

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

На правах рукописи

Татарина Майя Николаевна

Модель эмоционально-ценностного компонента
иноязычного образования
и её реализация в общеобразовательной школе (базовый курс)

Специальность: 5.8.2. – Теория и методика
обучения и воспитания
(по иностранным языкам,
уровень общего образования)

Диссертация
на соискание учёной степени
доктора педагогических наук

Научный консультант –
Куклина Светлана Станиславовна,
доктор педагогических наук, профессор

Киров

2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ		9
ЧАСТЬ 1	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ...	41
ГЛАВА 1	ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ	43
	§ 1. Иноязычное образование как феномен	43
	§ 2. Содержательный компонент иноязычного образования	71
	§ 3. Деятельностный компонент иноязычного образования	96
	§ 4. Лингвокультурная личность как результат иноязычного образования	109
Выводы по Главе 1		117
ГЛАВА 2.	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО СОДЕРЖАНИЕ	122
	§ 1. Структура субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования	122
	§ 2. Процесс отбора и организации субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования	139

§ 3.	Текст-дискурс как единица содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования	150
Выводы по Главе 2		186
ГЛАВА 3.	ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	192
§ 1.	Приём как единица деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования	192
§ 2.	Процесс отбора и организации деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования	226
§ 3.	Модель эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования	238
Выводы по Главе 3		247
ЧАСТЬ 2.	РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	253
ГЛАВА 4.	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОВЛАДЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ИНОЯЗЫЧНЫМ РЕЧЕВЫМ ОБЩЕНИЕМ	254

§ 1.	Характеристика эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования	255
§ 2.	Использование эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на этапах формирования и совершенствования навыков речевого общения	270
§ 3.	Использование эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на этапе развития умений речевого общения	289
§ 4.	Использование эмоционально-ценностной технологии на этапе функционирования речевого общения	309
Выводы по Главе 4		315
ГЛАВА 5.	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	319
§ 1.	Применение эмоционально-ценностной технологии на младшей ступени школьного иноязычного образования	319
§ 2.	Применение эмоционально-ценностной технологии на средней ступени школьного иноязычного образования	337
§ 3.	Применение эмоционально-ценностной технологии на старшей ступени школьного иноязычного образования	351

§ 4. Применение эмоционально-ценностной технологии на профильно-ориентированной ступени школьного иноязычного образования	365
§ 5. Организация, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по использованию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования	381
Выводы по Главе 5	404
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	409
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	419
ПРИЛОЖЕНИЯ ¹	453
ПРИЛОЖЕНИЕ А ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	457
ПРИЛОЖЕНИЕ Б «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ» КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	464
ПРИЛОЖЕНИЕ В ПРИЁМЫ И УПРАЖНЕНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ..	493

¹ Приложения оформлены в виде отдельной книги, имеющей собственный раздел «Содержание».

ПРИЛОЖЕНИЕ	Г	ПРОИЗВОДНЫЕ ОТ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ – СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ	524
ПРИЛОЖЕНИЕ	Д	ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ СОДЕРЖАНИЕМ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	527
ПРИЛОЖЕНИЕ	Е	ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЦЕННОСТНОСТИ ТЕКСТОВ-ДИСКУРСОВ ТИПА I, ВИДОВ II–IV ..	541
ПРИЛОЖЕНИЕ	Ж	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ РЕЧЕВОЙ МАТЕРИАЛ, ИСПОЛЬЗОВАННЫЙ В ПРОЕКТЕ «ОПИСЫВАЕМ ДИНОЗАВРОВ», 9-Й КЛАСС	551
ПРИЛОЖЕНИЕ	К	АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПО ВОПРОСАМ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО «НАПОЛНЕНИЯ» ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	555
ПРИЛОЖЕНИЕ	Л	РАБОЧИЕ ДОКУМЕНТЫ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА ТЕКСТОТЕКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ» С ЦЕЛЬЮ ВЫЯВЛЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	559

ПРИЛОЖЕНИЕ	М	ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫМ КОМПОНЕНТОМ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	568
ПРИЛОЖЕНИЕ	Н	РАБОЧИЕ ДОКУМЕНТЫ ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРУППЫ С ПОЗИЦИЙ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ	587
ПРИЛОЖЕНИЕ	П	ПРИМЕРЫ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ВХОДНОГО И ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ В ХОДЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ШКОЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	589
ПРИЛОЖЕНИЕ	Р	РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПО ВОПРОСАМ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО «НАПОЛНЕНИЯ» ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	607
ПРИЛОЖЕНИЕ	С	РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА ТЕКСТОТЕКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ»	618

ПРИЛОЖЕНИЕ Т	ПРИМЕР МЕТОДИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРУППЫ УЧАЩИХСЯ, УЧАСТВОВАВШИХ В ЭКСПЕРИМЕНТЕ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ШКОЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	628
ПРИЛОЖЕНИЕ У	РЕЗУЛЬТАТЫ СТАТИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ДАННЫХ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА	630

Актуальность темы исследования. Термин «образование» происходит от слова «образ». В философском ключе это есть результат и особая форма отражения действительности в мыслях и чувствах человека. Хотя это абстрактное понятие, оно получает конкретизацию в личностных смыслах, эмоциональных оценках и переживаниях, с которыми неизбежно сопряжён образовательный процесс. Оно исторично, меняясь под воздействием требований времени, общества, научного прогресса.

Цели и содержание образования определяют степень соответствия учебно-воспитательной организации условиям и потребностям современной жизни, поддерживают преемственную связь поколений в разнообразных сферах общественной деятельности, формируют личность, её миропонимание и нравственность, аксиологические основы бытия. Более того, данные дидактические понятия во многом детерминируют то, каким войдёт выпускник школы во взрослую жизнь; каковы будут его ценностные ориентации и ценности, замыслы и цели, представления и жизненные смыслы. Деятельностный компонент современного образования также нацелен на воспитание в ученике таких личностных качеств, как гуманизм, приоритет духовных ценностей, нравственность, чувство справедливости и самоуважения, эмоциональный интеллект, воля, социальная мобильность.

Эти идеи красной нитью проходят через образовательные стандарты разных поколений, они живут в умах и творческих проектах педагогов, психологов, методистов, целых педагогических сообществ. Философские предпосылки модернизации отечественного образования инициируют систематические процессы его реформирования, стратегию которых сегодня определяют Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Приоритетный национальный проект «Образование» (сроки реализации 2019–2024 гг.), в том числе федеральные проекты: «Современная школа», «Успех каждого ребёнка», «Молодые профессионалы»; «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»; государственная программа Российской Федерации «Развитие образования»; Федеральные государственные

стандарты общего образования; план развития образования в г. Москва «Стратегия–2025» и др. Согласно положениям указанных документов разрабатываются аксиологические основы стратегии и перспектив развития современного российского образования, системы его базовых ценностей, интерактивных педагогических технологий соответствующей ориентации, внедрения адаптивных и гибких образовательных программ.

В контексте поиска решений приоритетных образовательных задач ценностные ориентации личности и общества становятся важной доминантой не только проблематики педагогических наук, но и функционирования всего школьного образования, в том числе в предметной области «Иностранный язык». Как известно, язык – это эффективное средство раскрытия уникальности и своеобразия самобытности его носителей, их исторических приобретений и свершений. Значительный образовательный потенциал этой учебной дисциплины заключается в том, что за счёт расширения круга культур посредством вхождения учащихся в социокультурное пространство при общении на иностранном языке происходит формирование их ценностных ориентаций, системы культурных ценностей, развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой активности в процессе социального взаимодействия с другими картинами мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами.

Главной ценностью при этом становится не отстраненный от ученика набор знаний, навыков, умений, а сама подрастающая личность. Иноязычное образование во многом определяет её моральный образ, который формируется под влиянием родной и иноязычной культур, их духовных традиций, составляющих нравственное наследие человека, а также процессы его взращивания, самовоспитания, «шлифовки» индивидуальности и т. п.

Первые государственные стандарты системы отечественного образования стали разрабатываться в 90-е гг. прошлого века, с провозглашением принципов его гуманизации и демократизации. Тем не менее, только в современном поколении стандартов зафиксированы преобразования в содержании и деятельностном компоненте иноязычного образования, произошедшие в результате реформирования

школы. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) образования прописано, что в требуемый минимум содержания программ по иностранным языкам включены базовые ценности и свершения человечества, шедевры национальной и мировой культуры, ведущие научные достижения, лежащие в основе мировоззрения современной личности как части социума.

Сказанное подчёркивает аксиологический характер содержания иноязычного образования, деятельностная составляющая которого призвана актуализировать и активизировать его гуманистическую ценностно-ориентационную направленность, т. е. тоже быть эмоционально-ценностной по характеру. Это подразумевает «смещение с пьедестала» знаниевых и навыковых составляющих, равно как и речевых умений в пользу реализации в иноязычном образовательном эмоционально-ценностных отношений школьников, накопление опыта которых долгое время протекало хаотично и интуитивно. До сих пор в проектировании и претворении в жизнь компонентов иноязычного образования просматривается односторонность: среди его составляющих опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся к окружающему миру не зафиксирован, т. е. отсутствует так называемый *эмоционально-ценностный компонент*.

Сегодня, после определённого периода затишья, происходит пересмотр достигнутых результатов, их переоценка с позиций новых парадигм, выдвигаемых временем: Бог, добро, человек, труд, родина, патриотизм. Остро встаёт вопрос о поиске новых методических приоритетов. Особую актуальность овладения учащимися эмоционально-ценностным компонентом диктует изменение сложившихся лингводидактических ценностей, а также переоценка содержания, деятельностной составляющей и результатов школьного иноязычного образования.

Степень разработанности темы исследования. Следует отметить, что понятие «эмоционально-ценностный компонент содержания образования» появилось в педагогической науке ещё в 80-е гг. XX в. Оно было введено авторским коллективом И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского и представлено как опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру, к людям, к себе; как си-

стема эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности учащихся. В трудах вышеназванных авторов впервые были описаны структура и функции данного компонента.

Монографией, посвященной философскому исследованию обозначенных вопросов, является книга В. И. Невской «Диалектика обучения» (2000 г.). Автор предлагает ввести в методический тезаурус такие системные категории, как «состояние» и «связь между состояниями». Она считает, что разработка их содержания внесет значительный вклад в формирование новой отрасли методологии – методологической аксиологии.

Наиболее полный спектр теоретических вопросов о роли эмоциональной сферы личности в учебно-воспитательном процессе рассмотрен начиная с 1980-х гг. в исследованиях М. Г. Яновской: «Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания» (1999 г.), «Эмоциональный фактор в процессе формирования интеллигентности будущего специалиста» (2008 г.), «Эмоционально-ценностный подход к методам воспитания» (2011 г.) и др. Автор анализирует конструктивные положения мало разработанного в то время эмоционально-ценностного подхода, а термин «эмоциональный компонент» («эмоциональная составляющая») рассматривает как более узкое понятие, которое входит в этот подход.

Наконец, М. Г. Яновская предлагает практико-ориентированный материал об «эмоционально-ценной» технологии и личности педагога, обеспечивающих положительное влияние эмоционального фактора на различные сферы личностного развития ученика (рационально-смысловую, эмоционально-волевою). Это определяет глобальные направления интеллектуального и эмоционально-ценностного развития школьников, разработки эмоционально-ценностного деятельностного компонента образовательного процесса и исключает примат «вербализованно-требовательных» (термин М. Г. Яновской) методов. Последний получил в научно-педагогической литературе название «технократизм» – крайняя степень проявления рационализма, связанного с изъятием из учебного процесса эмоциональных аспектов (В. П. Зинченко, М. Г. Яновская, М. Н. Татарина).

Эмоционально-ценностный компонент присутствует и в концепциях методистов в области иноязычного образования как неотъемлемая составляющая учебно-воспитательного процесса, которая подчёркивает культуроведческую ориентацию урока; окрашивает факты иноязычной культуры яркой эмоционально-ценностной палитрой. У И. Л. Бим это чувства и эмоции, создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду; Н. Д. Гальсковой – опыт эмоционально-ценностного отношения ученика к изучаемым языку и культуре, окружающей действительности, который находит отражение в ценностном аспекте содержания обучения; у Е. И. Пассова – нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, экологическая культура и др.

Наконец, в фундаментальных трудах З. Н. Никитенко («Концептуальные основы развивающего иноязычного образования в начальной школе» (2011 г.), «Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования» (2015 г.), «Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе» (2019 г.) и др.) предложена эмоционально-ценностная методика обучения иностранному языку на начальной ступени (2–4-е классы) общеобразовательной школы. В основе данной методики – последовательный и поэтапный учёт возрастных лингвopsихологических и психофизиологических особенностей младших школьников, создающий все необходимые предпосылки для гармоничного знакомства учащихся с иноязычной культурой.

Единственной работой последних лет, посвящённой моделированию эмоционально-ценностного иноязычного образовательного процесса, является статья Н. Н. Сергеевой, В. В. Копыловой и Г. В. Буяновой «Модель обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в природа-деятельностном аспекте» (2019 г.). Коммуникативно-аксиологический компонент данной модели сопряжён с ценностными ориентациями дошкольников, изучающих иностранный язык, а валеологический – с их духовно-нравственным развитием, эмоциональным саморегулированием и внутренней экологической культурой. Этот компонент нацелен на художественно-эстетическое развитие обучающихся.

Похожие идеи встречаются в зарубежных работах по методике преподавания иностранных языков, где исследованы понятия «эмоциональный интеллект» (J. D. Mayer, P. Salovey, G. Sitarenious и др.); «эмоциональный фон», «атмосфера учебного процесса» и «эмоциональный климат обучения» (M. Beaudoin, J. Overton-Healy). В трудах R. Bañuls, M. J. Cantero, G. Marczyk, C. Radu, P. Viguer, N. Wang, T. Young, S. C. Wilhite вслед за D. R. Caruso, J. D. Mayer, P. Salovey, G. Sitarenious и др. констатируется, что развитие эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности учащихся, их положительные эмоции и хорошее настроение создают предпосылки для раскрытия творческих способностей школьников, отражаются на улучшении их речевой деятельности.

Методология и методы исследования. В соответствии с личностно-ориентированной парадигмой, которая рассматривается как методологическая основа модернизации содержания иноязычного образования, как путь к его гуманизации, к учёту возрастающей роли в нём человеческого фактора в качестве современных *подходов* к процессу иноязычного образования являются личностно-деятельностный, эмоционально-ценностный, социокультурный, межкультурный, компетентностный и коммуникативный. Содержание и деятельностный компонент образовательного процесса по иностранным языкам в контексте этих подходов нацелено на становление школьника как лингвокультурной личности. Ориентация на них оказывает существенное влияние на стратегию и тактику решения проблем модернизации иноязычного образования. Рассмотрим данные подходы.

Системно-структурный, структурно-функциональный и организационно-функциональный подходы (П. К. Анохин, В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, Т. А. Ильина, М. С. Каган, Ф. Ф. Королёв, В. А. Карташев, В. Н. Парахина, В. В. Сухоруков, Б. Г. Юдин и др.). Подход предполагает исследование образования как системы взаимосвязанных компонентов, роли и места каждого из них в сложном образовании. Самое главное – раскрытие целостности объекта как структуры, установление взаимосвязей внутри системы и представление её как иерархического целого. Специфика сложного объекта не исчерпывается осо-

бенностями составляющих его компонентов, а связана с характером взаимодействия между ними. Рассмотрение исследуемого явления осуществляется под определённым углом зрения с учётом его многоаспектности, а интерпретация результатов проходит многопланово. Каждая единица в рамках системы должна иметь статус функциональной, т. е. способствовать достижению целей создания этой системы, содействуя оптимизации её деятельности: делать её более устойчивой, отлаживать механизмы взаимодействия с другими системами, регулировать связи отдельных частей внутри системы.

Личностно-деятельностный подход (Д. А. Белухин, И. Л. Бим, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев, В. И. Слободчиков, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская и др.). С позиций этого подхода, наипервейшая ценность – это не отстраненные от учащегося сведения, а сам школьник. Следовательно, важно обеспечить варианты содержания и способов его усвоения по выбору ученика, способствующих удовлетворению учебных, нравственных и социальных потребностей личности. Значит, отбор содержания и деятельностного компонента иноязычного образования следует осуществлять с учётом жизненного опыта школьника. Используемый при этом дидактический материал должен представлять ученику возможность выбирать подходящие для него виды, формы, а также уровни усвоения содержания учебного материала, т. е. «окультуривание» опыта школьника как субъекта учения. Происходит осознание того, что содержание и деятельностная составляющая помогают раскрывать личностные качества участников иноязычного образования.

Культурологический (социокультурный) подход (Л. С. Выготский, М. А. Карпенко, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. Н. Шамов и др.). Содержание образования – это средство воплощения гуманистических целей с позиций оценки социальной сущности личности. Подход предусматривает включение в содержание образования культуры, в первую очередь, духовной, и определяет процесс освоения иностранного языка как составляющую ознакомления с иноязычной культурой. Последняя рассматривается как взаимосвязь коммуникативного,

ментального и поведенческого аспектов. В специально организованной образовательной среде она превращается в собственный опыт личности и является не только источником содержания образования, но и методом его исследования, проектирования и усвоения.

Межкультурный подход (А. В. Анненкова, Н. Д. Гальскова, Е. С. Дикова, А. А. Казанцева, Е. М. Казанцева, О. А. Колмакова, Ю. Ф. Маметова, Е. А. Проскурина, Е. Г. Тарева, И. И. Халеева и др.). Подход является одним из наиболее перспективных с позиций инновационности содержания, его характера, параметров, а также методов и приёмов его усвоения. Прежний монокультурный характер речевого взаимодействия, когда участники придерживались правил и норм той культуры общения, на языке которой осуществляется диалог, уступил место межкультурной и поликультурной коммуникации. В ходе такого общения каждая из сторон проявляет себя как полноправный и равностатусный представитель своей культуры, на каком бы языке ни велось обсуждение.

Компетентностный подход (А. М. Аронов, В. С. Безрукова, И. Л. Бим, А. Н. Дахин, В. А. Демин, А. А. Колесников, С. С. Куклина, Н. А. Переломова, П. В. Симонов, А. В. Хуторской, В. М. Шепель и др.). Подход не опровергает значимость приобретения запаса знаний, системы навыков и умений, универсальных учебных действий. Тем не менее, когда мы говорим о формировании компетентности, то следует помнить, что данное понятие охватывает такие составляющие, как: знаниевая (когнитивная), операционально-технологическая, стимулирующая (мотивационная), морально-этическая, социальная (общественная) и характерологическая (поведенческая), а также результаты учебно-познавательной деятельности (знания, навыки и умения), систему культурных ценностей и ценностных ориентаций, склонности и привычки и др.

Компоненты усваиваемого общественного опыта: опыт познавательной (когнитивной) деятельности, выполнения известных способов деятельности (репродуктивной деятельности), творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений обеспечивают динамичный характер образования, обусловленный соци-

альным развитием общества. Подход ориентирован на получение как материальных результатов, так и духовных приращений личности. В частности, в иноязычном образовании происходит формирование аксиологических, общекультурных, коммуникативно-когнитивных компетенций.

Аксиологический (эмоционально-ценностный) подход (В. П. Зинченко, М. С. Каган, А. И. Мищенко, О. Г. Оберемко, В. Н. Сагатовский, В. А. Сластёнин, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов, М. Г. Яновская и др.). Мир ценностей – это социокультурная реальность, необходимая человеку в качестве средств удовлетворения его потребностей. Ценностная направленность образования традиционно задавалась во всех образовательных системах при помощи идеологии. Значительную роль в формировании ценностных установок личности играет иноязычное образование. Его культурологическая ориентация закономерно обостряет внимание методистов к ценностным основам учебно-воспитательного процесса, акцентирующим инновационные грани лингводидактики. Включение жизненных ценностей в содержание образования также способствует развитию эмоциональной сферы школьников.

Аксиологическая сущность иностранного языка и культурный смысл иноязычного образования звучат в известных декларациях и официальных документах разных лет («Декларация о языках народов России» (1991 г.); “A Common European framework of reference for languages: learning, teaching, fssessment” («Общеввропейская справочная система по языкам: изучение, преподавание, оценка») (2001 г.)), отражаются в положениях лингводидактики о культуросообразном характере урока иностранного языка. Актуализация аксиологических (ценностных) оснований формирования навыков и умений иноязычной речевой деятельности обусловлена признанием приоритета гуманитарно-культурных смыслов иноязычного образования.

Коммуникативный подход (Б. В. Беляев, И. Л. Бим, Г. Е. Ведель, П. Б. Гурвич, И. А. Зимняя, В. П. Кузовлев, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, Б. В. Царькова, Э. П. Шубин). В иноязычном образовании этот подход восходит к 70-м гг. XX в. Его основы были разработаны экспертными служащими Совета Европы. Данный подход хорошо известен и распространён во многих

странах мира. Он стал ключевым в иноязычном образовании. Суть подхода – нацеленность на формирование навыков и умений понимания учащимися речевых высказываний разного объёма и содержания; на расширение объёма их языковых знаний, необходимых для осуществления речевого общения. Подход предполагает приобретение школьниками опыта коммуникативной деятельности в иноязычной речевой среде, в разнообразных ситуациях аутентичного общения.

Реализация в иноязычном образовании личностно-ориентированной парадигмы повлияла на существенные изменения в структуре, принципах, содержании, методах, приёмах, средствах, организационных формах обучения иностранным языкам. Это побудило нас использовать данные подходы, чтобы найти основания для теоретической разработки модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, которая содержала бы ряд составляющих и благодаря своей содержательно-структурной вариативности способна была бы появляться в новой изменённой (модифицированной) форме, а также быть адаптированной к различным этапам освоения школьниками иноязычной речевой деятельностью и ступеням школьного иноязычного образования.

Всё изложенное говорит о способности эмоционально-ценностного компонента создать органическую связь между «рацио» иноязычного образования – его «интеллектуальными» компонентами и формированием опыта эмоционально-ценностных отношений учеников к учебному материалу и окружающему миру. Осознание этой способности и возможности её реализации позволит преодолеть ряд **противоречий**, существенных для современного иноязычного образования. К ним можно отнести следующие:

1) между опасными технократическими тенденциями в обучении иностранному языку – крайней степени проявления рационализма, связанного с изъятием из учебного процесса эмоциональных аспектов и позволяющего человеку лишь адекватно и методично выполнять возложенные на него функции, и необходимостью через содержание и деятельностный компонент иноязычного образования обеспечить гармоничное приобщение учащегося к жизни в качестве самостоятельной и всесторонне развитой личности;

2) между повышением интереса психолого-педагогической науки и практики к проблемам развития эмоционально-ценностной сферы личности средствами иностранного языка и недооценкой потенциальных возможностей иноязычного образования для обеспечения всестороннего развития школьника в интеллектуальном и эмоциональном измерениях, для утверждения основ его ценностных ориентаций;

3) между требованием внести существенные изменения в содержание иноязычного образования, а также методы, приёмы и средства обучения, которые должны быть направлены на целостное формирование личности школьника: его интеллектуальной, волевой и эмоционально-ценностной сфер, – и отсутствием необходимого опыта эмоционально-ценностного воспитания и развития школьников в иноязычном образовании (в отличие от интеллектуального и волевого, где накоплен огромный опыт);

4) между важностью познания иной культуры, культурной картины мира, ценностных, поведенческих, социальных особенностей носителей языка и значимостью сохранения культурной и этнической идентичности личности, формирующейся под воздействием двух равноценных культур: иной и собственной;

5) между общепринятой структурой образования в единстве его цели, содержания, методов, приёмов, средств, организационных форм и неизбежным и неоспоримым влиянием на результат таких субъективных факторов, как ценности, настроения, установки, жизненный опыт, общие эмоциональные состояния и волевые усилия учащихся;

6) между объективной необходимостью модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования для эффективного достижения целей обучения предмету «Иностранный язык» и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ её построения и реализации в иноязычном образовательном процессе;

7) между перспективами повышения эффективности достижения целей обучения предмету «Иностранный язык» в условиях включения в структуру иноязычного образования эмоционально-ценностного компонента на основе его модели, и

существующими условиями обучения этому предмету в общеобразовательной школе.

Указанные противоречия определили **проблемное поле** диссертационного исследования. Оно сводится к осознанию и решению проблемы: каковы теоретико-методические основы построения и реализации модели эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования на разных ступенях обучения иностранному языку в общеобразовательной школе?

Проблемное поле исследования определяет его тему: «**Модель эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования иноязычного образования в общеобразовательной школе (базовый курс)**».

Объект исследования – система иноязычного образования в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – эмоционально-ценностный компонент иноязычного образования в общеобразовательной школе.

Цель исследования – разработать модель эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования и концептуальные основы её реализации в условиях школьного иноязычного образования.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что эмоционально-ценностный компонент в тесной связи с «интеллектуальным» блоком иноязычного образования обеспечит формирование учащегося как лингвокультурной личности за счёт развития интеллектуальной, эмоционально-ценностной и волевой сфер, если:

1) он строится на основе многоуровневой модели, где действуют факторы, каждый из которых демонстрирует содержание и структуру соответствующей подсистемы, являющейся составляющей системы иноязычного образования, а также организацию, которая отражает функциональные связи и отношения компонентов каждой подсистемы и между подсистемами;

2) подсистемы и их компоненты расположены в порядке включения в иноязычное образование и функционирования в нём;

3) факторы способны привести статичную систему иноязычного образования в действие и обеспечить её чёткое, организованное взаимодействие со средой, поскольку у каждого из них – своё место действия и средства, через применение которых учитель осуществляет организацию и реализацию иноязычного образовательного процесса в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента;

4) система стала основой для создания эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, базовая модель которой затем была адаптирована к различным этапам овладения школьников иноязычным речевым общением и условиям всех ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе.

Для достижения указанной цели и доказательства выдвинутой гипотезы решались следующие **задачи**:

1) осуществить системно-структурный анализ иноязычного образования и концептуально обосновать целесообразность выделения в его структуре эмоционально-ценностного компонента, способствующего гармоничному приобщению учащихся к жизни за счёт становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека;

2) выявить субкомпоненты содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования и определить условия, необходимые для выполнения им своих функций;

3) представить структурно-функциональную характеристику деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента, обеспечивающей реализацию функций данного компонента в опоре на его модель;

4) разработать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования, обеспечивающую реализацию модели эмоционально-ценностного компонента на разных этапах и ступенях овладения учащимися иноязычным речевым общением в общеобразовательной школе;

5) апробировать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования с целью доказательства рабочей гипотезы исследования.

Решение обозначенных задач осуществляется посредством научно-обоснованного применения комплементарных **методов исследования**:

а) теоретического анализа (системно-структурный, организационно-функциональный, сравнительно-сопоставительный, типологический, моделирование, проектирование);

б) изучения и обобщения передового педагогического опыта;

в) эмпирического исследования (наблюдение, анкетирование, тестирование, опытное обучение, аналитический и конструктивный (созидательный) эксперимент).

г) табличного и графического представления информации;

д) математической статистики.

Теоретико-методологическая база исследования определяется: основополагающими концепциями и подходами в современной философии, психологии и педагогике (П. К. Анохин, Ю. К. Бабанский, И. В. Блауберг, В. П. Беспалько, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Б. И. Додонов, Л. В. Занков, И. А. Зимняя, Т. А. Ильина, И. С. Кон, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Б. Т. Лихачёв, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, Н. Г. Морозова, В. И. Невская, А. В. Петровский, П. И. Пидкасистый, С. Л. Рубинштейн, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин, Б. Г. Юдин, М. Г. Яновская и др., и также Д. Гоулман, Д. Н. Узнадзе, J. D. Mayer); фундаментальными теоретическими трудами по вопросам структуры и содержания общего (Л. В. Занков, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) и иноязычного образования (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. С. Куклина, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Е. Г. Тарева, А. Н. Шамов, А. Н. Щукин и др., а также С. С. Кунанбаева, Л. В. Хведченя).

Кроме того, в ходе исследования были использованы:

1) фундаментальные работы, в которых рассматривались положения о связи, взаимообусловленности и целостности явлений реального мира, позволяющие рассматривать наиболее общие закономерности развития человека в природе и обществе, о подходе к человеку как высшей ценности и самоцели общественного развития (С. С. Аверинцева, Л. И. Анцыферова, М. М. Бахтин, Б. М. Бим-Бад, М. А. Гайдес, Б. С. Гершунский, С. И. Григорьев, Э. Н. Гусинский, В. И. Добренёв, А. К. Дусавицкий, Б. В. Зейгарник, А. А. Ивин, М. С. Каган, Е. А. Климов, М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Лотман, В. С. Мухина, В. П. Петленко, Е. И. Рогов, В. В. Сериков, Л. Д. Столяренко, В. С. Стёпин, В. В. Сухоруков, Ю. И. Турчанинова, И. Т. Фролов, А. М. Эткинд, В. Ф. Юлов и др., а также D. R. Caruso, P. Salovey, G. Sitarenious);

2) исследования в области аксиологии, философские и психолого-педагогические концепции о ценностях, их природе и месте в реальности, о структуре ценностного мира, т. е. о связи различных ценностей между собой, структурой личности, социальными и культурными факторами её образования и развития (В. Г. Алексеева, Н. А. Асташова, Е. В. Бондаревская, Л. В. Градусова, В. И. Данильчук, Е. С. Маркова, Н. Д. Никандров, А. А. Реан, Н. Соловова, Г. С. Трофимова, О. М. Хлыстина, М. В. Шакурова, Н. П. Шитякова и др., а также A. Vardi, I. Borg, S. H. Schwartz);

3) концептуальные идеи о диалектическом единстве рационального и эмоционального в психическом развитии личности (И. А. Джидарьян, Л. Я. Дорфман, В. П. Зинченко, Е. П. Ильин, О. В. Сунгурова, М. Н. Татарина, Е. А. Хлевная, Ю. Н. Хусяинова, С. В. Чернышов, В. И. Шаховский, Е. Л. Яковлева и др., а также К. Роджерс, К. R. Bar-On, A. Egan, H. Gardner, E. Gimmon, P. Nylan, P. Maguire, R. Maguire, C. Orenshtein, C. Radu, R. Robinson, L. Zysberg);

4) позитивные идеи активизации эмоциональной сферы учащихся, необходимости повышения мотивации, удовлетворения, сохранения и развития у школьников личностного интереса к предмету «Иностранный язык» в различных сферах общения (М. П. Андреева, М. А. Ариян, Е. С. Асмоковец, Н. В. Баграмова, О. Г. Бырдина, М. И. Евдокимова, В. И. Загвязинский, Ф. Н. Ильясов, В. П. Кузовлев,

Л. М. Митина, Л. В. Павлова, Л. М. Ризаева, В. В. Сафонова, Э. И. Соловцова, Н. В. Пронина, М. Н. Татарина, Е. И. Федотовская и др., а также G. Atzmon, N. Barzilai, K. Kato, J. Mullins, J. Overton-Healy, R. Sabherwal, R. Zweig);

5) концепция целостности дидактического понятия «иноязычное образование» (Э. Г. Азимов, М. З. Биболетова, М. Н. Ветчинова, Ю. Н. Караулов, Н. Е. Кузвлева, М. В. Ляховицкий, В. А. Маслова, Р. К. Миньяр-Белоручев, Ф. М. Рабинович, В. В. Сафонова, Т. Е. Сахарова, В. Л. Скалкин, Е. Н. Соловова, С. Г. Тер-Минасова, Г. Д. Томахин, И. Н. Тутатчикова, А. Г. Фомин, А. В. Щепилова и др., а также С. Addick, A. Knapp-Potthoff, L. Klingberg, G. Lange);

6) труды в области проектирования и реализации современного иноязычного образования, оценки его качества (В. Г. Апальков, Н. Д. Арутюнова, О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, М. З. Биболетова, В. Г. Борботько, Е. В. Борзова, Н. И. Быкова, М. Л. Вайсбурд, Ю. Е. Ваулина, М. В. Вербицкая, Е. Е. Готовцева, А. Ю. Григоренко, Н. В. Елухина, Н. Н. Клеменцова, Е. В. Кобелева, Г. В. Колшанский, Е. П. Корниенко, В. П. Леонов, Е. В. Малькова, Е. С. Маркова, Б. А. Маслов, Л. Ю. Минчакова, Р. К. Миньяр-Белоручев, О. И. Москальская, Е. В. Мусницкая, О. А. Обдалова, Е. Л. Пипченко, Т. С. Серова, А. В. Соболева, П. В. Сысоев, Е. Н. Соловова, Г. Д. Томахин, Ю. Ю. Червенко, С. В. Чернышов и др., а также А. А. Вейзе, J. Dooley, V. Evans, N. Simmons, T. Thompson);

7) исследования лингвокультурной личности как участника иноязычного образования (М. А. Ариян, Н. Н. Асташова, Г. И. Богин, М. Н. Ветчинова, Е. Н. Дмитриева, Ю. Н. Караулов, А. А. Корякина, В. А. Маслова, О. Г. Оберемко, Е. Г. Тарева, А. Г. Фомин, О. И. Халупо, Л. П. Халяпина и др., а также J. Bourget, H. Dupont, J. C. Gibbs) и возрастных особенностей учащихся разных ступеней школьного иноязычного образования как формирующихся лингвокультурных личностей (А. А. Бодалёв, О. Волохова, М. В. Гамезо, Л. В. Градусова, Т. В. Драгунова, А. К. Дусавицкий, Б. В. Зейгарник, Е. П. Ильин, И. С. Кон, А. С. Коповой, О. В. Коповая, В. А. Крутецкий, В. С. Мухина, А. К. Маркова, А. В. Петровский, А. И. Подольский, А. А. Реан, Л. А. Регуш, Л. Д. Столяренко, Н. П. Шитякова и др., а также J. A. Milgram, V. Rampton, F. P. Rice, P. A. Schales);

8) труды, освещающие проблемы обучения иностранному языку как средству межкультурного общения, как инструменту взаимообогащения учащихся, способу познания достижений национальной и общечеловеческой культуры, осмысления себя гражданами своей страны и членами мирового сообщества (М. П. Андреева, И. И. Баранова, С. Н. Безус, Е. В. Борзова, А. В. Вартанов, Е. М. Виноградова, А. Ю. Вычугжанина, О. А. Долгина, М. И. Евдокимова, З. И. Клычникова, Е. А. Колесникова, И. Л. Колесникова, Е. Р. Корниенко, Н. Ф. Коряковцева, Н. Е. Кузовлева, С. С. Куклина, Л. Ю. Кулиш, Н. В. Кучеренко, Т. Б. Лесохина, Р. П. Мильруд, Е. В. Носович, Л. В. Павлова, Н. Б. Параева, Л. М. Ризаева, В. В. Сафонова, Л. В. Скалкин, Е. И. Федотовская, К. В. Фокина, О. И. Цибина, Ю. С. Швецова и др., а также M. Byram, H. Dupont, P. Hartmann, A. Knapp-Potthoff, V. Kohonen, C. Kramsch, J. A. Milgram, W. Neike, G. Zarate);

9) исследования эмоционально-ценностного компонента образовательного процесса (В. Г. Алексеева, Л. И. Анцыферова, С. В. Гладь, В. И. Данильчук, А. В. Зеленцова, Ф. Н. Ильясов, В. В. Краевский, В. С. Леднёв, И. Я. Лернер, А. В. Петровский, А. В. Рубцова, В. В. Сериков, Е. А. Хлевная, О. М. Хлыстина, Е. В. Шелестюк, Е. Л. Яковлева, а также И. В. Блауберг, И. А. Джидарьян, R. Varon, D. R. Caruso, H. Gardner, E. Gimmon, J. D. Mayer, C. Orenshtein, C. Radu, P. Salovey, G. Sitarenious, L. Zysberg и др.) и его роли в комплексном достижении целей иноязычного образования (Г. В. Буянова, Б. С. Гершунский, С. В. Ионова, В. В. Копылова, Л. В. Павлова, Н. Н. Сергеева, Ю. Н. Хусяинова, С. В. Чернышов, В. И. Шаховский, а также Л. В. Хведченя и др.).

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1) осуществлено условное вертикальное деление системы иноязычного образования на две неравные, но тесно связанные, взаимодействующие и «взаимосодействующие» достижению запланированного результата подсистемы: «интеллектуальный» блок и эмоционально-ценностный компонент. Подсистема эмоционально-ценностного компонента базируется на той же совокупности подходов и

принципов, как и сама система иноязычного образования и включает содержательный и деятельностный компоненты, а также цель-результат, выступающие в качестве её субкомпонентов;

2) субкомпоненты содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования представлены как составляющая его вертикальной подсистемы в иерархии компонентов системы иноязычного образования. В рамках горизонтальной подсистемы содержания иноязычного образования субкомпоненты эмоционально-ценностного компонента существуют параллельно и находятся в тесной взаимосвязи с его «интеллектуальным» блоком. Совокупность субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента включает: ценностные, эмоциональные, волевой и их составляющие, а также личностные универсальные учебные действия;

3) охарактеризованы процессы отбора и организации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования, итоговым продуктом которых является динамичный по природе иноязычный текст-дискурс как единица содержания эмоционально-ценностного компонента – эмотивное связное речевое микро- или макро высказывание, в содержании которого эмоционально-ценностный компонент социального опыта или культуры пронизывает компоненты «интеллектуального» блока, придавая им личностно значимый для школьников характер в соответствии с их индивидуальными, субъектными и личностными особенностями. Типология иноязычных текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания состоит из типов, подтипов, видов, подвидов, разновидностей, вариантов и подвариантов эмоционально-ценностного текстового материала;

4) создана модель приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования, соответствующей аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов-дискурсов, и разработана типология таких приёмов, специально отобранных и организованных на основании принципов, являющихся связующим звеном между эмоционально-ценностными содержательным и деятельностным компонентами иноязычного образования;

5) спроектирована теоретическая модель эмоционально-ценностного компонента школьного иноязычного образования, подсистемы которого, а также их субкомпоненты расположены в порядке включения в иноязычное образование и функционирования в нём, а факторы, способные привести статичную систему в действие, имеют своё место действия и средства, с помощью которых осуществляется организация и реализация системы на определённом этапе овладения речевой деятельностью в условиях конкретной ступени в общеобразовательной школе;

6) разработана эмоционально-ценностная технология иноязычного образования, обеспечивающая реализацию модели эмоционально-ценностного компонента на разных этапах и ступенях овладения учащимися иноязычным речевым общением в общеобразовательной школе;

7) в методическую науку введены понятия: «эмоционально-ценностный компонент иноязычного образования», «иноязычный текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания», «типология текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании», «приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования», «типология приёмов овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности “интеллектуального” блока и эмоционально-ценностного компонента», «эмоционально-ценностная технология иноязычного образования». Уточнено и доопределено понятие «лингвокультурная личность учащегося» как цель-результат иноязычного образования.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нём:

1) изучены существенные для современного иноязычного образования противоречия, преодоление которых позволит установить естественную органичную связь между «рацио» иноязычного образовательного процесса – его «интеллектуальными» компонентами и приобретением учащимися опыта эмоционально-ценностного отношения к речевому материалу и окружающему миру. Существующие противоречия обусловили актуальность проблемы диссертационного исследова-

ния, научно-теоретических и методических основ построения и реализации базовой модели эмоционально-ценностного компонента школьного иноязычного образования;

2) результативно использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования применительно к тематике диссертации;

3) осуществлено философское, общенаучное, психолого-педагогическое и методическое исследование эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования и теоретически доказана необходимость интегрированного овладения учащимся «интеллектуальным» блоком и эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования, расширяющая и обогащающая представления о методологических закономерностях формирования лингвокультурной личности в контексте современных психолого-педагогических подходов, определяющих стратегию и тактику реформирования иноязычного образования;

4) теоретически обоснована и представлена в системном виде базовая модель его эмоционально-ценностной технологии, потенциально готовая функционировать и обеспечить реализацию модели эмоционально-ценностного компонента на различных этапах овладения школьниками иноязычным речевым общением, а также на разных ступенях школьного иноязычного образования;

5) изучены возрастные особенности учащихся разных ступеней школьного иноязычного образования как формирующихся лингвокультурных личностей;

6) базовая модель эмоционально-ценностной технологии адаптирована для разных этапов овладения школьниками иноязычным речевым общением и ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

1) проведено анкетирование учителей по вопросам, связанным с необходимостью эмоционально-ценностного «наполнения» иноязычного образования и включения в число его компонентов эмоционально-ценностного. Результаты анкетирования свидетельствуют о признании педагогами существенных для современного иноязычного образования противоречий, сформулированных во введении к данной диссертации;

2) осуществлён анализ учебно-методического комплекса «Английский в фокусе», результаты которого свидетельствуют, во-первых, о необходимости методической обработки части текстового материала с целью создания необходимых и достаточных предпосылок для реализации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования. Во-вторых, требуется разработка приёмов работы с эмоционально-ценностными текстами-дискурсами, адекватных из аксиологическому потенциалу;

3) составлены методические характеристика групп учащихся на всех ступенях школьного иноязычного образования, позволившие получить данные о развитии качеств школьников как лингвокультурных личностей на разных этапах опытно-экспериментальной работы;

4) разработанная базовая модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования реализована на уроках английского языка на всех ступенях в общеобразовательной школе. Её применение было эффективным для овладения учащимися как совокупностью «интеллектуальных» и эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, так и субкомпонентами последнего.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационная работа соответствует пункту 2. *Цели и ценности предметного образования* (аксиологическое обоснование учебных предметов в структуре образования в разных областях и на разных уровнях образования) паспорта научной специальности 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по иностранным языкам, уровень общего образования).

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись образовательные учреждения 3 регионов Российской Федерации (гг. Ижевск, Киров, Кировская и Свердловская области). Это Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (факультет лингвистики, факультет педагогики и психологии); муниципальные бюджетные общеобразовательные учреждения № 10 «Средняя общеобразовательная школа № 10» г. Ижевска, «Средняя общеобразовательная школа № 16», «Средняя общеобразовательная школа № 65», «Средняя общеобразовательная

школа № 70» г. Кирова, «Средняя общеобразовательная школа № 64» городского округа «Город Лесной» Свердловской области, муниципальное общеобразовательное автономное учреждение «Лицей информационных технологий № 28» г. Кирова, Кировские областные государственные образовательные автономные учреждения «Кировский экономико-правовой лицей», «Кировский лицей естественных наук», «Гимназия № 1 г. К.-Чепецка»; Кировское областное государственное образовательное бюджетное учреждение «Средняя школа с углублённым изучением отдельных предметов г. Нолинска». Исследованием охвачено более тысячи человек (учащиеся, студенты, учителя, преподаватели).

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2010 по 2021 гг. и включало несколько этапов.

Первый, **поисково-творческий этап** (2010–2012 гг.) был направлен на осмысление проблемы исследования в ходе обсуждения вопросов, связанных с компонентным составом школьного иноязычного образования в отечественной и зарубежной научной литературе. На данном этапе определялись базовые теоретические и методологические положения для постановки проблемы исследования, степень её изученности в теории и методике обучения иностранному языку в общеобразовательной школе, существенные противоречия в области иноязычного образования с опорой на ведущие на сегодняшний день психолого-педагогические подходы, оказывающие влияние на решение проблемы его модернизации. Проводилось уточнение субкомпонентного состава и функций эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования. Определялась логика, методология и методы исследования. Основные результаты этапа были изложены в серии статей по результатам участия в научно-практических конференциях.

Второй, **опытно-моделирующий этап** (2013–2015 гг.). На данном этапе уточнялась программа исследования, формулировка его цели, задач, рабочей гипотезы, положений введения к диссертации, определялся понятийно-терминологический аппарат и осуществлялись как проектирование базовой модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования в общеобразовательной

школе, так и разработка путей её реализации на разных ступенях в общеобразовательной школе. Проведена модификация базовой модели, и на её основе построена модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, которая была в дальнейшем адаптирована для разных этапов и ступенях овладения учащимися иноязычным речевым общением в общеобразовательной школе. Разработана и частично выполнена программа опытно-экспериментальной работы по реализации базовой модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования. Основные результаты этапа представлены в виде серии статей в сборниках материалов научно-практических конференций и главы в коллективной монографии.

Третий, **аналитико-обобщающий этап** (2016–2018 гг.). Проведены анализ, оценка и обобщение результатов, полученных в ходе теоретико-аналитической и опытно-экспериментальной работы, осуществлены их апробация и внедрение в практику. Публикация серии статей и монографий по теме исследования. Участие в научно-практических конференциях, а также во Всероссийских конкурсах научно-методических работ.

Четвёртый, **заключительный этап** (2019–2021 гг.). Систематизировались результаты и уточнялись отдельные положения исследования, происходило оформление его материалов в виде рукописи диссертации и автореферата. Осуществлялось редактирование текста диссертации, а её материалы подготовлены к защите. Публикация статей и трёх учебно-методических пособий по теме исследования. Участие в научно-практических конференциях, во Всероссийских и Международных конкурсах научно-методических работ.

Положения, выносимые на защиту.

1) Характеристика составляющих системы иноязычного образования свидетельствует о целесообразности выделения эмоционально-ценностного компонента как его подсистемы, представляющей собой опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся составе:

а) содержательных субкомпонентов: ценностных, эмоциональных, волевого и личностных универсальных учебных действий;

б) эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования;

в) цели-результата – лингвокультурной личности учащегося.

Эмоционально-ценностный компонент способствует не только овладению школьниками иноязычными коммуникативными умениями, но и гармоничному приобщению их к жизни за счёт становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека;

2) субкомпоненты содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования представлены как составляющая его вертикальной подсистемы в иерархии компонентов системы иноязычного образования;

а) ценностные субкомпоненты – комплекс базовых общенациональных (Россия) и мировых ценностей, а также ценностных ориентаций как формы включения культурных ценностей в механизм деятельности и поведения личности;

б) эмоциональные субкомпоненты – эмоции и чувства, которые на уроке иностранного языка следует активизировать: гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические. В число эмоциональных субкомпонентов эмоционально-ценностного компонента также входят производные от эмоций и чувств эмоциональные состояния личности: переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. Они лежат в основе развития совокупности способностей эмоционального плана, составляющих эмоциональный интеллект личности;

в) волевой субкомпонент – это воля как умение учащегося создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры;

г) личностные универсальные учебные действия, позволявшие сделать процесс освоения культурных ценностей осознанным и значимым для ученика: личностное самоопределение, ценностно-смысловая ориентация учащихся, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях.

3) продуктом процессов отбора и организации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования является динамичный по природе иноязычный текст-дискурс – эмотивное связное речевое микро- или макро высказывание, в содержании которого эмоционально-ценностный компонент социального опыта или культуры пронизывает компоненты «интеллектуального» блока, придавая им личностно значимый для школьников характер в соответствии с их индивидуальными, субъектными и личностными особенностями;

4) структура приёма как специально отобранной и организованной единицы эмоционально-ценностной деятельности составляющей иноязычного образования отражает значимые связи между:

- а) эмоционально-ценностными материальными средствами;
- б) операционными средствами-действиями;
- в) эмоционально-окрашенными способами их использования;
- г) условиями работы с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания;

5) изложенные выше положения приняты во внимание при проектировании теоретической модели эмоционально-ценностного компонента школьного иноязычного образования. Модель включает несколько взаимосвязанных подсистем, действующих на разных уровнях функционирования (концептуальном, содержательно-организационном, операционально-процессуальном, результативном), демонстрируя содержание, структуру и организацию соответствующего уровня за счёт того, что:

а) подсистемы и их субкомпоненты расположены в порядке включения в иноязычное образование и функционирования в нём. Подсистема, расположенная на более высоком уровне, детерминирует действие расположенных ниже подсистем и их субкомпонентов;

б) в состав модели включены факторы, которые способны привести статичную систему в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования в действие и обеспечить её взаимодействие с социокультурной средой;

в) у каждого фактора – своё место действия и средства, с помощью которых осуществляется организация и реализация системы на определённом этапе овладения речевой деятельностью в условиях конкретной ступени в общеобразовательной школе;

б) модель эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования стала основой разработки эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, включающей иерархически упорядоченные и взаимосвязанные структурные компоненты:

а) концептуальная основа технологии представляет собой синтез личностно ориентированных подходов к исследованию иноязычного образования и технологического подхода; а также совокупность: обще дидактических и обще методических принципов иноязычного образования; частно методических принципов отбора и организации содержания эмоционально-ценностного компонента и приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования; критериев технологичности;

б) содержательная составляющая модели охватывает три компонента:

– лингвистический, представленный текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания;

– психологический, включающий коммуникативные умения школьников в различных видах иноязычной речевой деятельности, окрашенные опытом эмоционально-ценностных отношений школьников к миру вокруг;

– дидактико-методический компонент, содержащий: компенсаторные умения, мета предметные универсальные учебные действия, тесно связанные с личностными.

в) процессуальная часть технологии представлена:

– типологией приёмов овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента;

– системой аффективно-актуализирующих условно-речевых и проблемных ценностно-центрированных речевых упражнений;

– методическим обеспечением процесса её функционирования (дидактическими материалами, включая средства управления процессом с целью придать технологии системный, структурный и алгоритмический характер; диагностическим инструментарием, позволяющим выявить её эффективность и результативность:

7) адаптация базовой модели эмоционально-ценностной технологии для разных этапов овладения школьниками иноязычным речевым общением и ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе и её использование для овладения учащимися совокупностью «интеллектуальных» и эмоционально-ценностных компонентов свидетельствует об эффективности технологии для формирования учащихся в качестве лингвокультурных личностей.

Степень достоверности результатов исследования обеспечивается использованием признанных психолого-педагогических закономерностей и подходов, оказывающих влияние на процесс реформирования иноязычного образования; опытно-экспериментальной проверкой разработанных теоретических вопросов; обоснованностью научного-методического системного изучения и анализа иноязычного образования и его эмоционально-ценностного компонента; корректной логикой построения модели данного компонента, её модификации для создания эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования и адаптации последней для разных этапов овладения школьниками иноязычным речевым общением и ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе; применением совокупности взаимосвязанных методов теоретического и эмпирического характера, соответствующих объекту, предмету и задачам диссертации.

Апробация результатов исследования. Основные теоретические и практические положения работы одобрены на заседании кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет». Результаты исследования нашли отражение в монографиях, учебно-методических пособиях, научных статьях, докладах и тезисах (155 издан-

ных работ, среди которых 34 научные статьи, размещённые в рецензируемых изданиях Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации, 14 – в базе данных Scopus и Web of Science).

Материалы диссертации также используются в курсе «Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков», «Внеклассная работа по иностранному языку», «Методика обучения английскому языку», «Современные средства оценивания результатов обучения на уроках иностранного языка», «Теория и методика обучения иностранному языку», читаемых студентам 2–4-го курсов бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профили: «Английский язык, немецкий язык», «Английский язык, французский язык», а также «Самостоятельная работа по иностранным языкам», «История методики обучения иностранным языкам», читаемых студентам 2-го курса магистратуры направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» факультета лингвистики Вятского государственного университета. Результаты диссертационного исследования обсуждались и получили одобрение на научно-практических конференциях разного уровня, проведённых в гг. Казань (2016, 2019 гг.), Киев (2017 г.), Киров (2011, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 гг.), Липецк (2020 г.), Москва (2016, 2017, 2019 гг.), Пенза (2016 г.), Санкт-Петербург (2018, 2020 гг.), Смоленск (2017, 2018 гг.), Чебоксары (2017, 2018 гг.), Новосибирск (2019, 2020, 2021 гг.); на заседаниях кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам факультета лингвистики Вятского государственного университета, на лекциях и семинарах для учителей школ г. Кирова и Кировской области. По теме диссертации написаны курсовые и выпускные квалификационные работы студентов, изучающих английский, немецкий и французский языки на факультете лингвистики Вятского государственного университета.

Личный вклад соискателя. Автором разработана концепция эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, представлены понятия и типологии текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании и приёмов овладения школьниками содержанием иноязыч-

ного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента, процессы их отбора и организации; представлена концептуальная базовая модель данного компонента.

На её основе спроектирована эмоционально-ценностная технология иноязычного образования, которая была адаптирована для разных этапов овладения школьниками иноязычным речевым общением и ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе. Осуществлена опытно-экспериментальная работа в целях проверки эффективности разработанной технологии; выполнен сбор и методическая интерпретация эмпирического материала; проанализирован речевой материал учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» для разных ступеней в общеобразовательной школе; изданы монографии «Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в высших учебных заведениях разного профиля» (коллективная, 2014 г.), «Содержание иноязычного образования как объект исследования» (2016 г.), «Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов» (2016 г.), «Отбор и организация эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования» (2018 г.); создано три учебно-методических пособия для учителей общеобразовательных школ: «Приёмы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания на младшей и средней ступенях школьного иноязычного образования» и «Приёмы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания на старшей ступени школьного иноязычного образования» и «Приёмы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания на профильно-ориентированной ступенях школьного иноязычного образования» (2019 г.).

Соискатель является победителем и призёром областных, Всероссийских и Международных конкурсов профессионального мастерства, научных и учебно-методических работ (всего 46 дипломов).

Цели и задачи научного поиска определили **структуру диссертационного исследования**. Работа состоит из введения, двух частей, пяти глав, выводов, за-

ключения, библиографии и 16 приложений. **Библиографический список** включает 393 источников на русском, а также на английском и немецком языках. Кроме текстового материала работа иллюстрирована 16 таблицами и 20 рисунками.

Во **введении** представлены актуальность диссертационного исследования, его объект и предмет, сформулирована гипотеза, поставлены цель и сопутствующие задачи, изложены методы и намечены этапы работы по заявленной теме. Обоснованы его научная новизна, теоретическая и практическая ценность. Приведены положения, выносимые на защиту, указана информация об апробации и внедрении результатов диссертации.

1-я часть, «Теоретические основы проектирования модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования», направлена на то, чтобы осуществить системно-структурный анализ иноязычного образования и концептуально обосновать целесообразность выделения в его структуре эмоционально-ценностного компонента; выявить субкомпоненты его содержания; определить условия, необходимые для выполнения им своих функций и представить структурно-функциональную характеристику деятельностной составляющей компонента, обеспечивающей реализацию его функций в опоре на базовую модель.

В **1-й главе** данной части, **«Иноязычное образование как объект исследования»**, представлено понятие «иноязычное образование» как феномен, описаны его содержательный и деятельностный компоненты, охарактеризовано понятие «лингвокультурная личность» как цель-результат иноязычного образования. Концептуально обоснована целесообразность выделения в его структуре эмоционально-ценностного компонента, способствующего не только овладению школьниками иноязычными коммуникативными умениями, но и гармоничному приобщению их к жизни за счёт становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека.

Во **2-й главе, «Эмоционально-ценностный компонент иноязычного образования и его содержание»** выявлены субкомпоненты содержания эмоционально-

ценностного компонента иноязычного образования и определены условия, необходимые для выполнения им своих функций. Это осуществлено с позиций подходов к процессам отбора, организации и реализации современного иноязычного образования, развивающихся в рамках личностно-ориентированной парадигмы, а также в опоре на иерархически организованную систему принципов, представляющих собой путь к гуманизации иноязычного образовательного процесса.

Представлена структура субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования; принципы его отбора и организации; характеристика текста-дискурса как единицы содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования.

В 3-й главе, «Деятельностная составляющая эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования», изучены её структура и функции, обеспечивающей реализацию функций эмоционально-ценностного компонента в опоре на базовую модель. Описан приём как единица деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования; принципы отбора и организации его составляющих. Наконец, представлена модель эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования.

2-я часть, «Реализация модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования в общеобразовательной школе» посвящена поиску необходимых для этого средств. Это предполагало разработку и апробацию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на разных этапах и ступенях овладения учащимися иноязычным речевым общением в общеобразовательной школе.

В 4-й главе, «Эмоционально-ценностная технология иноязычного образования как средство реализации модели эмоционально-ценностного компонента на разных этапах овладения школьниками иноязычным речевым общением», начинающей данную часть, на основе модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования была разработана, а затем моделирована его эмоционально-ценностная технология. Базовая модель данной технологии была адаптирована к условиям её применения на разных этапах овладения учащимися

иноязычной речевой деятельностью: формирования и совершенствования навыков, развития умений, функционирования иноязычного речевого общения.

В 5-й главе, «Эмоционально-ценностная технология иноязычного образования как средство реализации модели эмоционально-ценностного компонента на разных ступенях в общеобразовательной школе» продолжена адаптация эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования к меняющимся условиям протекания этого процесса в общеобразовательной школе. Технология была адаптирована к условиям его младшей, средней, старшей и профильно-ориентированной ступеней. Из многообразия существующих условий были выбраны те внешние и внутренние обстоятельства, которые имеют принципиальный характер и детерминируют деятельность субъектов образовательного процесса по овладению содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента. Это позволит нам в ходе опытно-экспериментальной работы апробировать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования с целью доказательства рабочей гипотезы исследования.

В заключении подведены итоги теоретической и практической работы по заявленной проблеме, сформулированы окончательные выводы, намечены перспективы дальнейшего исследования.

В приложениях А–У представлены материалы, которые используются в диссертации для анализа, обобщений, выводов (диагностические методики, материалы для проведения опытного обучения, результаты опытно-экспериментальной работы и т. п.), что дало возможность не перегружать текст диссертации фактологическим материалом.

ЧАСТЬ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Логика изложения материала в 1-й части исследования определяется его задачами:

1) осуществить системно-структурный анализ иноязычного образования и концептуально обосновать целесообразность выделения в его структуре эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК), способствующего гармоничному приобретению учащимися к жизни за счёт становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека;

2) выявить субкомпоненты содержания ЭЦК иноязычного образования и определить условия, необходимые для выполнения им своих функций;

3) представить структурно-функциональную характеристику деятельностной составляющей ЭЦК, обеспечивающей реализацию функций данного компонента в опоре на его базовую модель.

Мы опирались на следующие фундаментальные положения:

1) в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» образование рассматривается как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения учащимися определенных государственных уровней – цензов»; а также как «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций» [Федеральный..., 2014];

2) иноязычное образование представляет собой интегративную часть и одновременно специфический тип образования лингвокультурологической направленности; самостоятельную научно-образовательную систему и дидактическую область, имеющую собственную иерархию принципов и понятий (Н. Е. Кузовлева,

С. С. Кунанбаева, О. Е. Овсянникова, Е. И. Пассов, С. Л. Суворова) [Кунанбаева, 2010: 12, 47–48; Пассов, 2010: 168; 2013а; Пассов, Кузовлева, 2010 и др.];

3) в «Педагогическом энциклопедическом словаре» содержание образования в контексте личностно-ориентированного подхода трактуется как «адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности» [Педагогический..., 2008: 266]. Содержание образования трактуется в нормативных документах Российской Федерации как один из важнейших факторов прогресса общества, формирования и самоопределения духовно-нравственной личности, интеграции её в национальную и мировую культуру [Федеральный..., 2014];

4) содержанием коммуникативного иноязычного образования (Е. И. Пассов) является иноязычная культура как часть культуры общечеловеческой [Пассов, 2013б: 410]. Значимость обучения культуре через язык, подчеркнута в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) по иностранным языкам [Примерные..., 2012];

5) деятельностный компонент образования нацелен на становление и развитие субъектности ученика, что предполагает со стороны педагога организацию и управление «активной и сознательной познавательной деятельностью» школьников по усвоению содержания образовательного процесса (В. А. Сластёнин и др.) [Сластёнин, 2011: 187];

6) деятельностный компонент иноязычного образования представляет собой методы, приёмы и организационные формы деятельности преподавателя и учащихся, наилучшим образом обеспечивающие достижение стратегической цели образовательного процесса по иностранным языкам – формирование лингвокультурной личности ученика (Г. И. Богин, Н. Д. Гальскова, Ю. Н. Караулов, В. А. Маслова, З. Н. Никитенко, А. Г. Фомин и др.), способной отображать картину мира средствами изучаемого языка и в опоре на собственные возможности достигать поставленные перед собой цели [Азимов, Щукин, 2009: 295].

ГЛАВА 1. ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В данной главе мы намерены решить 1-ю задачу диссертации – осуществить системно-структурный анализ иноязычного образования и концептуально обосновать целесообразность выделения в его структуре ЭЦК, способствующего не только овладению школьниками иноязычными коммуникативными умениями, но и гармоничному приобщению их к жизни за счёт становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека.

В § 1 будет представлено понятие «иноязычное образование» как феномен. В § 2 мы опишем содержательный, а в § 3 – деятельностный компоненты иноязычного образования. Наконец, § 4 будет посвящён характеристике понятия «лингвокультурная личность» как результат иноязычного образования.

§ 1. Иноязычное образование как феномен

В данном параграфе мы представим объект нашего исследования – понятие «иноязычное образование» как феномен. Оно определяет моральный образ личности, который формируется под влиянием духовных традиций, составляющих наследие её культурного круга, а также процессы взращивания, самовоспитания, влияния, шлифовки индивидуальности человека и т. п. [Философский..., 1986]. Главное при этом – не количество знаний, а их связь с личностными характеристиками, развитие навыков и умений самостоятельно пользоваться собственными познаниями. В образовании имеется:

1) формальная составляющая, то есть духовная активность или духовная практика;

2) материальная составляющая, то есть собственно содержание образования, прописанное в образовательном стандарте, учебных программах, пособиях для учителя и т. п.

В современной педагогической науке в опоре на отечественные и мировые традиции разрабатывается личностно-ориентированная модель образования. Однако долгое время дидакты и методисты пользовались понятием «обучение», а не «образование», и эти термины не являются синонимами. Так, в словаре методических терминов Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина «обучение» характеризуется как «процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений и способов познавательной деятельности человека» [Азимов, Щукин, 2009: 168], который имеет двусторонний характер: с одной стороны, это преподавание, а с другой – учение.

Следовательно, в данном процессе участвуют два участника: обучающий и учащийся. В термине «образование», в свою очередь, обучение соединяется с воспитанием, когда ученик осваивает не только систему знаний, навыков и умений, но и ценностей, отражающих его потребности, интересы и возможности [там же: 164]. Образование представляет собой более широкое понятие, чем обучение. Оно включает в себя и обучение, и учение и, дополняя их воспитанием, отражает направленность на гармоничное развитие школьника в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях. Образование характеризует учащегося как активного субъекта учебно-воспитательного процесса, нацеленного на его социальное становление [Безденежных, 2018: 30].

По этой причине мы считаем, что объектом нашего исследования является именно процесс иноязычного образования, а не обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе. Термин «иноязычное образование» был представлен Е. И. Пассовым в конце 90-х гг. XX в. в контексте гуманизации образовательного пространства, когда главной ценностью становится не отстраненный от ученика набор знаний, а сама личность, которая отличается целостностью и поэтому должна гармонично развиваться в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях.

Уникальность образовательных возможностей предмета «Иностранный язык», способного внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности, предусматривает овладение не только самим языковым кодом, но и ознаком-

ление с литературой, историей, культурой, искусством, традициями страны изучаемого языка. Иностранный язык является эффективным средством раскрытия уникальности и своеобразия самобытности его носителей, их исторических приобретений и свершений. Вот почему мы согласны с точкой зрения Е. И. Пассова, который утверждает, что иностранный язык является не учебным предметом, а, скорее, образовательной дисциплиной, возможности которой действительно велики – они, наверное, самые неисчерпаемые [Пассов, 2010: 168]. Изучение диссертационных исследований и монографий других исследователей иноязычного образования XXI в. позволило выявить схожие позиции. Под «иноязычным образованием» в их трудах понимается:

1) «целостно организованный педагогический процесс обучения, воспитания и развития учащихся в рамках предмета “иностранный язык”», который способствует накоплению личностью опыта творческой деятельности, духовному развитию учащихся и формированию их культуры» [Ветчинова, 2009: 3];

2) целостный междисциплинарно-комплексный объект исследования в своей предметно-объектной области (иноязык–инокультура–личность) [Кунанбаева, 2010: 257];

3) «социально и индивидуально обусловленный процесс и результат коммуникативного, когнитивного и духовно-нравственного развития ... школьника, овладевающего иностранным языком как средством общения и познания» [Никитенко, 2015в: 151].

Анализ методической литературы свидетельствует о том, что понятие «иноязычное образование» начинает приобретать общепринятый характер среди специалистов в области преподавания иностранных языков. Различные способы его определения свидетельствуют о том, что иноязычное образование предполагает обучение и воспитание школьников через содержание предмета «Иностранный язык», позитивно влияющее на их духовное совершенствование и развитие творческих начал. Отличительной чертой иноязычного образования является то значимое

и ценное, что не только заложено в языке, но и присутствует в культуре его носителей. В этом и состоит весьма значительный воспитательный потенциал иноязычного образования.

Иноязычное образование как интегрированный, особым образом организованный учебно-воспитательный процесс имеет свои закономерности, цели, содержание, средства управления деятельностью его субъектов, отличается поступательностью и непрерывностью. Он обусловлен культурными и историческими традициями и условиями общества, его социальным заказом, а также программными требованиями к уровню подготовки учащихся различных ступеней обучения в предметной области «иностранный язык». Его компонентный состав отражает опыт структурирования системы обучения иностранному языку в отечественной методике (И. Л. Бим [Бим, 2005], Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез [Гальскова, Гез, 2013] и др.) и зарубежной методике (С. Addick [Addick, 2002], А. Knapp-Potthoff [Knapp-Potthoff, 1997], G. Lange [Lange, 1987]).

Реализация в иноязычном образовании личностно-ориентированной парадигмы оказывает влияние на структуру, принципы, цель, содержание, деятельностный компонент (методы, приёмы, организационные формы) и результаты иноязычного образования. Представим основные компоненты иноязычного образования на Рисунке 1.

Цель иноязычного образования изначально определяется социальным заказом общества. Все включенные в круг компоненты (подходы, принципы, содержание, методы и приёмы, средства и организационные формы иноязычного образования) работают на результат, в достижении которого принимают участие оба участника образовательного процесса – учитель и ученик.

Приступим к характеристике этих компонентов. Начнём с описания *подходов* к процессу организации и реализации иноязычного образования, развивающихся в рамках антропоцентрической (личностно ориентированной) парадигмы и представляющих собой путь к гуманизации образовательного процесса, к учёту возрастающей роли в нём человеческого фактора. Данные подходы взаимосвязаны и относятся к нескольким уровням научного исследования.

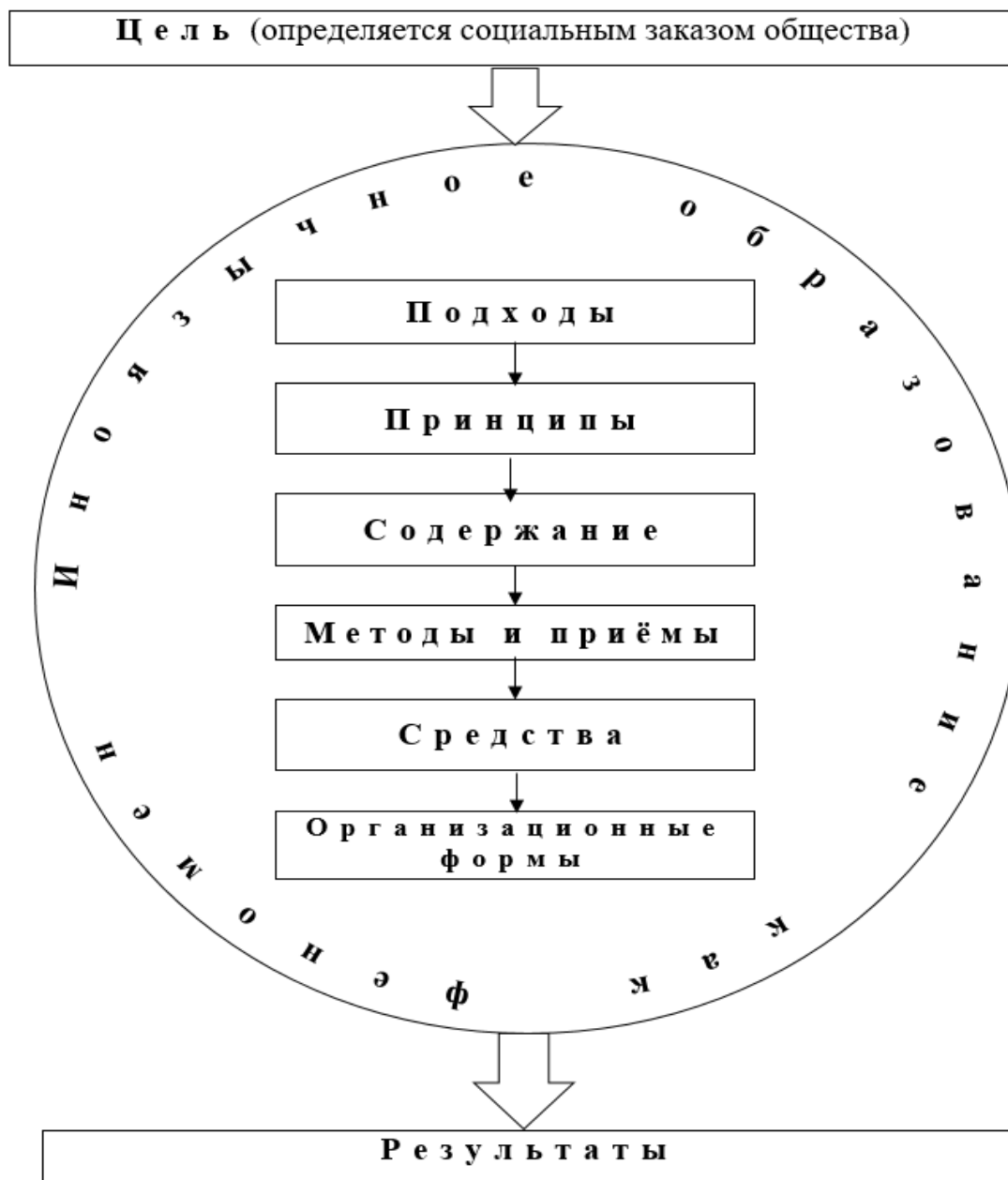


Рисунок 1 – Основные компоненты иноязычного образования

Разработан автором

Философский уровень.

Системно-структурный и организационно-функциональный подходы (П. К. Анохин [Анохин, 1970], И. В. Блауберг [Блауберг, 1991], Т. А. Ильина [Ильина, 2002] и др.).

Системно-структурный подход предполагает исследование иноязычного образования как системы коррелирующих составляющих, места и роли каждой из них

в сложном целом. Самое главное – раскрытие целостности структуры иноязычного образования, а также установление взаимосвязей внутри его структуры. Иноязычное образование представляет собой систему взаимосвязанных компонентов, которые, в свою очередь, делятся на подсистемы, блоки компонентов, компоненты, субкомпоненты и более мелкие составляющие. Системообразующим фактором системы иноязычного образования является его цель, а другие компоненты входят на правах подсистем.

Организационно-функциональный подход направлен на то, чтобы привести статичную систему компонентов иноязычного образования в действие, придать ей функциональный характер благодаря особой организации. При этом структура и функции системы компонентов иноязычного образования тесно взаимосвязаны. Каждая единица в рамках системы (цель, содержание, методы, средства, организационные формы) должна иметь статус функциональной, т. е. содействовать оптимизации её деятельности: делать систему более устойчивой, отлаживать механизмы взаимодействия с другими системами, регулировать связи отдельных частей внутри неё и в конечном счёте способствовать достижению цели этой системы – формированию учащегося в качестве лингвокультурной личности.

Аксиологический (эмоционально-ценностный) подход (В. П. Зинченко [Зинченко, 1995], В. А. Слостёнин [Слостёнин и др., 2011], М. Г. Яновская [Яновская, 2009, 2011, 2012] и др.). Мир ценностей – это социокультурная реальность, необходимая человеку в качестве средств удовлетворения его потребностей. Ценностная направленность образования традиционно задавалась во всех образовательных системах при помощи идеологии. Значительную роль в формировании ценностных установок личности играет иноязычное образование. Оно непосредственно связано с основами мировоззрения личности, которые заложены и в языке как средстве общения представителей различных культур.

Культурологическая ориентация иноязычного образования закономерно обостряет внимание методистов к ценностным основам учебно-воспитательного процесса, акцентирующим инновационные грани лингводидактики. Поэтому при разработке содержания, деятельностного компонента, средств и организационных

форм иноязычного образования на различных этапах необходимо принимать во внимание так называемый аксиологический аспект. Включение жизненных ценностей в иноязычный образовательный процесс позволяет сохранить этническое самосознание нации, её культурные традиции и обычаи, что является актуальной задачей российской школы, а также способствует развитию эмоционально-волевой сферы учащихся.

Рассматривая иноязычное образование как ценность, М. Н. Ветчинова предлагает осуществлять это на различных уровнях:

1) на уровне ценностей-отношений, устанавливающих смысл и значимость коммуникативных взаимодействий учеников;

2) на уровне ценностей-знаний (культурологических, страноведческих и лингвострановедческих). Иностранный язык при этом изучается как явление культуры, являясь средством её творения, развития, сохранения и передачи во времени и на расстояние;

3) как составляющую культуры, потому что является важнейшим среди её специфических национальных компонентов. Ценности культуры находят своё отражение во всех аспектах языка: в фонетике, лексике, грамматике, фразеологии, а также в устном народном творчестве, в художественной, научной литературе и в публицистике;

4) как «перекресток культур»: языковые заимствования отражают особенности иноязычной культуры, способствуют расширению взаимовлияния и взаимопроникновения различных языков и культур;

5) как средство трансляции культуры, являясь инструментом передачи культурных сведений, приобщения к мировой культуре как социальному опыту человечества;

6) на уровне ценностей-качеств, которые демонстрируют ценностное значение индивидуально-личностных, коммуникативных, статусных и иных характеристик школьников [Ветчинова, 2009: 5].

Общенаучный уровень.

Личностно ориентированный подход (И. Л. Бим [Бим, 2002], Е. В. Бондаревская [Бондаревская, 1995], Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2008, 2015, 2018] и др.). С позиций этого подхода, наиправейшая ценность – это не отстраненные от учащегося сведения, а сам школьник. Поэтому главная цель данного подхода – создание условий, необходимых для эффективного развития индивидуальности ученика, его речевых навыков, умений и способностей, интереса к иностранному языку как средству общения, личностных характеристик. Это предполагает учёт этнических, психолого-педагогических возрастных, индивидуальных (субъектных, индивидуальных, личностных), статусных особенностей учащихся, что будет способствовать самореализации школьника – актуализации и активизации его внутренних резервов через организацию индивидуального культурного пространства в иноязычном образовательном процессе.

Таким образом, личностная ориентированность иноязычного образования затрагивает все его компоненты: целевой, содержательный, деятельностный. В конечном счёте она направлена на создание образовательной среды, которая является плодотворной для самоопределения учащегося в личном и профессиональном плане.

Личностно-деятельностный подход (И. Л. Бим [Бим, 2009, 2011], И. А. Зимняя [Зимняя, 1989, 1991, 2005], А. Н. Леонтьев [Леонтьев, 1971], Е. И. Пассов [Пассов, 2013а], С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 1986] и др.). Подход является синтезом личностно ориентированного и деятельностного. Он основан на концепциях о деятельностном характере личностно ориентированного иноязычного образования, поэтому в центре внимания его исследователей помимо понятий «личность» и «самореализация» находится ещё одно – «деятельность». Данный подход направлен на организацию учебной деятельности школьников, их познавательных процессов. При этом деятельность как иерархически организованная система взаимодействий ученика с окружающей действительностью рассматривается в качестве основы и мощного стимула развития его личности. Источником деятельности являются её потребности, мотивы, интересы, а структурными компонентами – речевые и нер-

чевые действия, которые имеют условия, способы, средства реализации и результат. Как субъект деятельности личность не только формируется в деятельности и общении, но и обуславливает характер протекания этих процессов.

Развитие учащегося в общении и деятельности предполагает не только естественные временные изменения, но и качественные трансформации психологического характера, способствующие появлению принципиально новой системы самореализации. Личностно-деятельностный подход создаёт предпосылки для объединения внешних и внутренних условий и результатов самореализации личности ученика: деятельность – это средство её социализации и максимального раскрытия уникального внутреннего потенциала.

Реализация личностно-деятельностного подхода в школьном иноязычном образовании позволяет:

1) рассмотреть его как важный этап жизнедеятельности школьника, источник приобретения ими социального и индивидуально-личностного опыта;

2) создать оптимальные сочетания внешних и внутренних условий, гармонизирующих процессы самореализации учащегося в единстве социально-ценностных и индивидуально-специфичных аспектов;

3) модифицировать характер деятельности школьника, уменьшив удельный вес репродуктивных составляющих в пользу автономии, диалога субъектов образовательного процесса и творчества;

4) осуществить переориентацию целей-результатов иноязычного образования на формирование лингвокультурной личности учащегося. В процессе достижения этой цели следует опираться на жизненный и иноязычный речевой опыт, интересы, потенциал школьника. Личностно-деятельностное обучение преломляется через индивидуальность ученика, его цели и ценностные ориентации.

Конкретно научный уровень.

Культурологический (социокультурный) подход (Л. С. Выготский [Выготский, 1991б, 2018], В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин [Краевский, Лернер, 1982], А. Н. Шамов [Шамов, 2014а, 2019] и др.). Содержание образования – это средство воплощения гуманистических целей с позиций оценки социальной

сути личности. Она предусматривает включение в контекст этого содержания культуры – в первую очередь, духовной. Подход определяет процесс освоения иностранного языка как составляющую ознакомления с иноязычной культурой. Последняя определяется как взаимосвязь коммуникативного, ментального и поведенческого аспектов. В специально организованной образовательной среде она превращается в собственный опыт личности и является не только источником содержания образования, но и методом его исследования и проектирования.

Методический уровень.

Межкультурный подход (Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева [Гальскова, Тарева, 2012], И. И. Халеева [Халеева, 1991] и др.). Является одним из наиболее перспективных с позиций инновационности содержания, его характера и параметров. Прежний монокультурный характер речевого взаимодействия, когда участники придерживались правил и норм той культуры общения, на языке которой осуществляется диалог, уступил место межкультурной и поликультурной коммуникации. В ходе такого общения каждая из сторон проявляет себя как полноправный и равносоставный представитель своей культуры, на каком бы языке ни велось обсуждение.

Коммуникативно-когнитивный подход (И. А. Зимняя [Зимняя, 1989, 1991, 2005], С. С. Куклина [2007а, 2009], А. А. Леонтьев [Леонтьев, 1999], Е. И. Пассов [Пассов, 2013а], А. Н. Шаповалов [Шаповалов, 2020] и др.). В центре внимания – развитие коммуникативных умений школьников; при этом лексические, фонетические и грамматические навыки представляют собой лишь психологическое звено иноязычной устной и письменной речи. В современной науке присутствуют две ключевые парадигмы методического знания: коммуникативная и когнитивная. Обращение исследователей к коммуникативному подходу продиктовано их стремлением найти эффективные технологические пути использования иностранного языка в ситуациях опосредованного и непосредственного аутентичного общения учащихся с носителями этого языка.

Когнитивность предусматривает развитие способности школьника познавать новое в процессе иноязычной межкультурной коммуникации. Когнитивными показателями процесса иноязычного образования следует считать совокупность знаний учеников, начиная от обиходных вещей до наивысших культурных ценностей и стремление учащихся расширить систему знаний как о родной, так и об иноязычной культуре.

Современный коммуникативно-когнитивный подход стал ключевым в иноязычном образовании и преследует такие цели, как: научить школьников иностранному языку как форме выражения мысли; как средству общения и ознакомления с культурой страны/стран изучаемого языка. Суть подхода – нацеленность на формирование навыков и умений понимания учащимися речевых высказываний разного объёма и содержания; на расширение объёма их языковых знаний, необходимых для осуществления речевого общения. Подход предполагает приобретение школьниками опыта коммуникативной деятельности в иноязычной речевой среде, в разнообразных ситуациях аутентичного общения.

Представленные подходы определяют *принципы иноязычного образования*, под которыми мы понимаем ключевые положения, согласно которым осуществляются отбор, организация, функционирование и развитие системы его компонентов (Ю. К. Бабанский [Бабанский, 1989], В. В. Краевский, И. Я. Лернер [Краевский, Лернер, 1982] и др.; в иноязычном образовании – Н. Д. Гальскова [Гальскова и др., 2017], В. В. Сафонова [Сафонова, 2001], Е. Н. Соловова [Соловова, 2005] и др.).

Отличительная черта таких положений – это учёт не только общедидактических, но и методических правил конструирования иноязычного образования. Первым концепцию ранжирования принципов предложил Е. И. Пассов. Утверждая, что учебный процесс весьма «объёмен и многопланов», он предположил, что далеко не все принципы его организации могут иметь в равной степени значимый характер, выделяя принципы «разных рангов» [Пассов, 1977: 105–115; 2013a]. Рассмотрим их.

Общедидактические принципы являются основой иноязычного образования, но претерпевают в методике некоторые модификации, продиктованные особенностями иностранного языка как учебного предмета, а также сегодняшними представлениями о мире, речи, речевой деятельности и иноязычной культуре [Методика..., 2008: 53–54].

*Принцип гуманизацию и гуманитаризации*² означает установку на первенство ценностей общечеловеческого характера, принятие во внимание концептуальных интересов общественных, этнических, вероисповедальных, профессиональных социумов России, ориентацию на правила этикета, уход от национализма и внимание к отличительным чертам культуры страны изучаемого языка, ценностным приоритетам его носителей. Природа иноязычного образования имеет комплексный характер и детерминируется его способностью «аккумулировать» сведения из различных отраслей знаний и практических областей; возможностью приобретения знаний в ходе работы с произведениями писателей и поэтов страны изучаемого иностранного языка, что способствует общегуманитарному образованию учащихся (И. Л. Бим, М. З. Биболева, В. В. Копылова, А. В. Щепилова) [Бим и др., 2009: 6–7].

Гуманитаризация образования ориентирована на появление предпосылок для действенного креативного и практико-ориентированного постижения учениками мировой культуры: культуры актуального самоопределения, хозяйственной, трудовой, политической и юридической; аналитической, морально-этической, природоохранной, артистической и материально-физиологической; культуры речевого взаимодействия и частных взаимоотношений. В. В. Краевский и И. Я. Лернер резюмируют, что в содержание образования кроме сообщений и сведений, способов выполнения действий, представленных в устном или письменном тексте и заданиях к

² *Гуманизация* рассматривается в современной педагогической науке как цель формирования личности, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учащихся, а *гуманитаризация* – как средство достижения данной цели. Последняя заключается в создании программы формирования и развития целостного духовного мира человека в условиях супертехногенной цивилизации XXI в.

нему, должна быть включена аффективная деятельность учащихся, определяемая предметом и процессом освоения материала [Теоретические..., 1989: 58].

Речевые образцы должны предвосхищать желание школьников читать и анализировать их, способствовать повышению интереса учеников к предмету. С позиций аксиологического (эмоционально-ценностного) подхода значимо, чтобы в содержании образования были ясно представлены требующиеся аксиологические отношения школьников к окружающей действительности, друг к другу, миру, к тем заданиям и упражнениям, которые они выполняют на уроке иностранного языка. В рамках подхода сделан акцент на морально-этических сторонах и моментах иноязычного образования, формировании ценностных позиций учащихся в рамках Российской и мировой культур, на усилении диалогичности в ходе постижения неродной культуры, воспитании гуманной личности.

Принцип единства содержательной и процессуальной сторон иноязычного образования исключает его односторонний характер, сугубо тематическую направленность. Он предусматривает связь с повседневной действительностью, сопряжённой с реализацией образовательных целей и задач. Как следствие, в ходе конструирования содержания образования следует принимать во внимание правила и инструкции, наличие определённых этапов этого процесса и технологий усвоения учебного материала. К тому же, согласно данному принципу, содержание иноязычного образования, по мнению Н. Д. Гальсковой и Э. И. Соловцовой, должно охватывать не только эксплицитно выраженное и демонстративно презентованное субъектами учебно-воспитательного процесса, но и их мысли, идеи, эмоции, чувства, переживания, настроения, мотивы, интересы, установки и т. п. Сюда же включены духовные и психологические составляющие, которые имеют место в сознании педагога и учащихся, когда одни открывают, а другие постигают иную национально-культурную реальность [Гальскова, Соловцова, 1991: 31].

Общие методические принципы.

Что касается общих методических принципов, следует отметить отсутствие их единой классификации. В рамках системы взаимосвязанных личностно-ориентированных подходов к процессу организации и реализации современного иноязычного образования, представленных выше, мы выделяем следующие принципы.

Принцип функциональности является многоаспектным в иноязычном образовании. Он определяет, например, организационные формы общения при обсуждении речевых образцов; предусматривает профилактику ошибок и предоставление оперативной помощи учащимся; предполагает использование упражнений, адекватных видам иноязычной речевой деятельности при непосредственном их взаимодействии. Приоритет речевых функций перед формой речевых единиц неизбежно предполагает речевые ошибки школьников в общении. Следование принципу развивает беглость речи, создаёт эмоционально благоприятную атмосферу и свободу в проявлении чувств учеников, даёт возможность робким, неуверенным учащимся осознать свои возможности, говорить, преодолевая барьер неуверенности.

Принцип ситуативности предполагает, что единицей организации процесса овладения иноязычным общением является ситуация. Общение субъектов иноязычного образовательного процесса – система взаимоотношений, порождённых ситуативными позициями общающихся. Свободное выражение школьниками чувств, создание ситуаций проживания событий, раскрытие своего «я», выработка собственного стиля общения касается всех этапов работы с речевым материалом. Ситуации иноязычного коммуникативного взаимодействия должны быть ориентированы на культуру страны изучаемого языка, отображать образ мыслей её носителей.

Следование принципу помогает педагогу ориентировать школьников в многообразии ситуаций иноязычной коммуникации и выстраивать линию поведения согласно социальным позициям участников общения. Ситуационность коммуникации обеспечивается посредством обсуждения жизненных тем в опоре на содержание прочитанного или прослушанного, видеоряд. Обращение учеников к речевому материалу также должно быть ситуативно обусловленным, независимо от вида иноязычной речевой деятельности, в рамках которого организована работа с ним. Ситуативно обусловленными также являются и речевые высказывания учащихся. Они высказывают свои оценочные суждения по поводу изложенных фактов, описанных событий и феноменов.

Принцип новизны также касается организации используемых на уроке упражнений, приёмов обучения, форм организации урока. Каждый раз новыми являются: речевые высказывания школьников, которые не должны повторяться в одном и том же виде или форме; ситуации, «обновляющиеся» от задания к заданию; виды уроков и др. Принцип обеспечивает постоянное поддержание и развитие познавательного интереса и мотивации учеников; новизна содержания и деятельностного компонента иноязычного образования вызывают живой интерес школьников к учебной, познавательной и любой другой деятельности; эмоциональную вовлечённость учащихся, приобщение их к гуманистическим ценностям современной жизни.

Принцип коммуникативной направленности обучения (принцип коммуникативности) выходит в иноязычном образовании на первый план, ибо одна из целей обучения предмету «Иностранный язык» на современном этапе, как известно, – это формирование у школьников иноязычных коммуникативных умений, способности и готовности осуществлять межличностное общение с носителями языка. В отечественной методической науке понятие «коммуникативность» рассматривается в двух взаимосвязанных ракурсах (Е. И. Пассов, 2010 г.):

1) как методическая категория, которая определяет необходимость построения процесса иноязычного образования как модели процесса общения. Иными словами, если образование коммуникативно, то оно сознательно, активно, функционально, деятельностно и т. д., поскольку никакое нормальное общение без этих качеств не обходится;

2) как объяснительный принцип построения образовательного процесса. В основе – технология образования, в процессе которой соблюдаются основные параметры общения. В связи с этим подлинная коммуникативность обладает такими характеристиками, как мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, речемыслительная активность, отношение личностной заинтересованности, взаимосвязь коммуникации с разнообразными видами деятельности (учебно-когнитивной, общественной-полезной, трудовой, спортивной, художественной, бы-

товой), взаимодействие общающихся, контактность, ситуативность, функциональность, эвристичность, содержательность, проблемность, новизна [Пассов, 2010: 201–202].

Принцип коммуникативной направленности обучения нацелен на развитие способности школьников участвовать в иноязычном общении в опоре либо без опоры на вербальную модель, осуществлять речевое поведение в зависимости от цели занятия и в рамках программной тематики и проблематики, выбирать стратегию коммуникативной деятельности в зависимости от уровня владения рецептивными и продуктивными умениями.

В основе данного принципа лежит так называемая категория смысла. Поскольку в иноязычном образовании школьники выполняют самые разнообразные задания и упражнения, важно, чтобы учащийся видел смысл выполнения предлагаемых ему упражнений, что исключает зазубривание материала. Отрицательные эмоции также вызывают монотонность и отсутствие новизны содержания и организации деятельностного компонента образовательного процесса. Категория смысла предполагает учёт реальных речевых потребностей и познавательных интересов учащихся, контекста их деятельности.

Принцип взаимосвязанного и параллельного обучения разным видам иноязычной речевой деятельности при дифференцированном подходе к каждому из них предполагает, что их взаимодействие является механизмом работы с одним и тем же иноязычным материалом. Тем самым достигается одновременность совершенствования речевых навыков и развития умений, облегчает процесс овладения ими. При этом появляются плодотворные возможности опоры на различные виды и источники восприятия.

Принцип культуроведческой направленности иноязычного образовательного процесса предполагает взгляд на урок иностранного языка как на «перекресток культур» [Тер-Минасова, 2000], где каждое иноязычное слово является отражением культуры страны изучаемого языка, а практика иноязычной коммуникации осуществляется в контексте национального представления учеников о картине по-

ликультурного мира. В процессе работы с речевыми образцами происходит взаимосвязанное формирование иноязычных коммуникативных умений и представлений о разнообразии культурных особенностей народов мира, что подчёркивает культуроведческую направленность иноязычного образовательного процесса, когда межкультурная коммуникация рассматривается как процесс речевого и неречевого общения представителей разных культур.

Учитель призван стимулировать учащихся осуществлять знакомство с многообразием этнокультур, их уникальными особенностями, применять полученные знания для решения проблем межкультурной коммуникации и взаимопонимания, осмысливать этнические и культурные процессы, происходящие в современном мире. В рамках данного принципа уровень развития иноязычных коммуникативных умений также оценивается сквозь призму опыта, приобретённого в контексте познания родной культуры, т. е. знаний, умений, навыков (ЗУН-ов), полученных в процессе освоения культуры своей страны.

Принцип диалогичности иноязычного образования диктует проникновение в специфику и иностранной, и родной культур. Диалогичность иноязычного образования предполагает, что понимание особенностей русской культуры и нюансов языка содействуют знакомству учеников с отличительными чертами иноязычной культуры его страны и носителей. С. Г. Тер-Минасова убеждена, что лишь в сопоставлении возможно разглядеть и прочувствовать специфические особенности, отличающие одну лингвокультуру от другой [там же: 34]. Наличие мультикультурного и многоязычного контекста содержания текстов, внимание к культурно-этнографическим ценностям и обычаям родного края учащихся позволяет осуществлять регионализацию иноязычного образования.

Принцип кросскультурности предполагает внедрение в содержание иноязычного образования кросскультурной грани, смягчающей интеграцию личности в круг инокультуры, в своего рода просветительскую структуру. Совершенствование осведомлённости межкультурного характера предполагает знакомство учащихся с культурными особенностями стран мира, адекватное представление о которых бла-

гоприятно влияет на установление связей с иноязычными ровесниками, сопоставление национальной специфики государств; усвоение языкового, речевого и социокультурного материала, используемого в кросскультурном общении, требующегося для налаживания продуктивного взаимодействия с зарубежными школьниками и т. д.; расширение сведений об образе жизнедеятельности сверстников из разных стран.

Принцип аутентичности означает целесообразное применение оригинальных дидактических материалов, представляющих собой неадаптированные модели звучащих и письменных иноязычных высказываний. Сегодня одной из ключевых целей процесса обучения иностранному языку, как справедливо утверждает И. Н. Тутатчикова, становится приближение к культурному наследию, традициям, обычаям и повседневной реальности страны изучаемого языка [Тутатчикова, 2014].

В условиях отсутствия естественной среды иноязычного речевого общения работа с аутентичными текстами предоставляет ученикам возможность расширить свои знания об иноязычной культуре, повседневной жизни носителей языка, специфике их менталитета и эмоционального склада. Неадаптированные материалы являются побуждением к дискуссии по различным проблемам, как в культуре своей страны, так и страны изучаемого языка. Благодаря их использованию осуществляется воспитание толерантности и внимания к иному стилю организации жизнедеятельности, не совсем привычному для российских школьников набору духовных ценностей; преодоление чувства дискомфорта от несходства ряда устоев и обычаев.

Принцип предполагает «кодифицированность» (Н. В. Баграмова) [Баграмова, 1991] учебно-речевого материала для сознания носителей языка на современном этапе его развития. Аутентичность текстов выражается в многообразии стилей и жанров, в высокой содержательности его частей, в их предметном многообразии, доступности и посильности. Учащиеся приобретают шанс изучить правила и нормы этикета, принятые в различных культурах, в реальных ситуациях, а затем сопоставить их со своей культурой. Оригинальные тексты – безграничный ресурс расширения лексического запаса учеников, включая идиомы, фразеологические

обороты, этикетные формулы. Наконец, неадаптированные речевые образцы мотивируют учащихся, поскольку они вызывают заинтересованность, любознательность, побуждая к дальнейшей работе с текстовым материалом.

Использование иноязычных текстов разной степени аутентичности позволяет эффективно обучать школьников всем видам речевой деятельности, имитируя погружение в среду естественного речевого и неречевого общения. Для этого необходимо уже на начальном этапе обучения использовать на уроке речевые образцы разной степени аутентичности, постепенно увеличивая их количество на последующих ступенях обучения.

Принцип интерактивности лежит в основе сотрудничества участников иноязычного образовательного процесса и наиболее ярко проявляется в коллективной учебной деятельности группы школьников по овладению иноязычным общением как частью иноязычной культуры. Без сомнения, иноязычная коммуникация представляет собой особую форму интеракции учащихся, имеет эмоционально-ценностный характер, т. к., по утверждению Б. Ф. Ломова, это есть процесс взаимного обмена не только информацией, видами деятельности, их приёмами и итоговыми результатами, но и мыслями, мнениями, интересами, настроениями и чувствами [Ломов, 1999: 187]. При создании коллективного субъекта, обладающего перечисленными свойствами С. С. Куклина предлагает учитывать не только индивидуальные и субъектные характеристики обучающихся, но и их личностные свойства в совокупности мировоззрения, жизненного опыта, интересов и склонностей школьников, их эмоций и чувств [Куклина, 2017б: 28].

Координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество способствуют выработке общих целей, мыслей, взглядов, мотивов, ценностных ориентаций, настроений, чувства «мы», обеспечивающих интеллектуальную и эмоциональную готовность учеников к групповому общению. В результате между членами коллективного субъекта устанавливается система деловых (учебных) и личностных взаимоотношений, представляющая ситуацию взаимоотношений коллективной деятельности.

Контактность участников иноязычного образования проявляется в трёх планах: смысловом (принятие ситуации обоими собеседниками), личностном (принятие предмета обсуждения), эмоциональном (обоюдосторонняя эмпатия). Это порождает личностную потребность членов коллективного субъекта в целенаправленной взаимодейтельности для решения стоящих перед ними учебно-речевых задач, насыщает её, организуя сотрудничество в рамках перцептивно-речевых и рефлексивных взаимодействий школьников.

Принцип эвристичности. Иноязычное общение – творческий процесс, что диктует отказ от произвольного заучивания и воспроизведения заученного в иноязычном образовании. Творческий подход к планированию и проведению урока иностранного языка позволяет увеличить плотность коммуникативного общения на каждую единицу времени. Никто, включая самого преподавателя, не знает, что станет предметом обсуждения, какие чувства и эмоции проявятся в следующий момент. Следование этому принципу способствует развитию самостоятельности, инициативности, положительной Я-концепции школьника.

Совокупность принципов определяет и **цель иноязычного образования**, которая должна быть не исключительно учебной, как-то: «умение общаться на языке», «владение коммуникативной компетенцией», а образовательной – образование духовного человека, раскрытие и реализация всех его потенциальных образовательных возможностей. Цель является важнейшей детерминантой, определяющей состав иноязычного образования, поскольку в ней находят концентрированное выражение интересы общества и личности, что отражено в следующих подходах к формулировке цели, опирающихся на достижения антропологии:

1) иноязычная коммуникативная компетенция как способность и готовность школьника реализовать иноязычное общение с носителями языка; знакомство учащихся с культурой страны / стран изучаемого языка, более глубокое проникновение в культуру своей страны, способность представлять её в процессе коммуникации (И. Л. Бим) [Бим, 2007а: 159–160];

2) самостоятельная, развитая, образованная личность, человек культуры, её творец (И. Л. Бим) [Бим, 2009: 5];

3) формирование таких личностных качеств, которые требуются для осуществления общественно ценных видов деятельности (В. А. Сластёнин) [Сластёнин, 2011: 264];

4) воспитание индивидуальности: развитие духовных сил, способностей школьника, рост его потребностей, моральной ответственности и социально значимых свойств (Е. И. Пассов) [Пассов, 2000: 32];

5) становление такой индивидуальности, которая по своим индивидуальным, субъектным и личностным качествам способна, готова и желает участвовать в иноязычной межличностной и межкультурной коммуникации, добиваясь взаимопонимания с носителями иностранного языка в диалоге культур (С. С. Куклина) [Куклина, 2013: 23].

Е. И. Пассов подчёркивает значимость комплексного подхода к постановке и реализации цели иноязычного образования [Пассов, 2013б: 81]. Это предполагает введения в качестве компонентов цели четырёх равноправных, взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимообусловленных аспектов, охватывающих лингвострановедческое, психологическое, педагогическое и социальное содержание цели:

1) познание, нацеленное на освоение школьниками информации культуроведческого характера, включая сам иностранный язык как неотъемлемую часть культуры его носителей;

2) развитие разнообразных способностей и психических функций учащихся;

3) воспитание нравственной, моральной, этической культуры школьников;

4) учение как приобретение учениками социального опыта, поскольку их речевые умения выполняют свои функции только в обществе в процессе овладения всеми аспектами иноязычного образования [Пассов, 2010: 170].

Однако одним из ключевых в дидактике является положение о единстве преподавания и учения [Краевский, Лернер, 1982: 129–180], когда учитель ставит перед учащимися цели, организует и стимулирует их деятельность учащихся, а затем осуществляет контроль и оценку её результатов. В свою очередь, ученик выполняет задания учителя, направленные на формирование иноязычных речевых навыков и

развитие коммуникативных умений, овладевает компонентами содержания иноязычного образования, осуществляет самоконтроль и самооценку. По мнению Н. Д. Гальсковой, в связи с этим важна взаимосвязь и взаимовлияние «мотивов преподавания и мотивов изучения языка, целей преподавания и целей изучения языка, содержания учебного материала, технологических решений на уровне преподавательской и учебной деятельности» [Гальскова, 2018: 8].

Учащийся должен понять и прочувствовать цели иноязычного образования, присутствующие в государственном заказе общества, прописанные в государственном образовательном стандарте, учебных программах, пособиях для учителя. Они представлены как:

1) формирование у учеников иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной);

2) развитие и воспитание школьников через изучение предмета «иностран- ный язык» [Сборник ..., 2013: 37–38].

В современном иноязычном образовательном процессе учащийся может в со- гласии со своими специфическими особенностями выдвинуть конкретные аспекты заявленных целей на первый план и отдать их достижению больше времени и сил, чем остальным. Это предполагает определённую трансформацию целей и предпо- лагаемых результатов образования.

Как по праву замечает И. Л. Бим, ученик поступает в школу с определёнными навыками организации жизнедеятельности, с конкретными позициями и преферен- циями, сложившимися по ходу его взаимодействия со старшими и ровесниками [Бим, 2009: 3]. В процессе обучения в школе каждый учащийся также отличается своими индивидуально-типологическими предпосылками (термин А. Н. Шамова), спецификой и стилем решения когнитивно-речевых задач, показателями работо- способности, степенью притязаний и своеобразием оценок окружающей действи- тельности [Шамов, 2019: 88]. Всё это и определяет то, как он постигает цели, при- нимает ли их во всём и до конца или нет.

Однако с точки зрения гуманизации образования рекомендуется учитывать не два, а три источника целеполагания: социальный заказ общества, учащийся, учитель. В. В. Сериков утверждает, что «очеловечивание» образования расширяет число источников целеполагания. Классически существовало два источника постановки педагогической цели – социум, его «заказ» и ученик, нужды и запросы его развития [Сериков, 1994: 9]. Педагог вносит в постановку целей свой вклад в свете собственного профессионального и житейского опыта и индивидуальных характеристик школьников. Как следствие, педагог определённо влияет и на целеполагание своих учеников, учитывая, что некоторые обучающиеся являются «гуманитариями», другие демонстрируют больше влечения к естественнонаучным дисциплинам, третьи – к техническим наукам. Это диктует перестановку акцентов при целеполагании.

Наконец, начиная с конца 80-х гг. XX в. в отечественной методике предпринимались попытки по-новому представить цель обучения иностранным языкам как своего рода идеал, к которому следует стремиться. Таким идеалом стала *лингвокультурная личность* (Г. И. Богин, Н. Д. Гальскова, Ю. Н. Караулов, В. А. Маслова, З. Н. Никитенко, А. Г. Фомин и др.).

С одной стороны, обозначенная цель в значительной степени адекватна личностно ориентированной парадигме, где во главе всего находится сама личность, её уникальность, самоценность её субъектного опыта как значимого источника жизнедеятельности. С другой стороны, обращение к термину «лингвокультурная личность» продиктовано межкультурно-специфическим аспектом и связано с осмыслением личностью учащегося картины мира не только носителя иноязычной культуры, но и концептуальной, т. е. иной социальной реальности [Гальскова, 2018: 9].

Данную цель можно охарактеризовать как глобальную (стратегическую), позволяющую выпускнику общеобразовательной школы овладеть на рецептивном и продуктивном уровнях системно-структурными единицами в различных сферах

общения. В свою очередь, эти единицы составляют национальную языковую личность как образ определённого языкового типа, формируют у учащихся как картину мира инофона, так и концептуальную.

Интегративный характер цели иноязычного образования детерминирует многокомпонентную структуру его *содержания* и предполагает признание знаний, умений и навыков в качестве средств, гарантирующих шаг вперед на пути к всестороннему развитию эмоциональной, интеллектуальной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Традиционно в методике содержание охватывает ряд аспектов:

1) предметно-материальные (темы, тексты, ситуации, языковые средства, знания социокультурного характера и т. п.);

2) процессуальные (языковые, речевые, социокультурные навыки; коммуникативные, социокультурные, общеучебные и специальные умения);

3) эмоционально-оценочные (отношение учеников к учебному материалу и процессу его усвоения) [Гальскова, 2018: 9–10].

Все составляющие содержательного компонента тесно взаимосвязаны, образуя подсистему целостной системы иноязычного образования. Если тот или иной субкомпонент этой подсистемы отсутствует, то поставленная образовательная цель вряд ли будет достигнута. Такое содержание формирует картину мира учащегося, которая у гармонично развитой индивидуальности также должна отличаться целостностью. А. Н. Шамов отмечает, что её полноту и завершённость составляют философские знания, сведения из области науки и мифологии, религиозные постулаты [Шамов, 2014в: 100]. Подобного рода багаж знаний, опыт и мастерство требуются для применения осваиваемой культуры в жизни.

Рассматривая иноязычное образование как ценность, Е. И. Пассов поясняет, что ценностью является именно его содержание. Дело в том, что оно представляет собой основу, квинтэссенцию образования, объясняющую то, ради чего существует вся его система. Образование ценностно постольку, поскольку ценностно его содержание [Пассов, 2013б: 386–387].

В контексте нацеленности иноязычного образования на становление и развитие субъектности учащегося, отражающей статусную позицию личности как форму её отношения к поликультурному обществу, к взаимосвязям разных культур (М. Н. Ветчинова, В. А. Сластёнин, А. Н. Шамов и др.), *методы иноязычного образования* предполагают:

- 1) организацию и управление активной, осмысленной познавательной деятельностью школьника по усвоению содержания, имеющей многогранный и системный характер, отличающейся цикличностью и детерминированностью целями;
- 2) реализацию субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в процессе обучения межкультурному общению;
- 3) насущность и ситуативность речевых задач; их согласованность с учебной деятельностью школьников [Ветчинова, 2009: 5].

В исследованиях отечественных учёных метод рассматривается как «способ деятельности преподавателя и учащегося», с помощью которого осуществляется усвоение знаний, формирование речевых навыков и развитие умений [Шамов, 2020: 90]; «теоретически обоснованная система приёмов обучения» [Щепилова, 2005: 128], которая «в наибольшей степени обеспечивает достижение цели» [Рогова, 1988: 82]. Вновь подчёркивая двусторонний характер процесса, Н. Д. Гальскова предлагает выделять тесно взаимосвязанные и взаимовлияющие методы-способы преподавания языка и методы-способы его изучения, отличающиеся интерактивностью, креативностью, импровизацией, направленностью на придание общению на иностранном языке аутентичного характера [Гальскова, 2018: 10].

Цель, содержание и методы иноязычного образования определяют ещё один его компонент – *средства*. Они должны, с одной стороны, способствовать более успешному достижению целей, поставленных учителем, за рациональное время (М. В. Ляховицкий). С другой стороны, вовлекать в этот процесс учащихся для выполнения действий по усвоению учебного материала и достижению запланированного результата [Ляховицкий, 1981]. Схожую точку зрения высказывает Е. И. Пассов, в исследованиях которого средства характеризуются как всё то, что находится

между целью и учеником, окружая его и создавая определённую материально-деятельностную среду, способствующую достижению школьником цели иноязычного образования. Средства разнообразны, и их множество включает материальные, операционные, средства-способы, средства-условия, технологические. В образовательном процессе все эти средства выполняют роль своего рода инструментов познавательного, развивающего, воспитательного и учебного воздействия на школьников. Средства тесно взаимодействуют между собой, создавая на уроке особую духовную субстанцию – иноязычную культуру [Пассов, 2013б: 414].

Трактовка цели и содержания иноязычного образования не могли не повлиять на специфику урока иностранного языка как основной **организационной формы иноязычного образования**. Н. Д. Гальскова называет её «системным процессом» адресного, аргументированного, обеспеченного ресурсами взаимодействия учителя и учащегося как равноправных субъектов двух видов деятельности. Как уже неоднократно подчёркивалось ранее, в первом случае это деятельность преподавания, во втором – учения [Гальскова, 2018: 10–11].

Компоненты иноязычного образования, находясь в интегративном единстве и непрерывном взаимодействии, способствуют появлению и совершенствованию таких его характеристик, как интерактивность, креативность, аутентичность, осознанность, делая урок методически оснащённым, эмоционально-ценностным, целенаправленным, динамичным, результативным [Шамов, 2020: 226].

Результат иноязычного образования – это достижение его глобальной цели, т. е. формирование лингвокультурной личности учащегося. Составляющие главного результата иноязычного образования, сформулированные в программе и наилучшим образом обеспечивающие достижение его стратегической цели, носят предметный, метапредметный и личностный характер:

1) предметные результаты – это владение учащимися коммуникативными умениями в области иноязычного аудирования, говорения, чтения и письменной речи;

2) мета предметные результаты – это навыки и умения учебной и мыслительной деятельности: умение осуществлять работу с информацией, планирование своего речевого и неречевого поведения в разных ситуациях иноязычного общения, совершать наблюдение и самонаблюдение, контроль, самоконтроль и самооценку, а также корректное и доброжелательное оценивание действий речевых партнёров;

3) личностные результаты – это мотивация школьников к овладению иностранными языками и желание совершенствоваться в этой предметной области; наличие ресурсов социальной реализации личности средствами иностранного языка; готовность совершенствовать культуру речевого общения; воля, настойчивость, творческое начало, самостоятельность, трудолюбие, дисциплинированность, толерантность к явлениям иноязычной культуры, патриотизм, гражданская позиция учащегося, его готовность отстаивать гуманистические идеалы современности [Примерные..., 2012].

Завершая характеристику составляющих иноязычного образования, отметим, что использование данного термина (в отличие от обучения иностранным языкам) наиболее точно отражает сегодняшние тенденции и приоритеты в сфере овладения учащимися предметом «Иностранный язык» в условиях общеобразовательной школы. Понятие предполагает иное понимание сути этого феномена; способствует осознанию стоящего за ним процесса и, соответственно, определению его структуры, результатов и адекватных средств их достижения.

Составляющие иноязычного образования, находясь в интегративном единстве и непрерывном взаимодействии, содействуют появлению и совершенствованию таких его характеристик, как интерактивность, креативность, аутентичность, осознанность, делая урок методически оснащённым, эмоционально-ценностным, целенаправленным, динамичным, результативным [Шамов, 2020: 226]. Как целостный, определённым образом организованный процесс, имеющий свои закономерности, цели, содержание и т. д. иноязычное образование обусловлено культурно-историческими условиями развития общества и его социальным заказом.

Иноязычное образование представляет собой систему взаимосвязанных компонентов, которые, в свою очередь, делятся на субкомпоненты и более мелкие составляющие. Системообразующим фактором системы иноязычного образования является его цель, а остальные компоненты входят на правах подсистем. Компонентный состав иноязычного образования отражает опыт структурирования системы обучения иностранному языку, накопленный в методической науке.

Характеристика составляющих этой системы, представленная в данном параграфе, свидетельствует о том, что за счёт расширения круга культур посредством вхождения школьника в социокультурное пространство происходит не только активное формирование интеллектуальной деятельности личности и её социального взаимодействия с другими картинами мира, но и ценностных ориентаций и эмоционально-волевой сферы учащегося через приобщение к ценностям, созданным другими народами.

Такая ситуация побудила нас, с одной стороны, вести речь об ЭЦК системы иноязычного образования, который, во-первых, обеспечивает становление личностных мировоззренческих диспозиций школьников, развитие их ценностных ориентаций, обретение жизненных смыслов, формирование аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека как в школьной, так и во взрослой жизни.

Во-вторых, названный компонент совершенно необходим ученикам для овладения коммуникативными навыками и умениями в данной предметной области, поскольку обеспечивает их личностный, значимый и ценный для жизнедеятельности учащихся характер и тем самым побуждает их к активной и целенаправленной познавательной деятельности. И наконец, ЭЦК придаёт системе иноязычного образования «человеческое лицо» благодаря гармоничному приобщению учащихся к ценностям иноязычной и родной культур, в процессе которого, проявляя лучшие качества своей индивидуальности, школьники с удовольствием и интересом взаимодействуют как его равно активные и равно ответственные участники чтобы оптимальным путём достигать поставленные перед ними цели.

Результатом стало условное вертикальное деление системы иноязычного образования на две неравные, но тесно связанные, взаимодействующие и «взаимосодержательные» достижения запланированного результата подсистемы, где первую представляет так называемый «интеллектуальный» блок, а вторую, параллельную с ней, – ЭЦК. Благодаря такому делению ЭЦК как подсистема иноязычного образования, с одной стороны, базируется на той же совокупности подходов и принципов, как и сама его система, а с другой, включает содержательный и деятельностный компоненты, выступающие в качестве ее субкомпонентов.

Так, 1-м субкомпонентом ЭЦК является содержательный в составе ценностных, эмоциональных, волевого и личностных универсальных учебных действий (УУД), а 2-м выступает деятельностный субкомпонент, призванный актуализировать и активизировать гуманистическую ценностно-ориентационную направленность содержания, который воплощается в методах, приемах, средствах и организационных формах обучения.

Для подтверждения высказанной идеи обратимся в последующих параграфах данной главы к интересующим нас компонентам системы иноязычного образования, чтобы в каждом из них выявить ту часть, которая будет входить в содержание подсистемы ЭЦК на правах ее субкомпонентов.

§ 2. Содержательный компонент иноязычного образования

В данном параграфе перед нами стоит задача представить содержательный компонент системы иноязычного образования с позиций присутствия среди его составляющих ЭЦК. Содержание образования, как известно, носит исторический характер. Оно детерминировано целями и задачами учебно-воспитательного процесса и активно меняется под воздействием общественных реформ и преобразований, условий и требований жизни, уровня развития производства и науки. Продуктивную базу для анализа вопросов компонентного состава содержания образования составили, в первую очередь, положения известных общепедагогических подходов

и теорий. В прошлом при решении подобного рода вопросов педагоги ориентировались на здравый смысл: один материал пригодится в жизни, другой будет необходим, третий – весьма полезен.

Как уже отмечалось в предыдущем параграфе, распространенной в педагогике является точка зрения, что одной из ключевых детерминант содержания образования является его *цель*, в которой сосредоточены интересы и общества, и личности (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов). Вторая детерминанта содержания образования – *деятельность* [Сластёнин и др., 2011: 183–184], ибо личность учащегося – динамичная, подвижная система, постоянно контактирующая с миром вокруг. В. С. Леднёв утверждает, что с точки зрения композиции содержания образования целостности миропонимания ученика можно достичь исключительно тогда, когда он будет изучаться в развитии [Леднёв, 1989]. Формирование личности предполагает постепенное появление новых характеристик и черт, что и является краеугольным камнем становления индивидуальности каждого школьника. Мы согласны с высказыванием Е. И. Пассова о том, что оно происходит только в деятельности, в том числе в процессе взаимодействия компонентов содержания образования друг с другом, с окружающей средой, что исключает любую статику [Пассов, 2010: 173].

Изучение вопросов содержания образования ведущими отечественными дидактами (В. В. Краевский, В. С. Леднёв, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.) также базируется на их убеждённости в том, что деятельность есть единственный приемлемый образ организации жизнедеятельности человека, а её природа сама указывает, «чему» и «как» учить молодёжь (М. В. Шакурова) [Шакурова, 2004: 37]. Неслучайно В. С. Леднёв рассматривает содержание образования как по-особому построенную активность школьников, в основе которой – опыт человека [Леднёв, 1989].

Приобретённый людьми опыт материальной и духовной практик И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин называют культурой, феномен которой рассматривается в их исследовании с позиций педагогики. Каждый вновь появившийся на свет человек может его воспринять и освоить, сделав своим наследием. С этих позиций ведущая

социальная функция образования – распространение опыта предков [Дидактика..., 1982]. Вот почему В. А. Сластёнин называет *опыт* ещё одной важнейшей детерминантой содержания образования [Сластёнин и др., 2011: 184].

Мы основываемся на известной в Российской дидактике *социокультурной теории содержания образования* (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, а также И. Л. Бим, Е. И. Пассов и др.), в рамках которой оно трактуется как особым образом организованный опыт общественной жизни, отражающий структуру культуры человечества. Эта идея присутствует в трудах исследователей содержания образования:

1) основное в общем среднем образовании – ознакомление учащихся с культурными традициями и достоянием человечества (И. Л. Бим) [Бим, 2009: 4];

2) в содержание образования входит исключительно культура (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) [Дидактика..., 1982: 63];

3) содержание образования есть культура, содержание иноязычного образования – иноязычная культура как составляющая культуры человечества, которую школьник постигает в контексте коммуникативного иноязычного образования (Е. И. Пассов) [Пассов, 2010: 171].

Закон «Об образовании» также гласит, что программы общеобразовательной школы нацелены на формирование общей культуры подрастающего человека [Закон..., 2012: 7], что предполагает приобщение учащихся к духовному наследию предков, к достижениям мировой цивилизации в целях личностного совершенствования. Поэтому, по словам И. Л. Бим, главными понятиями при изучении вопросов современного содержания общего образования являются понятия «культура», «культурный опыт человеческого общества» [Бим, 2009: 4].

Рассмотрим, как выстраивается содержание общего образования. Если опираться на то, что в контексте его гуманизации присутствуют три источника постановки целей, то, с точки зрения И. Л. Бим, в содержании образования тоже присутствуют не менее трёх источников его формирования [там же: 8]:

1) составляющие культурного наследия человеческого общества:

а) предъявленные в культуросообразной просветительной сфере в различные исторические эпохи наука, технические достижения, произведения искусства;

б) фигурирующие в качестве справочных информационных ресурсы, в том числе воплощённые в средствах обучения;

2) педагоги как носители культурного опыта человечества, как источники информации в различных отраслях знаний;

3) учащиеся, которые тоже привносят в содержание образования собственное индивидуально-личностное видение мира. В его основе – опыт, взятый из дошкольного детства, а также результаты рефлексивной деятельности, полученные в ходе усвоения предлагаемого программой содержания [Хуторской, 2005: 77].

И. А. Зимняя считает общую культуру личности способом существования в обществе, демонстрирующем всю сумму её знаний, ценностей, традиций, которые находят своё отражение в поведении учащегося [Зимняя, 2006]. Из этого следует, что культура в статусе содержания образования – это деятельностный, прогрессирующий во временном отношении процесс [Каган, 1993]; обобщённая цивилизационная среда, результат жизнедеятельности людей [Гальскова, 2004: 6], где созданы благоприятные условия для «становления, развития и образования человека» [Бондаревская, 1995]. Это подтверждает мысль о том, что содержание общего и иноязычного образования на самом деле имеет *деятельностный* характер.

В отечественной литературе определения культуры преимущественно имели эмоционально-ценностный характер. В них её квинтэссенцией считается *ценность*. В дальнейшем возникло более широкое представление о культуре, непосредственно сопряжённое с укладом жизни, инфраструктурой народа, предполагающее наличие особенностей, которые помогают нам различить представителей разных национальностей. В «Декларации прав культуры» прописан опыт и нормы, направляющие и регулирующие жизнедеятельность людей, их взаимоотношения к незнакомому, ранее неизвестному, представлениям, образу мыслей, взглядам и общественным системам.

Это связано с инфраструктурой культуры, включающей механизмы появления, поддержки, экспозиции, передачи и воспроизведения её ценностей [Декларация..., 2001: 83]. Поэтому, по справедливому утверждению Н. Д. Гальсковой, в содержании обучения иностранному языку также должен отражаться *ценностный аспект* [Гальскова, 2004: 6]. Это подчёркивает *ценностный* характер содержания образования.

Однако культурный опыт неоднороден. В методических целях он, несомненно, нуждается в структуризации и приведения в систему, поэтому содержание образования имеет *структуралистский* характер. К примеру, при конструировании содержания иноязычного образования следует принять во внимание специфику соответствующей предметной области и её дискурсивного аппарата, а также ресурсов и потенциала для изучения иностранного языка. Последний может получить статус своего рода способа преобразования лингвоэтнокультурного многообразия в инструмент взаимопонимания.

Важнейшим средством достижения взаимопонимания, постижения себя и окружающего мира на фоне субъектно-смыслового взаимодействия является диалог [Асташова, 2000: 136]. О. Г. Бырдина утверждает, что он всегда сопряжён с исканиями ценностных смыслов в опоре на разностороннюю гамму эмоциональных состояний [Бырдина, 2010: 23]. Участвуя в диалоге, учащийся производит трансляцию собственной неповторимости и исключительности при наличии адекватной самооценки, стремления к самовыражению, собственного видения событий окружающего мира.

Тип диалога, который предоставляет возможность по-особому представить ценности и обеспечивает предпосылки для их серьёзного пересмотра в ходе иноязычного общения, это диалог *духовный*. Для него характерна высочайшая степень культуры диалогической интеракции. Сказанное подтверждает, что содержание иноязычного образования имеет *диалогический* характер и существенным образом влияет на цели и методы преподавания и учения, на пути усвоения ценностей иной культуры, на мотивы и стимулы школьников и т. д.

Будучи одним из главных звеньев системы обучения любому предмету, содержание чувствительно к влиянию остальных её составляющих. Неслучайно сегодня дидактика рассматривает его не как статическую, а как динамическую категорию учебно-воспитательного процесса, находящуюся в постоянном изменении и развитии. Содержание образования весьма заметно откликается на реформы и перемены.

В первую очередь, это имеет место, как отмечено в исследованиях Н. Д. Гальсковой и Э. И. Соловцовой, на этапах целеполагания и создания общественно-педагогических предпосылок иноязычного образовательного процесса [Гальскова, Соловцова, 1991: 31]. Ввиду этого уместно вспомнить изречение немецкого учёного Л. Клингберга. Он утверждал, что содержание «строится» в процессе обучения субъектами данного процесса [Klingberg, JG. 27: 764].

В компонентном составе содержания отечественного иноязычного образования находят своё отражение положения общепедагогических подходов и концепций в XX–XXI вв. Попытки структурирования содержания свидетельствуют о явном несовпадении результатов в дидактике и методике, а также у разных методистов. Однако при всём многообразии точек зрения по данной проблеме их можно условно разделить на две группы:

1) существующие в рамках знаниево-ориентированного подхода к выявлению сущности и компонентного состава содержания образования (Б. Д. Эльконин, Ю. К. Бабанский, И. Волков, И. П. Подласый); в методике преподавания иностранного языка – Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, Г. В. Рогова, М. А. Ариян, А. Н. Щукин, Г. А. Слепченко, М. В. Филатов, Н. Д. Гальскова, А. Н. Щукин, Г. А. Слепченко, М. В. Филатов, М. А. Ариян, С. С. Кунанбаева);

2) соответствующие требованиям личностно-ориентированного и эмоционально-ценностного подходов (Л. В. Занков, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, П. И. Пидкасистый, В. С. Леднёв, Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский, В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, И. П. Подласый, Г. М. Коджаспирова; в методике

преподавания иностранного языка – Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, С. С. Куклина, З. Н. Никитенко³).

Общепедагогические концепции компонентного состава содержания образования представлены в хронологическом порядке начиная с 60–70-х гг. XX в. в Таблицах 1 (фрагмент) и А. 1 Приложения А (полный вариант).

Таблица 1 – Компонентный состав содержания образования (общепедагогические концепции, фрагмент)⁴

<i>Автор, год</i>	<i>Компоненты содержания образования</i>			
Л. В. Занков, 60е70-е гг. Система возрождена на рубеже 80–90-х гг.	Общая картина мира на основе наук, литературы, искусства. Содержание образования должно создаваться гармония красок, звуков, человеческих отношений			
Б. Д. Эльконин, начало 80-х гг.	Теоретические знания, позволяющие выстроить общий способ действия при решении задач	Координация разных предметов на уровне построения и использования моделей	Становление позиции – особого способа рассмотрения вещей, обеспечивающего разнообразие и границы возможных видений	
И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, 1982	Знания о природе, обществе, технике, человеке, способах и приёмах деятельности	Опыт осуществления известных способов и приёмов деятельности	Опыт творческой деятельности для решения новых возникающих проблем	Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе (система эмоцио-нальной, волевой, моральной и эстетической воспитанности)

³ Фамилии исследователей компонентного состава содержания образования приводятся не в алфавитном, а в хронологическом порядке, как и в Таблицах 1, 2, А.1, А.2.

⁴ При подготовке материалов таблицы были использованы труды таких исследователей содержания образования, как: Ю. К. Бабанский, Л. В. Занков, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин, Б. Д. Эльконин [Бабанский, 1989; Дидактика..., 1982; Л. В. Занков, 1999; Б. Д. Эльконин, 1989].

Продолжение Таблицы 1

Автор, год	Компоненты содержания образования			
Ю. К. Бабанский, 1983	Система знаний как проверенный практикой результат познания действительности	Умения и навыки, овладение которыми обеспечивается развитие умственных и физических способностей школьников	Умственные и физические способности школьников	Основы коммунистического мировоззрения и морали и соответствующее им поведение

Разработана автором

Представленные в таблице примеры структурирования содержания образования свидетельствуют, что при *знаниево-ориентированном подходе* главной составляющей содержания образования признаются знания. Они представляют собой реминисценцию духовного багажа социума, накопленного в ходе развития человеческой цивилизации. Это ключевые общественные ценности, обладающие в структуре содержания образования очевидной значимостью, гарантируя успешность социализации и жизнеобеспечения подрастающей личности.

Тем не менее, зачастую ценность знаниевой составляющей возводится в абсолют, вытесняя личность. Это ведёт к технократизму и заидеологизированности в ущерб научной сущности знаний, к излишней академичности, ориентированности содержания образования на посредственного ученика и иным отрицательным результатам.

Новое представление о содержании обучения в рамках знаниевой парадигмы было предложено в 80-х гг. XX в. исследовательским коллективом под руководством И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского [Лернер, 1981; Дидактика, 1982]. Участники данного коллектива главной социальной функцией учебно-воспитательного процесса называют передачу жизненного опыта предков. Это является необходимым условием существования и поступательного развития общества. Поэтому организованный процесс обучения И. Я. Лернер называет автономной сферой социальной деятельности, выполняющей важную общественную функцию [Лернер, 1980: 4–5].

Как известно, опыт – это деятельность, воплощенная в знаниевых субкомпонентах, в умениях, творчестве и отношении учащихся к окружающей действительности. Содержание является частью исторического опыта человечества, но этот опыт должен быть соответствующим образом отобран и организован с учётом целей, задач и процессуально-операциональных аспектов школьного образования. Результат накопленного тысячелетиями опыта человечества подлежит усвоению подрастающим поколением. Социальный опыт включает в себя поведенческие паттерны, культуру коммуникации, проявления эмоций и чувств, продукты мыслительной и созидательно-практической деятельности.

Аналогичный путь развития прошла и методика обучения иностранным языкам. Следуя идеям дидактов, методисты сначала пользовались понятием «содержание обучения иностранным языкам», а не «содержание иноязычного образования», где термин «обучение», как уже было показано в § 1, не является синонимом понятия «образование». Е. И. Пассов определяет содержание обучения как «сложное динамическое единство, складывающееся из взаимодействия определённым образом организованного учебного материала (содержания учебного предмета) и процесса обучения ему» [Пассов, 2013б: 361]. Как известно, на содержание учебного предмета оказывают воздействие остальные компоненты системы обучения иностранным языкам: целей, методов, средств, среды. В методике советского периода, при знаниево-ориентированном подходе, вопросы, касающиеся составных частей содержания, решались неоднозначно.

Одной из первых к проблеме компонентного состава содержания обучения иностранным языкам обратилась Г. В. Рогова. В качестве 1-го компонента она называет лингвистический, включающий языковой материал (фонетический, лексический, грамматический; речевые образцы, представленные в рамках разных тем и ситуаций общения). Процесс формирования иноязычных речевых навыков и развития коммуникативных умений представляет собой 2-й, психологический компонент содержания обучения иностранным языкам. 3-й компонент – методологический (методико-дидактический). Это формирование рациональных приёмов учебной деятельности, навыков и умений работы с учебным материалом; овладение

правилами выполнения заданий и самоконтролем [Рогова, 1988: 21–22]. Однако ещё долгое время методисты считали, что содержание – это лишь языковой материал (фонетика, лексический состав языка и его грамматические правила и структуры), на базе которого происходит формирование речевых навыков и развитие умений.

Интерес и внимание к содержательным аспектам обучения иностранным языкам особенно возросли с 1988 г. после Всесоюзного съезда учителей, с появлением так называемого «нового мышления». Изучение идей более поздних по времени появления (начиная с 80-х гг. XX в. по сегодняшний день) авторских школ позволило выявить основные пути разработки проблем компонентного состава содержания и проследить, как общепедагогические идеи и концепции нашли реализацию в иноязычном учебно-воспитательном процессе. Со временем Р. К. Миньяр-Белоручев установил связь выявленных И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным компонентов содержания образования с его целями:

1) реализация 1-го компонента социального опыта – знаний о природе, обществе, мышлении, способах и приёмах деятельности соответствует достижению его общеобразовательной цели;

2) освоение 2-го компонента – приобретение навыков и умений осуществления известных способов и приёмов деятельности (т. е. репродуктивной деятельности) – это реализация практической цели;

3) овладению 3-м компонентом – основами поисковой и творческой деятельности способствует постановка развивающей цели;

4) наконец, на реализацию 4-го компонента – системы эмоционально-волевой и морально-эстетической воспитанности (или опыта эмоционально-ценностного отношения школьников к миру вокруг) направлена воспитательная цель [Миньяр-Белоручев, 1990: 34–35].

Смена знаниевой парадигмы на личностно-ориентированную привела к тому, что методическая категория содержания начинает приобретать всё более антропоцентричный и междисциплинарный характер. На это указывает в своих исследованиях И. Л. Бим, которая пишет о том, что:

1) в обществе имело место изменение ценностных ориентаций. Главной ценностью теперь является свободная, высокоразвитая, высококультурная личность, обладающая готовностью жить и заниматься творчеством в непрерывно меняющемся мире, быть успешной в условиях высокой конкуренции, приобщаться к достижениям мировой цивилизации [Бим, 2005: 2];

2) общепедагогические и психологические основы исследований компонентной структуры содержания иноязычного образования теперь связаны с личностно-ориентированной парадигмой, которая заменила собой прежнюю, авторитарную, технократическую, ориентированную на среднего ученика, нацеленную на подготовку исполнителя (И. Л. Бим) [Бим, 2007б: 2].

Эмоционально-ценностный и личностно-ориентированный подходы предполагают свободу выбора содержания учебно-воспитательного процесса для удовлетворения интересов учащегося, его образовательных, духовно-нравственных, общекультурных и жизненных потребностей. Это предполагает гуманизм по отношению к личности, способствуя становлению её субъектности и самобытности в образовательном социуме. В монографии «Педагогическое образование: принципы и концепция» (2018 г.) Г. С. Трофимова справедливо подчёркивает, что становление духовности подрастающего человека происходит под воздействием языка и эмоционально-чувственных взаимоотношений учащихся. Этот процесс протекает под влиянием их знаний, но также охватывает идеалы, веру, моральные каноны и традиции [Трофимова, 2018: 20]. Как следствие, его компонентную структуру отличает всё более ёмкое «наполнение», и иногда в ней оказываются разного рода автономные составляющие.

Так, в концептуально важном для нас исследовании Л. В. Хведченя «Теоретическое представление о содержании обучения иностранным языкам в системе высшей школы» справедливо сказано: «Исследователи последних лет включают в содержание иноязычного образования элементы страноведческого характера, социокультурные факты и эмпатию, которые препятствуют созданию коммуникативного барьера в реальном диалоге культур» [Хведченя, 2009: 71]. Речь идёт о введе-

ние в содержание учебно-воспитательного процесса по иностранному языку некоего экстралингвистического фактора, невербальных составляющих. Это идеи, ценности духовно-нравственного характера, достижения культуры, разнообразные средства коммуникации.

Мы согласны с позицией М. Н. Ветчиновой, которая связывает тенденции развития системы отечественного иноязычного образования с её историей и ретроспективами [Ветчинова, 2009: 4]. Поэтому мы обратимся к значимому периоду отечественной методики, начиная с 80-х гг. XX в. по сегодняшний день. Именно в этот временной промежуток процесс преподавания иностранных языков постепенно начал базироваться на достижениях современной культурологии. Накопленный опыт в интересующей нас предметной области представляет для нас существенный интерес.

Тем не менее, не все исследователи имеют схожие взгляды на компонентный состав содержания иноязычного образования. Так или иначе, разнообразие позиций и мнений позволяет выявить общность некоторых идей. Точка зрения многих методистов (М. П. Андреевой, И. Л. Бим, Г. В. Буяновой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, В. В. Копыловой, А. К. Крупченко, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассова, Н. Н. Сергеевой, Е. Г. Таревой, Л. В. Хведченя и др.) основана на их уверенности в том, что учебно-воспитательный процесс должен затрагивать не только то, что представлено открыто и что можно увидеть, потрогать или услышать, но и имплицитные составляющие. Речь идёт о чувствах и эмоциях его субъектов, об их внутренних психологических состояниях в процессе освоения иностранного языка и иноязычной культуры [Гальскова, Гез, 2013: 123]. Результаты анализа методической литературы на предмет выявления компонентного состава содержания обучения иностранному языку / иноязычного образования представим в Таблице 2 (фрагмент) и А.2 Приложения А (полный вариант).

Таблица 2 – Компонентный состав содержания обучения иностранному языку / иноязычного образования (фрагмент)⁵

Автор, год	Компоненты содержания обучения иностранному языку / иноязычного образования			
Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, 1982	Тематический и ситуативный минимумы – минимальный, объем тем и ситуаций, на основе которого будет развиваться устная речь и чтение в объеме программных требований	Лексический, грамматический, фонетический минимумы	Тексты	Понятия, отсутствующие в родном языке учащихся
Г. В. Рогова, 1988	Лингвистический компонент: языковой материал (строго отобранные фонетический, лексический и грамматический минимумы) и речевой материал (образцы речевых высказываний разной протяженности, ситуативно и тематически обусловленные)	Психологический компонент: формирование навыков и умений пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях	Методологический компонент: формирование рациональных приёмов учения, навыков и умений работы с учебным материалом; овладение правилами выполнения заданий и самоконтролем	
Е. И. Пассов, 1993	Познавательный /культуроведческий: факты культуры народа, включая язык как неотъемлемый компонент этой культуры	Учебный/социальный: умение общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма	Развивающий /психологический: умение использовать развитые способности разного характера (способности осуществлять речевую деятельность, общение, учебную деятельность и др.)	Воспитательный /педагогический: нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, экологическая культура и др.
Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, 2004	Предметный аспект: сферы общения, ситуации, темы, тексты, коммуникативные намерения и цели, страноведческие и лингвострановедческие знания, языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический)	Процессуальный аспект: навыки оперирования языковым материалом; умения читать, говорить, аудировать, писать, переводить; компенсационные умения; общеучебные навыки и умения		

Разработана автором

⁵ При подготовке материалов таблицы были использованы труды таких исследователей содержания иноязычного образования, как: Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова [Гальскова, Гез, 2013; Гез и др., 1982; Пассов, 2000; Рогова, 1988].

Данные таблицы демонстрируют то, что при всей непохожести некоторых позиций, были выявлены те, которые дали нам возможность определить совокупность составляющих содержания иноязычного образования, неизменно отслеживаемых в различных системах и концепциях. Мы сопоставили разработанную в рамках знаниевой парадигмы трактовку понятия «содержание обучения», представленную И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным и позиции по данному вопросу отечественных и зарубежных методистов, занимающихся проблемами компонентной структуры содержания иноязычного образования (И. Л. Бим, Г. В. Буянова, В. В. Копылова, С. С. Куклина, С. С. Кунанбаева, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, Н. Н. Сергеева, А. Н. Щукин и др.). Были сделаны следующие выводы:

1) в каждой концепции обязательно присутствует «знаниевый» (идеальный) компонент. Статичный по природе, в концепции И. Я. Лернера он представляет собой знания о природе, обществе, способах деятельности. В трудах методистов «знаниевый» компонент включает знания языкового и речевого материала. Кроме того, сюда же относятся сферы, темы, проблемы, ситуации общения и т. п. В ряде концепций (С. С. Кунанбаева, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, А. Н. Щукин) подчёркнута культуроведческая ориентация иноязычного образования, и «знаниевая» составляющая охватывает также факты иноязычной культуры. На основе «знаниевого» компонента школьники участвуют в различных видах деятельности, прежде всего, в иноязычном речевом общении при знакомстве с иноязычной культурой;

2) 2-я составляющая по характеру процессуальна. У И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина это опыт осуществления известных способов деятельности. Процессуальная составляющая в методических концепциях предполагает овладение школьниками репродуктивными видами деятельности в контексте решения задач учебно-когнитивного и коммуникативного характера на уровне навыков. Например, у И. Л. Бим это речевые действия, необходимые для решения учебно-познавательных и коммуникативных задач репродуктивного характера; у С. С. Куклиной – опыт репродуктивной деятельности в виде навыков и умений личности, усваивающей этот опыт; процессуальный аспект у С. С. Кунанбаевой – сама учебная деятельность, отражающая соответствующую модель образования; у З. Н. Никитенко

– речевые действия с единицами языка и речи и УУД; у А. Н. Щукина – навыки, формируемые в ходе обучения и т. д.;

3) характер 3-го компонента – процессуально-творческий. И. Я. Лернер называет его «опыт творческой деятельности для решения новых возникающих проблем». Процессуально-творческий компонент в трудах методистов предполагает развитие умения учащихся общаться в рамках различных видов речевой деятельности на иностранном языке и требующихся для этого способностей личности. Достижение данных целей осуществляется в ходе решения учебно-познавательных и коммуникативных задач творческого характера: это речевые действия в целях решения таких задач (И. Л. Бим); развитие когнитивных способностей; речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма, включая компенсаторные умения; развитие способности к межкультурному общению (З. Н. Никитенко); умение общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности (Е. И. Пассов); умения, обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения (А. Н. Щукин);

4) 4-я составляющая – это компонент, который имеет имплицитную («отношенческую») сущность. Она связана с приобретением школьниками опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.

В общепедагогической концепции, созданной авторским коллективом под руководством И. Я. Лернера, это опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе (система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности); в концепции И. Л. Бим – чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания образования и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду; у З. Н. Никитенко – духовно-нравственные ценности и качества, ситуации гуманного поведения в учебных условиях иноязычного общения; нравственные качества, приобретаемые в проектной, изобразительной, музыкальной и других видах деятельности и ситуациях гуманного общения); формирование у школьников оценки нравственного выбора сверстников, героев сказок, рассказов, способности сделать собственный моральный выбор и дать ему оценку, а также формирование познавательного интереса, развитие

внутренней мотивации; у Е. И. Пассова – нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, экологическая культура и др.; у Н. Н. Сергеевой, В. В. Копыловой и Г. В. Буяновой – так называемый валеологический компонент, связанный с духовным развитием, эмоциональной саморегуляцией и внутренней экологической культурой и направленность на художественно-эстетическое развитие учащегося.

Н. Д. Гальскова отмечает, что в этом процессе чрезвычайно важными становятся категории «индивидуальный личностный опыт», «эмоции и чувства», «мнения и установки». При этом достижение целей иноязычного образовательного процесса предполагает изменение мотивов, приобретение новых интересов, трансформацию личностных и межличностных позиций школьников, совокупности ценностных установок и жизненных смыслов [Гальскова, 2015: 4].

Присутствие в структуре содержания иноязычного образования «отношенческой» составляющей подчёркивает его аксиологическую сущность и значимость эмоционально-ценностного «наполнения», что является предпосылкой успешного формирования системы ценностей учащихся. Вот почему ключевыми требованиями, предъявляемыми сегодня к системе содержания иноязычного образования, являются: 1) акцентуация эмоционально-личностных аспектов знакомства школьников с иноязычной культурой; 2) сравнение опыта знакомства учащихся с иной лингвокультурой с их знаниями, понятиями и ощущениями, но без каких-либо радикальных мало толерантных оценок и оценочных суждений [там же: 6].

С. С. Куклина указывает, что опыт эмоционально-ценностных отношений школьников находит выражение в виде их эталонного поведения как субъектов учебной деятельности по овладению иноязычным общением. Подобное поведение предполагает демонстрацию учащимися таких качеств, как контактность, осведомленность, почтительность и терпимость к альтернативным мнениям и позициям окружающих, дружелюбие, дисциплинированность, настойчивость, обязательность, стремление прийти на помощь, проявить интерес и участие, разделить радость и т. п. [Куклина, 2017б: 5].

Сопоставление трактовки компонентного состава содержания общего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и концепций методистов, исследующих данную проблему в наши дни, привело нас к мысли, что необходимо внести в систему, предложенную вышеназванными авторами, дополнения и уточнения с учётом специфики предмета «Иностранный язык» и целей современного иноязычного образования. Для этого мы вначале воспользуемся идеями системно-структурного подхода и представим содержание иноязычного образования как одну из горизонтальных подсистем в иерархии компонентов системы иноязычного образования, которая, в свою очередь, состоит из взаимосвязанных компонентов, занимающих в этой подсистеме определенное, присущее каждому из них место. Затем с позиций организационно-функционального подхода мы определим их место и роль в сложном целом.

Итак, изучение содержательного компонента иноязычного образования предполагает следующее [Ильина, 2002]:

1) исследование феномена целостности, установление состава целого, его составляющих. Содержание иноязычного образования представляет собой целостную структуру взаимосвязанных компонентов, которая на правах подсистемы в систему иноязычного образования, системообразующим фактором в которой является его цель. В данном исследовании мы формулируем её как поэтапное развитие учащегося общеобразовательной школы как лингвокультурной личности, владеющей иноязычными коммуникативными умениями, собственной системой ценностей, высоким уровнем развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, волевой сферы, «набором» личностных УУД.

Предлагаемая в данном диссертационном исследовании система содержания иноязычного образования отличается многокомпонентностью. Первые три компонента: предметный, процессуально-репродуктивный и процессуально-творческий носят «интеллектуальный» характер и составляют «интеллектуальный» блок системы. Это сложноорганизованное диалектическое единство, включающее единицы языка и речи, тексты, тематику общения, речевые действия, направленные на решение коммуникативных и учебно-познавательных задач. Охарактеризуем его:

а) содержание *предметного компонента* есть содержание иноязычной культуры, включая сферы и ситуации иноязычного речевого общения; темы и тексты; единицы языка и речи; страноведческий, лингвострановедческий и социокультурный материал, а также знания о способах и приёмах осуществления учебно-речевой деятельности. Овладение всем этим происходит в рамках познавательной деятельности учащихся, которая понимается в методике как получение и передача новой информации об окружающем мире. Освоив содержание предметного компонента, школьники делают первый шаг в овладении компонентами содержания иноязычного образования. На его основе они приступают к освоению последующих компонентов структуры: процессуально-репродуктивного, процессуально-творческого и эмоционально-ценностного;

б) *процессуально-репродуктивный компонент* как второй «интеллектуальный» компонент содержания иноязычного образования – это языковые и речевые навыки:

– продуктивной речевой деятельности (произносительные, лексические и грамматические навыки говорения и письма); графики, каллиграфии и орфографии; композиции (построения письменного высказывания));

– рецептивной речевой деятельности (подсознательного распознавания звуковой стороны звучащей речи, техники чтения, лексические и грамматические навыки аудирования и чтения);

– навыки перевода как вспомогательного вида иноязычной речевой деятельности.

Сюда же входят коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД. Всё перечисленное предполагает формирование у ученика целостного речевого механизма как основы базового умения общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности;

в) *процессуально-творческий компонент* как третий «интеллектуальный» компонент содержания иноязычного образования – это речевые способности школьников; их коммуникативные умения в четырёх видах иноязычной речевой

деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме); компенсаторные умения, коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД. Основу процесса коммуникативного творчества составляют подвижность, противоречивость, изменчивость психических процессов памяти, мышления, воображения, чувств, имитационные способности учащегося, природная любознательность и потребность в познании нового, отказ от устоявшейся системы ценностей и ориентаций, преодоление языкового барьера⁶.

Субкомпонентами процессуально-творческого компонента содержания иноязычного образования являются умения и УУД, необходимые школьникам для эффективного участия и в поисковой (эвристической), и в собственно творческой деятельности. Результатом овладения учащимися процессуально-творческим компонентом содержания иноязычного образования будет являться базовое умение использовать развитые умения разного характера. Это умение обеспечивает эмоционально-ценностную среду развития творческой личности как важнейшего качества личности, всегда ценного и востребованного в любом виде деятельности.

Как видим, предложенная нами подсистема компонентов содержания иноязычного образования имеет ценностно-смысловой характер. Он проявляется в присутствии в ней «отношенческого» компонента, акцентирующем эмоционально-личностные аспекты структуры, волю школьников и их стремление отстаивать гуманистические ценности и идеалы современного мира; исключают бескомпромиссность их оценок и суждений;

2) *характеристику закономерностей соединения компонентов в подсистему, т. е. структуры объекта (ядро системно-структурного подхода)*. Деление компонентной подсистемы на «интеллектуальный» блок и ЭЦК весьма относительно и значимо, прежде всего, для исследований научно-теоретического характера. На практике же все компоненты тесным образом связаны и взаимозависимы; они проникают один в другой. Согласованность всех компонентов подсистемы

⁶ Более подробная характеристика «интеллектуального» блока содержания иноязычного образования представлена в Приложении Б.

можно объяснить тем, что аксиологические взаимоотношения учеников эмоционально окрашивают и наполняют витальным смыслом и знания, и навыки, и поисково-творческую деятельность школьников.

И. Я. Лернер пишет о том, что, если изъять из системы хотя бы один из компонентов, общество и личность «распадутся». Это с неизбежностью произойдёт и без знаний, или без навыков и умений, и без творческой деятельности, и без эмоционально-ценностных отношений [Лернер, 1987: 62]. Составляющие делают подсистему устойчивой, регулируя как внутренние связи её отдельных частей, так и взаимосвязь с другими системами.

Связь и взаимодействие между компонентами подсистемы демонстрирует Рисунок 2⁷.

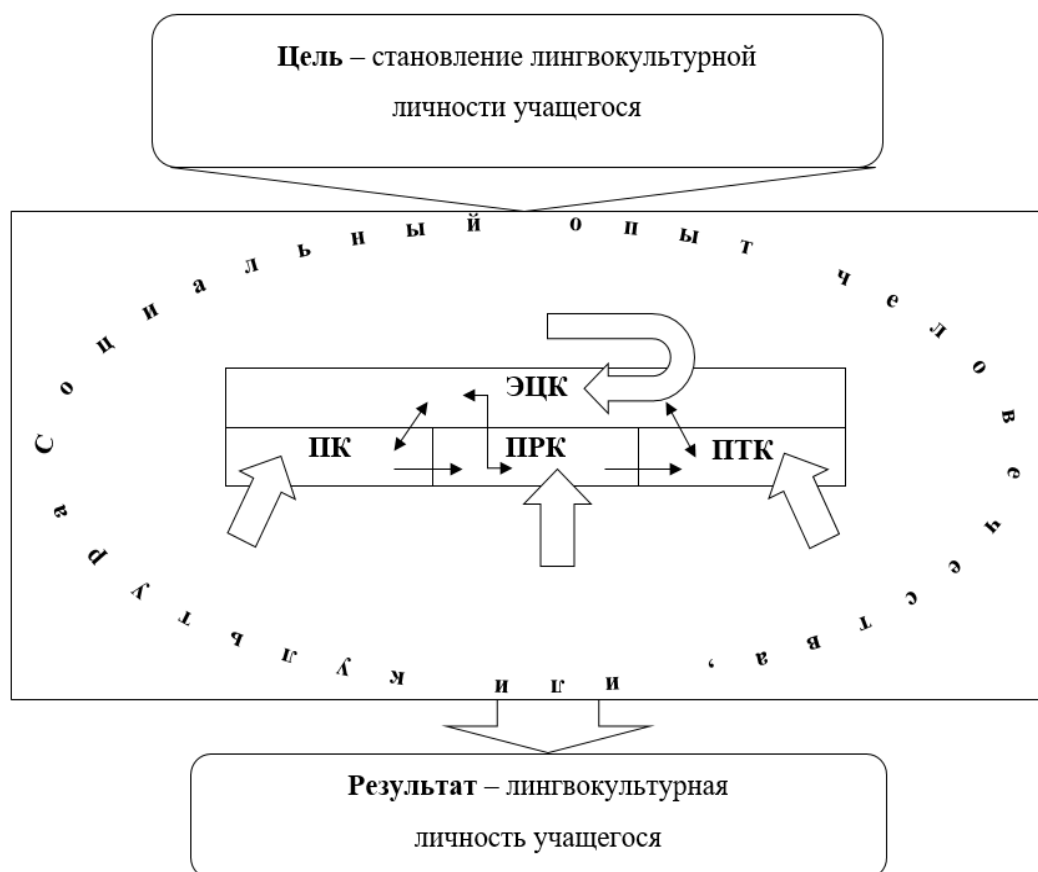


Рисунок 2 – Взаимосвязь компонентов содержания иноязычного образования

Разработан автором

⁷ На рисунках здесь и далее для удобства представления информации введены аббревиатуры, отсутствующие в тексте диссертации: предметный компонент – ПК; процессуально-репродуктивный компонент – ПРК; процессуально-творческий компонент – ПТК.

Поясним содержание рисунка. Содержание иноязычного образования, детерминированное его целью (становлением лингвокультурной личности учащегося) – это социальный опыт человечества, или культура. Оно показано как подсистема ЭЦК, предметного, процессуально-репродуктивного и процессуально-творческого компонентов. Расположение компонентов содержания иноязычного образования говорит о том, что, во-первых, каждый из них отвечает за свою часть, долю социального опыта человечества, или культуры. Во-вторых, ЭЦК находится над «интеллектуальным» блоком, т. е. каждая составляющая этого блока эмоционально-ценностно маркирована, что в дальнейшем обуславливает её функционирование. В-третьих, стрелки внутри системы иллюстрируют связи компонентов содержания иноязычного образования и, в частности, влияние ЭЦК на «интеллектуальный» блок: они пересекаются и взаимодействуют;

3) исследование функций подсистемы и её компонентов в непосредственной связи с анализом её структуры. Описанная выше организация приводит статичную подсистему компонентов содержания иноязычного образования в действие, придавая ей функциональный характер. Структура и функции подсистемы компонентов иноязычного образования тесно взаимосвязаны. Каждый компонент имеет статус функционального и содействует оптимизации её деятельности (делает подсистему более стабильной и устойчивой, отлаживая механизмы её взаимодействия с другими подсистемами, регулируя связи компонентов в рамках подсистемы и способствуя достижению конечной цели – формирования учащегося в качестве лингвокультурной личности.

Структура и функции подсистемы содержания иноязычного образования тесно взаимосвязаны. Характеристика параметров четырёхкомпонентной системы содержания иноязычного образования, представленная в Таблице 3, ставит задачу последовательно отследить функцию каждого компонента в достижении результатов иноязычного образования, ибо, как справедливо высказался Е. И. Пассов, «не овладев содержанием, нельзя достичь цели» [Пассов, 2010: 173].

Таблица 3 – Подсистема содержания иноязычного образования:
структура и функции

<i>Название компонента</i>	<i>Содержание компонента</i>	<i>Функция компонента</i>
« И Н Т Е Л Л Е К Т У А Л Ь Н Ы Й » Б Л О К		
1. Предметный компонент	Сферы и ситуации иноязычного речевого общения; темы и тексты; единицы языка и речи; страноведческий, лингвострановедческий и социокультурный материал, а также знания о способах и приёмах осуществления учебно-речевой деятельности	Определяет действия учащихся, позволяющие им ориентироваться в окружающем мире; является условием формирования и совершенствования речевых навыков и УУД, а также развития речевых умений, лежащих в основе осуществления иноязычной коммуникативной деятельности
2. Процессуально-репродуктивный компонент	Языковые и речевые навыки: а) продуктивной речевой деятельности (произносительные, лексические и грамматические навыки говорения и письма); графики, каллиграфии и орфографии; композиции (построения письменного высказывания); б) рецептивной речевой деятельности (подсознательного распознавания звуковой стороны звучащей речи, техники чтения, лексические и грамматические навыки аудирования и чтения); в) навыки перевода как вспомогательного вида иноязычной речевой деятельности; коммуникативные, а также познавательные и регулятивные УУД	Обуславливает репродуктивные действия учеников, в результате выполнения которых они воспроизводят окружающую действительность, например, звучащий или представленный зрительно иноязычный текст, а также осуществлять речевые действия по образцу на «навыковом» уровне
3. Процессуально-творческий компонент	Коммуникативные умения школьников в четырёх видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письменной речи); компенсационные умения, коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД	Школьники самостоятельно переносят иноязычные знания и навыки в незнакомые ситуации, видеть и оценивать проблемы, принимать решения, созидать нечто новое: использовать иностранный язык как средство общения в различных сферах и ситуациях; сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию, предвосхищать и обобщать факты; работать в разных режимах: индивидуально, в паре, в группе, пользоваться справочными материалами; контролировать свои действия и действия товарищей; передавать

Продолжение Таблицы 3

Название компонента	Содержание компонента	Функция компонента
		на неродном языке речевое сообщение в условиях ограниченных языковых возможностей, знаний и умений; обращаться за помощью к партнёру по общению или справочным материалам; осуществляя познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную деятельность. В конечном счёте поисковая и творческая деятельность помогают развивать человеческую культуру
4. Эмоционально-ценностный компонент	<p>Совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и личностных УУД.</p> <p><i>а) Ценностные субкомпоненты:</i> общенациональные (Россия как ценность) и общечеловеческие ценности (истина, жизнь, мировая культура, свободы и права личности, общение и сотрудничество); ценностные ориентации как основа для формирования ценностей и включения их в механизм деятельности и поведения личности.</p> <p><i>б) Эмоциональные субкомпоненты:</i> эмоции и чувства, которые необходимо актуализировать и активизировать в учебном процессе (гностические, коммуникативные, практические, эстетические); переживания, настроения, интересы, мотивы, установки.</p> <p><i>в) Волевой субкомпонент:</i> воля как способность личности создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для достижения ценностей более высокого порядка, пренебрегая ценностями низкого порядка.</p> <p><i>г) Личностные УУД:</i> личностное самоопределение; ценностно-смысловая ориентация, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях</p>	<p>Учащиеся выстраивают жизненную позицию на основе осмысленных и выбранных ценностей; постигают законы и закономерности жизни в обществе, принимают нормы и правила общения. Пробуждается их интерес к иностранному языку, формируются положительные ценностные ориентации по отношению к иноязычной культуре, а также деятельности, связанной с их усвоением. Она воспитывает у школьников желание заниматься самообразованием, развивает стремление открывать новые для себя области практического применения иностранного языка и т. д., обогащает эмоционально-чувственную сферу личности широкой гаммой переживаний, настроений, чувств. ЭЦК находится в тесном взаимодействии с «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования, поскольку каждый компонент этого блока эмоционально-ценностно маркирован, что определяет функционирование всей подсистемы</p>

Разработана автором

Таблица 3 демонстрирует, что структура субкомпонентов содержания ЭЦК в качестве подсистемы входит в систему компонентов содержания иноязычного образования. Каждый компонент этой системы потенциально имеет статус функционального, поскольку способствует достижению целей подсистемы, оптимизации её деятельности. Данные таблицы свидетельствуют о том, что усвоение предметного компонента содержания иноязычного образования обеспечивает формирование системы знаний школьника о культуре страны изучаемого языка и становится инструментом его коммуникативной деятельности.

Овладение процессуально-репродуктивным компонентом позволяет сохранить культуру; усвоение процессуально-творческого – обеспечивает её дальнейшее развитие. Наконец, усвоение 4-го компонента – ЭЦК регулирует соответствие коммуникативной деятельности учащегося его потребностям и в свою очередь расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, т. е. все проявления эмоционально-волевого отношения к речевой деятельности, её продуктам, людям, принимающим в ней участие.

Поэтому предложенная структура подсистемы содержания иноязычного образования предоставляет возможность: а) обеспечить приобретение школьниками знаний; б) организовать пошаговую деятельность учащихся по репродуктивному и в) творческому применению полученных знаний; г) воспитывать ценностное отношение учеников к окружающему миру, правильно строить собственные эмоционально-волевые отношения в иноязычном учебно-воспитательном процессе на основе совокупности ценностей, мотивов, интересов, познавательных и коммуникативных потребностей.

Таким образом, каждый компонент подсистемы выполняет свою специфическую, уникальную, незаменимую функцию в становлении лингвокультурной личности школьника. Каждый следующий компонент не может функционировать без предыдущих, он базируется на них. Приведём несколько примеров, доказывающих справедливость этих слов:

а) можно усвоить определённую совокупность знаний о языке, но не научиться пользоваться ими на практике;

б) можно знать языковые и речевые единицы, правила, сформировать навыки пользования ими в репродуктивных ситуациях иноязычного общения, но не быть готовым к коммуникативному творчеству;

в) не получится развивать речевые умения, не обладая знаниями в соответствующей области;

г) зная языковые и речевые единицы, правила их употребления, имея навыки осуществления языковых и речевых действий на репродуктивном уровне, можно творить при разном отношении к этой деятельности.

Итак, взаимосвязь «интеллектуальных» компонентов содержания иноязычного образования и его ЭЦК в рамках организационно-функционального подхода предполагает, что они находятся во взаимодействиях и даёт основание утверждать, что система не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор её значимых подсистем не является полным. В конечном счёте, осуществляется истинная взаимоинтеграция результатов овладения учащимися всеми компонентами содержания иноязычного образования.

Все они (например, коммуникативные умения) влияют на формирование духовно-нравственной культуры подрастающей личности. Если изъять из структуры содержания иноязычного образования ЭЦК, то это может стать причиной формирования технократического мышления, под которым, как определено в «Большом психологическом словаре», понимается мировоззрение или менталитет, существенными чертами которого являются главенство средства, а не цели; примат цели над смыслом и интересами человечества, верховенство смысла над бытием и реалиями окружающей действительности, техники над человеком и его ценностями [Большой ... , 2003: 71];

4) *описание связей подсистемы с другими системами.* Средой функционирования подсистемы содержания иноязычного образования является учебно-воспитательный процесс по иностранным языкам в общеобразовательной школе. Их взаимовлияние позволяет подсистеме содержания иноязычного образования эффек-

тивно выполнять свои функции: коммуникативную, воспитательную, развивающую, аксиологическую, мотивационно-познавательную, эмоциогенную, оценочную, кооперативную, креативную.

Представленная подсистема создаёт базу для духовного совершенствования школьника как лингвокультурной личности. Однако это требует соответствующих методов, приемов, средств и организационных форм обучения, входящих в деятельностный компонент иноязычного образования. Приступим к его характеристике.

§ 3. Деятельностный компонент иноязычного образования

Следующим компонентом иноязычного образования, к характеристике которого мы переходим в 3-м параграфе, является его деятельностный компонент. Человек существует и совершенствуется только в деятельности. Рассматривая иноязычное образование как деятельность, М. Н. Ветчинова указывает, что оно характеризуется статусной позицией личности учащегося как формой её отношения к поликультурному обществу, субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями школьников в процессе овладения иноязычным речевым общением, многосторонним, цикличным и системным характером этой деятельности, актуальностью и ситуативностью учебно-речевых задач, поставленных перед учениками [Ветчинова, 2009: 5].

Деятельностный компонент (методы, приёмы, способы и организационные формы) иноязычного образования представляет собой способ взаимообусловленной деятельности его субъектов. Он образует ещё одну подсистему в системе иноязычного образования, без которой достижение цели последней не представляется возможным.

Е. И. Пассов считает деятельностный компонент моделью определённой системы иноязычного образовательного процесса, признаками которой являются:

- 1) *дифференцированность*, т. е. адекватность определённой цели;
- 2) *независимость от конкретных образовательных условий*: нацеленность на стратегию иноязычного образования, а не на его тактику;

3) способность включать все стороны иноязычного образования в опоре на иерархию его принципов;

4) наличие ключевой идеи, стрержня, интегрирующего принципы, на которых деятельностный компонент иноязычного образования основан [Пассов, 2006].

Осуществляя наблюдения за образовательным процессом, дидакты обратили внимание на многообразие видов деятельности, которую осуществляют её субъекты. И. Я. Лернер указывает, что данные виды деятельности и стали называться методами обучения (методы показа, объяснения, устного опроса, работы с учебником и др.) [Дидактика ... ,1982: 187]. В 60-е гг. XX в. появилась необходимость систематизировать и классифицировать методы, количество которых отличалось в исследованиях разных дидактов и методистов. Так, по источнику информации были выделены словесные, наглядные и практические методы, а по критерию «специфика познавательной деятельности учащихся» – объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, исследовательские и проблемные методы. Другими критериями классификации методов стали «степень и характер участия школьников в образовательном процессе» (активные и пассивные методы); «способ работы учащихся» (устные, письменные, индивидуальные, групповые методы); «деятельностный характер учебного предмета» (демонстрация, объяснение и практика).

Однако, по мнению Н. Д. Гальсковой, все эти классификации методов не отражают деятельностную сущность учебного предмета «иностранный язык», требующую постоянного взаимодействия субъектов образовательного процесса, наличие как минимум двух деятельностей. Это находит отражение во взаимодействии методов преподавания и учения, разграничение которых носит условный характер [Гальскова и др., 2017: 94]. Так, И. Л. Бим описывает серию методов взаимодействия учителя и учащихся, отражающих специфику иноязычного образования: наглядно-чувственное коммуникативно-ориентированное ознакомление; активное коммуникативно-ориентированное, в том числе проблемное осмысление; речевая тренировка продуктивного и рецептивного вида; коммуникативно-мотивирован-

ное применение продуктивных и рецептивных видов иноязычной речевой деятельности; самооценка и самокоррекция при порождении и восприятии иноязычной речи [Бим, 1988: 85–86].

Часто определяя конкретное направление в иноязычном образовательном процессе, метод обеспечивает реализацию его содержательного компонента через использование адекватных путей и способов достижения целей и задач урока на различных ступенях в общеобразовательной школе. Методы-способы иноязычного образования реализуются в системе приёмов как целенаправленных действий, обеспечивающих овладение социальным опытом на различных этапах: формирования и совершенствования навыков, развития умений иноязычной речевой деятельности, функционирования общения. Приём традиционно рассматривается в методике как «элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия» [Гез и др., 1982: 17–18]. Эффективность метода зависит от содержания приемов, применяемых учителем для организации деятельности школьников по решению определённых учебных задач с помощью адекватных им учебных действий и взаимодействий.

В трудах Г. В. Роговой и её единомышленников (И. Н. Верещагина, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова и др.) впервые был последовательно изложен технологический подход к обучению⁸ иностранным языкам в общеобразовательной школе, где метод трактовался как «технологическая операция, структурно-функциональный компонент деятельности учителя и учащихся» [Рогова и др., 1991: 40]. Были выявлены универсальные методы ознакомления, тренировки и применения, которые могут быть представлены в любом методическом подходе, реализуясь в адекватных ему приёмах обучения. Отбор приёмов осуществляется в контексте принципов методического подхода, в рамках которого реализуется иноязычный образо-

⁸ В § 1 было заявлено, что объектом нашего исследования является процесс иноязычного образования, а не обучения иностранным языкам. Однако в тексте диссертации мы употребляем последний термин, когда анализируем концепции, которые разрабатывались применительно именно к обучению иностранным языкам.

вательный процесс (см. § 1). В данном случае это коммуникативный подход, нацеливающий педагога на развитие коммуникативных умений школьников, а лексические, фонетические и грамматические навыки являются своего рода психологическим звеном иноязычной речи (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов и др.). Взаимообусловленные и объединенные общей целью приёмы введения нового языкового и речевого материала, формирования и совершенствования речевых навыков, развития умений являются составляющими конкретного метода обучения.

При этом несомненный интерес для нас представляет понимание Е. И. Пассовым термина *приём* как базовой единицы образовательного процесса, имеющей набор характеристик некоего целого и автономную ценность. Во-первых, в такой интерпретации приём включает и условия, и средства, и способы использования этих средств, что предполагает применение различных организационных форм образовательного процесса [Пассов, 2000: 68]. Следует отметить, что автор этого определения разграничивает два уровня данного термина – «приём-понятие» (умозрительный уровень) и «приём-поступок» (практико-технологический уровень), присваивая последнему качества направленности и упорядоченности.

На умозрительном уровне приём рассматривается как комплексная модель, в структуре которой присутствуют имеющие принципиальное значение связи между материальными средствами, операционными средствами-действиями, способами и условиями их осуществления [Пассов, 2014: 16]. На практико-технологическом уровне приём-поступок трактуется Е. И. Пассовым как модельный узел образовательного влияния, представляющий собой единство конкретного комплекта операционных и материальных средств, сопровождаемых способами их применения в опоре на условия, и нацеленный на решение конкретной задачи учебно-воспитательного процесса [Пассов, 2006: 32; 2014: 17].

Во-вторых, приём как «элементарный методический поступок» (термин М. В. Ляховицкого) [Гез и др., 1981: 17–18] представляет собой сознательное действие и требует для решения учебно-познавательной задачи комплекс осознанно, направленно и целеустремлённо выполняемых действий. Однако такие действия не

могут быть выполнены без учета предложенных условий, без использования конкретных средств и какими угодно способами. Это стало ещё одним моментом, склонившим нас к тому, чтобы из разнообразия характеристик его структуры и содержания, содержащихся в методической литературе (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов и др.), выбрать изложенную выше трактовку Е. И. Пассова.

Представленное в трудах этого исследователя толкование приёма:

1) связано с учебной деятельностью школьников и направлено на достижение цели урока иностранного языка;

2) позволяет охарактеризовать его как интегративную единицу, структура которой отражает принципиальные связи между: а) операционными и материальными средствами; б) способами их использования и в) условиями иноязычного образования.

Развивая идеи Г. В. Роговой [Рогова и др., 1991: 40], А. А. Кудряшова рассматривает метод как способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, указывает на технологические операции выполнения этой деятельности, обеспечивая взаимодействие учеников с помощью конкретных приёмов и входящий в качестве компонента в технологию обучения. Соответственно, приём как составляющая деятельностного компонента представляет собой способ упорядоченных взаимодействий учителя и учащихся при работе с речевым материалом, отражающий концептуальные положения методического подхода [Кудряшова, 2016: 81].

Речь идёт не только о структуре и содержании приёма, но и о механизмах его функционирования на уроке, поскольку в конкретном приёме облигаторно присутствует то, что помогает решать сопутствующие задачи образовательного процесса на пути к его глобальной цели. Поэтому как методическое и технологическое целое приём генерирует ключевые составляющие иноязычного образования и обладает способностью создать его соответствующий организационно-координационный уровень.

Рассмотрим составляющие приёма.

Говоря об *условиях* иноязычного образования, следует иметь в виду *внешние* и *внутренние* обстоятельства, которые способствуют освоению учебного материала или, напротив, затрудняют этот процесс. Из всего многообразия имеющихся условий С. С. Куклина предлагает выбирать те внешние и внутренние обстоятельства, которые носят принципиальный для исследования характер [Куклина, 2009: 45]. Прежде всего, это психолого-педагогическое положение о том, что внешние, т. е. социальные, создаваемые обществом условия детерминируют поведение и деятельность человека не напрямую, а через *внутренние условия*. К последним в трудах С. Л. Рубинштейна относятся наследственные, генетические задатки, психические свойства личности, её жизненный опыт и т. п. [Рубинштейн, 1973]. *Внешние* же условия обучения представлены в ФГОС, определены программными требованиями по иностранному языку и предметным содержанием учебно-методического комплекса (УМК).

Внешнее всякий раз неразрывно связано с внутренним. Иными словами, внутренние условия устанавливают конечный результат постоянного взаимодействия внешнего и внутреннего. Взаимосвязь внешних и внутренних предпосылок становления личности отражена на Рисунке 3.



Рисунок 3 – Взаимосвязь внешних и внутренних условий развития личности

Разработан автором

На рисунке показано, что внешние условия (они представлены в содержании речевого материала) всегда преломляются через внутренние (жизненный опыт личности, черты её индивидуальности, психологический склад, ценностная картина мира, особенности эмоционального реагирования и т. п.). Так, внешнее, объективное становится внутренним, субъективным благодаря «интериоризации» практических, речевых действий, которые, в свою очередь, обеспечивает способность выводить психические процессы наружу, т. е. «экстериоризировать» их.

К внутренним условиям как составляющим приёма работы с иноязычным речевым материалом мы отнесли возрастные особенности школьников, свойства ученика как индивидуальности, присущие ему как формирующейся лингвокультурной личности. Описание названных характеристик мы находим в трудах психологов и педагогов (А. Валлон [Валлон, 1967], М. В. Гамезо [Гамезо, 2004], И. А. Зимняя [Зимняя, 2005], И. С. Кон [Кон, 1989] и др.; Н. Dupont [Dupont, 1979], J. Milgram [Milgram, 1992], F. P. Rice [Rice, 1990], P. Schales [Schales, 1991] и др.); а также методистов в области иноязычного образования (Е. В. Борзова [Борзова], Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез [Гальскова, Гез, 2013], В. П. Кузовлев [Кузовлев, 1981], С. С. Куклина [Куклина, 2009], З. Н. Никитенко [Никитенко, 2011; 2013; 2019], Е. И. Пассов [Пассов, 2013б] и др.). Учёт и целенаправленное развитие внутренних условий (характеристик) учащихся на разных ступенях школьного иноязычного образования) позволяют осуществлять индивидуализацию работы с иноязычным речевым материалом.

Проблема индивидуализации в своё время была поднята и решена В. П. Кузовлевым через учёт и развитие индивидуальных особенностей ученика: индивидуальных (природные задатки, способности); субъектных (умение осуществлять учебную деятельность) и личностных (мотивационная и эмоционально-чувственная сферы, характер, опыт, статус в коллективе) [Кузовлев, 1981]. Е. В. Борзова пишет о том, что учёт таких особенностей учащихся является весьма значимым в контексте их становления как лингвокультурных личностей через приобщение к ценностям культуры и формирования личностной культуры каждого школьника [Борзова, 2013: 11–12].

Представим условия осуществления школьниками иноязычной речевой деятельности в графической форме (Рисунок 4), а затем прокомментируем их.

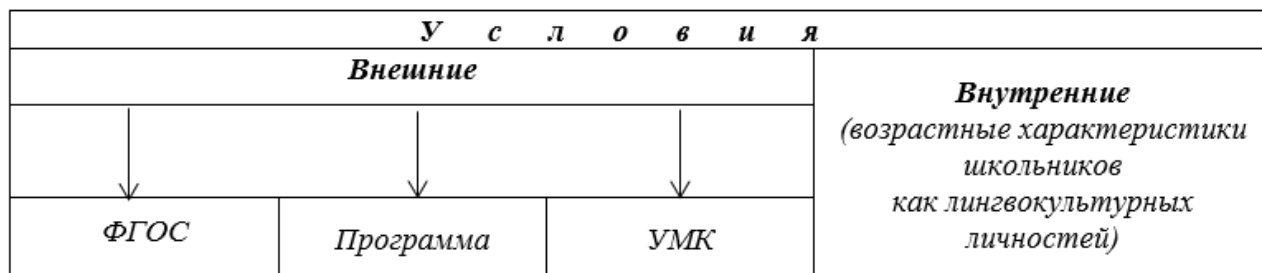


Рисунок 4 – Внешние и внутренние условия осуществления учащимися иноязычной речевой деятельности

Разработан автором

Если внешние условия, показанные на схеме, необходимо специально создавать, то внутренние присутствуют в индивидуальности ученика как представителя определённой возрастной группы. Важно их зафиксировать и наблюдать их динамику на протяжении всего процесса, что может быть, например, сделано с помощью методической характеристики группы (В. П. Кузовлев) [Пассов, Кузовлева, 2010: 218–249]. Благодаря соответствию потребностям и интересам учащихся учебные и речевые задачи каждого этапа принимаются школьниками и, как справедливо отмечено в исследованиях С. С. Куклиной, актуализируют необходимую часть их субъективного опыта «и адекватные ей учебные действия и их операции» [Куклина, 2013: 26]. Поскольку приёмы способны функционировать в меняющихся обстоятельствах иноязычного образовательного процесса, имеющих место на различных его ступенях, то на каждой из них приёмы будут иметь свои особенности, зависящие от присущих ей условий обучения. Об этом пойдет речь во 2-й части диссертационного исследования.

Что касается его *средств* как составляющих приёма, под ними понимаются «разнохарактерные речемыслительные действия или различного вида объекты, используемые для достижения цели...» [Пассов, 2006: 24–26] и подразделяются на операционные и материальные. Под *операционными средствами* понимаются действия, которые школьники выполняют, осваивая иноязычную культуру [Пассов,

2014: 74]. Набор *операционных средств* представлен совокупностью УУД, позволяющих учащимся решать учебные задачи в рамках репродуктивной и творческой (поисковой эвристической и собственно творческой) деятельности на разных этапах овладения иноязычным речевым общением. Это могут быть, например, УУД школьников в процессе планирования, выбора способов и средств выполнения действий и реализации плана, при осуществлении текущего и итогового контроля результата, оценивания и др.

Важно указать на то, что включение учебных действий того или иного характера в приём как единицу деятельностного компонента иноязычного образования происходит и благодаря тому, что кроме учебной задачи перед школьниками ставится и соответствующая ей речевая задача, определяющая, по мнению А. А. Леонтьева, непосредственный результат каждого действия [Леонтьев, 1999]. Учащиеся используют учебно-речевые средства-действия (рецептивно-познавательного, репродуктивно-преобразовательного и продуктивного характера) как под управлением учителя, так и с использованием памятки или руководства, или же самостоятельно при овладении иноязычной речевой деятельностью в аудировании, говорении, чтении и письменной речи.

Решение учебно-речевой задачи репродуктивного характера осуществляется посредством алгоритмических действий, что предполагает пошаговое управление деятельностью школьников. Если задача носит поисковый (эвристический) характер, действия, необходимые для её решения, учащиеся выбирают из числа тех, которые были освоены ими ранее, осуществляя преобразование уже известных способов решения задач, конструируя новый. Постановка перед учащимися неизвестных, более сложных учебно-речевых задач творческого характера делает необходимым не только сочетание различных способов выполнения учебно-речевых действий, но и привлечение действий принципиально иного характера.

Так, например, для разработки новых способов решения творческих задач в нестандартных ситуациях завершающего этапа овладения иноязычной речевой деятельностью кроме УУД и сопутствующих им речевых действий, которые были

усвоены школьниками на предыдущих этапах, требуется набор предметных продуктивных действий, характерных для познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности, обслуживаемых четырьмя видами иноязычной речевой деятельности в аудировании, говорении, чтении и письменной речи [Куклина, 2007в: 129–130].

Перечисленные операционные средства обуславливают набор материальных средств, необходимых для эффективного применения приёма с помощью речевых средств иностранного и родного языка. *Материальные средства* представляют собой те физические объекты, которые используют учитель и ученик: всё то, что возможно видеть, слышать, а также осязать и чувствовать на запах и вкус. Это, к примеру, вербальные средства на иностранном языке (речевой материал, предназначенный для обучения различным видам иноязычного речевого общения); вербальные средства на родном языке, необходимые для демонстрации способов и алгоритмов учебно-речевых действий на каждом этапе овладения им. Наконец, это невербальные средства: как замещающие вербальные по причине недостаточного иноязычного речевого опыта школьников или нехватки времени, так и помогающие осмыслить ситуацию или построить монологическое или диалогическое высказывание на иностранном языке. Материальные средства могут быть представлены в памятках и руководствах, с помощью которых учитель организует учебно-речевые действия учеников и управляет ими.

Приём как организационная и регулирующая единица иноязычного образовательного процесса содержит в своей структуре ещё один важный компонент – *способ* действия как «определенный образ» его совершения, отвечающий на вопрос «как действовать?» при известных «инструментах-средствах, чтобы достигнуть цели» [Пассов, 2006: 27]. Так, описанные операционные и материальные средства реализуются в данных и изменяющихся условиях четырьмя группами способов: на уроке иностранного языка используются *качественные, количественные, организационные и способы предъявления материала*.

Если *качественные способы* выполнения учебно-речевых действий определяется подходами и принципами иноязычного образования, то *количественные* выражаются в увеличении объема речевого материала, используемого на уроке, а также в варьировании темпа решения школьниками учебно-речевых задач в зависимости от их возрастных и индивидуальных особенностей. *Организационные способы* проявляется в учебно-речевых взаимодействиях учащихся с учителем и друг с другом в процессе планирования, исполнения учебно-речевых действий, а также контроля за их выполнением. Организационными формами выполнения таких действий являются: фронтально, индивидуально, коллективно (в парах, в группах).

Наконец, говоря о *способах предъявления материала*, следует отметить, что речевой материал может быть представлен ученикам только тремя способами: визуально, аудитивно и аудиовизуально. С этой целью используются информационно-коммуникационные средства, сфера применения которых должна меняться с учётом определённых методических задач урока.

По мнению Е. И. Пассова, подобное понимание приёма характеризуется полнотой, глубиной, адресностью и композиционной целостностью: благодаря интегрированию условий, способов и средств обучения, приём используется с целью организации и управления процессом овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью на всех этапах. Имея представление о сущности и наборе составляющих, педагог может сам подбирать приём для достижения цели в данных условиях [Пассов, 2000: 32: 68–74]. Так, содержание представленных компонентов приёма изменяется в зависимости от этапа обучения иноязычной речевой деятельности. Поэтому приём предстает на каждом из них в новой форме, отличающейся от других по существенным признакам. В частности, приёмы, используемые для формирования, совершенствования навыков, развития умений иноязычной речевой деятельности и функционирования иноязычного речевого общения, имеют свою специфику.

Средствами реализации приёмов являются *упражнения*, составляющие, по словам Е. И. Пассова, «деятельность ученика как субъекта учения» и направленные

на совершенствование выполнения действий как единиц этой деятельности, определённым образом организованные педагогом для достижения цели наиболее эффективным путём [Пассов, 2006: 26]. Другие учёные также рассматривают упражнения в качестве процессуальной составляющей обучения и трактуют их как:

1) «материализованный процесс решения задачи» и «минимальную единицу организации реального учебно-воспитательного процесса, обладающую ... свойствами целого» [Бим, 1988: 105];

2) «структурную единицу организации учебного материала», представляющую собой «целенаправленные, взаимосвязанные действия», которые предлагаются учителем для выполнения учащимися в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учётом логики становления речевых навыков и умений [Щукин, 2008: 352];

3) целенаправленно организованное в условиях образовательного процесса «одно- или многоразовое выполнение отдельной или ряда операций ... речевого или языкового характера» [Шатилов, 1986: 55].

В методических исследованиях Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Г. А. Китайгородской, И. Ф. Мусаелян, Е. И. Пассова, С. Ф. Шатилова, А. Н. Щукина и др. представлены разнообразные классификации существующих упражнений, которые объединены в типы. Используемая при этом терминология отличается большим разнообразием. Так, упражнения для усвоения материала называют *тренировочными*, или *подготовительными*. Это могут быть *языковые* упражнения, которые ситуативно не обусловлены и нацелены на осознание и усвоение языкового явления для его последующего безошибочного воспроизведения.

К этому же типу упражнений относятся *условно (учебно)-коммуникативные*, в которых усвоенный языковой материал фигурирует в условной (учебной) ситуации, моделирующей естественную. Упражнения для использования материала в речи называют *речевыми*, или *коммуникативными, творческими*, предназначенными для обучения аудированию, говорению, чтению и письменной речи как средствам иноязычного общения.

В качестве исходного критерия выделения типов упражнений Е. И. Пассов предложил цель, которую каждое из них преследует на конкретном этапе обучения речевому умению [Пассов, 1989: 68]. В частности, этапам формирования и совершенствования речевых навыков будут соответствовать условно-речевые (УРУ), а речевые упражнения (РУ) развивают речевые умения в каждом виде речевой деятельности. УРУ и РУ отличает: 1) наличие речевой задачи и коммуникативной ситуации; 2) обусловленность речевого высказывания учащегося и 3) наличие/отсутствие опор. Признаками УРУ являются:

1) наличие речевой задачи в рамках предложенной ситуации общения. В УРУ первого порядка ($УРУ_1$) ситуация условная, речевая деятельность обусловлена по форме и содержанию. В УРУ второго порядка ($УРУ_2$) ситуация реальная, речевая деятельность частично обусловлена по форме и содержанию;

2) присутствие условий для параллельного усвоения функции и формы определенного действия через выполнение учебно-речевых действий по аналогии, в опоре на предложенный образец. В $УРУ_1$ используются вербальные зрительные, а в $УРУ_2$ – главным образом вербальные слуховые опоры.

РУ отличаются:

1) наличием речевой задачи, представленной в естественной коммуникативной ситуации различной степени новизны. В РУ первого порядка ($РУ_1$) речевая задача частично или естественно обусловлена. В РУ второго порядка ($РУ_2$) речевая задача выбирается субъектом деятельности;

2) обеспечением самостоятельного, активного и мотивированного выполнения учеником учебно-речевых действий, требующихся для решения поставленной речевой задачи. В $РУ_1$ речевая деятельность частично обусловлена по содержанию; в $РУ_2$ – не обусловлена;

3) актуализацией координации разных видов иноязычной речевой деятельности. В $РУ_1$ с этой целью используются частично вербальные, иллюстративные опоры; в $РУ_2$ опоры отсутствуют вообще [Пассов, 2014: 393].

Изложенная информация была принята во внимание при разработке приёмов, предназначенных для различных этапов овладения учащимися иноязычной речевой деятельностью, и адекватных⁹ им упражнений (см. Приложение В).

Подводя итог изложенному, считаем необходимым подчеркнуть, что деятельностный компонент иноязычного образования предназначен обеспечивать освоение школьниками его содержательного компонента, в подсистему которого в статусе субкомпонента входит ЭЦК. В связи с этим в деятельностном компоненте нам также предстоит выявить ту его часть, которая носит эмоционально-ценностный характер и поэтому может быть включена на правах еще одного субкомпонента в ЭЦК иноязычного образования. Об этом пойдет речь в Главе 3.

Приёмы и упражнения, используемые в рамках деятельностного компонента на различных этапах овладения школьниками компонентами содержания иноязычного образования, ведут к достижению его конечного результата – формированию школьника как лингвокультурной личности, к характеристике которой мы приступаем в следующем параграфе.

§ 4. Лингвокультурная личность как участник иноязычного образования

В предыдущих разделах диссертационного исследования было указано, что целью иноязычного образования сегодня является становление особого типа личности. Она будет успешно осуществлять активную и эффективную жизнедеятельность в современном культурном социуме как «носитель сознания, языка, обладающий сложным внутренним миром» [Маслова, 2001: 113], ответственный за свою судьбу и отличающийся осознанным отношением к ней, другим людям, миру во-

⁹ Под *адекватностью упражнений* в исследованиях Е. И. Пассова понимается соответствие их качеств поставленной перед участниками иноязычного образования цели и условиям её достижения [Пассов, 2014: 344].

круг. Характеристике такой личности, которая в нашем исследовании носит название «лингвокультурная личность» как цели-результата иноязычного образования (см. Рисунок 1) будет посвящён завершающий параграф 1-й главы.

Весьма значимой для понимания сущности данного понятия является проблема соотношения личности и языковой личности. Языковая личность – это носитель языка, способный создавать тексты и использовать в них системные средства этого языка с целью отражения окружающей действительности достижения в ней собственных целей [Русский язык ..., 1997: 671]. Следовательно, языковая личность трактуется как составляющая многогранного понятия личности, включающая в себя психологические, социальные, этические и прочие компоненты, «преломленные через язык» [Фомин, 2004: 126],

Активная разработка научной теории такой личности состоялась в 1980-х гг. в работах Г. И. Богина и Ю. Н. Караулова. Так, Г. И. Богин создал модель языковой личности, рассматривая её с точки зрения готовности совершать определённые речевые поступки, создавать и воспринимать речевые произведения [Богин, 1993]. Ю. Н. Караулов указывает, что введение в науку о языке понятия «языковая личность» позволяет объединять отдельные и относительно независимые друг от друга характеристики языка. Исследователь определяет языковую личность как систему способностей и характеристик учащегося, определяющих специфику её работы с речевым материалом – «создание и воспроизведение ... текстов», отличающихся по: 1) степени языковой и структурной трудности; 2) полноте и глубине отражения реальной действительности; 3) целям [Караулов, 2010: 3, 22].

В свою очередь, Ю. Н. Караулов называет три структурных уровня языковой личности:

1) вербально-семантический (семантико-строевой, инвариантный). Данный уровень отражает владение человека обыденным языком и называется нулевым, поскольку практически никогда не позволяет проявить индивидуальность;

2) *лингво-когнитивный* – уровень актуализации и идентификации в картине мира учащегося совокупности смыслов и иерархии ценностей, отражающих национально-культурные традиции, тезаурус и идеологию общества и создающих индивидуальную и/или коллективную когнитивную среду;

3) *прагматический* – выявление и описание целей, мотивов, определяющих векторы развития языковой личности [там же: 48–68].

Уровневая модель языковой личности отражает её обобщенный тип, своеобразную парадигму речевой личности. В. А. Маслова определяет её как языковую, существующую «в парадигме реального общения, в деятельности» [Маслова, 2001: 118]. На уровне речевой личности находят своё выражение национально-культурная специфика языковой личности и процесса общения, соотносящиеся с его стратегиями и тактиками, а также с социально-психологическим и культурным смыслом речевого материала.

Исследователи национально-культурной специфики языковой личности предлагают включить в её структуру несколько компонентов (Г. И. Богин [Богин, 1993], Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2013], Ю. Н. Караулов [Караулов, 2010], В. А. Маслова [Маслова, 2001], З. Н. Никитенко [2011; 2019], А. Г. Фомин [Фомин, 2004], J. Bourget [Bourget, электронный ресурс], Н. Dupont [Dupont, 1979], J. C. Gibbs [Gibbs, 2014] и др.):

1) *ценностный (мировоззренческий) компонент* содержания воспитания. Это система ценностей или жизненных смыслов личности. Язык создаёт условия, обеспечивающие первый глубинный взгляд подрастающего человека на окружающую действительность, формирует его картину мира и систему ценностных ориентаций – тех духовных представлений, которые лежат в основе национального менталитета и реализуются в диалоговом общении людей;

2) *культурологический компонент*, т. е. уровень освоения культуры как важнейшего средства повышения интереса учащихся к языку;

3) *личностный компонент*, т. е. характеристики индивидуальности ученика (индивидуальные, субъектные, личностные); уникальные черты, которые присутствуют в каждом человеке.

Сказанное свидетельствует о том, что языковая личность не существует вне пространства культуры. Эта мысль находит своё отражение в термине лингвокультурная личность, которая в трудах разных исследователей определяется как:

1) закреплённый в языке базовый национально-культурный прототип его носителя, который составляет «вневременную и инвариантную часть структуры личности» [Маслова, 2001: 120];

2) человек, чей уровень владения языком рассматривается неотрывно от культурного содержания его единиц и который был достигнут «на основе жизненных предпочтений и ценностных установок общества» [Халупо, 2012: 124].

Формирование лингвокультурной личности происходит в условиях глобализации и многоаспектного сближения стран и народов, реальных контактов учащих с носителями различных культур, становления единого взаимозависимого мира, в котором расширяются экономические, политические и культурные связи между странами. Общество становится поликультурным, однако в нём актуальной остаётся проблема сохранения самобытности и культуры каждой отдельно взятой этнической группы. Поэтому, по мнению Е. Н. Дмитриевой и О. Г. Оберемко, важно способствовать пониманию школьниками языка как своего рода этнокультурного кода, который помогает им «вчувствоваться» в этнографическую картину мира [Дмитриева, Оберемко, 2018]. Формирование лингвокультурной личности должно осуществляться на основе понимания учащимся и общекультурных ценностных смыслов, и специфики их проявления в различных этнических сообществах.

Условия для формирования лингвокультурной личности ученика в системе школьного иноязычного образования нужно создавать целенаправленно. При описании совокупности таких условий за основу мы взяли идеи, предложенные А. А. Корякиной:

1) *культурологические условия*, нацеленные на формирование национального самосознания учащегося, преодоление стереотипов обособленного, ограниченного национального мышления, суеверий и предрассудков по отношению к представителям иных культурных сообществ;

2) *этические условия*, предусматривающие соблюдение этических норм коммуникации, отражающей социокультурный опыт носителей иностранного языка;

3) *условия лингвокультурной иноязычной среды*, т. е. знакомство школьников с традициями, обычаями, праздниками, художественными произведениями и устным народным творчеством носителей изучаемого иностранного языка в сравнении с фактами своей культуры. Это способствует более глубокому проникновению учащихся в культуру родной страны;

4) *познавательные условия*, ориентированные на формирование познавательного интереса школьников к ценностям национальной и мировой культур. В образовательном процессе должны найти отражение своеобразие и уникальный характер отечественной культуры в гармоничном единстве с иноязычной;

5) *рефлексивные условия*, связанные с осмыслением важности культурного разнообразия для развития личности и общества, формирования духовно-нравственной культуры учащихся, их взглядов на жизнь и адекватных поведенческих навыков. Лингвокультурное мышление и «гуманитарная грамотность» личности являются условиями осуществления ею позитивной рефлексии, формируют систему гуманистических ценностей ученика, его ценностных ориентаций и адекватных оценок, противостоящих технократическому мышлению и проявлениям враждебности и нетерпимости [Корякина, 2016].

Схожие идеи мы находим и в зарубежной методике, где исследуются такие подходы к организации образовательного процесса, как функционально-смысловой, культурно-сензитивный, транскультурный, этнографический (M. Meyer, W. Neike) [Meyer, 1991; Neike, 2000]. Так, в транскультурном образовании (transcultural education) устанавливается новая сфера культурного развития, выходящая за рамки этнических, расовых, гендерных и профессиональных культур.

Учащийся как бы уходит из-под влияния собственной культуры, ориентируясь на освоение таких общечеловеческих ценностей, как мир, правосудие, защита окружающей среды и др. Основоположниками этнографического подхода являются M. Byram, G. Zarate, C. Kramersch [Byram, Zarate, 1997; Kramersch, 1995]. В контексте данного подхода ключевым моментом, по мнению Е. Г. Таревой, является

формирование способности ученика понять иную модель поведения – носителя иностранного языка, ориентированного на иную систему ценностей [Тарева, 2017].

Путь развития лингвокультурной личности в условиях общеобразовательной школы – это осознанная, продуктивная учебно-речевая деятельность при освоении иностранного языка, неразрывно связанная с формированием опыта эмоционально-ценностных отношений школьников. Поэтому современный урок иностранного языка должно носить аксиологический (эмоционально-ценностный) характер, что возвращает нас к мысли о необходимости выявления в структуре школьного иноязычного образования ЭЦК.

Мы представим понятие «лингвокультурная личность» сквозь призму модернизации содержания и деятельностного компонента школьного иноязычного образования и включения в его компонентную структуру данного компонента. Ранее мы пришли к выводу, что ЭЦК:

1) обеспечивает становление личностных мировоззренческих диспозиций школьников, развитие их ценностных ориентаций, обретение жизненных смыслов, формирование аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека;

2) необходим ученикам для овладения коммуникативными навыками и умениями компетенциями в данной предметной области, обеспечивая их личностный, значимый и ценный для жизнедеятельности учащихся характер и тем самым побуждает их к активной и целенаправленной познавательной деятельности;

3) придаёт системе иноязычного образования «человеческое лицо» благодаря гармоничному приобщению учащихся к ценностям иноязычной и родной культур, в процессе которого, проявляя лучшие качества своей индивидуальности, школьники с удовольствием и интересом взаимодействуют как его равно активные и равно ответственные участники, чтобы оптимальным путём достигать поставленные перед ними цели.

В связи с этим мы приходим к выводу, что в основу формирования лингвокультурной личности в школьном иноязычном образовании должны быть положены:

1) *ценностные аспекты* (ценности-знания и ценности-отношения), которые демонстрируют ценностное значение как иностранного языка, так и индивидуальных особенностей ученика: индивидуальных, субъектных и личностных, а также коммуникативных взаимодействий школьников;

2) *лично-деятельностные составляющие*: осознанная, продуктивная учебно-речевая деятельность учащегося рассматривается в качестве основы и стимула переориентации целей-результатов иноязычного образования на формирование лингвокультурной личности школьника в совокупности её потребностей, мотивов, интересов и т. п.;

3) *эмоционально благоприятная атмосфера иноязычного образовательного процесса* как своеобразного «перекрестка культур», снимающая напряжённость, вызывающая положительные эмоциональные состояния учеников, способствующая преодолению стереотипов и взаимообогащению национального и интернационального.

В центре эмоционально-ценностного иноязычного образования в школе – образ учащегося как гражданина России, субъекта учения, своей культуры и нравственности, который учится успешно представлять родную страну на иностранном языке. У такого школьника активно формируются способности к плодотворному взаимодействию с окружающим поликультурным и многоязычным миром [Никитенко, 2019]. Таким образом, мы рассматриваем цель-результат эмоционально-ценностного иноязычного образования – *лингвокультурную личность учащегося* как автономную, гармонично развитую в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях личность, владеющую:

1) коммуникативными умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности;

2) собственной системой ценностей;

3) эмоциональной компетентностью / эмоциональным интеллектом;

4) развитой волевой сферой;

5) набором личностных УУД.

Формирование лингвокультурной личности школьника создаёт основу для обогащения его картины мира, позволяет ему стать мобильным, готовым непрерывно развиваться с учётом динамичных, зачастую непредвиденных условий жизнедеятельности в гармонии с окружающим миром [Халяпина, 2006]. Самыми важными характеристиками такой личности являются: уважение культурных особенностей и традиций различных народов, потребность в собственной этнической культуре и языке, низкая степень национализма, отзывчивость, готовность налаживать позитивные отношения с носителями иной культуры, используя иноязычную речь (на уровне программных требований) как средство межкультурного общения, лингвокреативность [Никитенко, 2019]. При этом, лингвокультурная личность не препятствует демонстрации подобных качеств товарищами.

Подводя итог сказанному, мы приходим к выводу, что отбор и организация содержательного и деятельностного компонентов иноязычного образовательного процесса с указанных позиций призваны способствовать тому, что лингвокультурная личность учащегося как свободная, образованная личность, творец культурных ценностей будет обладать свойствами, отражающими предметные, мета предметные и личностные результаты иноязычного образования:

1) такими качествами, как: независимость, самостоятельность, активность, ответственность за своё будущее, эмпатия и толерантность, т. е. характеристиками, демонстрирующими ценностное значение индивидуально-личностных особенностей школьников;

2) способностью осуществлять коммуникативную деятельность в соответствии с собственными потребностями и системой ценностей, проявляя эмоционально-волевое отношение к предмету «иностранному языку», иноязычной речевой деятельности, её результатам, партнёрам по общению и т. д.;

3) умениями самоанализа и оценки ценностей иных культурных сообществ, их представлений об устройстве мира и способах жизнедеятельности.

Её целостность (коммуникативные способности и умения, составляющие эмоционально-ценностной и эмоционально-волевой сфер) активно развиваются в

условиях включения в систему компонентов иноязычного образования ЭЦК. В понятии лингвокультурной личности учащегося как целостной, свободной, образованной личности, творца культурных ценностей интегрирована совокупность предметных, мета предметных и личностных результатов иноязычного образования. Если предметные и мета предметные результаты демонстрируют освоение лингвокультурной личностью «интеллектуального» блока содержания, то личностные – его ЭЦК. В следующей главе мы перейдём к характеристике субкомпонентов содержания данного компонента.

Выводы по Главе 1

Системно-структурный и организационно-функциональный анализ иноязычного образования как объекта исследования, его содержательного, деятельностного и результативного компонентов позволил нам сделать следующие выводы.

1. Понятие «образование» обуславливает нравственный образ человека, формирование которого происходит под влиянием ценностей, традиций и культурного наследия общества. Термин «образование» не является синонимом понятия «обучение», которое определяется как двусторонний процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, а также способов познавательной деятельности личности. В образовании как более широком понятии обучение неотделимо от воспитания, а система знаний, навыков и умений учащегося органично связана с его ценностями.

2. Образовательный потенциал предмета «Иностранный язык» предполагает овладение школьниками не только лингвистическими средствами, но и расширение их знаний в области искусства, литературы, истории страны изучаемого языка. Иностранный язык является не просто учебным предметом, а образовательной дисциплиной, а процесс обучения этому предмету называется «иноязычное образование».

3. Иерархически организованными подходами к процессу организации и реализации современного иноязычного образования в рамках личностно-ориентированной парадигмы являются:

1) на философском уровне: системно-структурный и организационно-функциональный, а также аксиологический подход;

2) на общенаучном уровне: личностно ориентированный и личностно-деятельностный подходы;

3) на конкретно научном уровне: культурологический подход;

4) на методическом уровне: межкультурный и коммуникативно-когнитивный подходы.

4. Как интегрированный организованный процесс иноязычное образование имеет свои закономерности – принципы, согласно которым осуществляются отбор, организация, функционирование и развитие системы его компонентов:

1) общедидактические принципы: гуманизацию и гуманитаризации, единства содержательной и процессуальной сторон иноязычного образования;

2) общие методические принципы: функциональности, ситуативности, новизны, коммуникативной направленности, взаимосвязанного и параллельного обучения разным видам иноязычной речевой деятельности при дифференцированном подходе к каждому из них, культуроведческой направленности, диалогичности, кросскультурности, аутентичности, интерактивности, эвристичности иноязычного образовательного процесса.

5. Система принципов определяет:

1) цель иноязычного образования, все подходы к формулировке которой опираются на достижения антропологии. В качестве глобальной цели иноязычного образования учёные рассматривают формирование лингвокультурной личности;

2) содержание иноязычного образования, компонентная структура которого охватывает предметно-материальные, процессуальные и эмоционально-оценочные аспекты;

3) деятельностный компонент как способ деятельности преподавателя и учащегося, посредством которого организовано усвоение знаний, речевых навыков и умений;

4) средства иноязычного образования, т. е. то, что находится между целью и обучающимся, создавая ту материально-деятельностную среду, которая способствует достижению цели;

5) организационные формы образовательного процесса, центральное место среди которых занимает урок;

6) результат, т. е. достижение глобальной цели – формирование лингвокультурной личности учащегося. Составляющие этого результата имеют предметный, мета предметный и личностный характер.

6. Детерминантами содержания образования в психолого-педагогической литературе признаны:

1) целевая составляющая (формирование лингвокультурной личности учащегося);

2) деятельность, поскольку ученик – это динамичная, гибкая, изменчивая система. Он становится личностью только в условиях активного, целенаправленного взаимодействия с окружающим миром;

3) опыт предметной (материальной) и духовной (нравственно-психологической) деятельности, поскольку ключевая социальная функция образования – распространение общественно-полезного опыта.

7. Содержание образования носит:

1) деятельностный характер, обусловленный тем, что человеческая культура в статусе содержания образования представляет собой деятельностный, развивающийся во времени процесс;

2) ценностный характер, поскольку основой культуры как содержания образования является ценность;

3) структуралистский характер, потому что в методических целях богатый и разнообразный культурный опыт человечества нуждается в структурировании и систематизации;

4) диалогический характер, когда главным средством познания себя и окружающего мира является диалог.

8. Характеристика составляющих системы иноязычного образования свидетельствует о целесообразности выделения эмоционально-ценностного компонента как его подсистемы в составе:

- 1) содержательных субкомпонентов: ценностных, эмоциональных, волевого и личностных универсальных учебных действий;
- 2) эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования;
- 3) цели-результата – лингвокультурной личности учащегося.

9. Присутствие в структуре иноязычного образования эмоционально-ценностного компонента влияет на характеристики ключевых компонентов его системы:

1) в компонентной структуре содержания иноязычного образования присутствует опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся. Структура субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента в качестве подсистемы входит в систему компонентов содержания иноязычного образования; усвоение эмоционально-ценностного компонента регулирует соответствие коммуникативной деятельности школьника его потребностям, формирует систему ценностей учащегося, определяет проявления эмоционально-волевого отношения к окружающей действительности;

2) в деятельностном компоненте также имеется составляющая, которая носит эмоционально-ценностный характер и может быть включена на правах еще одного субкомпонента в эмоционально-ценностный компонент иноязычного образования;

3) в основе формирования лингвокультурной личности как цели-результата иноязычного образования лежат: ценностные аспекты (ценности-знания и ценности-отношения), личностно-деятельностные составляющие, эмоционально благоприятная атмосфера иноязычного образовательного процесса. Предметные и мета предметные результаты отражают овладение школьниками «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования, личностные – эмоционально-ценностным компонентом. Совокупность этих результатов интегрирована

в понятии лингвокультурной личности учащегося как целостной, свободной, образованной личности, творца культурных ценностей.

10. Изложенное позволяет перейти к решению 2-й задачи исследования: выявить субкомпоненты содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования и определить условия, необходимые для выполнения им своих функций.

ГЛАВА 2. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО СОДЕРЖАНИЕ

Представленный в Главе 1 системно-структурный анализ современного иноязычного образования и выявление в системе его содержания подсистемы ЭЦК позволили нам в данной главе перейти к решению 2-й задачи диссертационного исследования. Нам предстоит выявить субкомпоненты содержания ЭЦК иноязычного образования и определить условия, необходимые для выполнения им своих функций. Это будет осуществлено с позиций подходов к процессам отбора, организации и реализации современного иноязычного образования, развивающихся в рамках личностно-ориентированной парадигмы, а также в опоре на иерархически организованную систему принципов, представляющих собой путь к гуманизации иноязычного образовательного процесса.

В § 1 будет представлена структура субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования; в § 2 – принципы отбора и организации данного компонента. Наконец, § 3 мы посвятим характеристике текста-дискурса как единицы содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования.

§ 1. Структура субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования

В данном параграфе центральным понятием нашего исследования является один из компонентов содержания иноязычного содержания, о которых речь шла в предыдущей главе, – ЭЦК, структура субкомпонентов которого будет представлена. В Главе 1 неоднократно подчёркивалось, что связь «интеллектуального» блока иноязычного образования и его ЭЦК функционально значима для успешного овладения школьниками всеми компонентами содержания.

ЭЦК трактуется в педагогической литературе по-разному. Например, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, И. К. Журавлев представляют понятие «опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе (система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности)» [Теоретические..., 1989]; В. С. Леднёв – «опыт ценностно-ориентационной деятельности» [Леднёв, 1989]; А. В. Зеленцова, В. В. Сериков ссылаются на индивидуальный жизненный опыт [Зеленцова, 1996; Сериков, 1994]; В. И. Данильчук – на опыт поиска смыслов самореализации [Данильчук, 1997]; О. М. Хлыстина предлагает назвать ЭЦК «ценностным отношением» [Хлыстина, 1997].

Несмотря на различия в терминологии, большинство учёных едины в своём мнении о том, что ЭЦК содержания иноязычного образования базируется на личном опыте. Он сопряжён с эмоционально-ценностной сферой учащегося и выражается в форме субъективных мирозерцательных позиций, ценностных ориентаций, приобретенных жизненных смыслов, ставших органичной составляющей Я-концепции личности. Схожие позиции – у методистов в области преподавания иностранных языков. Исходя из того, что содержание иноязычного образования соответствует его цели, а также принимая во внимание взгляд на культуру в статусе содержания образования как на совокупность ценностей (Е. И. Пассов), мы делаем вывод о том, что эти ценности должны быть усвоены школьниками. В результате, происходит становление духовности подрастающей личности. Это осуществляется через присвоение творческого наследия культуры [Пассов, 2000: 55]. Поэтому основа 4-й составляющей содержания иноязычного образования в исследованиях методистов также имеет «отношенческий» характер.

Это чувства и эмоции, вызываемые у учеников взаимодействием всех компонентов содержания и создающие позитивную образовательную среду (И. Л. Бим) [Бим, 2005]; духовно-нравственные ценности и качества, ситуации уважительного и отзывчивого поведения школьников в условиях учебно-речевого общения; нравственные качества, обретаемые ими в различных видах деятельности и ситуациях гуманистического общения; формирование у учащихся нравственных оценок

сверстников, героев художественных произведений, а также собственных поступков, формирование познавательного интереса и внутренней мотивации (З. Н. Никитенко) [Никитенко, 2015аб]; нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, экологическая культура школьников и др. (Е. И. Пассов) [Пассов, 2000; 2013б]; валеологический компонент, связанный с духовным развитием, эмоциональным саморегулированием, внутренней экологической культурой и художественно-эстетическим развитием учащегося (Н. Н. Сергеева, В. В. Копылова и Г. В. Буянова) [Сергеева и др., 2019].

Мы определяем *ЭЦК иноязычного образования* как опыт эмоционально-ценностных отношений, приобретаемый учащимися через содержание и деятельность составляющую учебно-воспитательного процесса по иностранному языку и отражённый в его цели-результате.

Основываясь на идеях исследователей (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Г. А. Лобанова, З. Н. Никитенко, Л. В. Павлова, Е. И. Пассов, Л. В. Хведченя и др.), связанных с определением субкомпонентного состава содержания *ЭЦК иноязычного образования*, в качестве составляющих данного компонента мы предлагаем рассматривать совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и личностных УУД. Представим субкомпоненты содержания ЭЦК в свете положений системно-структурного подхода как составную часть одной из вертикальных подсистем в иерархии компонентов системы иноязычного образования. Как уже было отмечено выше, она существует параллельно и находится в тесной взаимосвязи с «интеллектуальным» блоком (в рамках горизонтальной подсистемы) содержания иноязычного образования. Затем с позиций организационно-функционального подхода мы определим место и функцию каждого из субкомпонентов содержания ЭЦК в сложном целом.

Начнём с ценностных субкомпонентов.

Ценностные субкомпоненты. Многоаспектность данного понятия обусловила необходимость его исследования на четырёх уровнях методологического анализа [Блауберг, 1991; Юдин, 1991]. На философском уровне рассмотрим классическое понятие «ценность» как одну из основных категорий онтологии.

В философских словарях под *ценностями* понимаются важнейшие атрибуты человеческого бытия вместе с нормами и идеалами [Философия..., 2004: 1001], к которым человек должен стремиться на основе его нравственных принципов [Философский ..., 1986: 577] и присутствие которых проявляется в экзистенциальной деятельности, творчестве субъекта культуры; его общении и сотворчестве с другими индивидуумами, направленным на сферу как сущего, так и нормативно-должного

Данные позиции демонстрируют то, что ценность – это не только уже освоенный фрагмент социального опыта, но и то, к чему следует стремиться. В то же время, всё, что попадает в поле зрения должного, становится ценным: там сосредоточено то, что выстроено самой жизнью, созрело в умах людей или декларировано в статусе нормы. Изменяются ценности – трансформируются и нормы, что ведёт к модификации и целей образования. Соприкасаясь с ценностью, личность использует мысленные образы в виде норм и идеалов.

Появление ценности сопряжено, с одной стороны, с предметной действительностью, черты, события и явления которой соответствуют потребностям личности и общества. С другой стороны, ценность представляет собой воззрение, отражающее оценку человеком или группой людей реалий окружающего мира. Следовательно, вслед за Н. Д. Никандровым мы делаем вывод, что ценность – это своего рода демонстрация связи между субъектом и объектом аксиологического взаимоотношения [Никандров, 1998].

Ценности отражают мир не под углом объективности, а с позиций личностного долженствования. Зачастую они соединяют в себе оценочное суждение и истинность (или ошибочную позицию). У любой ценности имеется «тело» – её содержание: материальное (предмет, полезная вещь) или идеальное (чувства, багаж познаний, цель, идеал). В. Ф. Юлов приходит к заключению, что такого рода содержательная система и выступает предметом оценки как определённого отношения человека к ценности. Однако если в содержательном плане ценности отличаются объективностью, то оценочная составляющая бывает весьма субъективной (например, личностное мнение) и относительной [Юлов, 1995: 114–121].

Схожую мысль мы находим в работах Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой, где также сказано, что всё, что присутствует в окружающей нас действительности, потенциально является объектом нашего ценностного к этому отношения. Реалии мира могут восприниматься личностью как благо или зло, прекрасное или безобразное, приемлемое или недопустимое, правдивое или неистинное. Тем не менее, в рамках открытого софистами принципа относительности, то, что является ценностью для одного, может оставить индифферентным другого или даже стать для него невозможным и непозволительным [Гусинский, Турчанинова, 2000: 28].

Б. Т. Лихачёв также различает два аспекта ценностей [Лихачёв, 1997]. Первый устанавливает общественную значимость объектов, явлений и процессов окружающей нас реальности, характеризует их свойства и качества. С этой позиции ценность – это то, что так или иначе значимо для всех членов общества и для ученика как члена этого общества: каждый член общества – это личность, а поэтому он всё пропускает через значимость общественного для себя лично. 1-й аспект представляет собой объект исследований социальных дисциплин, относящихся к общенаучному уровню. 2-й аспект отражает наше отношение к окружающему миру, которое проявляется через наличие у человека ценностных ориентаций, определённых установок и намерений, субъектных характеристик и личностной индивидуальности. Он включает ценности в структуру самой личности и представлен в психолого-педагогических трудах.

На конкретно научном уровне система обучения иностранному языку, главной ценностью которой является личность учащегося во всем многообразии её проявлений, в контексте аксиологического подхода реализует соединение обучения как общественной деятельности и духовно-нравственного воспитания школьников на основе универсальных ценностей (Л. В. Павлова). Под *универсальными ценностями* понимается система духовных, нравственных, этических идеалов, присутствующих в различных культурах, имеющих абсолютное приоритетное значение в жизни людей, независимо от их национальной, социальной, религиозной, идеологической принадлежности [Павлова, 2016: 23].

Детерминируя нравственные идеалы, на постижение которых следует нацеливать современных учащихся, на методическом уровне мы изучили номенклатуру культурных ценностей, представленную Е. И. Пассовым. В его концепции коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» (2000 г.) они составляют педагогическое содержание иноязычной культуры [Пассов, 2000: 57]. Оно трактуется как система предназначенных для человека ценностей, принципов и правил поведения, компетенций, традиций, этических норм, эмоциональных реакций, творческих проявлений другого народа. Все они рассматриваются сквозь призму собственной культуры. Номенклатура включает следующие виды ценностей, на формирование которых должно быть нацелено современное иноязычное образование:

1) *Общенациональные: Россия как ценность* – возрождение и преуспевание России, демонстрация безусловной любви к Родине и преданности к своему народу; деятельностная помощь в налаживании жизни в новой России – материально и духовно богатой, самостоятельной, сильной, влиятельной, авторитетной державе.

2) *Общечеловеческие:*

а) *истина как ценность* – уверенность в примате идеалов мировой цивилизации, развитие навыков и умений рефлексии, критического мышления; стремление к достижению истины; «иммунитет» к безальтернативным идеям;

б) *жизнь как ценность* – окружающий мир, живая и неживая природа; свободное от предрассудков мировосприятие: креативность в решении трудных задач, связанных с сохранением жизни и жизнеспособности, состраданием, успешное прохождение критических точек в развитии мировой культуры, сохранением первозданной природы;

в) *мировая культура как ценность* – равноправие этносов (неприятие расизма, космополитизма и т. п.); интерес к истории мировых цивилизаций, достижениям изящной словесности, театрального и музыкального искусства, архитектуры, живописи, метафизики, естественных и точных наук; потребность в познании открытий народов мира;

г) *свободы и права личности как ценность* – необходимость и возможность осуществить жизненно важный выбор; владение основами юридической грамотности, проявление чести и почтения к окружающим;

д) *общение и сотрудничество как ценность* (включая международное) – принятие взглядов представителей иных культур на проблемы антропологии, способность достигать консенсус в ситуациях расхождения мнений и позиций.

Ориентация личности на те или иные ценности, выраженная в её ценностных ориентациях, определяет жизнь всего общества (A. Bardi, I. Borg, S. H. Schwartz) [Borg et al, 2017]. Рассмотрим ценностные ориентации в качестве следующего ценностного субкомпонента ЭЦК содержания иноязычного образования.

Ценностные ориентации – это моральные, духовные, эстетические, политические, конфессиональные и т. п. положения, которыми руководствуется личность, оценивая окружающий мир [Большой психологический словарь, 2003]; ключевая составляющая её миропонимания [Словарь..., 2006], отображающая в мыслях индивида ценности, принимаемые им как долгосрочные жизненные цели и глобальные мировоззренческие установки [Акмеологический ..., 2004].

Ценностные ориентации демонстрируют предпочтения и интересы личности или коллектива относительно культурных ценностей, которые демонстрирует нам социум, и помогают учащимся ориентироваться в них, совершенствуя способы избирательно-критического отношения к объектам и явлениям окружающего мира. По мнению Л. И. Анцыферовой, человек тонко чувствует ценности в ходе непрерывного исследования границ и содержания канонов и регламентов, в процессе формирования специфики индивидуально-личностного восприятия норм и законов [Анцыферова, 1989].

Развивая эту мысль, В. Г. Алексеева отмечает, что ценностные ориентации есть форма привнесения ценностей общества в жизнедеятельность и поступки личности; этап трансформации общественных ценностей в ценности субъекта [Алексеева, 1984: 64]. Ценностные ориентации привязаны как к интеллектуально-волевой, так и к эмоциональной сферам личности, существуя как на когнитивном, так

и на эмоционально-ценностном уровнях, тесно связанных между собой (В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, М. Г. Яновская и др.). Поэтому мы также считаем необходимым в качестве следующей составляющей включить в ЭЦК содержания эмоциональные субкомпоненты. Рассмотрим их.

Эмоциональные субкомпоненты ЭЦК содержания иноязычного образования – это значимые для иноязычного образования, идентичные по названиям эмоции и чувства и производные от них эмоциональные состояния личности [Татарина, Яновская, 2005: 18]. Мы представим несколько таких субкомпонентов.

Гностические (интеллектуальные) эмоции отражают потребность учащихся в «когнитивной гармонии», когда в новой, неизвестной информации они стремятся отыскать привычное, понятное. Типичная «эмоциональная ситуация», вызывающая гностические эмоции, – это проблемная ситуация. Мотивационные ориентиры, создаваемые посредством проблемных задач и ситуаций, помогают школьникам усвоить формальные и функциональные особенности языковых явлений в родном и иностранном языках, придать своей деятельности осознанный характер.

К интеллектуальным чувствам относятся чувство нового, любознательность, удивление, недоумение, сомнение, удовлетворение найденным решением. В своих исследованиях З. Н. Никитенко приходит к выводу, что эмоциональные установки речемыслительных задач оказывают положительное влияние на продуктивность памяти учащихся и овладение умениями иноязычной речи [Никитенко, 2015аб]. Гностические эмоции, сливаясь с образами иноязычных слов и грамматических структур, формируют навыки и умения речевого общения, обеспечивая обобщение языковых и социокультурных знаний в конкретно чувственной форме, а также включая в себе эмоциональный тон соответствующей окраски и интенсивности.

Коммуникативные эмоции и чувства возникают на основе потребности школьников в общении. Б. И. Додонов определяет коммуникативные эмоции как те, которые возникают в качестве реакции на удовлетворение или неудовлетворение стремления личности к эмоциональной близости [Додонов, 1978: 111]. К коммуникативным эмоциям можно отнести желание общаться, делиться мыслями и

переживаниями, находить эмоциональный отклик, чувствовать уважение и расположение к товарищам и преподавателю, желание заслужить одобрение.

В процессе общения возникают также коллективные эмоции. Переживаемые в группе, они получают совершенно иную окраску, приобретая силу взаимовлияния, своеобразного эмоционального «заряда», «эффект публичности». Дело в том, что общение невозможно без взаимного проникновения во внутренний мир: в мир знаний, мыслей, чувств, переживаний друг друга. Урок иностранного языка в этом отношении – это ключ к миропониманию личности, средство перевода ее индивидуального опыта в опыт социальный. Духовное богатство каждого отдельного ученика оказывается включенным в социальную активность группы, что важно и для каждого школьника, и для всего коллектива учащихся.

Практические эмоции и чувства связаны с потребностью ученика «раскрыться» и самоутвердиться в учебном процессе: радость от процесса интеллектуального труда, желание добиться успеха в работе, увлечённость, захваченность ею, удовлетворение её результатами. Достижение успеха – источник положительных эмоций, столкновение с неудачей – отрицательных. Например, овладение учащимися языковыми средствами общения позволяет им познавать «правила-секреты» иностранного языка и испытывать радость самостоятельного ознакомления с фактами культуры англоязычных стран с опорой на родную культуру, когда школьники учатся сравнивать «как у нас и как у них».

Однако иногда успех в учении вызывает эмоции, способные ухудшить качество деятельности (ситуация «головокружение от успехов», связанная со снижением ответственности). Напротив, иногда отрицательные эмоции могут быть связаны с повышением качества выполнения учебной деятельности. Эти переживания связаны с развитым чувством долга, человеческого достоинства. Порождая неудовлетворённость ученика полученным результатом, они становятся стимулом к его улучшению. Так развивается мотивация успешности, которая связана со стремлением школьника быть успешным, делать открытия в иностранном языке и культуре, корректно излагать свои мысли в продуктивных видах речевой деятельности и понимать высказывания других людей в рецептивных.

Эстетические эмоции и чувства представляют собой переживания личности, связанные с эстетической оценкой предмета или явления. Однако большинство исследователей (А. А. Гусейнов, Б. И. Додонов, Р. С. Немов, А. В. Петровский, Е. И. Рогов, С. Л. Рубинштейн и др.) оперируют понятием «эстетические чувства», понимая под ними проявление особого отношения к действительности, выражающего идеал и осознание человеком прекрасного и безобразного [Словарь по этике, 1989: 177]; эмоциональное отношение человека к прекрасному в природе, жизни людей и в искусстве [Общая..., 1998: 377]; отношение субъекта к различным актам и их отображению в художественном творчестве как к чему-либо прекрасному или безобразному [Общая..., 1986: 383].

Таким образом, если эстетические чувства – это сравнительно устойчивые оценочные отношения личности к жизни с позиции прекрасного и безобразного, которые выходят на мотивацию деятельности, то эстетические эмоции представляют собой оценку этих устойчивых переживаний и могут вызываться не только искусством, но и всеми жизненными явлениями с позиции прекрасного – безобразного. Исходя из этого, в совместных с М. Г. Яновской исследованиях мы утверждаем, что эстетические эмоции могут быть направлены на природу, и на человека, и на произведения искусства, и на образовательный процесс [Татарина, Яновская, 2005: 20].

Как известно, изучение иностранного языка и культуры предполагает сопоставление двух или более культурно-исторических явлений, отображённых в совокупности ценностных представлений, особенностях менталитета, а также в нравах, традициях, обычаях, поведении, атрибутах образа жизни. По мнению А. В. Рубцовой, этот анализ невозможно эффективно осуществить без осмысления художественных образов и нравственных коллизий в произведениях литературы и искусства, живописи и т. п. [Рубцова, 2011]. Иноязычное образование как явление, целостно воздействующее на личность учащегося, прямо или опосредованно «работает» на формирование системы её ценностей, социально и культурно адекватной общественной среде её проживания.

Как уже было отмечено ранее, эмоции и чувства, играющие немаловажную роль в образовательном процессе, тождественны по терминологии. Однако чувства рассматриваются как одна из форм (вместе с разумом и волей) проявления устойчивого отношения школьников к предметам и явлениям действительности, отвечающим их потребностям и интересам и имеющим для них личное значение. В психологической литературе они рассматриваются как субъективная оценка объективных событий; как отражение актуальных потребностей человека, источник мотивации поведения, её побудительных механизмов.

Следовательно, эмоции и чувства, основываясь на таких общих проявлениях, как переживание и отношение, – процессы взаимопроникающие. Однако чувства как явление социально-личностное – это высший продукт развития эмоций. Они обладают относительной устойчивостью и являются результатом обобщения конкретных, ситуативно проявляемых эмоций [Татарина, Яновская, 2005: 13].

Помимо эмоций и чувств в число эмоциональных субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования мы предлагаем включить ряд других составляющих эмоциональной сферы человека – производных от эмоций и чувств. Это переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. Их краткий обзор в контексте влияния на процесс и результаты иноязычного образования представлен в Приложении Г.

В то же время С. В. Чернышов и Ю. Н. Хусяинова с сожалением отмечают, что если развитию интеллектуальных операций в процессе иноязычного образования уделяется достаточное внимание, то эмоциям и производным эмоциональным состояниям отводится второстепенная роль [Чернышов, Хусяинова, 2016: 237]. В этой связи Н. Д. Гальскова подчёркивает, что в методических интерпретациях содержания обучения иностранным языкам так называемый эмоциональный опыт зачастую сводится к оценке школьниками работы своих коммуникативных партнеров, а также роли иностранного языка в жизни современного общества [Гальскова, 2003: 124]. Несомненно, это препятствует развитию совокупности способностей эмоционального плана, составляющих *эмоциональный интеллект* (или эмоциональная грамотность) личности (Г. В. Сорокоумова [Сорокоумова, 2019],

Е. Л. Яковлева [Яковлева, 1997], М. Г. Яновская [Яновская, 1991, 1998, 2008, 2009, 2011], а также К. Роджерс [Роджерс, 1984], R. Bar-On [Bar-On, 2006], Н. Gardner [Gardner, 2006], J. D. Mayer [Mayer et al, 2001] R. Maguire [Maguire et al, 2017], С. Radu [Radu, 2014], L. Zysberg [Zysberg et al, 2017] и др.), который в наиболее обобщённом виде заключается:

- 1) в распознавании собственных эмоций;
- 2) во владении эмоциями;
- 3) в понимании эмоций других людей [Mayer et al, 2001: 232–242].

Д. Гоулман также называет это эмоциональной способностью личности. Его суждение о том, что эмоциональная способность – это мета способность, определяющая, насколько хорошо человек может использовать все свои навыки, включая интеллект [Гоулман, 2008], является для нас концептуально важным.

Исследователям эмоционального интеллекта удалось разработать его модель, структура которой представляет собой четыре иерархически расположенных уровня. 1-й уровень – уровень идентификации эмоций, включающий такие способности, как: 1) восприятие; 2) идентификация; 3) выражение; 4) различение и 5) имитация эмоций. 2-й уровень – уровень управления эмоциональными состояниями с целью улучшения продуктивности мышления и деятельности, включающий следующие способности: 1) способность использовать эмоции для направления внимания на важные события; 2) способность вызывать эмоции; 3) способность определять по эмоциям отношение субъекта к обсуждаемой проблеме. 3-й уровень – уровень распознавания эмоций, что необходимо для всесторонней оценки состояния ученика, его причин и способов проявления. 4-й уровень – уровень управления эмоциями, чувствами, настроениями личности и т. п., что предполагает наличие у неё способности их контролировать и, если требуется, подавлять а процессе решения разнообразных задач [Mayer, 1990: 180–211; Mayer et al, 2001: 232–242].

Любая информация (в том числе иноязычный речевой материал), анализируемая природным интеллектом, проходит первоначально через сферу именно эмоционального интеллекта, где получает определенную оценку. Эмоциональный интеллект, как пишет Е. А. Хлевная, является частью внутреннего мира личности. Он

выполняет роль своего рода фильтра, «обволакивающего ядро» природных умственных способностей, пропускающего факты действительности придающего ей ту или иную эмоциональную окраску [Хлевная, 2012: 13].

Отсюда значимость и необходимость развития у учащихся эмоциональной (эмотивной) компетентности средствами иностранного языка, которую В. И. Шаховский считает важнейшей составляющей коммуникативной компетентности [Шаховский, 2009: 40]. *Эмоциональная компетентность* понимается нами как способность личности действовать в соответствии с внутренней средой своих чувств и эмоций, т. е. «включать» регуляторную функцию эмоций (сознание, рефлексивно-самооценочный механизм) [Татарина, 2008: 318]. Таким образом, это понятие, близкое к понятию «эмоциональный интеллект»: оба понятия объединяет признание личностью большой роли эмоций в достижении жизненного успеха.

Н. Gardner также представляет понятие множественный интеллект, который охватывает широкий круг способностей [Gardner, 2006]. Модель интеллекта включает семь его основных подвидов (форм), среди которых, помимо классических когнитивно-речевого и математико-логического фигурируют пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный (интерсубъективный) и внутриличностный (интрасубъективный). Межличностный интеллект – это способность чувствовать состояние окружающих и предвосхищать их поступки и действия. Понятие «внутриличностный интеллект» наиболее тесно связан с эмоциональной сферой учащегося и соприкасается с феноменом, который Дж. Майер, П. Сэловей и Д. Карузо называют эмоциональным интеллектом [Mayer et al, 2001].

По мнению О. В. Сунгуровой, любой ребёнок, как и взрослый, обладает всеми формами интеллекта, но в разной степени. Она указывает, что особенно на младшей ступени обучения, когда у ребёнка ещё не вполне сформировано абстрактное мышление, различные подвиды интеллекта оказывают друг на друга положительное влияние, поскольку ни один из них является полностью изолированным [Сунгурова, 2014: 177]. Это должно оказывать влияние на выбор того или иного варианта усвоения иноязычных ЗУН-ов и вести к успешному усвоению различных видов речевой деятельности.

Неотъемлемая составляющая формирования эмоционального интеллекта личности, овладения учащимися опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, становления их мировоззренческих диспозиций и ценностных ориентаций – это внутренняя созидательная экспрессия, настойчивость, высокая степень самоуправления, позволяющие личности противодействовать недопустимым поведенческим проявлениям. Это третий – волевой субкомпонент ЭЦК содержания иноязычного образования, к характеристике которого мы приступаем.

Волевой субкомпонент ЭЦК содержания иноязычного образования. Понятие воли родилось в философии, где она определяется как способность разума к самоопределению, в том числе моральному, и порождению специфической причинности [Новая..., 2010]. В более широком концептуальном значении воля представлена в трудах С. Л. Рубинштейна, который называет осознанные, регулируемые желаемой целью действия волевыми [Рубинштейн, 1997: 173]. Данное определение позволяет чётко отделить волю от понятий желания и мотивации. В нём наблюдается отрыв от сиюминутной ситуации в виде наличия отношения к цели, её осознания.

Некоторые психологи смешивают понятие воли как психической функции со способностью человека стремиться к достижению цели, в результате чего воля характеризуется как регулируемое сознанием движение к цели, сопровождаемое преодолением трудностей, неизбежно возникающих на этом пути [Краткий..., 1985: 48]. В русле исследований воли как субкомпонента ЭЦК содержания иноязычного образования определённый интерес для нас представляет точка зрения социолога Ф. Н. Ильясова, который определяет её как способность человека создавать собственную иерархию ценностей и прилагать усилия, чтобы достичь ценностей «более высокого порядка», отказываясь от ценностей «низкого порядка» [Ильясов, 2013: 17].

Действительно, процесс освоения иноязычной культуры – это деятельность, требующая значительных волевых усилий учащихся, направленных на познание особенностей иной культуры и преобразование окружающего мира на основе но-

вых качественных изменений в комплексе своих качеств и черт характера. Эта деятельность представляет собой функциональное пространство интеграции всех составляющих родной и иноязычной культуры. Е. Н. Морозова справедливо отмечает, что процесс психологического роста от монокультурной личности к поликультурной очень сложен и труден, т. к. требует от учащегося непрерывной работы над собой, самоидентичностью и адаптацией к изменившимся условиям жизнедеятельности, требованиям окружающего мира [Морозова, 2008: 166]. Как считают Л. М. Митина и Е. С. Асмоковец, в волевых действиях ярко проявляется личность человека, ее главные черты. Например, это могут быть терпение и настойчивость при осуществлении своих замыслов, выдержка и самообладание в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, умение сохранять самообладание при негативных эмоциональных воздействиях со стороны окружающих [Митина, Асмоковец, 2001].

Волевые усилия учеников, связанные с овладением ценностями иноязычной культуры позволят, согласно Б. С. Гершунскому, отказаться от действующей парадигмы зависимо-безынициативного обслуживания бытующих в мире далеко не совершенных человеческих отношений и перейти парадигме превентивного, деятельного конструирования взаимоотношений, не унижающих достоинство человека и основанных на осознанной вере в его нравственные начала, в его высокий, творческий, созидательный потенциал [Гершунский, 1998: 39]. Результатом волевых усилий по освоению школьниками иноязычной культуры является, по словам Е. Н. Морозовой, духовное совершенствование человека, формирование и развитие лингвокультурной личности [Морозова, 2008: 163–164].

Наконец, в качестве ещё одного субкомпонента ЭЦК содержания иноязычного образования мы намерены представить личностные УУД.

Личностные УУД дают возможность сделать характер учебной деятельности осознанным, а процесс решения речевой задачи значимым для школьника [Иванцова, Куклина, 2015: 25]. Их включение в субкомпонентную структуру ЭЦК содержания иноязычного образования обусловлено тем, что школьный возраст –

важный этап формирования готовности к личностному самоопределению, на основе развития самосознания и мировоззрения, выработки ценностных ориентаций и личностных смыслов, формирование гражданской идентичности. Неслучайно ФГОС 2-го поколения выдвигает требования к личностным результатам обучения и дополняет личностными УУД традиционное содержание образовательно-воспитательных программ [Федеральный..., 2010]. Личностные УУД охватывают:

1) личностное самоопределение (выбор личностью своей точки зрения, целей жизнедеятельности и средств их достижения);

2) ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение сопоставлять свои действия, поступки и поведение с принятыми в обществе моральными принципами и, знание этических норм и следование им);

3) нравственно-этическое оценивание (способность дать ответ на вопрос «Что такое хорошо, что такое плохо?»);

4) смыслообразование (сопоставление цели и результата действия – умение ответить на вопрос «Какое значение, смысл имеет для меня учение?»);

5) ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [Асмолов и др., 2010].

Всё изложенное позволяет нам представить комплексную структуру содержания ЭЦК иноязычного образования как систему ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и личностных УУД, предназначенных для овладения личностью системой общенациональных и общечеловеческих ценностей и развития возможностей учащихся реализовать духовные ресурсы, приобретённые в иноязычном образовании (Рисунок 5). В соответствии с позициями системно-структурного подхода представленная на рисунке структура носит целостный характер. Все её субкомпоненты, вместе взятые, представляют ЭЦК социального опыта или культуры, который, как мы показали на Рисунке 2 в Главе 1, не просто находится в тесной связи с «интеллектуальными» компонентами культуры, а пронизывает каждую её составляющую, придавая личностную значимость для учеников и тем самым активизируя их учебную деятельность. Иными словами, «интеллектуальное»

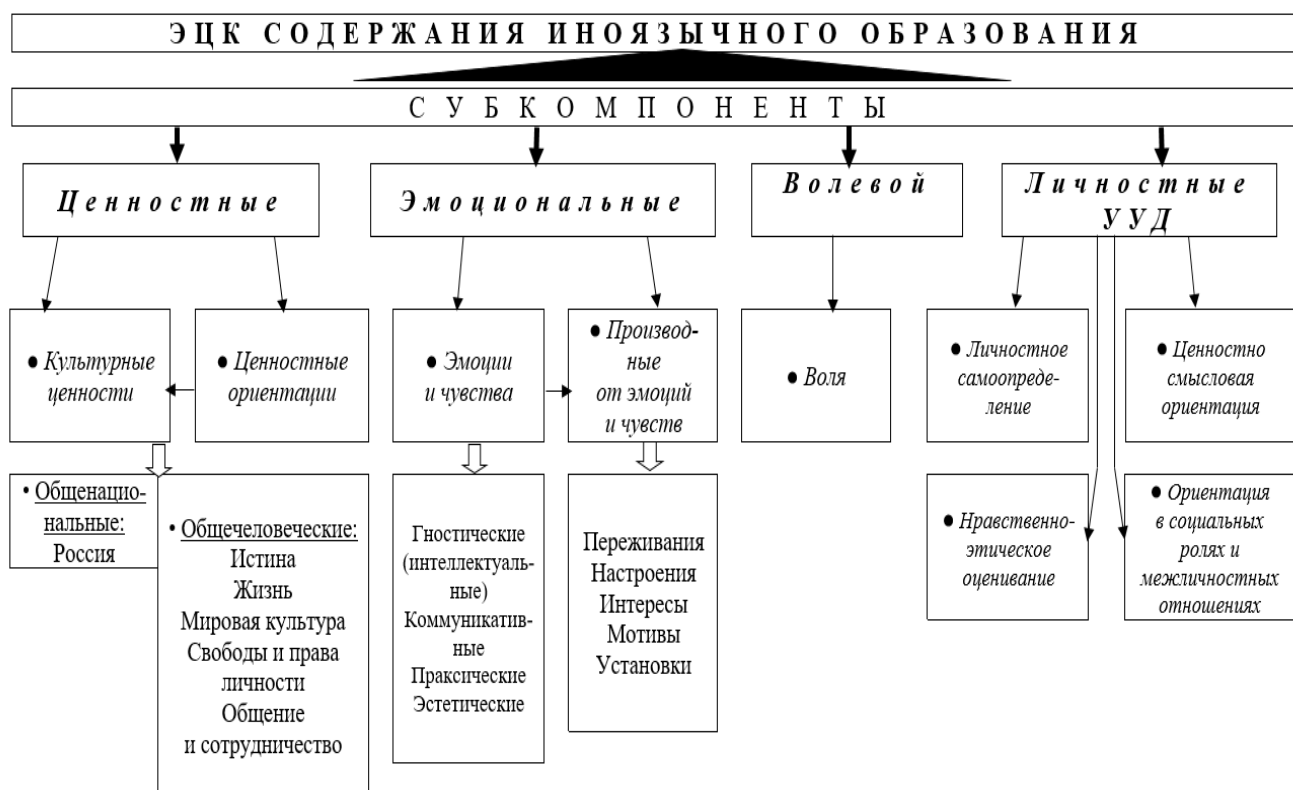


Рисунок 5 – Содержание эмоционально-ценностного компонента
иноязычного образования

Разработан автором

иноязычное образование тесно связано с эмоционально-ценностным; в свою очередь, эмоционально-ценностное без «интеллектуального» невозможно.

В связи с этим в следующей параграфе мы планируем рассмотреть вопросы отбора содержания субкомпонентов ЭЦК и его организации с целью личностной обусловленности «интеллектуальных» компонентов иноязычного образования и обеспечения оптимальных условий для их усвоения на каждом уроке иностранного языка. Продуктом этого процесса является текст-дискурс как единица содержания ЭЦК, отражающий взаимосвязь всех компонентов содержания иноязычного образования и готовый функционировать в соответствующий момент учебного процесса.

§ 2. Процесс отбора и организации субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования

Включение ЭЦК в систему компонентов содержания иноязычного образования свидетельствует о том, что сегодня среди образовательных приоритетов равноценное положение наряду с эффективностью формирования иноязычных коммуникативных умений школьников занимают вопросы мотивации и личностных смыслов их учения. В связи с этим структура содержания современного иноязычного образования предполагает проникновение во внутренний мир ученика, в контекст его деятельности и социального опыта, в том числе персонального, оказывающего немаловажное влияние на формирование чувства языка и национального сознания.

В этом случае учащийся воспринимает процесс освоения содержания иноязычного образования как сугубо личный, особенный, а его результативность зависит от степени напряжённости когнитивной деятельности школьника, проявлений креативности и автономии [Гальскова, 2008: 6–7]. Мы согласны с Н. Д. Гальсковой в том, что эти моменты способны изменить ценностные предпочтения не только порастающего человека, но и всего социума [Гальскова, 2015: 5].

Задача данного параграфа – определить совокупность принципов отбора и организации субкомпонентов содержания ЭЦК, предназначенных для создания эмоционально-ценностно маркированного текста-дискурса, в котором «интеллектуальные» компоненты были бы личностно обусловлены, что создаёт оптимальные условия для их усвоения на уроке иностранного языка. Эти принципы носят частнометодический характер и являются проявлением принципов, представленных в § 1 Главы 1, т. е. учитывают «антропоразмерность» или «человекообразность» методического знания (термины Н. Д. Гальсковой) [Гальскова, 2013]. Исходя из этого, при характеристике частнометодических принципов отбора содержания ЭЦК сделана попытка отследить наличие акцентов, отражающих ценностный характер и эмоциональные аспекты содержания иноязычного образования и имеющих отношение:

1) к субъективно-индивидуальным моментам восприятия и оценки учащимися чужой лингвокультуры и опыта общения с ней;

2) к сопоставлению этого опыта с имеющимися у них знаниями и ощущениями;

3) к становлению целостной личности и субъектности школьника через содержание предмета «иностранный язык» (Е. В. Борзова) [Borzova, 2007].

Принципы отбора субкомпонентов содержания ЭЦК – это частные методические принципы, которые отражают перенос целевых ориентиров иноязычного образования с результатов практического овладения учащимися иностранным языком на личность ученика во всей её многогранности: и как субъекта речи, и субъекта познания, и как субъекта культур и иноязычной коммуникации и как «субъекта нравственности» [Гальскова, 2013: 6]. Иными словами, нам предстоит охарактеризовать частную систему принципов отбора такого содержания, которое способствовало бы формированию и развитию:

1) мотивационно-ценностных ориентаций общенационального и общечеловеческого характера, значимых для личности и общества;

2) эмоционально-волевых отношений;

3) личностных УУД, реализуемых в процессе освоения школьниками всех компонентов содержания иноязычного образования, включая ЭЦК.

Охарактеризуем эти принципы.

Принцип целостного отражения в содержании речевого материала задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры. С учётом этого принципа аспекты содержания иноязычного образования исследуются с уклоном не только на предметные, мета предметные, но и на личностные результаты образовательного процесса. В условиях социокультурной/культуроведческой ориентации урока иностранного языка важным моментом следует считать расширение системы ценностных установок, потребностей, эмоциональных впечатлений и креативности учащегося; воспитание его личности, в том числе стремления к самостоятельности и осуществлению рефлексивной деятельности (М. З. Биболетова,

Н. Н. Трубанёва, А. В. Щепилова) [Биболетова и др., 2013: 6]. На уроках иностранного языка важными являются задачи: сохранения русской самобытности; развития способностей общаться с разными людьми; воспитания доверия, дружелюбности и толерантности. Е. Н. Соловова и Е. С. Маркова предлагают взять перечисленные задачи за основу при отборе коммуникативных ситуаций, обеспечивающих формирование нравственных качеств и оценок школьников [Соловова, Маркова, 2013: 21].

Принцип эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала предусматривает представленность в иноязычном речевом материале, в частности, в текстах¹⁰ опыта эмоционально-ценностного отношения учащегося к лингвистическому и культурному наследию человечества. Этот опыт «окрашивает» «интеллектуальные» компоненты содержания, способствуя развитию и самосовершенствованию личностных качеств каждого школьника.

Принцип, в частности, предполагает использование на уроке музыкальных и художественных произведений. Такой учебный материал всегда эмоционально-ценностно маркирован и отличается определённой силой эмоциогенного воздействия на учащегося, вызывая у школьников разнообразные эмоции и чувства. С. В. Чернышов указывает, что последние должны фиксироваться в языковых и речевых единицах, используемых учениками в процессе построения собственных иноязычных речевых высказываний [Чернышов, 2014: 241].

В конечном итоге, принцип эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала способен стать основой достижения глобальной цели современного иноязычного образования, гарантируя примат нравственной направленности урока, акцентируя его аксиологическую сущность и содействуя формированию этнического самосознания учащегося и его вхождению в межкультурное и многоязычное пространство.

¹⁰ Понятие «речевой материал» как ситуативно обусловленные образцы высказываний учащихся различного объёма и содержания является более широким, чем текст, и помимо текстов включает, например, речевые образцы минимального объёма, расширяющиеся синтагмы, фразеологические обороты (половицы, поговорки, крылатые фразы) [Пассов, 2014: 23–25].

Принцип проблемности предполагает присутствие в содержании речевого материала проблем, придающих ему эмоционально-ценностный характер и активизирующих эмоционально-волевою и мыслительную деятельность учащихся. В. Г. Апальков и П. В. Сысоев указывают, что при отборе проблемных культуроведческих текстовых материалов следует принимать во внимание степень их трудности, возрастные психологические характеристики учеников, а также уровень их лингвокультурного развития [Апальков, Сысоев, 2008: 256]. Важную роль при этом играет отбор речевого материала, содержащего противоречия, которые создают ситуацию интеллектуального затруднения (проблемную ситуацию), направленную на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

Чтобы избежать конфликта между когнитивно-коммуникативными потребностями учеников и их резервными возможностями, иноязычный текст должен макетировать ситуацию естественной повседневной коммуникации на родном учащемся языке. При таких обстоятельствах содержание речевого материала должно отражать жизненный опыт и сопутствующие знания личности и отвечать ряду требований:

- 1) содержать оттенки новизны с точки зрения содержания;
- 2) иметь некое препятствие на пути к достижению цели работы с текстом и включать неизвестное в структуре его содержания и смысла в зависимости от интересов и возможностей школьников;
- 3) охватывать проблемы, которые в сложных ситуациях лестничной структуры предъявляются пошагово.

Успешному разрешению учениками проблемных ситуаций, заложенных в эмоционально-ценностно маркированном речевом материале способствует его соответствие возрастным возможностям и способностям школьников, индивидуально-психологическими особенностями группы учащихся в целом и каждого из них по отдельности. Сказанное находит отражение в последующих принципах.

Принцип соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям учащихся. Следуя данному принципу, следует связать тематику и проблематику эмоционально-ценностного речевого материала (текстов) с психолого-

педагогическими особенностями, интересами и потребностями учеников, их сопутствующими знаниями и уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих. Субкомпоненты ЭЦК, «вплетённые» в ткань «интеллектуальных» компонентов иноязычного образования должны делать содержание иноязычного речевого материала (текстов) не только значимым с позиций постижения культурных ценностей, эмоционально-окрашенным и увлекательным, но и посильным для учащихся разных возрастных групп и уровней владения иностранным языком, чтобы обеспечивать создание оптимальных условий для освоения школьниками компонентов содержания иноязычного образования.

Принцип индивидуализации обеспечивает возможность понимания эмоционально-маркированного содержания каждым учеником на основе интегративного использования на уроке трёх видов индивидуализации: индивидуальной, субъектной и личностной при ведущей роли последней. Важно дифференцировать процесс отбора содержания субкомпонентов ЭЦК, пронизывающих «интеллектуальные» компоненты содержания, с учётом уровня развития способностей, УУД, системы ценностей, мотивации, познавательного интереса, воли школьников, активизирующих их учебно-познавательную деятельность.

Продуктом, полученным в результате учёта принципов отбора субкомпонентов содержания ЭЦК иноязычного образования с позиций системно-структурного подхода является текст как единица содержания ЭЦК. Он имеет статическую природу и отражает взаимосвязь всех компонентов содержания иноязычного образования. Чтобы вышеописанные принципы были реализованы в тексте и чтобы содержание ЭЦК эффективно выполняло возложенные на него функции, т. е. способствовало гармоничному приобщению учащихся к жизни за счёт становления их личностных мировоззренческих диспозиций, развития системы ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека, оно должно быть не только соответствующим образом отобрано, но и организовано.

С целью организации отобранных субкомпонентов содержания ЭЦК для их использования в отдельный момент иноязычного образовательного процесса нами

были приняты во внимание принципы организации функциональных систем [Принципы..., 1988]. К ним относятся принципы *совместимости входящих в систему компонентов; актуализации тех их свойств, которые направлены на достижение цели системы; нейтрализации дисфункций, стоящих на пути этого процесса; сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получение ожидаемого результата и одновременного придания им некоторой лабильности для обеспечения динамичности системы.*

Центральным в этой методической системе является *принцип совместимости её компонентов.* Он напрямую связан с достижением стратегической цели системы и продиктован предвосхищаемым результатом работы (З. Н. Никитенко) [Никитенко, 2013: 182]. Направленность на конечный результат придаёт системе характер упорядоченной, устанавливает, по словам В. И. Загвязинского, уровень свободы её составляющих; при их же интеграции структура становится потенциально способной к достижению желаемого эффекта [Загвязинский, 2008: 39].

Принцип устанавливает, когда субкомпоненты содержания ЭЦК могут быть организованы в систему. Природа ЭЦК иноязычного образования предполагает, что комплекс средств организации его содержания отличается межпредметной интеграцией, иерархичностью, вариативностью, направленностью на лингвокультурный аспект овладения языком. В этом комплексе присутствуют концептуальная, содержательно-результативная и операционально-процессуальная составляющие. В данной главе мы представим первые две из них, а третью – в следующей главе, где речь пойдёт о деятельностном компоненте эмоционально-ценностного иноязычного образования:

1) концептуальная составляющая организации субкомпонентов содержания ЭЦК иноязычного образования представляет собой подходы к исследованию иноязычного образования и частную систему принципов отбора его содержания;

2) содержательно-результативная составляющая рассматривается в данном исследовании как совокупность текстового материала эмоционально-ценностного содержания, используемого на различных ступенях школьного иноязычного образования для достижения его глобальной цели – формирования лингвокультурной

личности школьника. Составляющие этого результата имеют предметный, мета предметный и личностный характер;

3) операционально-процессуальная составляющая – эмоционально-ценностный деятельностный компонент иноязычного образования, о котором речь пойдёт в следующей главе диссертационного исследования.

Принцип актуализации свойств компонентов, направленных на достижение цели системы отображает способ её построения, обеспечивающий её составляющие качеством функциональности. Причём в процессе развития системы прослеживаются два ключевых этапа:

1) приобретение содержательными субкомпонентами ЭЦК характеристик, обладающих потенциальной возможностью выполнения возложенных на них функций; их активизация;

2) поскольку функциональность каждого субкомпонента содержания находится в зависимости от условий иноязычного образовательного процесса, для повышения уровня согласованности целостной структуры важна демонстрация характеристик её частей – ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонента, личностных УУД.

Принцип нейтрализации дисфункций компонентов системы основан на понимании того, что при осуществлении внутренних и внешних воздействий на систему ряд её составляющих утрачивает функциональный характер или даже приобретает характеристики дисфункциональности. Факторами воздействий на содержание ЭЦК иноязычного образования, способными повлиять на появление дисфункций его субкомпонентов, являются социальный заказ общества, отражающий его интересы и потребности; особенности учебного предмета; индивидуальные, субъектные и личностные характеристики обучающихся; резервы и потенциал преподавателя и др. В связи с этим с целью поддержания рабочего состояния системы её части должны обладать совокупностью характеристик, нейтрализующих утерю функциональности или появление ненужных дисфункций.

Принцип сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получении ожидаемого результата и одновременного придания им некоторой лабильности для обеспечения динамичности системы ставит степень её организации в зависимость от количества и качества субординационных функциональных составных частей в рамках иерархической лестницы. Их функциональное назначение относится и к системе вообще, и к любому уровню её организации. Другими словами, при конструировании системы в её отдельные компоненты следует привести качества, которые обеспечивали бы нацеленность составляющих всех уровней на достижение цели системы.

Так, функции взаимосвязанных и взаимообусловленных субкомпонентов содержания ЭЦК (ценностных, эмоциональных, волевого, личностных УУД), взаимодействуя с «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования, а также в разных сочетаниях друг с другом, создают возможности для формирования лингвокультурной личности школьника со всем набором присущих ему качеств. Это позволит преодолеть оторванность языковых знаний, которая вызывает индифферентное отношение, безразличие учащихся, становится причиной непонимания смысла и роли знаний о языке и культуре его носителей, от индивидуальных личностных ценностей школьника.

Представленные принципы являются основой процесса иерархической организации отобранного содержания ЭЦК иноязычного образования, который направлен на создание текста-дискурса, имеющего динамическую природу и готового функционировать в соответствующий момент урока иностранного языка.

Полностью процесс отбора и организации содержания ЭЦК, направленный на создание текста-дискурса, который в соответствии с нашей концепцией является единицей содержания ЭЦК иноязычного образования в общеобразовательной школе, представлен на Рисунке 6. В опоре на содержание данного рисунка далее представим: 1) совокупность составляющих отбора и организации содержания ЭЦК; 2) описание процессов их функционирования; 3) характеристику пространства функционирования (сферы реализации соответствующих процедур и операций) (М. А. Гайдес) [Гайдес, 2005].

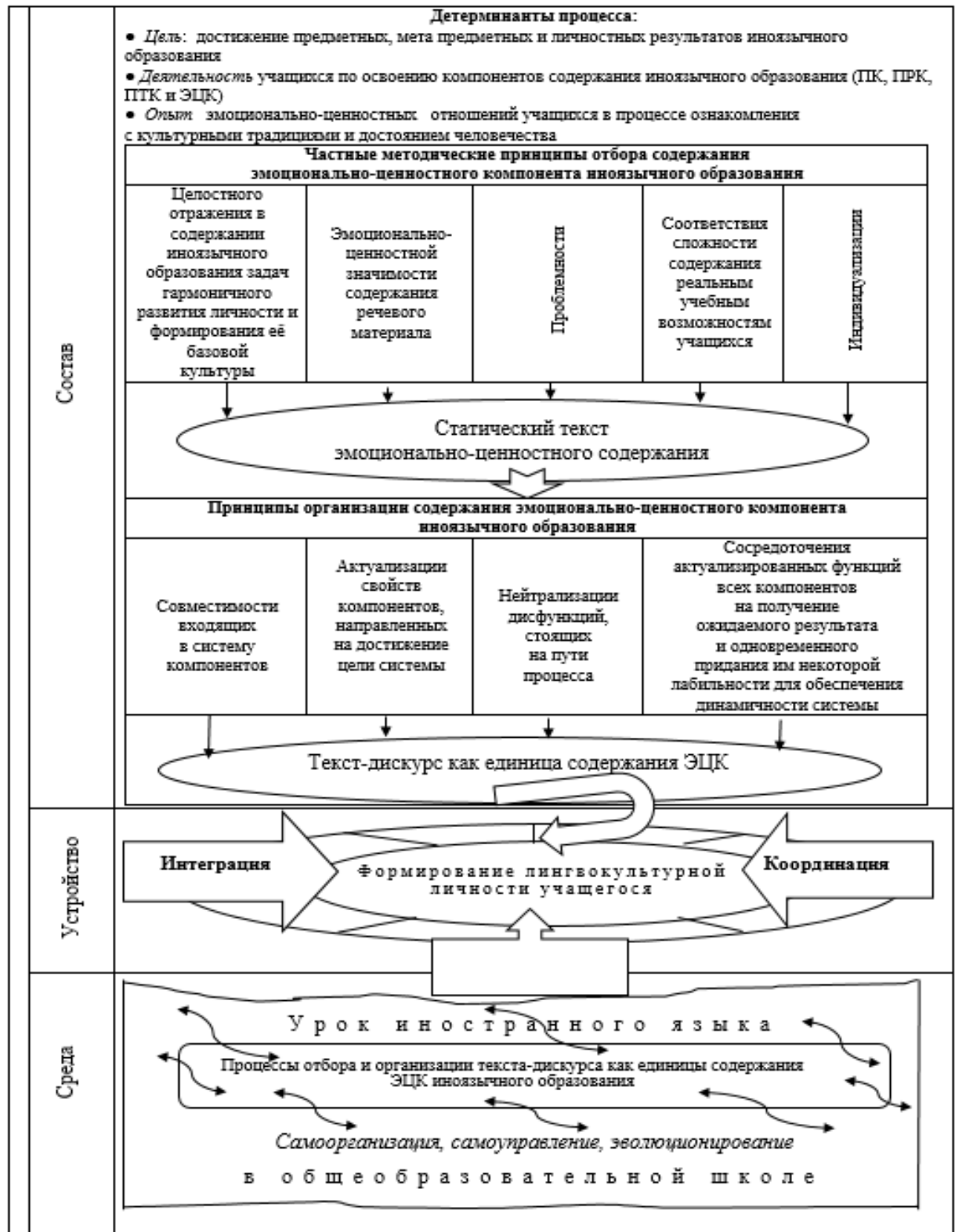


Рисунок 6 –Процесс отбора и организации текста-дискурса как единицы содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования в общеобразовательной школе

Разработан автором

1. Составляющими процессов отбора и организации текста-дискурса как единицы содержания ЭЦК иноязычного образования в общеобразовательной школе являются:

1) детерминанты содержания иноязычного образования (см. § 2 Главы 1): его цель (достижение предметных, мета предметных и личностных результатов иноязычного образования); деятельность учащихся по освоению компонентов содержания иноязычного образования, включая ЭЦК; опыт формирования эмоционально-ценностных отношений школьников к миру через ознакомление школьников с культурными традициями и достоянием человечества;

2) частные методические принципы отбора содержания ЭЦК иноязычного образования с позиций системно-структурного подхода: целостного отражения в содержании иноязычного образования задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры; эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала; проблемности; соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста; индивидуализации.

Как уже было отмечено в начале данного параграфа, названные принципы являются проявлением принципов, описанных в 1-й главе исследования, а результатом отбора субкомпонентов ЭЦК с учётом данных принципов – иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания. Это статический продукт, отражающий взаимосвязь всех компонентов содержания иноязычного образования;

3) принципы организации содержания ЭЦК иноязычного образования с позиций организационно-функционального подхода: совместимости входящих в систему компонентов; актуализации свойств компонентов, направленных на достижение цели системы; нейтрализации дисфункций, стоящих на пути процесса; сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получение ожидаемого результата и одновременного придания им некоторой лабильности для обеспечения динамичности системы.

Результатом организации содержания ЭЦК иноязычного образования в опоре на данные принципы является динамический по природе текст-дискурс¹¹, готовый функционировать в соответствующий момент урока иностранного языка.

2. Процесс отбора и организации содержания текста-дискурса как единицы ЭЦК иноязычного образования обеспечивается согласованностью и взаимодействием его составляющих. Это гарантируется наличием в совокупности принципов основания (ядра), в качестве которого мы рассматриваем глобальную цель современного иноязычного образования – формирование лингвокультурной личности учащегося, представленную в § 4 Главы 1, владеющей:

1) «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования: коммуникативными умениями в четырёх видах иноязычной речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении и письменной речи;

2) составляющими ЭЦК содержания иноязычного образования:

а) совокупностью общенациональных и общечеловеческих ценностей;

б) развитой эмоциональной компетентностью и эмоциональным интеллектом;

в) волей как способностью создавать систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры;

г) набором личностных УУД, которые позволяют сделать процесс овладения ценностями мировой культуры осмысленным и обеспечивают значимость решения учебной задачи.

Цель иноязычного образования как ядро совокупности принципов обеспечивает эффективное и гибкое рефлексирование всей сложной структуры на изменения и обновления её частей.

3. Подсистема принципов является открытой, что подразумевает взаимодействие со средой, в которой она функционирует. Средой протекания процессов отбора и организации текста-дискурса как единицы содержания ЭЦК школьного ино-

¹¹ Более подробно понятие «текст-дискурс» будет рассматриваться в следующем параграфе этой главы.

язычного образования является урок иностранного языка. Взаимодействие со средой, направленное на достижение цели иноязычного образования, предполагает взаимообусловленность и взаимоизменение среды и процессов отбора и организации, что позволяет сложной структуре эффективно выполнять свои функции. Кроме того, благодаря этому процессы отбора и организации самоупорядочиваются, самореконструируются и самообновляются. Это свидетельствует о том, что представленная схема является самообъединяющей, самокоординирующей и непрерывно эволюционирующей благодаря появлению новых идей, теорий и новых ресурсных возможностей.

Описание совокупности принципов отбора и организации субкомпонентов содержания ЭЦК, положенных в основу создания эмоционально-ценностно маркированного текста-дискурса, в котором «интеллектуальные» компоненты личностно обусловлены, позволяет нам перейти к характеристике данного продукта. Полученный в ходе учёта представленных выше принципов, он будет представлен в следующем, заключительном параграфе данной главы.

§ 3. Текст-дискурс как единица содержания

эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования

Текст является важнейшей единицей содержания иноязычного образования (М. Л. Вайсбурд, Н. Д. Гальскова, Н. П. Грачева, Н. П. Каменецкая, А. А. Миролубов, О. Г. Поляков) [Методика ..., 2010: 48], отражающей взаимосвязь всех его компонентов. Неслучайно в предыдущей главе диссертационного исследования текст был:

1) описан как составляющая предметного компонента «интеллектуального» блока содержания иноязычного образования (см. Приложение Б);

2) включён в качестве вербального материального средства во все четыре типа приёмов овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью: репродуктивный, репродуктивно-поисковый, поисково-творческий и творческий (см. Приложение В). Однако на каждом этапе (формирования, совершенствования

навыков, развития умений и функционирования иноязычного речевого общения) менялись операционные и др. средства, а также способы работы с текстом.

В данном параграфе мы рассмотрим текст-дискурс как единицу содержания ЭЦК иноязычного образования, в которой «интеллектуальные» компоненты личностно обусловлены. Процессы отбора и организации эмоционально-ценностно маркированного текста-дискурса были представлены в предыдущем пункте Главы 2.

Вначале рассмотрим вопрос сопоставления понятий «текст» и «дискурс», являющийся принципиальным для нас. Ряд учёных (Л. С. Бархударов, Т. М. Ломтев, Б. А. Маслов, И. А. Сыров и др.) определяют текст и в качестве единицы языка, и как единицу речи, проявляющую себя в форме устного и письменного произведения. Целью первого, по словам И. А. Сырова, является непосредственный акт коммуникации, а второго – опосредованное действие [Сыров, 2005]. Часть исследователей текста (Л. С. Бархударов, Г. В. Колшанский, Т. П. Ломтев, Б. А. Маслов, И. А. Сыров, А. Н. Шамов и др.) считают, что данное понятие имеет двойное положение, посередине между языком и речью.

Демонстрируя подобного рода транспозиционность текста, И. А. Сыров трактует его как единицу, интегрирующую языковые свойства и речевые параметры, существующую в устной или письменной форме. Поэтому ведущей целью текста сторонники данной точки зрения называют непосредственный (устный текст) и опосредованный акт общения (письменный текст). М. М. Бахтин считает текст исходной действительностью общегуманитарных предметов, реальностью мысли и чувства, лежащей в основе и учебных дисциплин, и духа. Если текст отсутствует, то и исследовать нечего [Бахтин, 1997: 306].

Вслед за П. Хартманом мы рассматриваем текст как единицу речи, завершённое высказывание, имеющее свои композиционные особенности [Hartmann, 1968: 213]. Он представляет собой «высшую единицу синтаксического уровня». Развивая эту мысль, А. Н. Шамов указывает, что именно определённость композиционной структуры отличает текст от произвольного набора предложений и является одним из оснований отнесения текста к конкретному типу [Шамов, 2020: 218]. Носители

языка всегда высказываются исключительно текстами, а сама текстовая функция языка представляет собой главное средство коммуникации.

Т. С. Серова, Е. Л. Пипченко и Ю. Ю. Червенко подчёркивают, что, являясь одним из ключевых составляющих содержания методики обучения иностранному языку, тексты представляют собой главный информационный ресурс в различных видах иноязычной речевой деятельности в контексте письменной и устной формы речевого взаимодействия [Серова и др., 2016: 158]. При этом, некоторые методисты определяют его как отвлеченную грамматическую конструкцию произнесённого, ориентированную на абстрактного читателя без учёта его качеств как индивидуальности, и принадлежащую к неизвестным обстоятельствам общения [Куклина, Черемисинова, 2016: 353].

Изучая текст в одно и то же время как единицу языка и речи, многочисленные исследователи предпочитают в отношении текста как единицы речи употреблять относительно новый термин «дискурс». Данное понятие возникло в теории и методике иноязычного образования в 70-е гг. XX в., отражая процессы развития когнитивной лингвистики, и стало употребляться относительно недавно. Не ставя перед собой цели глубокого и детального рассмотрения дискурса, мы согласны с методистами, утверждающими, что он представляет собой речь, «погружённую в жизнь» [Арутюнова, 1990: 137]; «актуально произнесённый текст» [Ван Дейк, 1998].

Дискурс в трудах исследователей характеризуется как:

1) единица языка высшего уровня, обладающая специфической структурой, функционированием в качестве целого, периодической воспроизводимостью (как полной, так и частичной) в речи; переводимостью с одного языка на другой, как правило, с использованием стилистических трансформаций; этническо-языковыми особенностями; моделированием определённой ситуации общения [Борботько, 2009; Шамов, 2020: 220–221];

2) модель воплощения тех или иных речевых интенций в рамках определённой ситуации общения, при взаимодействии с конкретным партнёром – выразителем другой культуры, представленной адекватными вербальными и невербальными средствами» [Елухина, 2002: 10];

3) «актуально создаваемый текст, коммуникативное событие», которое имеет динамическую природу [Куклина, Черемисинова, 2016: 353]. Если текст ориентирован на отвлечённого реципиента, не предполагает учёта его индивидуальности и относится к неизвестной социокультурной ситуации, то дискурс предназначен для определённой читательской аудитории, учитывает её статусно-ролевые особенности, жизненный опыт, мировоззренческие позиции, культуру и т. д. и принадлежит к конкретной социокультурной ситуации.

Характеристики понятия «дискурс» в трудах вышеупомянутых исследователей свидетельствуют о том, что оно шире статичного термина «текст», и подтверждают присутствие у дискурса в отличие от текста специфических характеристик. Они отражают его динамическую природу: изучение языка на уровне дискурса способно оказать влияние на модели жизненного опыта личности, её картину мира и систему ценностей, эмоционально-волевые проявления и поведение.

Данная мысль находит развитие в научных трудах О. А. Обдаловой, Л. Ю. Минчаковой и А. В. Соболевой, где отмечено, что знакомство школьников с принципами построения и чертами разных типов иноязычного дискурса способствует развитию толерантности учащегося по отношению к носителям иной культуры, принятию их речевых намерений, этикетных паттернов и эстетических предпочтений. В свою очередь, сказанное позитивно влияет на успешность формирования иноязычной коммуникативной компетенции учеников [Обдалова и др., 2017: 207].

Представленная в Главе 1 характеристика процесса иноязычного образования, который в любой момент протекает исключительно ситуативно, носит деятельностный и развивающийся во времени характер, а также современные трактовки понятия дискурс, содержание которого функционально определено комму-

никативной ситуацией (Н. Д. Арутюнова, С. В. Чернышов, А. Н. Шамов и др.), побуждали нас к тому, чтобы в дальнейшем употреблять в диссертационном исследовании наряду с термином «текст¹²» другой – «текст-дискурс».

Включение ЭЦК в структуру содержания иноязычного образования сопряжено с таким понятием, как *эмотивность* текста. С. В. Гладь считает её одной из базовых текстовых характеристик, которая связана с включёнными в содержание сведениями эмоциогенного характера и находит воплощение в его эмоционально «заряженных» составляющих [Гладь, 2000: 7]. Эмотивность текста даёт возможность координировать его содержание и эмоциональные состояния учащихся, испытываемые ими в процессе анализа фактов, содержащихся в речевом высказывании, представленном в звучащей либо графической форме [Чернышов, 2014: 249].

Помимо эмотивности текста стоит упомянуть такую его характеристику, как *суггестивность* (Е. В. Шелестюк). Она соотносится с внушением читающему либо пишущему эмоциональных состояний (чувств, настроений, установок и т. д.), а также подсознательных мыслеобразов, психологических смыслов и физиологических условий. Суггестивность проявляется при нахождении в содержании текста-дискурса личностных смыслов, в его информационной насыщенности, в особенностях его композиции, а также в характеристиках стиля [Шелестюк, 2009].

Как видим, суггестивность и эмотивность – это два разных текстовых параметра. Если эмотивность предусматривает и имплицитное, и эксплицитное выражение учащимися эмоций и чувств, связанных с содержанием прочитанного (прослушанного), то суггестивность относится исключительно к сфере имплицитного эмоционально-речевого воздействия на адресата.

В исследованиях С. В. Ионовой представлена совокупность понятий, характеризующих эмотивность текста [Ионова, 1998]:

¹² Поскольку значительная часть описываемых ниже характеристик была выявлена применительно к понятию «текст», в таких ситуациях мы намерены употреблять более привычное понятие «текст».

1) *эмотивный фон* – наличие в содержании круга *эмотем*, т. е. эмоционально-насыщенных ситуаций, которые воспринимаются носителями иностранного языка как возможно эмотивные. Круг эмотем включает ситуации: а) прецедентно эмотивные; б) открыто описывающие эмоциональные состояния личности; в) созданные на основе категории «ненормы»;

2) *эмотивная тональность* текста воспринимается как преобладание в нём тех или иных эмотивных смыслов, окраска которых зачастую задаётся уже заголовком. В ряде случаев текст-дискурс характеризуется многотоновостью, т. е. содержит целый ряд эмотивных смыслов. Эмотивная тональность чувствуется в проявлении аффективного отношения автора к описываемым событиям и представляет собой эффективное средство влияния на эмоции и психологическое состояние ученика;

3) *эмотивная окраска* текста задана корреляцией эмотивного фона и эмотивной тональности. В текстах научного и официально-делового стилей эмотивность предстаёт наподобие эмоциональных включений в контекст в основном рационального характера. Эмотивность таких текстов характеризует скорее тональный, нежели фоновый «ярус» содержания. В то же время в текстах публицистического и художественного стилей эмотивность одинаково присуща каждому из двух «ярусов».

В. И. Шаховский призывает делать различие между терминами «*эмотивность текста*» и «*эмотивный текст*», который предназначен для правильной оценки и уяснения эмоционального содержания [Шаховский, 2008а: 182]. Он нацелен, например, на сообщение сведений об эмоциях и решает задачи эмоционально-коммуникативного характера. Эмотивность, в свою очередь, как заявляет С. В. Ионова, воспроизводит и общее эмотивное содержание, и форму, и разного рода аффективные факты. Она представлена в форме особых эмоциональных вставок в текст [Ионова, 1998]. В частности, В. И. Шаховский указывает на наличие в словаре любого языка особого рода аксиологической и эмоциональной лексики и

фразеологии. Исследователь подчёркивает, что такие языковые единицы коммуникативно необходимы и могут быть использованы как аффектив (т. е. средство вербализации эмоций) [Шаховский, 2008б: 40].

Следом за В. И. Шаховским нужно также дифференцировать термины «*эмотивный текст*» и «*эмоциогенный текст*». Первый эмоционально представляет окружающий мир и палитру его ценностей или транслирует вместе с предметной также и эмоциональную информацию (или именно её) с использованием одного или более эмотивных средств, демонстрирующих какое-либо эмоциональное состояние [Шаховский, 2008а: 28]. Под эмоциогенным, в свою очередь, понимается текст, обладающий характеристиками, ценностными для учащегося. Эмоциогенность текстов является следствием эмфатической силы их содержания в восприятии определённого ученика. Однако остальные учащиеся класса могут ощущать этот текст как нейтральный.

Эмотивность текста как более широкое понятие объективно гарантирует ему ту или иную степень эмоционального имплицитного и эксплицитного воздействия. Поэтому в нашем исследовании тексты-дискурсы, характеризующиеся свойствами эмотивности, мы будем называть *эмоционально-ценностными*, или *эмотивно-аксиологическими*. Эмоционально-ценностный смысл содержания иноязычного образования, обладающего эмотивностью, состоит в том, что, осваивая его, учащиеся накапливают социальный опыт иноязычной коммуникации через чувствование, размышления, самопознание.

Освоение ценностей культуры страны изучаемого языка посредством работы с текстом-дискурсом, обладающим свойствами эмотивности, имеет для школьника большую значимость, поскольку сопровождается *ценностно-смысловой рефлексией* (Л. В. Павлова). Осуществляется сравнительное освоение ценностей двух лингвокультур – иноязычной и родной, развитие собственной системы ценностей и эмоционально-волевой сферы учащихся, воспитание сопротивляемости неправильным, дестабилизирующим смыслам, манипуляционным влияниям, формирование опыта противостояния распространению ложных ценностей и поддержания

истинной окультуривающей самодеятельности в плане многоаспектного сотрудничества с представителями других культур в свете ценностей культуры своей страны [Павлова, 2016: 25].

Помимо общих требований, предъявляемых ко всем учебным текстам (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез), таким, как воспитательное значение, информативная ценность, значительность и подлинность сообщаемых сведений, адекватность психолого-педагогическим характеристикам и иноязычному коммуникативному опыту школьников различных возрастных групп [Гальскова, Гез, 2013: 171], необходим дифференцированный подход к характеристике текстов-дискурсов, используемых в обучении разным видам иноязычной речевой деятельности в условиях их взаимосвязи и взаимодействия. Прежде всего, содержание такого речевого материала должно быть адекватно виду иноязычной речевой деятельности. В Таблице 4 показано, совокупность особенностей эмотивно-аксиологических текстов-дискурсов разной степени аутентичности.

1) отражает специфику устных и письменных, продуктивных и рецептивных видов иноязычной речевой деятельности;

2) влияет на проявления эмотивности текста, т. е. по-разному отражает их эмоционально-ценностный характер.

Рассмотрим представленный в Таблице 4 материал более подробно.

Тексты-дискурсы для обучения аудированию. Аудирование является синтетической рецептивной когнитивно-мнемической деятельностью, нацеленной на восприятие, осмысление и анализ информации, которая содержится в устном речевом сообщении исходя из коммуникативных задач говорящего и слушающего. Аудирование взаимосвязано с остальными видами речевой деятельности (прежде всего, говорением, чтением). Оно может входить в диалогическое общение в качестве его рецептивного компонента, причём слушающий и говорящий попеременно меняются ролями.

Успешное функционирование умений аудирования на иностранном языке в значительной степени зависит от того, имеются ли в долговременной памяти уча-

Таблица 4 – Характеристика эмотивно-аксиологических текстов-дискурсов для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности

<i>Форма общения</i>	<i>Вид иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Характеристика вида иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Форма/характер /стиль речи</i>	<i>Подвиды текстов-дискурсов</i>	<i>Эмоционально-ценностный характер текстов-дискурсов</i>
УСТНАЯ	Аудирование	Сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, осмыслением, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении, и целями говорящего и слушающего	Речь разговорной и книжно-письменной формы; диалогического и монологического характера; разговорного, художественного, газетно-публицистического, научно-популярного стилей	Тексты-дискурсы для обучения «выяснительному», детальному, аудированию с критической оценкой прослушанного	Наличие в текстах-дискурсах сведений, имеющих познавательную и воспитательную ценность. Соответствие речевого материала возрастным особенностям и уровню языковой подготовки школьников. Мироззренческий потенциал, занимательная фабула, проблемный характер текстов. Содержание текстов-дискурсов либо близко интересам учащихся, их жизненному опыту, либо является совершенно новым, неожиданным. Желание говорящего описать свое состояние, воздействовать на слушающего, что достигается повторами, преувеличениями, некоторой небрежностью в синтаксисе, преобладанием конкретных слов над абстрактными, использованием междометий, восклицательных предложений и т. п. (заголовки) способствуют созданию

Продолжение Таблицы 4

<i>Форма общения</i>	<i>Вид иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Характеристика вида иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Форма/характер /стиль речи</i>	<i>Подвиды текстов-дискурсов</i>	<i>Эмоционально-ценностный характер текстов-дискурсов</i>
					культурного контекста (совокупности идеологических, социальных, национальных, литературных и иных обстоятельств)
УСТНАЯ	Говорение	Продуктивно-экспрессивная речевая деятельность, связанная с обменом информацией средствами языка; цель – контакт и взаимопонимание, воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативными намерением говорящего с целью общения	Речь устной формы; диалогического и монологического характера; преимущественно разговорного стиля	Тексты-дискурсы для обучения диалогической и монологической речи	В текстах-дискурсах для обучения диалогической речи отражением чувств, эмоций и ценностей являются реплики удивления, восхищения, одобрения, разочарования, неудовольствия и т. д. Большая роль интонации, эллиптичности, использование речевых клише, присутствие модальных слов, междометий, общий разговорный стиль. В текстах-дискурсах для обучения монологической речи высказывание имеет цель передать не только информацию, но и выразить эмоции, чувства говорящего, поделиться ценностями, дать оценку событиям и явлениям и т. п. Присутствует повышенная мотивированность речи, истоки которой связаны с жизнью конкретной личности, её моральными ценностями

Продолжение Таблицы 4

<i>Форма общения</i>	<i>Вид иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Характеристика вида иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Форма/характер /стиль речи</i>	<i>Подвиды текстов-дискурсов</i>	<i>Эмоционально-ценностный характер текстов-дискурсов</i>
П И С Ь М Е Н Н А Я	Ч т е н и е	Сложная аналитико-синтетическая деятельность, складывающаяся из восприятия и понимания текста-дискурса, направленная на получение информации в опоре на восприятие (рецепцию) языковых знаков готового текстового материала; процесс активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка	Речь книжно-письменной формы; монологического характера, принадлежащая к различным стилям (художественному, газетно-публицистическому, разговорному, научно-популярному, официально-деловому)	Тексты-дискурсы для обучения просмотровому/поисковому, ознакомительному, изучающему чтению	Тексты-дискурсы отражают реальность полно, комплексно и эмоционально, часто включают высказывания носителей языка о своей культуре, её фактах и отношении к ним. Налицо колорит языка текстового материала, воплощающий в себе национально-культурную семантику
П И С Ь - П и с ь м е н н а я	П и с ь м е н н а я	Продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста-дискурса; способ сохранения речевых произведений во времени	Речь книжно-письменной формы; монологического характера; принадлежащая к различным стилям (художественному, газетно-публицистическому, разговорному, научно-попу-	Тексты-образцы писем, сочинений, рефератов и аннотаций	Опора на проблемность, жизненный опыт, интересы и потребности школьников различных возрастных групп. Комментирование событий и фактов с использованием яркой аргументации и эмоционально-оценочных языковых средств (эмоционально-окрашенной лексики, пунктуации, определенного построения

Продолжение Таблицы 4

<i>Форма общения</i>	<i>Вид иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Характеристика вида иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Форма/характер /стиль речи</i>	<i>Подвиды текстов-дискурсов</i>	<i>Эмоционально-ценностный характер текстов-дискурсов</i>
М Е Н Н А Я	р е ч ь		лярному, официально-деловому)		предложений, междометий, вводных слов, обращения, графического выделения частей текста)

Разработана автором

щегося «следы» от слов, словосочетаний, предложений, высказываний, построенных по правилам изучаемого языка, и установлены ли между ними понятийно-смысловые связи, обусловленные соответствующей коммуникативной ситуацией задачей [Куклина, 2013: 31]. Устойчивость «следов» и связей находится в зависимости от методических характеристик текстового материала для обучения аудированию как устному рецептивному виду иноязычной речевой деятельности, а также приёмов, используемых для работы с ним.

С учётом места и роли аудирования в иноязычном образовании для данного вида речевой деятельности будут уместны как разговорная, так и книжно-письменная формы речи; её диалогический и монологический характер; разговорный, художественный, газетно-публицистический, научно-популярный стили. Использование *эмоционально- и ценностно окрашенных текстов-дискурсов* для обучения аудированию представляет собой непереносимое условие реализации содержания ЭЦК иноязычного образования. Такие тексты-дискурсы включают сведения, обладающие когнитивной и воспитательной ценностью, адекватны психолого-педагогическим характеристикам и уровню лингвистической подготовки учащихся, обладают мировоззренческим потенциалом, часто имеет увлекательный сюжет или содержит интригу, иногда – сложную проблему.

Содержание текстов-дискурсов отражает интересы и потребности школьников конкретного возраста, их социальный и личностный опыт. Оно характеризуется элементами новизны, часто становясь весьма неожиданным. Эмоционально окрашенной звучащая речь воспринимается тогда, когда в тексте-дискурсе описывается внутреннее состояние говорящего, что аффективно влияет на слушателя. Этому способствуют использование повторов, гипербол, некоторая свобода в построении синтаксических конструкций, приоритет конкретной, а не абстрактной лексики, применение междометий, восклицательных предложений и др.

Пониманию культурного контекста (комплекса мировоззренческих, социальных, этнических, литературных и прочего рода обстоятельств) в эмоционально-окрашенном тексте-дискурсе для аудирования способствует иллюстративная наглядность и комментарии; активно применяются внешние подсказки, особенно

при комбинационном аудиовизуальном представлении текстовых сообщений. В первую очередь, это осуществляется через заглавия, которые вводят в тему текста-дискурса и направляют мысль школьника. Неслучайно главная задача заголовка – помочь учащимся в предвосхищении содержания речевого материала.

Для развития речевых умений ученика в области аудирования привлекаются *аутентичные, полуаутентичные, квазиаутентичные и дидактизированные (учебные, составленные) тексты-дискурсы* (Н. В. Кучеренко). В рамках разработанной данным исследователем классификации речевых сообщений по степени оригинальности, принятой нами за основу, *дидактизированные текст-дискурсы* – это текстовый материал, преднамеренно обработанный методически для достижения учебных целей. *Полуаутентичные текст-дискурсы* – это оригинальные речевые сообщения, упрощённые, чаще всего посредством сокращения, для решения задач урока. *Квазиаутентичные тексты-дискурсы* – это те, в которых возможна частичная адаптация через уменьшение количества личных имён, подготовку комментариев и примечаний исторического характера, т. е. снятие или упрощение сложных для понимания фрагментов. *Аутентичные текст-дискурсы* – это неадаптированные вербальные сообщения, созданные носителями языка для своих соотечественников [Кучеренко, 2009: 18–19].

Преимущество неадаптированных текстов-дискурсов в том, что они представляют собой образцы аутентичного речевого общения с полным набором характерных для него особенностей: перебивок, пауз хезитации, повторения одной и той же мысли, поправок, недоговоренности, высокой степени эмоциональности, экспрессивности, менее точной синтаксической организации высказывания. Это, несомненно, усиливает эмоционально-ценностный потенциал текста-дискурса как вербального материального средства осуществления иноязычной речевой деятельности. Текст-дискурс для аудирования характеризуется:

1) *реактивной аутентичностью* – наличием возможности пробудить адекватные целям обучения чувства и эмоции школьников, соответствующие речевые реакции. Подобного рода аутентичность обеспечивается в текстовом сообщении

такими средствами языка, как междометия, восклицательные конструкции, риторические вопросы, фигуры речи;

2) *информационной (сообщительной) аутентичностью*, что подразумевает присутствие в тексте-дискурсе новых фактов, которые призваны вызвать интерес слушающих;

3) *культурологической аутентичностью*: тексты-дискурсы являются такими речевыми сообщениями, которые носители языка и культуры используют в ежедневном общении;

4) *ситуационной аутентичностью*, подразумевающей непосредственность и непринужденность ситуации общения, интерес к теме коммуникации, естественность атмосферы, в которой разворачивается дискуссия;

5) *аутентичностью оформления* – наличием в звучащем тексте-дискурсе акустического ряда;

6) *аутентичностью этнического менталитета* – воспроизведением самобытной индивидуальности страны, для которой создавался текстовый материал (Е. А. Колесникова, Г. П. Мильруд, Е. В. Носович, Л. В. Павлова, Н. Б. Параева) [Колесникова, 2009; Носович, Мильруд, 1999б; Павлова, 2016; Параева, 2001].

Менее сложными считаются полуаутентичные тексты-дискурсы – обработанные и сокращённые. При определении степени трудности аудиотекстов-дискурсов важное значение имеют средства и манера сообщения ключевой идеи, отнесённость материала к конкретному стилю речи, жанру, сфере коммуникации, форма презентации и др. Речевые сообщения предназначены для развития умений «*выяснительного*» («*уточнительного*»), *детального (развернутого)* и *аудирования с критической оценкой (анализом) содержания прослушанного* (Н. В. Елухина, Л. Ю. Кулиш, Е. Н. Соловова и др.) [Елухина, 1996а; Кулиш, 1991; Соловова, 2005].

В «Англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков» отмечено, что текстовый материал для обучения «выяснительному» аудированию включает существенные для школьников факты, вызывающие их интерес. Учащимся предстоит отделить эти сведения от других в потоке

звучащей речи согласно поставленной учителем коммуникативной задаче, пренебрегая избыточной информацией сопутствующего характера. Как правило, учащиеся находят ключевые обоснования, мотивы и доводы, опорные слова, иллюстративные примеры или определённые факты: цифровые и процентные данные, имена и фамилии персонажей текстовых образцов, названия географических пунктов и сведения топографического характера [Колесникова, Долгина, 2001: 104].

Тексты-дискурсы для обучения детальному аудированию предусматривают стопроцентное понимание содержания. Следовательно, они характеризуются наличием основных фактов и менее существенных уточнений и подробностей. Тексты-дискурсы сопровождаются чёткой структурой речевого высказывания, позволяющей отследить развитие сюжетной линии и главной мысли. Тексты-дискурсы для развития умений *аудирования с критической оценкой прослушанного* вместе с фактическими данными включают мнения разных людей, подтекст, подразумевают наличие открыто или скрыто выраженной позиции говорящего, описание состояния его эмоциональной сферы. При этом автор часто использует популярные стилистические средства, фигуры речи (к примеру, метафору, иронию, эпитеты, гиперболу).

Подобные тексты-дискурсы позволяют школьникам корректно воспринимать, осмысливать аудиоинформацию, а затем высказывать собственное мнение относительно содержания прослушанного, опираясь на свой витальный опыт и фоновые знания, иногда испытывать недоумение и недоверие в отношении ряда фактов, сравнивать сведения из текста-дискурса с собственными взглядами на жизнь. Вслед за Е. И. Федотовской мы выражаем уверенность в том, что аудиотексты для развития критической оценки прослушанного содержания обладают большим духовно-нравственным потенциалом для эмоционально-ценностного развития школьников [Федотовская, 2005: 17].

Приступим к характеристике текстов-дискурсов для обучения устному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности – говорению.

Тексты-дискурсы для обучения говорению. Говорение есть средство устно-речевой коммуникации. При его помощи осуществляется обмен фактами и сведениями, транслируемыми знаками языка, налаживается контакт и появляется взаимопонимание, осуществляется влияние на партнёра согласно речевым задачам собеседника. Говорение отличается присутствием синтетической когнитивной деятельности, от проявления эмоционального состояния через короткое восклицание до свободного организованного дискурса. Цель обучения говорению в общеобразовательной школе – развитие иноязычной речевой компетенции учащихся. Это речь устной формы, главным образом разговорного стиля. Вся совокупность функций устного вербального общения – информативная (сообщительная), регулятивная (направляющая), эмоционально-оценочная и этикетная (церемонная) реализуется в синтетическом единстве.

Для достижения цели обучения иноязычному говорению используются тексты-дискурсы – образцы высказываний школьников как диалогического, так и монологического характера. Актуальная теория коммуникативно-речевой деятельности понимает дискурс-диалог как модель общественно-вербальной коммуникации, своеобразную базу сотруднических взаимодействий и контактов между субъектами иноязычного общения.

Эмоционально-ценностная окрашенность диалогических текстов-дискурсов является условием реализации содержания ЭЦК иноязычного образования в работе с таким речевым материалом. Это сказывается на строении реплик, специфике их интонации, лексических и грамматических особенностях. Средствами отражения эмоциональных состояний и ценностных ориентаций школьников являются фразы удивления, восхищения, удовольствия, симпатии, согласия, разочарования, раздражения, недовольства и т. д. По этой причине языковая структура диалогической речи учащихся отличается разнообразием интонационного рисунка, присутствием эллипсов, разговорных клише, модальных слов и выражений, междометий и других явлений, характерных для высказываний обиходного характера.

Текст-дискурс диалогического характера отличается наличием неполных предложений; отступлением от общепринятых норм речевого коммуникации (незаконченные предложения, мнимые начала). Говорящие используют сжатую, сокращённую речь, особенно тогда, когда тема беседы им близка и понятна. В разговоре активно применяется подхват реплик и параллелизм в использовании речевых единиц. В диалогической речи активно фигурируют внеречевые (экстралингвистические) средства коммуникации (мимика, пантомима, жестикуляция).

Монологическая речь – это в разной степени развёрнутое сообщение одного говорящего, составленное из ряда фраз (предложений), связанных логически и с помощью языковых средств. Монологическое высказывание отличается чёткостью композиции, конкретикой содержательно-смысловой структуры. Чаще всего в нём прослеживается тематичность – сопоставленность с макротемой, разветвляющейся на несколько подтем (микротем). Тексту-дискурсу монологического характера присуща иерархия тем – предметная структурированность. Это весьма значимо при осуществлении отбора и организации эмоционально-окрашенных текстов-дискурсов для обучения иноязычной монологической речи.

В свете информативной нагрузки в монологическом тексте-дискурсе присутствуют фразы, посредством которых говорящий начинает подтему, и те, что детализируют разрабатываемую микротему. Каждая из фраз-микротем раскрывается с помощью целого ряда «подчинённых» ей предложений в рамках иерархии тем. Дискурс-монолог можно отреферировать (сжать) и передать его содержание с помощью последовательности ключевых предложений, несущих основную смысловую нагрузку.

Как форма, так и содержание высказывания монологического характера находятся в прямой зависимости от речевой ситуации, в которой оно создаётся. Последняя призвана:

- 1) стимулировать говорящего к высказыванию;
- 2) установить цель его сообщения;
- 3) определить коммуникативную форму монологического текста-дискурса.

Эмоционально-ценностный характер монологических текстов-дискурсов как условие реализации содержания ЭЦК иноязычного образования проявляется в следующем. Высказывание говорящего, обращенное к другому человеку или нескольким лицам, нацелено не только на передачу сведений, но и на проявление эмоций, чувств; на то, чтобы поделиться ценностями, оценить происходящее, повлиять на слушающего, убеждая его или побуждая его к активности (И. Л. Колесникова, О. А. Долгина) [Колесникова, Долгина, 2001]. Как утверждает Л. В. Скалкин, одна из важных характеристик монологической речи – её повышенная мотивированность, истоки которой связаны с жизнью конкретной личности, её моральными ценностями [Скалкин, 1983: 6–22].

Как следствие, построение текста-дискурса монологического характера предусматривает развитие умения учащегося передать с помощью адекватных речевых средств различную последовательность аргументов, требований, предложений, разрешений, уступок и др. Языковое оформление монологической речи зависит от коммуникативной ситуации и личностных особенностей говорящего (уровня его образования, специфики эмоционально-чувственной сферы, отношений с окружающим миром и прочих факторов).

Монологическое сообщение иногда является частью развёрнутого разговора, принимает форму описания, рассказа или доклада-презентации. В таких обстоятельствах монолог развёртывается в пределах диалога и становится расширенной репликой-сообщением одного из партнёров по общению. Это привносит в монологический разговорный текст-дискурс непринужденность, лёгкость и непосредственность, усиливает эмоционально-ценностный потенциал информации и воздействие на слушателя.

Важнейшим показателем эмоциональной ценностности диалогических и монологических текстов-дискурсов является их соответствие психолого-педагогическим характеристикам и уровню языковой подготовки школьников на разных ступенях иноязычного образования.

Перейдём к характеристике текстового материала для обучения письменным видам иноязычной речевой деятельности.

Тексты-дискурсы для обучения чтению. Письменный рецептивный вид иноязычной речевой деятельности предполагает приобретение сведений через рецепцию содержания зрительно представленного текстового сообщения. Как процедура приятия, действенной обработки и оценки потока информации, графически зашифрованной по правилам иностранного языка (З. И. Клычникова) [Клычникова, 1983: 6], чтение представляет собой сложноорганизованную вербальную активность школьников, связанную с осуществлением информационного анализа и синтеза, состоящую из перцепции и проникновения в содержание и смысл иноязычного текстового ресурса.

При этом опытный читатель владеет развитыми умениями воспринимать неизвестный оригинальный текст-дискурс без опор и подсказок, с адекватным осмыслением содержания, для решения разнообразных задач (V. Kohonen) [Kohonen, 1985: 21]. Цель обучения данному виду речевой деятельности в школьном иноязычном образовании – достижение такой степени развития иноязычной коммуникативной компетенции в сфере письменной вербальной рецепции, которая давала бы учащемуся возможность работать с трудными текстами-дискурсами, связанными со следующими сферами коммуникации: социально-бытовой (бытовой), социально-культурной, учебно-профессиональной, как в России, так и в странах изучаемого языка. С целью овладения письменным рецептивным видом иноязычной речевой деятельности привлекаются дискурсы-монологи книжно-письменной формы, относящиеся к разным стилям речи (художественному, газетно-публицистическому, разговорному, научно-популярному, официально-деловому).

Содержание ЭЦК в обучении *чтению* реализуется в процессе работы с *текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания*, описывающими окружающую действительность максимально ёмко, интегративно и эмоционально, соответствующими возрастным особенностям и уровню языковой подготовки учащихся разных ступеней обучения. Е. Р. Корниенко отмечает, что такой текстовый материал часто представляет собой высказывания носителей изучаемого языка о своей культуре, об отдельных её фактах и отношении к ним [Корниенко, 2010: 102–

103]. Это помогает школьникам понять особенности их менталитета и эмоционального склада, а также способствует приобщению к ценностям мировой культуры.

При этом важно акцентировать внимание учеников на красочности языка, олицетворяющего национально-культурную семиотику. Эстетический аспект работы над эмоционально-окрашенным текстовым материалом может быть реализован, как рекомендовал Л. С. Выготский, в двух направлениях: сверху – с общепсихологических позиций, и снизу – с позиций фактов и эмпирических наблюдений [Выготский, 1987: 19]. Это весьма существенно для формирования эмоционального интеллекта личности, её восприимчивости к системе ценностей иноязычной культуры.

Текстовый материал как основной компонент чтения должен соответствовать его конкретному виду. Организация такого текста-дискурса определяется речевой задачей, стилевыми и жанровыми особенностями, что устанавливает меру трудности и объём речевого сообщения, определяет специфику его композиционной структуры и способы передачи идеи. Большею частью привлекаются монологические тексты-дискурсы, относящиеся к книжному типу речи, нацеленные на развитие умений *просмотрового и поискового, ознакомительного, изучающего чтения* (М. А. Ариян, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. Н. Шапов и др.) [Гальскова, Гез: 2013; Ляховицкий, 1981; Ариян, Шапов, 2017].

При осуществлении отбора текстовых материалов для обучения конкретному виду чтения во внимание принимаются их объём, логика изложения, структурные особенности, степень трудности языковых конструкций. Одни речевые образцы нацелены на развитие умений поискового и просмотрового видов чтения. При поисковом чтении работа с текстом-дискурсом направлена на поиск сравнительно ограниченного объёма фактов и сведений для последующего применения в той или иной сфере деятельности.

Поэтому такого рода текстовый материал включает конкретные даты, собственные имена и топонимы, временные отрезки и расписание работы учреждений, а также подробные описания, обоснования и мотивировки, своды правил, палитру мнений. Умения поискового чтения часто развиваются на материалах рекламного

характера, текстов-объявлений, каталогов, статей из газет и журналов. Тексты-дискурсы, предназначенные для обучения просмотровому чтению, содержат всевозможные сведения практического свойства, которые могут понадобиться школьнику в жизни.

Текстовый материал, предназначенный для осуществления ознакомительного чтения – это в известной мере объёмные фабульные дискурсы-повествования, чьи информативные показатели незначительны, а языковой код не отличается высокой степенью сложности. Неизвестные учащимся лексические единицы (5–7 на страницу) не касаются ключевых фактов текстового материала. Для обучения изучающему чтению подходят тексты-дискурсы гораздо меньшего объёма. Как правило, это описательные высокоинформативные сообщения, в которых отсутствуют неизвестные грамматические явления. Процент новых слов может быть выше, чем в текстах-дискурсах, предназначенных для ознакомительного чтения, но их количество не может быть избыточным. В противном случае работа с текстовым материалом становится его стандартным декодированием.

Рассмотрим жанры речевых сообщений для обучения иноязычному чтению в общеобразовательной школе.

Тексты-дискурсы художественной литературы перспективны в плане пополнения багажа знаний школьников о системе ценностей иноязычной культуры, в том числе сведений исторического, географического характера, познаний о произведениях искусства и литературы и др. Интеллектуальное в таких текстах-дискурсах как правило переплетено с эмоционально-образным. Общекультурный контекст часто включает разного рода реалии, эксклюзивный стиль автора и средства художественной выразительности (образные сравнения, метафоры и метонимии, эпитеты, гиперболы и др.). Эти сложности диктуют необходимость разработки текстовых комментариев и адаптации подобного речевого материала.

Самыми несложными, как продемонстрировали результаты исследовательских испытаний и тестов, осуществлённых Е. В. Мальковой, оказались экземпляры текстовых материалов из художественной литературы, обладающие информатив-

ностью, присутствием одномерной хронологически организованной фабулы, логичных и отвечающих правилам композиционной организации текстов-дискурсов этого стиля. Заглавие отражает содержание речевого материала, имеющего вступительную часть; включающего важные для развития фабулы факты и концовку с резюмирующей коммуникативной составляющей; отличающегося наличием смысловых связей между композиционными частями текста, выделяемыми при чтении [Малькова, 2000: 106].

Тексты-дискурсы газетно-публицистического стиля отличает популяризирующий тон и строй. Ведущие функционально-семантические типы речи представлены в данном случае описанием, повествованием и рассуждением. Газетно-публицистические тексты-дискурсы отличаются присутствием общеполитической лексики, фразеологических оборотов, сокращений, предметных реалий, газетных формул, стандартов, трафаретов и штампов, проблемно-тематическим разнообразием. Статьи, опубликованные в материалах прессы, выделяются необычностью названий и подзаголовков, включая рекламные и эмоционально-побудительные.

Материалы текстов-дискурсов адресованы широкой читательской аудитории. В связи с этим содержание изданий периодической печати обладает занимательностью и доступностью формы. В них присутствуют некоторые сведения цифрового формата; описание моделей, проектов; терминология. Таким вербальным средствам не присущи комплексность синтаксической организации, наличие подтекста, палитры эмоционально-образных средств изложения, тропов и фигур речи. С другой стороны, в целях усиления выразительности часто используются параллельные стилистические конструкции, риторические вопросы, побудительные предложения.

Формальным атрибутом текста-дискурса *научно-популярного стиля* считается последовательность подачи информации. Чаще всего такие материалы имеют высокоинформативные наименования. В тексте-дискурсе научно-популярного стиля преобладают номинативные (препозитивные) заголовки, в которых зачастую

затрагивается ключевая проблема текстового материала. Его вводная часть представляет собой экскурс в историю вопроса или экспозицию в тему. Введение также затрагивает ключевую идею текста.

Основная часть, раскрывающая содержание текста-дискурса научно-популярного стиля, реализует задачу регистрации и сохранения сведений из самых разных отраслей науки. Здесь представлено обоснование главного тезиса и практически ориентированная презентация нового открытия в науке. Это предоставляет возможность дальнейшего развития научных знаний, является своеобразной формой диалога учёных-исследователей. Ключевая проблема текста-дискурса предстаёт и разворачивается здесь достаточно детально; причём повествование разворачивается от знакомого и привычного к новому и неизведанному. Заключительная часть статьи осуществляет интегративную функцию – подводит краткий итог изложенного в предыдущих частях текста-дискурса.

Значимой характеристикой научно-популярного стиля считается логичность, неоднократное возвращение к сказанному с дополнительной аргументацией, обилие сложных синтаксических конструкций и присутствие профессионально-ориентированных тем и проблем. Более простыми вариантами таких текстов-дискурсов принято считать биографии исследователей, истории изобретений, фрагменты текстов-повествований и текстов-описаний из школьных пособий и учебников.

Тексты-дискурсы официально-делового стиля – это разнообразные руководства, своды правил, инструкции, рецепты, памятки, инструктажи, директивы, мануалы, гайды, документация национальных казенных или негосударственных органов, законотворческие протоколы и т. д. Ключевой функцией официально-делового стиля является осведомление читающего – предоставление максимально объективных и предельно кратких и точных фактов. Благодаря этому степень справочной содержательности речевых материалов, составленных в этом стиле, весьма значительна, поэтому они непросты для понимания. В подобного рода текстах-дискурсах присутствуют отглагольные существительные, усложнённый синтаксис пред-

ложений, прямой порядок слов. Их отличает логичность и исключительная достоверность сообщений (за счёт простоты чтения и комфортности восприятия), обширное привлечение языковых клише и речевых «трафаретов».

В *разговорном стиле* нередко представлены личные сообщения из персонального интернет дневника, социальных сетей и пр. Стиль отличают яркая выразительная речь, использование средств экспрессии, обиходные и просторечные штампы и обороты, колорит, высокая степень экспрессивности, звукопись, повторы, эллипсы. Зачастую привлекается бранная лексика.

Наконец, охарактеризуем требования к текстам-дискурсам для обучения письменной речи.

Тексты-дискурсы для обучения письменной речи. Письменная речь представляет собой продуктивную коммуникативную деятельность аналитико-синтетического характера, цель которой – создание и фиксирование текста-дискурса в письменной форме. Это средство и способ хранения речевых образцов во времени и пространстве, кладовая знаний и социального опыта человечества, форма отражения культурных обычаев и традиций государства. Любой человек на протяжении своей жизнедеятельности создаёт множество разнообразных произведений: писем, открыток, рецензий, обзоров, эссе, инструкций, приказов и т. п. [Куклина, 2013: 39].

Обучение иноязычной письменной речи в общеобразовательной школе нацелено на развитие умений школьников создавать монологические произведения книжно-письменной формы, относящиеся к художественному, газетно-публицистическому, разговорному, научно-популярному, официально-деловому стилям речи. Такой текст-дискурс представляет собой развёрнутое логично построенное высказывание, конкретное и обоснованное, отличающееся скурпулёзным подбором языковых средств выражения мысли. Последние, как и правила, и знаки пунктуации, играют, по словам Г. В. Колшанского, роль «наместников» подлинной экстралингвистической ситуации, характерной для устно-речевой коммуникации [Колшанский, 2010: 22]. Содержание текста-дискурса, представленного в письмен-

ной форме, непосредственно приурочено к тематике устных высказываний учащихся, а его характер и особенности формы сопряжены с фрагментами текстовых материалов, которые школьники прочитали.

Текст-дискурс как результат иноязычной письменной речевой деятельности школьников отличается набором характеристик:

- 1) композиционно-структурной целостностью и синкретико-смысловой законченностью;
- 2) общностью вводной части, главного речевого блока и заключения;
- 3) соотнесённостью заглавия с содержанием;
- 4) индуктивностью либо дедуктивностью формы подачи информации, которая способствует осуществлению вероятностного прогнозирования как пишущего, так и реципиента;
- 5) тематичностью содержания;
- 6) коммуникативными свойствами;
- 7) моно или поли объектными отношениями частей целого (О. И. Москальская, Е. В. Мусницкая) [Москальская, 1981; Мусницкая, 1983].

Эмоционально-ценностный характер текстов-дискурсов, используемых для развития умений иноязычной письменной речи, выявляется через соответствие возрастным особенностям и уровню лингвистической подготовленности учеников, наличием проблемности, опоры на эмоционально-ценностный социальный опыт, интересы и потребности учащихся различных возрастных групп. Е. В. Кобелева и С. С. Куклина указывают, что письменная речь должна быть особым образом организована. Она функционирует в микро- и макро-текстах-дискурсах – образцах письменных произведений различного объёма и содержания, которое детерминировано целью и задачами обучения школьников письменной иноязычной речевой деятельности.

Важнейшей в ряду этих задач, наряду с получением, передачей и хранением информации, является осуществление эмоционального воздействия на реципиента [Кобелева, Куклина, 2010: 17]. Реализация ЭЦК в работе с эмоционально-окрашен-

ными текстами-дискурсами – образцами письменных произведений учащихся позволяет школьникам пользоваться иноязычной письменной речью как ресурсом формирования их ценностных ориентаций – основы системы ценностей личности, развития её эмоционального интеллекта, воли, учебно-познавательной и творческой деятельности. Комментирование эпизодов и действий в таких речевых образцах происходит с использованием ярких обоснований и доказательств, а также эмоционально-оценочных средств языка (патетически-окрашенных слов и фраз, знаков препинания, своеобразного экспрессивного синтаксиса, междометий, графической акцентуации лексико-грамматических единиц, вводных слов, обращений).

В общеобразовательной школе для развития умений иноязычной письменной речи широко используются *образцы писем* личного и делового характера, *сочинений (эссе), докладов (рефератов) и аннотаций (изложений)* (М. А. Ариян, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. Н. Шамо́в и др.) [Гальскова, Гез: 2013; Ляховицкий, 1981; Ариян, Шамо́в, 2017].

Содержание и лингвистическая форма дискурса-письма по большей части обусловлены индивидуальностью пишущего. В таких речевых образцах совмещаются различные формы передачи замысла учащегося: переложение, описание (дескрипция), повествование (наррация), рассуждение (толкование). Тематика и проблематика такого текста-дискурса не выходит за рамки программных требований и содержания УМК. Корреспонденция, особенно с помощью новых информационных средств становится действенным способом формирования и развития интереса учащихся к иностранному языку.

Самым сложным видом письменных произведений для школьников считаются сочинения. По способу передачи информации они подразделяются на описательные (дескриптивные), повествовательные (нарративные), сочинения-рассуждения (толкования). В эссе дескриптивного характера представлена детальная характеристика объекта, ландшафтного фона, ситуации и т. п. Нарративное эссе (сочинение-повествование) демонстрирует процесс развёртывания и изменения дея-

тельности или события во времени и пространстве. К характерным чертам наррации как повествования о конкретном событии относят его структурную композицию. Она представлена в двух вариантах:

- 1) отправная точка события → развитие действия → концовка;
- 2) пролог → интрига → точка наивысшего напряжения повествования (климакс) → развязка → концовка.

Сочинение-рассуждение – это развёртывание частей целого речевого произведения в определённой дискурсивной хронологии, при этом развитие идеи протекает по конкретной схеме. Такие эссе существуют и в жанре дискурса-письма, статьи, отчёта, рекомендации или оценки-рецензии.

Определённый интерес в контексте школьного иноязычного образования представляет и реферат/аннотация. В обозначенных рамках он может быть представлен в форме статьи или фрагмента из книги. Структура текстового материала следующая: а) предметно-тематическая рубрика; б) тема; в) выходные сведения; г) основная идея первоисточника; д) его краткое содержание; е) интерпретация фактов. Работа над рефератами на иностранном языке осуществляется в основном в условиях старшей и профильно-ориентированной ступеней общеобразовательной школы. Специфическими особенностями реферата и аннотации считаются схематичность, синтетичность изложения, лаконизм, незначительный объём, аксиологическая ориентация и тематизация содержания (А. А. Вейзе, В. П. Леонов). Для такого текстового сообщения характерна типичность слово- и формоупотребления, стандартность речевых клише и оборотов [Вейзе, 1985; Леонов, 1986].

Характеристика эмотивно-аксиологических текстов-дискурсов, используемых в обучении разным видам иноязычной речевой деятельности в общеобразовательной школе, позволила нам выявить особенности, которые отличают такой речевой материал независимо от вида иноязычной речевой деятельности, в овладении которым текст-дискурс используется. В свою очередь, это помогло нам представить определение иноязычного текста-дискурса эмоционально-ценностного содержания (эмоционально-ценностного текста-дискурса) и описать критерии эмоцио-

нальной ценностности такого речевого материала. Итак, *иноязычный текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания* (или *эмоционально-ценностный текст-дискурс*) – это эмотивное связное речевое микро- или макро высказывание, в содержании которого ЭЦК социального опыта или культуры пронизывает компоненты «интеллектуального блока», придавая им личностно значимый для школьников характер в соответствии с их индивидуальными, субъектными и личностными особенностями.

Содержание такого иноязычного эмоционально-ценностного текста-дискурса специально отобрано и организовано с учетом принципов, изложенных в предыдущем параграфе. Подчеркнём ещё раз, что это принципы, в которых находят отражение идея усиления «антропоразмерности» или «человекообразности» современного методического знания, а также ценностные и эмоционально-волевые аспекты содержания. Благодаря этому эмоционально-ценностный текст-дискурс как продукт отбора и организации субкомпонентов содержания ЭЦК иноязычного образования обеспечивает:

- 1) отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа);
- 2) представление о целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношениях учащихся к миру вокруг;
- 3) учёт возрастных лингво-психологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания речевого материала их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;
- 4) описание предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв; приобретение учащимся сведений о специфике и самобытности разных социумов; взгляд на культуру носителем иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры и восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации;

5) активизацию эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании противоречий, создающих проблемные ситуации, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

При этом 1-й показатель эмоциональной ценностности текста-дискурса (отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа)) связан с реализацией ценностных субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования. 2-й показатель (представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг) относится к эмоциональным и волевому субкомпонентам.

Важен также учёт возрастных лингвопсихологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания текстового материала их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам, т. е. 3-й показатель эмоциональной ценностности текста-дискурса. Сочетание первых трёх показателей обеспечивает направленность иноязычного текста-дискурса на потребности эмоционально-ценностного развития, коммуникативно-познавательные интересы школьников и формирование личностных УУД учеников. Сказанное позволяет утверждать, что эти показатели являются обязательными для текстового материала эмоционально-ценностного содержания.

4-й и 5-й показатели повышают степень эмоциональной ценностности текста-дискурса:

1) приобщая учащегося не только к иному способу коммуникации, но и к культуре носителей языка в сравнении с родной, к национальным особенностям их речевого и неречевого поведения;

2) обеспечивая активизацию мыслительных процессов, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер школьника с целью комплексного развития личности в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях.

На Рисунке 7 представлена типология иноязычных текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания¹³ в школьном иноязычном образовании, при разработке которой использовался типологический подход. Как сказано в «Новой философской энциклопедии», с одной стороны он предполагает «расчленение систем объектов и их группировку с помощью обобщённого типа», а с другой – «сравнительное изучение признаков...функций...уровней организации» [Новая, 2010, т. IV: 605] предложенных типов. Типология эмоционально-ценностных текстов-дискурсов:

1) предусматривает активизацию эмоционально-ценностных и волевого компонентов восприятия школьниками новой лингвокультуры и опыта приобщения к ней. Названные компоненты делают акцент на перенос целей и ориентиров с результатов овладения учащимися навыками и умениями в разных видах иноязычной речевой деятельности на личность ученика как субъекта речи, познания, культур, иноязычной речевой коммуникации и нравственности и способствуют формированию лингвокультурной личности, т. е. реализации ЭЦК иноязычного образования;

2) является важной составляющей базовой модели ЭЦК иноязычного образования и будет использована для видоизменения её формы и наполнения компонентов содержанием, адекватным определенным условиям иноязычного образовательного процесса в общеобразовательной школе;

3) состоит из типов, подтипов, видов, подвидов, разновидностей, вариантов и подвариантов текстового материала, в рамках работы с которыми ЭЦК иноязычного образования способен продуктивно выполнять возложенные на него функции при условии достаточной степени эмоциональной ценности текста-дискурса, предназначенного для обучения тому или иному виду иноязычной речевой деятельности.

Охарактеризуем типологию текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания для обучения различным её видам.

¹³ В целях компактности при перечислении на рисунке подтипов, видов, подвидов, разновидностей, вариантов и подвариантов эмоционально-ценностного текстового материала мы использовали термин «текст-дискурс», подразумевая, что это текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания.

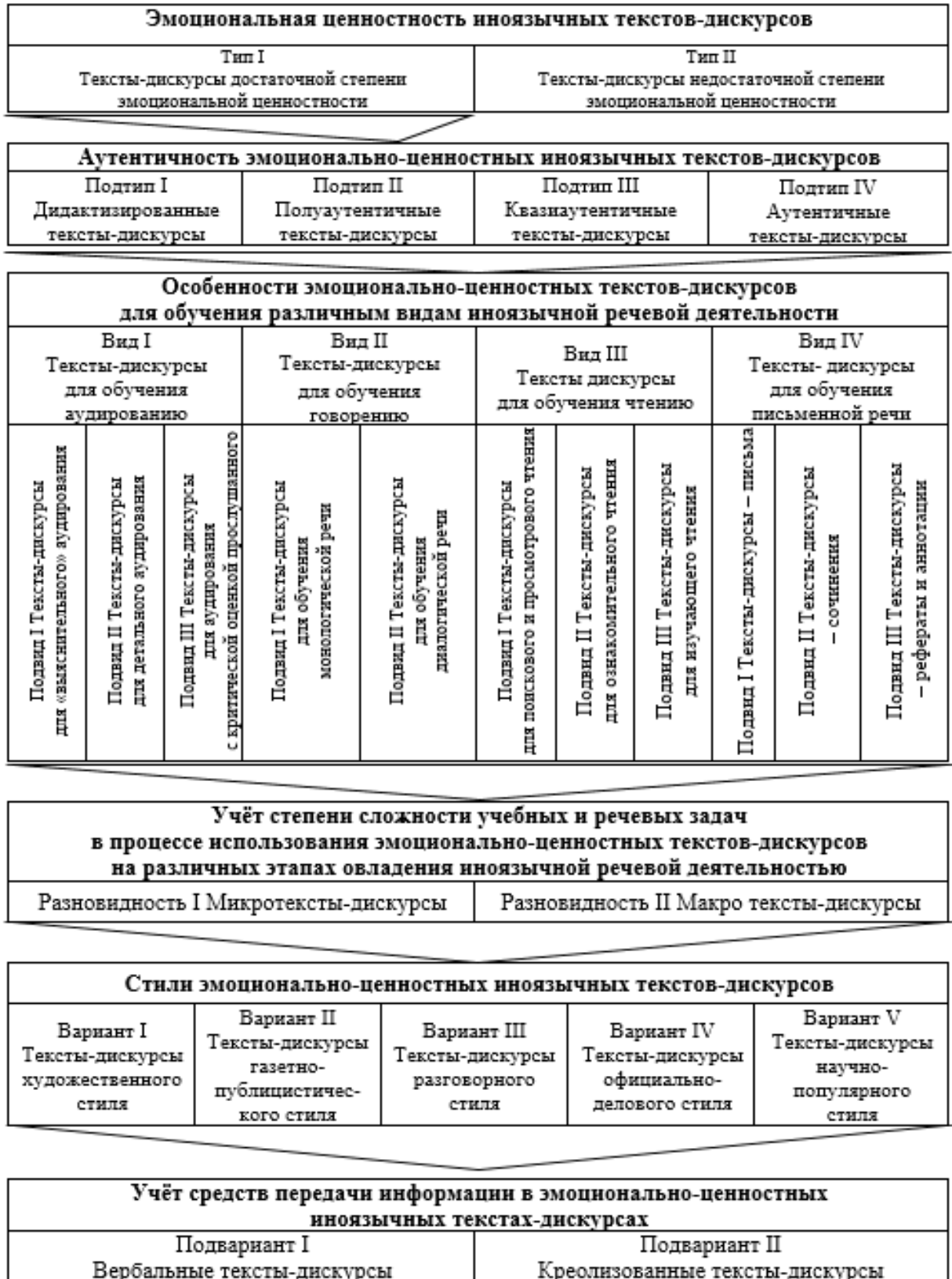


Рисунок 7 – Типология текстов-дискурсов

эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании

Разработан автором

1. На верхнем уровне типологии находятся два типа иноязычных текстов-дискурсов: достаточной (тип I)¹⁴ и недостаточной (тип II) степени эмоциональной ценностности.

Тексты-дискурсы достаточной степени эмоциональной ценностности (тип I) обеспечивают:

1) в обязательном порядке:

а) отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа);

б) представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг;

в) учёт возрастных лингвopsихологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания речевого материала их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;

2) дополнительно¹⁵:

а) описание предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв; приобретение сведений о специфике и самобытности разных социумов; взгляд на культуру носителем иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры и восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации;

б) активизацию эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании противоречий, создающих проблемные ситуации, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

Тексты-дискурсы недостаточной степени эмоциональной ценностности (тип II) не обеспечивают выполнение трёх обязательных требований и должны

¹⁴ В дальнейшем наряду с термином «текст-дискурс достаточной степени эмоциональной ценностности» будет использоваться синонимичное понятие «текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания», представленное в данном параграфе ранее.

¹⁵ В случае соответствия всем пяти показателям степень эмоциональной ценностности текстового материала может быть названа *высокой*.

быть исключены из проектируемой системы, поскольку в этом случае в иноязычном образовательном процессе не могут быть реализованы некоторые или все субкомпоненты ЭЦК. Если такие тексты-дискурсы имеются в УМК, то необходима их методическая обработка с целью повышения степени эмоциональной ценности речевого материала. Это предоставит возможность создать требуемые предпосылки, обеспечивающие реализацию ЭЦК иноязычного образования.

2. Для обеспечения большего числа составляющих типологии качеством функциональности среди текстов-дискурсов типа I выделены подтипы, присущие второму уровню проектируемой системы. Они различаются по степени аутентичности эмоционально-ценностных текстов-дискурсов. Осознавая, что в условиях общеобразовательной школы текст-дискурс на иностранном языке вряд ли может быть стопроцентно оригинальным, не подвергшимся в учебных целях абсолютно никакой обработке, вслед за методистами (П. К. Бабинская, Н. В. Кучеренко, Е. А. Маслыко, Е. В. Носонович, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, А. В. Хуторской и др.) мы допускаем определённую степень дидактизации аутентичных речевых материалов. Однако она не должна существенно нарушать фактической точности и подлинности текста-дискурса, а социокультурная атмосфера и показатели его эмоциональной ценности при этом не должны быть утрачены. Охарактеризуем текстовый материал второго уровня моделируемой системы.

Подтип I – дидактизированные эмоционально-ценностные тексты-дискурсы. Подтип II – полуаутентичные эмоционально-ценностные тексты-дискурсы. Подтип III – квазиаутентичные эмоционально-ценностные тексты-дискурсы. Подтип IV – аутентичные эмоционально-ценностные тексты-дискурсы [Кучеренко, 2009: 18–19].

3. Затем речевой материал классифицируется в соответствии с особенностями эмоционально-ценностных текстов-дискурсов для обучения разным видам иноязычной речевой деятельности (см. Таблицу 4). *Эмоционально-ценностные тексты-дискурсы вида I ориентированы на обучение аудированию; вида II – говорению; тексты вида III – чтению; тексты вида IV – письменной речи.*

4. В рамках обучения аудированию мы называем три подвида эмоционально-ценностных текстов-дискурсов (Н. В. Елухина, Л. Ю. Кулиш, Е. Н. Соловова и др.): *подвид I – эмоционально-ценностные тексты-дискурсы для обучения «выяснительному» аудированию* [Кулиш, 1991]; *подвид II – для обучения детальному аудированию*; *подвид III – для аудирования с критической оценкой прослушанного*. В обучении говорению во внимание принималась специфика эмоционально-ценностного текстового материала подвидов I и II, используемого для обучения соответственно *монологической и диалогической речи*.

Для обучения чтению используются *эмоционально-ценностные тексты-дискурсы для осуществления просмотрового и поискового чтения (подвид I); ознакомительного чтения (подвид II); изучающего чтения (подвид III)* (М. А. Ариян, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. Н. Шамов и др.). Для обучения письменной речи в условиях общеобразовательной школы исследователи проблем содержания иноязычного образования предлагают применять *эмоционально-ценностные тексты-дискурсы – письма (подвид I); сочинения (подвид II) и рефераты/аннотации (подвид III)* [Гальскова, Гез, 2013: 262–264].

5. Следующим шагом в повышении уровня функциональности типологии явился учёт степени сложности учебных и речевых задач в процессе использовании эмоционально-ценностных текстов-дискурсов на различных этапах овладения иноязычной речевой деятельностью. Так, на этапах формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков фигурируют *тексты-дискурсы разновидности I – текстовый материал небольшого объёма, т. е. микротексты-дискурсы*.

На этапе совершенствования появляются и *тексты-дискурсы разновидности II*, которые продолжают использоваться на этапе развития иноязычного речевого умения. Это целые речевые произведения, или *макро тексты-дискурсы*, содержание которых находится в соответствии с параметрами текстов-дискурсов высокой и достаточной степени эмоциональной ценности.

6. Ещё одним шагом при разработке типологии стало выделение пяти вариантов текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в соответствии с

их принадлежностью к различным стилям речи: *тексты-дискурсы художественного (вариант I), газетно-публицистического (вариант II), разговорного (вариант III), официально-делового (вариант IV) и научно-популярного (вариант V) стилей.*

7. Заключительным этапом стал учёт средств передачи информации в тексте-дискурсе. Так, в своей классификации текстов для обучения выразительности иноязычной речи С. В. Чернышов подразделяет все тексты по данному критерию на: а) вербальные; б) невербальные; в) креолизованные (смешанные) [Чернышов, 2016: 33]. Эмоциогенные свойства невербальных текстов, к которым автор вышеупомянутой классификации относит живопись, графику, архитектуру, фотографию, рисунки, плакаты, знаки, символы, карты, схемы, диаграммы и т. п., служат аудиально-визуальными средствами усиления различных эмоциональных состояний учащихся в процессе восприятия эпизодов иноязычной культуры. Эти характеристики создают устойчивое эмоциональное отношение школьников к невербальным текстам [Чернышов, 2014: 242].

Однако нам представляется более целесообразным вслед за Е. И. Пассовым [Пассов, 2006; 2014] рассмотреть невербальные тексты-дискурсы в качестве изобразительных, знаковых и смешанных материальных средств – составляющих приёмов работы с *вербальными (подвариант I) и креолизованными (подвариант II) текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания*, представленными различными стилями речи и предназначенными для обучения четырём видам иноязычной речевой деятельности.

Спроектированная многоступенчатая типология иноязычных текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания, благодаря целенаправленному отбору и организации текстов-дискурсов типа I (достаточной степени эмоциональной ценностности), является инструментом в руках учителя, организующего и реализующего процесс овладения учащимися системой всех компонентов содержания иноязычного образования, включая ЭЦК. Педагог может пользоваться ей для определения степени эмоциональной ценности речевого материала учебника и придания ему характеристик текста-дискурса эмоционально-ценностного содержания в различных его подтипах, видах, подвидах, разновидностях, вариантах и подвариантах.

В данном случае они будут выступать в качестве вербальных материальных средств, используемых учителем приёмов в соответствии с целями и задачами конкретного урока.

В дальнейшем исследовании типология текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании будет является важной составляющей содержательного компонента модели ЭЦК иноязычного образования, базовой модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования и её вариантов, способных функционировать в любой его точке школьного иноязычного образования. Поскольку достижение этих целей и задач невозможно вне деятельности педагога и учащихся, изложенное позволяет нам перейти к характеристике деятельностной составляющей иноязычного образования, адекватной содержанию эмоционально-ценностных текстов-дискурсов. К решению данной задачи мы приступим в следующей главе диссертационного исследования.

Выводы по Главе 2

Системно-структурный и организационно-функциональный анализ субкомпонентного состава содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, процессов его отбора и организации, а также характеристика текста-дискурса как единицы содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования привели нас к нескольким выводам.

1. Эмоционально-ценностный компонент иноязычного образования – это опыт эмоционально-ценностных отношений, приобретаемый учащимися через содержание и деятельностную составляющую учебно-воспитательного процесса по иностранному языку и отражённый в его цели-результате.

2. С позиций системно-структурного подхода субкомпоненты содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования представлены как составляющая его вертикальной подсистемы в иерархии компонентов системы иноязычного образования. В рамках горизонтальной подсистемы содержания иноязычного образования субкомпоненты эмоционально-ценностного компонента су-

ществуют параллельно и находятся в тесной взаимосвязи с его «интеллектуальным» блоком. Совокупность субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента включает: ценностные, эмоциональные, волевой и их составляющие, а также личностные универсальные учебные действия.

3. С позиций организационно-функционального подхода определены место и функция каждого из субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента в сложном целом:

1) ценностные субкомпоненты – это комплекс базовых общенациональных (Россия) и мировых ценностей (истина, жизнь, мировая культура, свободы и права личности, общение и сотрудничество и др.), а также ценностных ориентаций как формы включения культурных ценностей в механизм деятельности и поведения личности;

2) эмоциональные субкомпоненты – это эмоции и чувства, которые на уроке иностранного языка следует активизировать: гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические. Релевантные в иноязычном образовательном процессе эмоции и чувства имеют одинаковые названия. Однако чувства трактуются как форма устойчивого отношения учащихся к культурным ценностям, отвечающим их потребностям и интересам и имеющим для них личное значение. В число эмоциональных субкомпонентов эмоционально-ценностного компонента также входят производные от эмоций и чувств эмоциональные состояния личности: переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. Они лежат в основе развития совокупности способностей эмоционального плана, составляющих эмоциональный интеллект личности;

3) волевой субкомпонент – это воля как умение учащегося создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры. Результатом развития воли школьника в процессе совершения регулярных волевых усилий становится духовно-нравственное развитие и совершенствование учащегося как лингвокультурной личности;

4) личностные универсальные учебные действия, которые позволяют сделать процесс освоения культурных ценностей осознанным и значимым для ученика. В

совокупность таких действий входит личностное самоопределение, ценностно-смысловая ориентация учащихся, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях.

4. Принципы отбора субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента – это частные методические принципы, которые отражают перенос целевых ориентиров иноязычного образования с результатов практического овладения школьниками иностранным языком на личность учащегося как субъекта речи, познания, культур, иноязычной речевой коммуникации и нравственности. Это частные методические принципы, являющиеся проявлением принципов, в соответствии с которыми осуществляются, функционирование и развитие системы современного иноязычного образования. Подсистема принципов отбора субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента включает принципы: целостного отражения в содержании речевого материала задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры; эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала; проблемности; соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям учащихся; индивидуализации.

5. Продуктом, полученным в результате учёта принципов отбора субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования с позиций системно-структурного подхода является иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания. Он имеет статическую природу и отражает взаимосвязь всех компонентов содержания иноязычного образования.

6. Чтобы принципы отбора представленных выше субкомпонентов были реализованы в тексте и эффективно выполняли бы возложенные на них функции, содержание эмоционально-ценностного компонента должно быть не только соответствующим образом отобрано, но и организовано с учётом принципов организации функциональных систем. Их совокупность охватывает: принцип совместимости входящих в систему компонентов; актуализации свойств компонентов, направленных на достижение цели системы; нейтрализации их дисфункций; сосредоточения

актуализированных функций всех компонентов на получении ожидаемого результата и одновременного придания им лабильности для обеспечения динамичности системы.

7. Представленные принципы являются основой процесса иерархической организации содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, который направлен на создание текста-дискурса как единицы содержания эмоционально-ценностного компонента, имеющего динамическую природу и готового функционировать в соответствующий момент урока иностранного языка.

8. Иноязычный текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания (эмоционально-ценностный текст-дискурс) – это эмотивное связное речевое микро- или макро высказывание, в содержании которого эмоционально-ценностный компонент социального опыта или культуры пронизывает компоненты «интеллектуального» блока, придавая им личностно значимый для школьников характер в соответствии с их индивидуальными, субъектными и личностными особенностями.

9. Поскольку содержание иноязычного эмоционально-ценностного текста-дискурса специально отобрано и организовано с учетом представленных выше принципов, показателями его эмоциональной ценности являются:

1) отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа);

2) представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг;

3) учёт возрастных лингвопсихологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания речевого материала их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;

4) описание предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв; приобретение учащимся сведений о специфике и самобытности разных социумов; взгляд на культуру носителем иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры и восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации;

5) активизация эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании задач и противоречий, создающих проблемные ситуации, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

10. 1-й показатель эмоциональной ценностности текста-дискурса связан с реализацией ценностных субкомпонентов эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования. 2-й показатель имеет отношение к эмоциональным и волевому субкомпонентам. Важен и показатель учёта возрастных лингвопсихологических особенностей и уровня лингвокультурного развития школьников. Сочетание этих трёх показателей обеспечивает направленность иноязычного текста-дискурса на потребности эмоционально-ценностного развития и коммуникативно-познавательные интересы учеников, формирование их личностных универсальных учебных действий. Это обязательные показатели эмоциональной ценностности содержания текстового материала. 4-й и 5-й показатели повышают степень эмоциональной ценностности текста-дискурса, приобщая учащегося к иному способу коммуникации, к культуре носителей языка в сравнении с родной, к национальным особенностям их речевого и неречевого поведения; обеспечивая активизацию мыслительных процессов, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер школьника.

11. Типология иноязычных текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании:

1) предполагает акцентуацию эмоционально-ценностных и волевого субкомпонентов восприятия учащимися иной лингвокультуры и опыта общения с ней;

2) является важной составляющей содержательного компонента модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, базовой модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования и её вариантов, способных функционировать в любой точке школьного иноязычного образования;

3) состоит из типов, подтипов, видов, подвигов, разновидностей, вариантов и подвариантов эмоционально-ценностного текстового материала.

12. Освоение содержания иноязычного образования, включая его эмоционально-ценностный, реализуется в деятельности преподавателя и учащихся. Изложенное позволяет нам перейти к характеристике деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования.

ГЛАВА 3. ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В 3-й главе мы планируем решить следующую задачу диссертационного исследования – изучить структуру и функции деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, обеспечивающей реализацию функций данного компонента в опоре на его базовую модель. В § 1 будет описан приём как единица деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования; в § 2 – принципы отбора и организации деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования. В § 3 будет представлена модель ЭЦК иноязычного образования.

§ 1. Приём как единица деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования

В 1-м пункте этой главы мы опишем приём как единицу деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, содержание которого было представлено в Главе 2.

Овладение школьниками субкомпонентами ЭЦК содержания иноязычного образования происходит в ходе работы с эмоционально-ценностным текстом-дискурсом как единицей содержания ЭЦК иноязычного образования, представленной составляющими «интеллектуального» блока, каждый из которых эмоционально окрашен (маркирован). Поэтому процесс передачи и присвоения содержания ЭЦК не может быть оторван от процесса овладения «интеллектуальными» составляющими. Он «вплетён» в этот процесс, т. е. проходит те же этапы. На них школьники выполняют те же самые учебно-речевые и предметные действия, но такими способами, которые придают им эмоционально-ценностную окрашенность (маркированность), побуждают осуществлять эмоциональную оценку описанных в тексте-дис-

курсе ценностей; предметной социокультурной действительности; жизни представителей национальных, социальных и расовых слоёв; сведений о специфике и самобытности разных социумов; достижений мировой цивилизации; в том числе сквозь призму своей родной культуры, проявляя при этом адекватные чувства и прикладывая необходимые волевые усилия.

Это позволяет нам говорить, что эмоционально-ценностная деятельностная составляющая иноязычного образования призвана актуализировать и активизировать его гуманистическую ценностно-ориентационную направленность. Поэтому она должна быть адекватна содержанию ЭЦК иноязычного образования, описанному в предыдущей главе исследования, т. е. носить не только информационно-познавательный, но и ценностно-аналитический, аффективно-оценочный, интерактивный, рефлексивно-актуализирующий характер. В свою очередь, приём как единица эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования должен соответствовать аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов-дискурсов. В связи с этим нас интересуют приёмы, которые:

- 1) обеспечивают отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа);
- 2) способствуют реализации целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг;
- 3) делают возможным учёт возрастных лингво-психологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствуют их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;
- 4) расширяют знания учащихся о предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв, специфике и самобытности разных социумов, взгляде на культуру носителя иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры; формируют восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации;
- 5) способствуют активизации эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании задач и противоречий,

создающих проблемные ситуации, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

Соответственно, основываясь на исследованиях Е. И. Пассова [Пассов, 2006: 31–32; 2014: 17], мы определяем *приём-единицу эмоционально-ценностной деятельности составляющей иноязычного образования* как интегративное целое, ориентированное на формирование лингвокультурной личности учащегося, структура которого отражает значимые связи между:

- 1) эмоционально-ценностными материальными средствами;
- 2) операционными средствами-действиями;
- 3) эмоционально-окрашенными способами их использования;
- 4) условиями работы с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания.

Такой приём отражает концептуальные положения иерархии подходов, развивающихся в рамках антропоцентрической парадигмы, что соответствующим образом характеризует составлявшие его средства, способы и условия. В частности, *эмоционально-ценностные материальные средства* следует преподносить школьникам как факты культуры и помогать им моделировать ситуации личностно-значимого эмоционально-волевого напряжения и творческого взаимодействия. Поэтому в рамках такого приёма любая работа учащихся с *вербальными средствами* – это работа с ценностными компонентами культуры. Восприятие учениками речевых сообщений эмоционально-ценностного содержания должно обеспечивать распознавание не только коммуникативного, логического и синтаксического планов высказывания, но и его эмоциональную оценку, стремление соотнести любое проявление чувств и воли с объективной социокультурной реальностью.

Кроме того, успех взаимодействий субъектов на уроке обеспечивается при помощи таких вербальных средств, как памятки и руководства, которые содержат рекомендации по работе с речевым материалом эмоционально-ценностного характера. Требования, предъявляемые к памяткам и руководствам как эмоционально-ценностным материальным средствам вербального характера будут представлены ниже.

Тексты-дискурсы эмоционально-ценностного содержания могут также сопровождаться *изобразительными* или *знаковыми средствами*, наряду с текстовым материалом выполняющими функцию репрезентации педагогически целесообразных эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений учащихся. Они обеспечивают более точное, полное и глубокое понимание эмоционально-ценностного содержания и смысла речевого сообщения.

Так же, как и в случае вербальных, к *изобразительным средствам* мы относим всё то, что характеризует культуры народов мира и их уникальные особенности: рисунки, фотографии, предметы, плакаты, карикатуры и др. Суть их использования – в активном вхождении во внутреннее эмоциональное состояние учащегося, создании эффекта идентификации, эмоционального заражения [Татарина, Яновская, 2005: 73]. Важно отметить, что в качестве изобразительных средств в данном случае часто выступают и произведения искусства (М. Ю. Лотман), которые обладают огромным эмоциогенным потенциалом и позволяют генерировать разнообразные эмоциональные состояния школьников [Лотман, 1992]. Л. Я. Дорфман отмечает, что эмоциогенные потенции произведений искусства в силу их выразительности весьма велики [Дорфман, 1997: 113].

Сложность и полифоничность искусства влияет на то, что механизм воздействия художественного произведения на психику и на речевое развитие личности описать чрезвычайно сложно. Эта мысль находит своё отражение в высказывании Л. С. Выготского о том, что «никогда невозможно сказать, почему понравилось или не понравилось то или иное произведение. Переживание, испытываемое при ознакомлении с ним, трудно описать словами» [Выготский, 1987: 68]. Благодаря эстетическому потенциалу произведения искусства механизм его эмоционального воздействия на ученика находится в самом произведении, в его выразительно-смысловых компонентах. В процессе художественного восприятия человек познаёт своё «я»; он проигрывает в художественном переживании, как образно высказался Ю. Б. Борев, одну из неисполненных в жизни ролей и приобретает опыт этой не прожитой, а проигранной жизни [Борев, 1988: 70].

Знаковые средства (цифры и даты, символы, пиктограммы и др.) в работе с текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания обеспечивают возникновение у школьников целого комплекса ощущений и позволяют им работать с речевым материалом с большим интересом, мобилизуя эмоционально-волевую активность, снижая утомление, тренируя своё творческое воображение.

Использование *смешанных средств* (оперативных схематических опор, моделей речевых образцов, обобщающих схем) в рамках диалога культур позволяет преодолеть сложности создания коммуникативного пространства при «столкновении» с явлениями иной культуры. Выявляя ценность таких средств, Е. И. Пассов указывает, что удачные в методическом плане сочетания вербальных, изобразительных, знаковых средств вызывают у школьников ассоциации с жизненным и речевым опытом, способных опосредованно помочь порождению речевого высказывания» [Пассов, 1991: 205].

Информационно-коммуникационные средства (обучающее видео, компьютерные и мультимедийные программы, сетевые обучающие игры и т. п.) связаны с ценностными ориентациями учащихся, их эмоционально-волевой активностью. Они направлены на овладение ценностями двух взаимодействующих культур и способствуют их сближению, поскольку благодаря использованию таких средств культуры разных стран становятся видимыми и слышимыми, а не только представляемыми, воображаемыми. По причине яркости, выразительности и информационной насыщенности подобных средств, знакомящих с ценностями культуры страны изучаемого языка, повышается мотивационная сторона обучения различным видам иноязычной речевой деятельности.

Регулярное использование эмоционально-ценностных материальных средств помогает частично компенсировать отсутствие естественной языковой среды на всех этапах работы с речевым материалом. Это создаёт благоприятные условия для освоения школьниками субкомпонентов ЭЦК иноязычного образования. В этом случае процесс овладения учебно-речевым материалом приобретает для учащегося личностный смысл, предполагает приобретение личностью субъективного опыта

иноязычного устного и письменного общения путем рефлексии, самопознания, самоопределения в целях собственного профессионального и личностного роста.

Набор *операционных средств*, требующихся для овладения школьниками эмоционально-ценностными материальными средствами, включает те же виды действий, которые были представлены в Главе 1 (см. § 3 Главы 1; Приложение В):

1) учебно-речевые средства-действия (рецептивно-познавательного, репродуктивно-преобразовательного и продуктивного характера);

2) УУД, которые придают речевым действиям учебный характер. Это, например, могут быть действия планирования; выбора средств и способов выполнения учебно-речевых действий; реализации плана наиболее эффективным способом и с помощью выбранных средств; текущего, промежуточного и итогового контроля полученного результата, сопоставление цели и результата действия, оценки результата и др. Как уже было отмечено, в зависимости от способа решения учебно-речевой задачи этапа такие действия могут быть репродуктивными, поисковыми (эвристическими), творческими;

3) предметные продуктивные действия, характерные для познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности, обслуживаемых четырьмя видами иноязычной речевой деятельности в аудировании говорении, чтении и письменной речи. Такие средства-действия необходимы для разработки новых способов решения творческих задач в нестандартных ситуациях завершающего этапа овладения иноязычной речевой деятельностью.

Однако набор операционных средств предъявления и реализации эмоционально-ценностных материальных средств предполагает выбор адекватных *способов* их использования, направленных на решение школьниками учебных речемыслительных задач в социокультурных ситуациях разной степени интеллектуального затруднения и эмоционально-волевого напряжения с целью достижения учащимися предметных, мета предметных и личностных результатов. Такие способы должны придавать описанным операционным средствам эмоционально-ценностную маркированность, т. е. большинство их должны быть *эмоционально-окрашенными*.

К эмоционально-окрашенным *качественным способам* реализации описанных средств относятся такие, в которых выполнение операционных действий вызвало бы положительную мотивацию и интерес школьников естественным путем, через эмоциональное принятие ценности усваиваемой дозы социально-личностного опыта. Содержание этих способов будет определяться принципами отбора эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования. Это значит, что такого рода качественные способы должны быть направлены не только на формирование или совершенствование иноязычных навыков и развитие умений, но и на освоение культурных ценностей стран изучаемого языка в сопоставлении с культурными ценностями родной страны, формирования адекватного отношения к одним и тем же явлениям, по-разному воспринимаемым в двух культурах, а также на пробуждение и развитие эмоциональных переживаний и воли учащихся.

Такие способы ещё мало изучены и почти не отражены в педагогической и методической литературе, хотя попытки описать их есть в трудах: Н. Д. Гальсковой [Гальскова и др., 2017], С. С. Куклиной [Куклина, 2007б], Л. В. Павловой [Павлова, 2016], Е. И. Пассова [Пассов, 2014], Л. М. Ризаевой [Ризаева, 2014], М. Г. Яновской [Яновская, 2008], К. Kato [Kato et al, 2016], J. Mullins, R. Sabherwal [Mullins, Sabherwal, 2018] и др. Эмоционально-окрашенные качественные способы предполагают создание специфических ситуаций иноязычного речевого общения в ходе решения адекватных им учебных и предметных задач. В исследованиях Е. И. Пассова представлена *ситуация нравственных взаимоотношений*, проявляющихся во всех сферах жизнедеятельности личности и определяющих проявление чувств, воли, эмоционального склада, темперамента, состояния ученика [Пассов, 2014: 173]. Подобные ситуации по-разному описаны в педагогической и методической литературе. Например, это могут быть:

1) ситуации эмоционально-ценностных контрастов. Педагог, демонстрируя противоположные ценности и вызывая противоречивые чувства школьников, обостряет их переживание значимых чувств и осознание культурных ценностей, введение их в систему ценностных ориентаций личности. В трудах М. Г. Яновской

способы создания эмоционально-ценностных контрастов – это проблемность, игра в её различных модификациях, использование художественных (эмоционально-образных) средств, оценочно-рефлексивная деятельность [Яновская, 2008: 44];

2) аутентичные ситуации иноязычного речевого общения, стимулирующие мотивацию учащихся в процессе устной и письменной иноязычной коммуникации; положительные эмоциональные состояния и волю школьников, их познавательный интерес в процессе использования иностранного языка как инструмента знакомства с миром культурных ценностей; анализ и объективную оценку учащимися приобретённого речевого и культурного опыта [Гальскова и др., 2017: 85];

3) проблемные ценностно центрированные ситуации, активизирующие речемыслительную деятельность, требующие от ученика выражения активной жизненной позиции к усваиваемым ценностям и культурным моделям в ходе иноязычного общения [Павлова, 2016: 30].

Поскольку нравственные взаимоотношения участников иноязычного общения приобретают в одноимённых ситуациях проблемно-ценностный, социокультурный и межкультурный характер, мы назовём их *эмоционально-ценностно маркированными проблемными ситуациями*. Они будут положены в основу эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения школьниками операционных действий. Эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации могут создаваться по-разному:

1) содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценности, соответствующим всем пяти показателям эмоциональной ценности. Как уже было отмечено в Главе 2, такие тексты-дискурсы:

- а) отражают главные ценности цивилизации;
- б) представляют целесообразные эмоционально-волевые и оценочные отношения учащихся к миру вокруг;
- в) соответствуют возрастным и лингвопсихологическим особенностям, показателям лингвокультурного развития школьников, их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;

г) приобщают учащегося не только к иному способу коммуникации, но и к культуре носителей языка в сравнении с родной, к национальным особенностям их речевого и неречевого поведения;

д) обеспечивают активизацию мыслительных процессов, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер школьника с целью комплексного развития личности в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях.

Учебная речемыслительная задача в данном случае также носит проблемный характер. Она нацеливает учеников (в опоре на индивидуальный жизненный опыт) на проявление и выражение избирательного отношения к эмоционально-ценностному содержанию текста-дискурса, к форме его презентации, а также и к актуальным проблемам, затронутым в нём, вызывая совокупность необходимых для решения такой задачи операционных средств-действий;

2) учебным заданием, если используемое вербальное материальное средство является текстом-дискурсом достаточной, но не высокой степени эмоциональной ценности. Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация и проблемная речемыслительная задача, предъявляемые школьникам в учебном задании, должны быть сформулированы таким образом, чтобы:

а) представить содержательные субкомпоненты ЭЦК;

б) быть соотнесёнными с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями учащегося, отражая механизмы усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития личности, активизируя соответствующие её сферы и актуализируя уже усвоенный школьником социально-личностный опыт;

в) вызвать набор операционных средств-действий, требующихся для решения поставленной задачи.

Совокупность эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения учащимися операционных действий включает:

1) действия в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации, заданной содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценности;

2) действия в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации, сформулированной в учебном задании.

Реализация школьниками представленных эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий осуществляется *под руководством учителя*, следуя указаниям *памятки и руководства*, наконец, *самостоятельно*.

Реализация эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий под руководством учителя предполагает, что педагог позиционирует себя как старший товарищ и помощник школьников. Он проявляет эмоционально-ценностное отношение к происходящему на уроке, демонстрируя собственную волю и желание оказывать учащимся необходимую помощь и поддержку. Педагог обращает внимание на эмоциональное отношение учеников к общенациональным и общечеловеческим ценностям и поднятым проблемам, активизирует их волевые усилия, актуализирует гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические эмоции и чувства.

Он замечает, что эмоциональные состояния школьников зачастую бывают противоречивы; часто чередуются, а положительные и отрицательные эмоции нередко сменяют друг друга. Учитель стремится к установлению педагогически целесообразных отношений с учениками на основе гуманистической ценностной диспозиции его личности. Г. С. Трофимова относит к гуманистическим качествам педагога эмпатию, рефлексивность, искренность, такт и др. [Трофимова, 2014: 202]. Однако учитель не является центральной фигурой на уроке. Создание эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуаций общения-взаимодействия между ним и учащимися опосредуется эмоционально-ценностным содержанием текстов-дискурсов и взаимоотношениями школьников друг с другом.

Реализация эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий с помощью памятки и руководства. Рекомендации, содержащиеся в них, способствуют: осмыслению и усвоению учащимися общечеловеческих ценностей в ходе активного аккумулирования и воспроизведения эмоционально-ценностного социокультурного опыта в рамках родной и изучаемой лингвокультур; развитию у

школьников целей, мотивов и потребностей в общении; освоению ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа); развитию целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг; активизации эмоционально-волевой и мыслительной деятельности; формированию их предметных и мета предметных навыков и умений, личностных УУД с целью комплексного развития личности в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях. Такие средства призваны оказывать эффективную помощь и поддержку в освоении школьниками содержания ЭЦК иноязычного образования, их становлении в качестве лингвокультурных личностей.

Реализация эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий самостоятельно. В данном случае основами самоорганизации работы ученика с вербальными средствами эмоционально-ценностного содержания являются осознание её мотивов, задач, высокий уровень владения набором требующихся для решения учебно-речевой задачи операционных средств-действий, а главное – интерес и воля к приобретению новой дозы эмоционально-ценностного социального опыта, освоению культурных ценностей и идеалов.

Количественные способы совершения операционных действий предполагают их выполнение в своём (индивидуальном для учащегося) темпе; при объёме использования эмоционально-ценностных материальных средств, соответствующих особенностям индивидуального восприятия школьника [Пассов, 2014: 188–190; Ризаева, 2014: 99].

В основу *организационных способов* выполнения операционных действий как субкомпонентов такого приёма следует положить ситуации нравственных отношений, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов иноязычного образовательного процесса [Гальскова и др., 2017: 85]. С. С. Куклина указывает, что, участвуя в таких ситуациях, учащиеся решают учебную задачу «с целью их приобщения к накопленному социально-личностному опыту преобразования окружающей действительности» [Куклина 2007в: 46]. Так, реализация эмоционально-окрашенных способов выполнения действий (например, под руководством учителя, с помощью памятки и руководства или же самостоятельно) может

осуществляться как фронтально, так и индивидуально и, наконец, коллективно (в паре, в группе). При этом формы социального взаимодействия в ситуациях нравственных отношений должны быть лично значимы для каждого ученика. Это способствует развитию чувства их ответственности за результат собственной деятельности, интереса к ней, мотивации.

Данные ситуации содействуют развитию эмоционально-волевой сферы школьников, становлению их нравственно-этических позиций, формированию эстетического вкуса и мировоззрения. Эмоционально-окрашенные организационные способы выполнения операционных действий создают благоприятные условия для развития способности учащихся к адекватной оценке и самооценке, саморефлексии, самовоспитанию, формируют их умения самостоятельно постигать язык и культуру. Такие способы органично сочетаются с эмоционально-окрашенными визуальными, аудитивными, комбинированными (аудиовизуальными) *способами предъявления* материальных средств приёма.

На этапе восприятия текста-дискурса эмоционально-ценностного содержания особенно важно яркое, эмоциональное начало. *Визуальные способы* при этом не только позволяют пояснить необходимые детали речевого сообщения, правильно расставив в нём ценностно-ориентационные акценты, но и сделать презентацию зрелищной. В. М. Кузнецов рассматривает видеограммы как один из эффективных путей преодоления отрыва информации от её эмоционально-ценностного содержания. При восприятии иноязычных речевых сообщений на слух видеограммы способны создать эмоционально-благоприятные дидактические условия работы с текстовым материалом, что рассматривается не только как улучшение объективных (внешних) условий: информационных, методических, учебно-организационных, гигиенических, но и как создание благоприятных субъективных, или внутренних условий, направленных на активизацию учебно-речевой деятельности учащихся.

Видеограммы способны обеспечить воплощение ценностных эстетических категорий в текстах-дискурсах для аудирования через их «внешние» параметры: организацию в текстовом материале элементов изобразительных средств, цветовое

решение, выбор музыкального сопровождения. Видеограммы фиксируют специфическую красоту закономерностей природы и общества, их постижения человеком. В этом проявляется эстетика текста-дискурса посредством видеограмм. Эмоционально-ценностное содержание такого текста-дискурса усиливается за счёт образного видения, подчёркивания в кадре главной мысли, динамического монтажа и т. п.

Эмоциональное воздействие видеограмм растёт благодаря яркости имеющихся у школьников представлений о ценностных объектах и явлениях и предлагаемой аудиовизуальной информации. При этом более высокий уровень понимания содержания видеограммы наступает тогда, когда учащийся воспринимает его как произведение искусства, когда налицо единство познания, переживания и оценки учениками образной структуры в активной соотнесённости с собственным жизненным, в том числе речевым опытом, знаниями, социальной позицией [Кузнецов, 1982: 96–97].

Аудитивные способы (использование аудио материалов общегуманитарного и культуроведческого характера) позволяют не только реализовать всевозможные виды звуковой наглядности при обучении устным видам иноязычной речевой деятельности (аудированию, говорению), но и позволяют представлять иноязычный текст-дискурс в естественной речевой форме, способствующей усилению степени его эмоциональной ценностности.

С появлением новых информационных технологий основным способом использования видеограмм в обучении аудированию следует считать мультимедийный, когда разные виды зрительной и слуховой наглядности представлены интегративно на новейших носителях информации и в процессе предъявления и усвоения её эмоционально-ценностного содержания. Современные *аудиовизуальные способы* предъявления материальных средств приёма – это разнообразные мультимедийные средства, обучающее видео, компьютерные программы, веб-проекты, аутентичные видеокасты, мобильные справочные приложения, гипертексты. Они являются важным средством формирования бикультурного пространства в работе

с речевым материалом. С их помощью создаётся иноязычное социокультурное пространство, максимально приближенное к реальности; сближаются две культуры; они становятся видимыми и слышимыми, а не только представляемыми, воображаемыми.

Условия как третья составляющая приёма работы с текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания должны обеспечивать формирование у школьников ценностных ориентаций, свободу их мышления и речевой деятельности в соответствии с личностными потребностями [Гальскова и др., 2017: 85]. В Главе 1 условия в статусе составляющей приёма работы с речевым материалом были представлены как совокупность внешних и внутренних обстоятельств, которые имеют принципиальный характер и детерминируют деятельность субъектов образовательного процесса.

Все обязательные *внешние условия* как составляющие приёма работы с эмоционально-ценностным речевым материалом мы вслед за Л. М. Ризаевой делим на аксиологический и деятельностный компоненты [Ризаева, 2014: 80] процесса овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК. В научных трудах Л. В. Павловой *аксиологический компонент* включает:

- 1) знания школьников о совокупности ценностей соизучаемых лингвокультур, о системе универсальных (общечеловеческих) культурных ценностей;
- 2) данные о связи и соотношении ценностей различных стран с глобальными ценностями мировой цивилизации;
- 3) способности учащихся распознавать культурные ценности и их воздействие на вербальное и неречевое поведение личности в процессе коммуникации с иноязычным собеседником [Павлова, 2016: 26].

Аксиологический компонент находит отражение в содержании речевого материала (микро- и макро текстов-дискурсов) эмоционально-ценностного содержания, предложенного авторским коллективом УМК. Если же результаты анализа текстотеки комплекта демонстрируют несоответствие или неполное соответствие речевого материала учебников и рабочих тетрадей требованиям, предъявляемым к

текстам-дискурсам достаточной степени эмоциональной ценностности, требуется методическая обработка тестового материала с целью создания необходимых и достаточных предпосылок для реализации ЭЦК содержания иноязычного образования.

Однако запланированный результат вряд ли будет достигнут, если приёмы работы с эмоционально-ценностным текстом-дискурсом подобраны некорректно и неадекватны задаче реализации аксиологического потенциала речевого материала. Поэтому аксиологический компонент овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК не может существовать в отрыве от его *деятельностного компонента*. Представленные материальные средства также являются эмоционально-ценностными, а способы совершения операционных действий – эмоционально-окрашенными, моделирующими речевое и экстралингвистическое поведение учащихся в контексте освоения ценностей родной и иноязычной лингвокультур.

Как уже было отмечено в данном параграфе, в основу эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения учениками операционных действий положены эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации, заданные как содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценностности, так и сформулированные в учебном задании. Использование таких ситуаций на уроке иностранного языка позволяет сделать процесс овладения ценностями мировой культуры осмысленным и обеспечивает значимость решения учебно-речевой задачи.

На эффективность процесса овладения учащимися ценностями иноязычной культуры влияет эмоционально благоприятная атмосфера иноязычного образовательного процесса, которая создаётся за счёт преобладания положительных эмоций и хорошего настроения субъектов деятельности. В исследованиях Л. М. Ризаевой отмечено, что для этого необходимо, чтобы педагог обращал внимание на их отношение к себе, жизни, Родине, другим людям, труду и делу, правилам и правам, здоровью, соблюдению правил гигиены, спорту, природе, питанию (аксиологический компонент) [Ризаева, 2014: 80].

Схожую идею мы находим в исследованиях А. Н. Шамова, который подчёркивает, что залогом успеха обучающей деятельности преподавателя являются его коммуникативные качества, открытость, общительность и контактность, хорошая обратная связь с учебной группой, с каждым учеником, что создаёт эмоционально благоприятную атмосферу на уроке иностранного языка. Такая атмосфера помогает развитию эмоционально-волевой регуляции школьника, его интересов, потребностей и склонностей; содействует положительному отношению к предмету «иностраный язык» [Шамов, 2019: 199].

Важно строить процесс работы с речевым материалом таким образом, чтобы учащийся, решая задачи коммуникативного характера, ощущал потребность и мог осуществить свои намерения в общении, проявлял волю как способность создавать собственную систему ценностей и прилагать усилия для овладения культурными ценностями в процессе совершения учебно-речевых действий. Это позволяет сделать их осмысленными и обеспечивает значимость решения учебно-речевой задачи. В конечном счёте, эмоционально благоприятная атмосфера иноязычного образовательного процесса повышает воспитывающий, мотивирующий и корректирующий потенциал урока иностранного языка.

Перейдём к характеристике *внутренних условий* как составляющих приёма работы с иноязычным текстом эмоционально-ценностного содержания. Описывая деятельностный компонент иноязычного образования в первой главе исследования, мы отметили, что внутренние условия в его структуре включают возрастные особенности обучающихся, характеристики их индивидуальности (индивидуальные, субъектные, личностные), присущие им как формирующимся лингвокультурным личностям и на той или иной ступени школьного иноязычного образования.

В числе индивидуальных характеристик в методической литературе упоминаются органические свойства личности (темперамент, природные задатки, жизненные потребности) [Пассов, 2014: 214]. Субъектные свойства школьников проявляются в индивидуальном стиле их учебной деятельности, в частности, модальности (аудиалы, визуалы, кинестетики). Его учёт обеспечивает наиболее эффективное освоение эмоционально-ценностного текстового материала, неизвестных ранее способов

действий, предлагает разнообразные материалы и задания, которые стимулируют развитие всех типов модальности. Так, ученики-визуалы с целью усвоения нового должны наблюдать за жестами и выражением лица педагога или речевого партнёра. С этой целью используются всевозможные виды наглядности: иллюстрации, схемы, таблицы, диаграммы, видеofilмы и прочие составляющие визуального ряда.

Для аудиалов удобны и полезны словесные объяснения, дискуссия, упражнения, выполняемые на слух. Письменные материалы способны оказать гораздо меньшую помощь таким учащимся, особенно когда они не озвучены. Так, например, организовав чтение текста, учителю лучше включить аудиозапись. Кинестетики обязательно должны «потрогать», ощутить новый предмет «на ощупь». Этим ученикам непросто долго сидеть неподвижно; они с лёгкостью отключаются от содержания урока, отвлекаются. Потребность кинестетиков в двигательной активности предполагает, что для них эффективны следующие виды учебной деятельности: ролевая игра, парная работа, проектная деятельность и другие активные формы взаимодействия.

Личностные свойства школьников проявляются в их отношении к речевому материалу эмоционально-ценностного содержания, его оценивание в опоре на имеющийся личный опыт, мировоззрение, интересы и склонности [Зимняя, 1991: 79–80]. Е. В. Борзова пишет, что учёт таких особенностей очень значим в контексте становления учащихся разных ступеней обучения как лингвокультурных личностей, «их приобщения к культуре и создания своей личностной культуры» [Борзова, 2013: 11–12].

Представив в Главе 1 понятие «лингвокультурная личность» сквозь призму модернизации содержания и деятельностного компонента иноязычного образования и введения в его компонентную структуру ЭЦК, мы пришли к выводу, что лингвокультурную личность отличает:

- 1) владение коммуникативными умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности;
- 2) собственная система ценностей;

- 3) наличие эмоциональной компетентности / эмоционального интеллекта;
- 4) определённый уровень развития волевой сферы;
- 5) набор личностных УУД.

Эти характеристики лингвокультурной личности, основой которых являются индивидуальные, субъектные и личностные свойства учащегося, становятся внутренними условиями – составляющими приёма как эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования. Рисунок 8 демонстрирует внешние и внутренние условия как субкомпоненты такого приёма.

У с л о в и я						
<i>Внешние (пространство овладения школьниками содержанием иноязычного образования)</i>		<i>Внутренние (характеристики школьников как лингвокультурных личностей)</i>				
<i>Аксиологический компонент</i>	<i>Деятельностный компонент</i>	Индивидуальные характеристики				
		Субъектные характеристики				
		Личностные характеристики				
1	2	3	4	5	6	7
Иноязычные тексты-дискурсы эмоционально-ценностного содержания	<ul style="list-style-type: none"> ● Эмоционально-ценностные материальные средства ● Эмоционально-окрашенные способы совершения операционных средств-действий ● Эмоционально благоприятная атмосфера урока иностранного языка 	Владение иноязычными коммуникативными умениями	Собственная система ценностей	Уровень развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта	Уровень развития волевой сферы	Набор личностных УУД

Рисунок 8 – Внешние и внутренние условия в составе приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования

Разработан автором

Подводя итог характеристике структуры и содержания приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования, следует отметить, что для придания его составляющим характера методического и технологического целого требуется создать его соответствующий организационно-координационный уровень. Это потребовало от нас построения модели приёма (Рисунок 9).

На рисунке показано, что благодаря взаимодействию условий, способов и средств иноязычного образования приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента способен обеспечить овладение школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК через специфическую организацию и управление их деятельностью, актуализирующих гуманистическую, эмоционально-насыщенную и ценностно-ориентационную направленность урока иностранного языка.

Это побудило нас создать типологию приемов овладения данным компонентом, для чего вновь (как и при разработке типологии текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности в Главе 2) использовался типологический подход. Типология приёмов для овладения содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК позволяет структурировать и в отдельных случаях алгоритмизировать деятельность педагога и учащихся.

1. Как представлено в Приложении В, приёмы в рамках деятельностного компонента иноязычного образования отличаются на основании факторов, присущих каждому из этапов овладения школьниками речевой деятельностью. Таковыми факторами в исследованиях С. С. Куклиной [Куклина, 2009: 19] являются: 1) цель этапа; 2) соответствующая учебно-речевая задача определённой степени интеллектуального затруднения (И. А. Зимняя): репродуктивная, репродуктивно-поисковая, поисково-творческая, творческая, нацеливающая на достижение учеником определённого уровня социального опыта; 3) особенности решения этой задачи [Зимняя, 1991]. В результате нами были описаны репродуктивные, репродуктивно-поисковые, поисково-творческие и творческие приёмы:

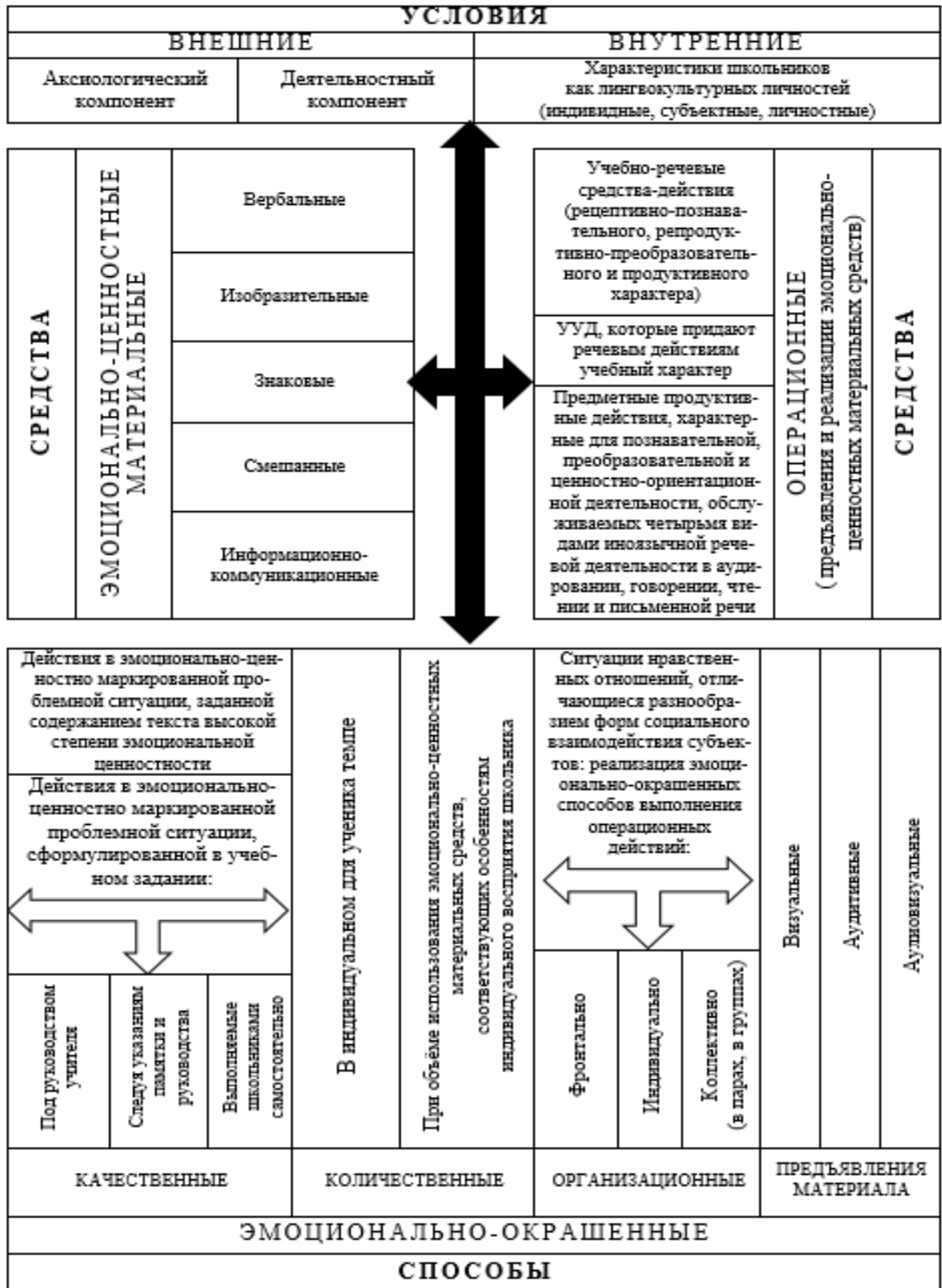


Рисунок 9 – Модель приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования

Разработан автором

1) репродуктивные приёмы используются на дотекстовом и частично на текстовом этапе овладения учащимися иноязычным общением. При их использовании происходит ознакомление школьников с новым языковым или речевым материалом, а также формирование автоматизированных, гибких, устойчивых навыков в различных видах иноязычной речевой деятельности;

2) приёмы репродуктивно-поискового типа адекватны текстовому этапу овладения школьниками иноязычным общением, где осуществляется совершенствование навыков речевой деятельности;

3) поисково-творческие приёмы адекватны послетекстовому этапу. Они предназначены для развития у школьников целенаправленных, динамичных, интегрированных, самостоятельных и иерархически организованных умений иноязычной речевой деятельности;

4) приёмы творческого типа соответствуют этапу функционирования иноязычного речевого общения при обслуживании познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности¹⁶.

1-м шагом в построении типологии приёмов овладения ЭЦК содержания иноязычного образования было предположение о том, что в приёмах, используемых на различных этапах овладения учащимися иноязычной речевой деятельностью, по-разному находят отражение механизмы усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития личности [Додонов, 1978; Зеньковский, 2002; Лернер, 1981]. На основании критерия *отражение механизмов усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития личности в приёмах, используемых на разных этапах овладения школьниками иноязычным общением* были выявлены четыре типа приёмов.

Приёмы 1-го, репродуктивного типа обеспечивают ознакомление учащихся с ценностью, сопровождающееся появлением соответствующих эмоций и волевых проявлений, отражающих исходное, смутное и неопределённое эмоциональное

¹⁶ Детальная характеристика приёмов, используемых на различных этапах овладения учащимися иноязычной речевой деятельностью, представлена в Приложении В.

вникание личности в мало изведенную жизненную сферу. Применение таких приёмов пока не подразумевает, что школьник действует согласно ценностям в своей повседневной жизни. Напротив, он знает ценностные субкомпоненты, но они не являются внутренне признанными и призывающими к действию. Неслучайно К. Д. Ушинский рассуждает о том, что красиво говорить о достоинстве и вести себя достойно – это две разные вещи; а проявлять справедливость на словах – не то же самое, что совершать справедливые поступки [Ушинский, 1988: 323]. Репродуктивная учебно-речевая задача в данном случае предполагает выявление учащимися в содержании речевого материала составляющих ЭЦК.

Приёмы 2-го, репродуктивно-поискового типа делают возможным осмысление и акцентирование ценности, её принятие в качестве необходимости, сопровождающееся физическим и духовным отражением нового чувства в активности ученика, его волевых проявлениях. Происходит усиление и совершенствование первоначального неясно выраженного чувства. Однако школьник пока в основном действует в согласии с ценностями, первостепенными для других людей, но не для себя. Он делает это из страха обличения, укора, но не из собственных благих желаний и намерений. Ученик готов и отступить от выбранной линии поведения, если меняются внешние стимулы и параметры оценивания. Репродуктивно-поисковая учебно-речевая задача в рамках приёмов второго типа нацеливает учащихся выявить в содержании речевого материала составляющие ЭЦК и сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах.

Приёмы 3-го, поисково-творческого типа нацелены на чувственное проникновение ученика во внутренний мир другого человека; «вписывание» ценности в систему собственных индивидуально-личностных ценностных ориентаций и волевых проявлений; её *эмотивно-чувственное признание; внутреннее постижение ценностных смыслов*, без понимания их значимости и принципиального характера. При таких условиях ценности культуры становятся внутренним мотивом действий и поступков школьника, однако при рассогласовании их с его поведением серьёзного диссонанса или жизненного кризиса не возникает. Это требует от учащихся решения задач поисково-творческого характера. Поисковая часть учебно-речевой

задачи в данном случае призывает школьников выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, а творческая – и интерпретировать их, расставив необходимые для этого эмоционально-волевые и ценностно-ориентационные акценты.

Действие *приёмов 4-го, творческого типа* отличается *осмысленностью отношения учащегося к ценностям* диалога культур. Это свидетельствует о наличии у школьника определённой системы ценностных ориентаций и сильной воли. Внешние воздействия и влияния пропускаются через фильтр его эмоциональной сферы и индивидуального жизненного опыта. Деятельностная составляющая приёмов 4-го типа предусматривает решение учащимися творческих учебно-речевых задач: выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить.

В конечном итоге, совокупность приёмов всех четырёх типов обеспечивает поэтапное овладение школьниками содержанием эмоционально-ценностного речевого материала, сопровождающееся формированием эмоционально-ценностных и волевых новообразований личности, проникновением и гармоничным «вписыванием» составляющих ЭЦК в структуру Я-концепции ученика [Лернер, 1981: 91].

2. Внутри типов были выделены виды приёмов, которые отличаются в зависимости от *характеристик эмоционально-ценностных вербальных средств (текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания)*. Приёмы *вида I* используются в работе с *эмоционально-ценностными микротекстами-дискурсами* и предполагают решение учебно-речевых задач репродуктивного и репродуктивно-поискового характера, соответствующих первому и второму типам приёмов. Как уже было отмечено выше, такие учебно-речевые задачи нацеливают школьников: 1) на выявление в содержании речевого материала составляющих ЭЦК; 2) на выявление в содержании речевого материала составляющих ЭЦК и сравнение особенностей их проявления в родной и иноязычной культурах.

Приёмы *вида II* применимы в работе с *эмоционально-ценностными макротекстами-дискурсами* этапов совершенствования навыков и развития иноязычных

речевых умений в четырёх видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письменной речи). Это требует от учащихся решения задач репродуктивно-поискового и поисково-творческого характера, характерных для приёмов 2-го и 3-го типов. Первые нацеливают школьников на то, чтобы выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК и сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах; вторые – интерпретировать их.

Наконец, приёмы *вида I и II* используются и на этапе функционирования общения, где и микро-, и макро тексты-дискурсы становятся *эмоционально-ценностным речевым материалом индивидуального пользования* в процессе решения учащимися творческих задач, используемых в приёмах 4-го типа: выявить в содержании речевого материала составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить.

3. Виды типологии приёмов представлены разновидностями с учётом *степени самостоятельности использования школьниками эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий*. Так, приёмы *разновидности I* предполагают выполнение таких действий под руководством учителя; *II* – *следуя указаниям памятки и руководства*; *III* – *самостоятельно*.

4. Наконец, *учёт организационных способов выполнения школьниками операционных действий в ситуациях нравственных отношений*, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов, привёл нас к необходимости выделения на последнем уровне типологии трёх вариантов приёмов: *вариант I* – *реализация школьниками эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий фронтально*; *вариант II* – *индивидуально*; *вариант III* – *коллективно (в паре, в группе)*.

Представим типологию приёмов овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК на Рисунке 10.

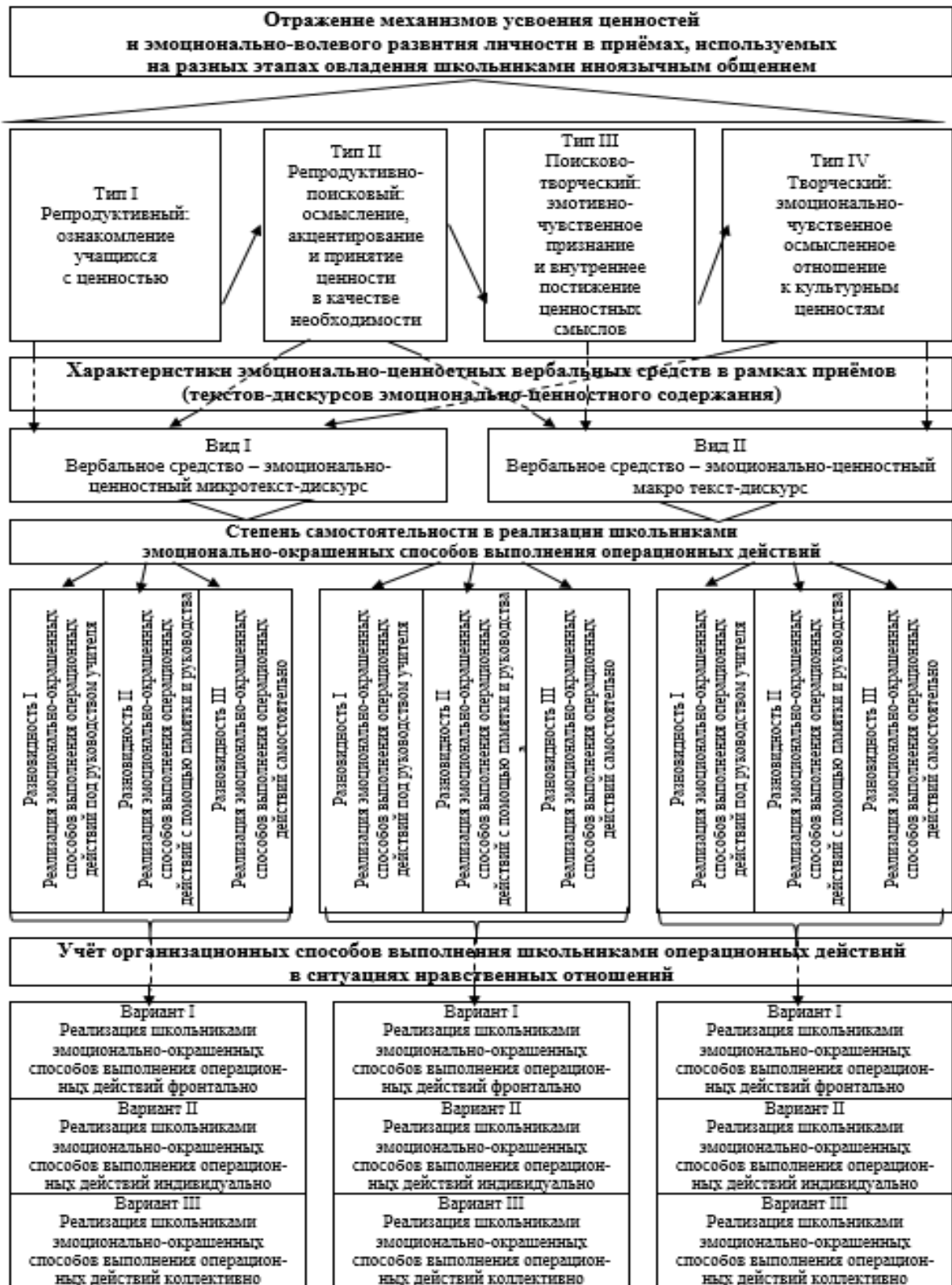


Рисунок 10 – Типология приёмов овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента

Разработан автором

Как было упомянуто выше, благодаря интеграции условий, способов и средств обучения представленная на рисунке типология готова функционировать в различных обстоятельствах иноязычного образовательного процесса в общеобразовательной школе. Однако на каждом этапе овладения школьниками иноязычным речевым общением, а также на разных ступенях школьного иноязычного образования она будет иметь свою специфику, исходящую из наличествующих условий.

Воспользуемся данной типологией приёмов овладения учащимися содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК, чтобы показать, как она реализуется на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе. Е. И. Пассов рассматривает модель приёма как основу соответствующего упражнения, что предполагает выполнение школьниками последовательных однотипных действий с материальными средствами, производимыми определённым способом с учётом данных условий [Пассов, 2014: 335]. Именно по такой модели строятся любые упражнения, и только по ней можно создать все их необходимые разновидности и варианты, адекватные цели.

Так, модель приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования является основой построения системы упражнений для освоения содержания иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК. При этом четыре типа приёмов, представленных на Рисунке 10, должны реализоваться в соответствующих типах упражнений. Только в этом случае их система сможет функционировать на четырёх этапах обучения школьников иноязычному общению, ибо для них уже «выделены» соответствующие типы упражнений, используемых в «интеллектуальном» блоке (см. § 3 Главы 1).

Упражнения для освоения этого блока в совокупности с содержательными субкомпонентами ЭЦК должны иметь эмоционально-ценностный характер. В процессе их выполнения учащиеся применяют эмоционально-окрашенные способы использования операционных средств-действий в работе с эмоционально-ценностными материальными средствами при учёте условий работы с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания. Мы назовём такие

упражнения аффективно-актуализирующими УРУ и проблемными ценностно-центрированными РУ.

Принятие учениками ценности на эмоциональном уровне (приём типа I), а затем её акцентирование и осмысление в качестве необходимости (приём типа II) происходит в работе с эмоционально-ценностными микротекстами-дискурсами этапа формирования лексико-грамматических навыков (приёмы вида I), где школьники решают учебно-речевую задачу репродуктивного характера. Для решения необходима подсистема аффективно-актуализирующих УРУ, которая предназначена для: 1) формирования автоматизированных, устойчивых, гибких навыков в разных видах иноязычной речевой деятельности; 2) создания эмоционально благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса, вовлечение в него эмоциональной сферы школьников, активизации форм их самооценки, саморефлексии и самовоспитания. Подсистема реализуется в создании эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуаций с целью выявления в содержании иноязычного микротекста-дискурса составляющих ЭЦК.

За решение репродуктивной части репродуктивно-поисковой учебно-речевой задачи в рамках приёма типа II отвечают аффективно-актуализирующие УРУ. Они используются в работе с микротекстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания, которые продолжают фигурировать в рамках приёмов репродуктивно-поискового типа как вербальное средство совершенствования речевых навыков.

За решение поисковой части учебно-речевой задачи в рамках приёма типа II отвечают проблемные ценностно-центрированные РУ. Они применяются в работе с макро текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания и делятся на: 1) проблемные ценностно-центрированные ознакомительные, нацеливающие школьников на выявление в содержании эмоционально-ценностного макро текста-дискурса субкомпонентов ЭЦК; 2) проблемные ценностно-центрированные сопоставительные, направленные на сравнение особенностей проявления составляющих ЭЦК в родной и иноязычной культурах.

Выполнение аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ этапа совершенствования навыков иноязычного речевого общения способствует осознанию школьниками собственной культурной идентичности; формированию положительного образа иноязычной культуры в контексте позитивного восприятия родной. Сказанное предполагает привлечение на таких уроках разновидностей и вариантов приёма типа II, вида II.

По завершении этапа продуктом овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования становятся более автоматизированные, прочные и в большей мере гибкие навыки обучающихся во всех видах иноязычной речевой деятельности. Школьники приобретают способность строить речевые мини высказывания монологического и диалогического характера; более глубоко понимать содержание звучащего или представленного зрительно речевого сообщения, устанавливая смысловые связи между его частями; на основе дискурсов-образцов конструировать собственные письменные произведения с учётом изменения первоначального адресата. Результатом овладения учащимися содержанием ЭЦК становится принятие учащимися ценности на эмоциональном уровне, а затем её акцентирование и осмысление в качестве необходимости.

Эмотивно-чувственное признание ценности и внутреннее постижение её смысла (приёмы типа III) осуществляется в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях, в процессе работы с эмоционально-ценностными макро текстами-дискурсами этапа развития иноязычных речевых умений в аудировании, говорении, чтении, письменной речи (приёмы вида II). Для решения поисково-творческих учебно-речевых задач этапа на уроках используются комплексы: 1) проблемных ценностно-центрированных ознакомительных РУ; 2) проблемных ценностно-центрированных сопоставительных РУ; 3) проблемных ценностно-центрированных аналитических РУ, в ходе выполнения которых обучающиеся решают поисково-творческие учебно-речевые задачи.

В первом случае поисковая часть задачи призывает школьников выявить в содержании макро текста-дискурса составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, что способствует формированию

положительного образа иноязычной культуры в контексте восприятия родной; воспитанию учащихся в духе диалога культур; принятию ценности на эмоциональном уровне, её акцентированию и осмыслению в качестве необходимости. Во втором случае творческая часть задачи предлагает интерпретировать составляющие ЭЦК.

Продуктом овладения школьниками «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования в данном случае становятся развитые иноязычные речевые умения школьников; результатом – способность обучающихся создавать высказывания монологической и диалогической формы, объём, качество и содержание которых соответствует характеру речевых задач поисково-творческого характера; проникать в смысл звучащего либо представленного в печатном виде текста-дискурса, выявляя его главную идею, в том числе заключённую «между строк»; создавать письменные речевые произведения различных видов и композиционных особенностей в соответствии с требованиями программы для всех ступеней школьного иноязычного образования.

Это обеспечивает развитие критичности мышления учеников. Результатом овладения ЭЦК содержания иноязычного образования является эмотивно-чувственное признание школьниками заключённых в содержании текста-дискурса культурных ценностей и внутреннее постижение их смысла.

Эмоциональное принятие и осмысленное отношение ученика к культурным ценностям достигается на этапе функционирования общения, в работе с эмоционально-ценностным речевым материалом индивидуального пользования, которому соответствуют приёмы типа IV, вида III. Эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации этапа требуют от обучающихся решения творческих задач большего интеллектуального затруднения с целью: выявить в содержании вербальных материальных средств этапа составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить их при осуществлении познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности; в ходе выполнения учебно-речевых и предметных действий рефлексивно-актуализирующего характера.

Успешное решение задач предыдущих этапов создаёт условия для: 1) успешного использования учащимися средств изучаемого иностранного языка, усвоенных во всех четырёх видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письменной речи), для организации и обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности (конечный результат овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования); 2) эмоционального принятия и осмысленного отношения школьников к культурным ценностям, признания и внутреннего постижения ценностных смыслов.

Для управления учебно-речевыми и предметными действиями учеников, совершаемыми фронтально, индивидуально, либо же в паре или в группе как под руководством учителя, так и самостоятельно, используются памятки и руководства. В данном случае они рассматриваются как материальные средства, содержащие рекомендации по работе с микро- и макро текстами-дискурсами эмоционально-ценностного характера, а также образцы решения проблемных речемыслительных задач, листы и критерии оценивания и т. п. Сказанное предполагает применение при выполнении аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ всех разновидностей и вариантов приёмов в зависимости от конкретных условий обучения.

Наряду с этим применяются разнообразные дидактические материалы, включая средства текущей и итоговой диагностики, с помощью которых учитель определяет уровень владения школьником содержанием иноязычного образования. Указанные средства будут представлены в проектируемой эмоционально-ценностно технологии иноязычного образования в виде диагностического инструментария, который позволяет определить эффективность её применения.

Закончим данный параграф описанием системы аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ, которая на отдельном уроке реализуется в комплексе. Приведём пример такого комплекса на материалах

работы с текстом-дискурсом эмоционально-ценностного содержания “My pets”¹⁷ («Мои домашние любимцы») модуля 5 “Furry friends” («Пушистые друзья») УМК «Английский в фокусе для 3 класса» Н. И. Быковой и др. [Быкова и др., 2017: 73–85]:

Текст эмоционально-ценностного содержания

“My pet” («Мои домашние любимцы»), 3-й класс

1. It has got small eyes and a big nose. It has got big ears and a long tail. It is white.

What is it?

2. It has got a big head and a big mouth. It’s got a short tail. It’s brown and white.

What is it?

3. It has got a long tail and small ears. It has got a pink nose. It’s wet. What is it?

В соответствии с типологией текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании, представленной на Рисунке 7 § 4 Главы 2, данный иноязычный текст-дискурс относится к типу I, поскольку он соответствует обязательным показателям эмоциональной ценности: 1-му (отражение базовых ценностей: жизнь, природа (животные), духовный потенциал загадок на английском языке); 2-му (представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся: любовь и бережное отношение к домашним животным); 3-му (учёт возрастных лингво-психологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания текста-дискурса их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам). Это эмоционально-ценностный текст-дискурс подтипа I (дидактизированный), вида I (предназначен для обучения аудированию), подвида I (для обучения «выяснительному» аудированию), разновидности II (макро текст-дискурс), варианта III (текст-дискурс художественного стиля – серия загадок), подварианта I (вербальный).

¹⁷ Текстовый материал взят из учебника К. М. Барановой и др. «Английский язык. 3 класс» [Баранова и др., 2011: 79].

Комплекс аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ и лежащие в их основе приёмы как деятельностные единицы овладения младшими школьниками ЭЦК содержанием иноязычного образования на материалах работы с текстом-дискурсом “My pets” представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Деятельностная составляющая (приёмы и упражнения) эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования на материалах работы с текстом-дискурсом “My pets” («Мои домашние любимцы»), 3-й класс

<i>Ход работы с текстом-дискурсом</i>	<i>Приёмы</i>	<i>Упражнения</i>
<p>Exposition. Today we will speak about pets. Have you got a pet at home? What is it? What is its name? Is it big? Is it good? Is it funny or angry? Is it nice? Is it slim or fat? Is its nose black? Is its tail long? What does it like to eat? To drink? Do you like your pet? Why?</p>	<p>Тип I, вид I, разновидность I, вариант I¹⁸</p>	<p>Аффективно-актуализирующие УРУ</p>
<p>Text activities. <i>Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация 1.</i> Children, Ben also has pets at home. But we don't know what pets he has got. <i>Учебно-речевая задача 1.</i> Listen to Ben's riddles (загадки) about his pets. In pairs guess the pets (Отгадайте любимцев). <i>Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация 2.</i> Ben likes to take pictures (фотографировать) of his pets. <i>Учебно-речевая задача 2.</i> Have a look at the best pictures of Ben's pets and in pairs match them with the descriptions of his pets.</p> <div data-bbox="268 1512 730 1787" style="text-align: center;"> <p>1 2 3</p> </div> <p>Use the memo “Listen to Ben's riddles”. (Используйте памятку «Слушаем загадки Бена»).</p>	<p>1) Тип II, вид II, разновидность II, вариант III</p> <p>2) Тип II, вид II, разновидность II, вариант III</p>	<p>1) Проблемное ценностно-центрированное ознакомительное РУ</p> <p>2) Проблемное ценностно-центрированное ознакомительное РУ</p>

¹⁸ См. типологию приёмов овладения школьниками содержанием ЭЦК иноязычного образования, представленную на Рисунке 10 в данном параграфе.

Продолжение Таблицы 5

<i>Ход работы с текстом-дискурсом</i>	<i>Приёмы</i>	<i>Упражнения</i>
<p style="text-align: center;">Памятка-инструкция ««Слушаем загадки Бена»»</p> <p>1. Перед прослушиванием загадок внимательно ознакомьтесь с заданием. Выясните, что от вас требуется и на что следует обратить внимание при прослушивании.</p> <p>2. Посмотрите на картинки. В парах вспомните английские названия домашних животных Бена, которые на них изображены, а также подумайте, какие прилагательные могут быть использованы в загадках о них. Помните, что эта лексика должна отражать качества домашних любимцев.</p> <p>3. Прослушайте загадки Бена. Во время прослушивания сосредоточьте внимание на информации, которая необходима для выполнения контрольного задания. Можно делать пометки и краткие записи в черновике.</p> <p>4. Прослушав запись один раз, во время паузы выполните 1-ю часть задания, т. е. не глядя на картинки отгадайте домашних животных, которые есть у Бена.</p> <p>5. Соотнесите названия животных, которые вы уже определили, с картинками. Если на картинке такого животного нет, постарайтесь быть более внимательными и после повторного прослушивания исправьте свой ответ. Помогайте друг другу: сравните ответы в паре и, если они разные, определитесь с ответом совместно.</p> <p>6. После окончания задания по аудированию не забудьте перенести ответы в предложенный вам бланк, уточнив написание названий животных в словаре.</p>		
<p>Post-text activities. Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация 3. Ben wants to make friends (подружиться) with you and walk with your pets together.</p> <p>Учебно-речевая задача 3 Bring a picture of your pet and compare it with Ben's. What is the same (Чем они похожи)? What is different</p>		

Продолжение Таблицы 5

<i>Ход работы с текстом-дискурсом</i>	<i>Приёмы</i>	<i>Упражнения</i>
<p>(Чем непохожи)? To answer these questions use the guide (руководство).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Guide</p> <p>Compare (сравните) your pets with Ben's. The following phrases (следующие фразы) can help: <i>Like Ben's my pet</i> <i>Unlike Ben's my pet</i></p> </div>	<p>Тип II, вид II, разновидность II, варианта I</p>	<p>Проблемное ценностно- центрированное сопоставительное РУ</p>

Составлена автором

Аналогично может быть представлена деятельностная составляющая ЭЦК иноязычного образования (приёмы и комплексы аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ) для последующих ступеней школьного иноязычного образования, призванная оказывать школьникам эффективную помощь и поддержку в освоении его содержания в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК.

Завершая характеристику приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования мы приходим к заключению, что:

1) составляющие такого приёма как интегративное целое, отражающее значимые связи между эмоционально-ценностными материальными средствами, операционными средствами-действиями, эмоционально-окрашенными способами их использования и условиями работы с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания, воспроизводят концептуальные положения иерархии подходов, развивающихся в рамках антропоцентрической парадигмы;

2) для придания составляющим приёма характера методического и технологического целого требуется создать его соответствующий организационно-координационный уровень.

Это должно быть осуществлено на основе принципов, лежащих в основе процесса отбора и организации эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования, который будет описан в следующем параграфе.

§ 2. Процесс отбора и организации эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования

Как известно, формирование лингвокультурной личности ученика как глобальной цели иноязычного образования осуществляется только в деятельности (Е. И. Пассов), в том числе в процессе взаимодействия компонентов содержания образования друг с другом, с окружающей средой, что исключает статику [Пассов, 2010: 173]. Поэтому в данном параграфе перед нами стоит задача охарактеризовать принципы отбора и организации приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования и показать, как они конкретно реализуются в компонентах такого приёма.

Принципы отбора эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования – это частные методические принципы, на основании которых осуществляются отбор, функционирование и развитие средств, способов и условий как составляющих приёма работы с текстовым материалом эмоционально-ценностного содержания. Поэтому ключевая позиция подобных принципов очевидна: они являются связующим звеном эмоционально-ценностных содержательного и деятельностного компонентов иноязычного образования.

Рассмотрим эти принципы.

Принцип личностно-ориентированной направленности деятельностного компонента иноязычного образования основан на признании учащегося в качестве его субъекта и главного участника. Каждый урок должен быть нацелен на развитие и саморазвитие личности школьника в опоре на его способности, ценностные ориентации, особенности эмоционального склада, субъективный опыт, интересы, познавательные и речевые потребности. Принцип требует вариативности эмоционально-ценностных средств и эмоционально-окрашенных способов выполнения школьниками операционных действий.

Деятельностный компонент иноязычного образования должен быть отобран так, чтобы ученик мог проявить избирательное отношение как к эмоционально-

ценностному содержанию текста-дискурса, так и к форме его презентации. Опора на индивидуальный жизненный опыт учащегося предполагает выражение личного отношения к проблемам и предметам обсуждения в процессе работы с текстом-дискурсом. Принцип требует создания ситуаций нравственных взаимоотношений, которые, как уже неоднократно было отмечено в данном исследовании, проявляются в жизнедеятельности личности и определяют проявления её эмоционально-волевой сферы [Пассов, 2014: 173].

Как правило, в ситуациях нравственных взаимоотношений учитель не является центральной фигурой. Его общение-взаимодействие с учениками опосредуется эмоционально-ценностным содержанием текстов-дискурсов и взаимоотношениями участников коллективной учебной деятельности в группе. Это способствует осознанию школьниками того, что процесс овладения иноязычным речевым материалом эмоционально-ценностного содержания связан, в первую очередь, с их личностными особенностями и интересами. Средства и способы работы, предлагаемые учителем, должны быть адекватны и подчинены им. В таком случае учащиеся активно и с большим интересом включаются в различные виды деятельности, чувствуют себя на уроке комфортно, охотно и легко общаются друг с другом, проявляют фантазию и изобретательность.

Принцип активизации форм самооценки, саморефлексии, самовоспитания направлен на формирование ученика как активного и творческого человека, способного к ценностному самоопределению, самореализации и самоактуализации; своих компетентностных качеств, креативности, эмоционально-ценностной сферы и исключает пошаговое обучение языку. Важнейшими ценностями современного иноязычного образования являются самостоятельная учебная деятельность школьника и его жизненный опыт. Следует грамотно осуществлять самоактуализацию уникального потенциала каждого ученика. При этом, помимо личностных характеристик школьник обладает набором индивидуальных, а также субъектных свойств, определяющих его автономию, способность делать выбор, осуществлять рефлексию, стремиться к саморазвитию.

Принцип проявляется в отборе эмоционально-ценностных материальных средств и эмоционально-окрашенных способов, а также условий их использования. При характеристике приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования в § 1 данной главы речь шла о том, что первые преподносятся школьникам как ценностные компоненты культуры, что предполагает эмоциональную оценку речевого материала, стремление ученика соотносить проявление собственных чувств и воли с окружающей действительностью. Вторые создают внешние условия для развития способности учащихся к адекватной оценке и самооценке, саморефлексии, самовоспитанию, формируют их умения самостоятельно постигать иноязычную культуру. Наконец, возрастные психолого-педагогические характеристики лингвокультурной личности, основой которых являются индивидуальные, субъектные и личностные свойства школьника, становятся внутренними условиями функционирования приёма как эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования.

В результате, такой приём способствует формированию в учащихся качеств критичности, рефлексивности, способности к самоконтролю и самооценке. Это является одним из ключевых приоритетов современного иноязычного образовательного процесса. Основанная на самооценке и саморефлексии деятельность ученика, направленная на изменение его личности согласно осознанно поставленным перед собой целям, выработанным установкам и ценностным ориентациям – это суть самовоспитания человека. Находящееся в органичной связи с воспитанием, самовоспитание со временем становится все более важным фактором личностного саморазвития школьника.

Принцип направленности деятельностного компонента иноязычного образования на формирование у учащегося устойчивой системы ценностных ориентаций. Современная аксиология «поворачивает познание» к анализу таких феноменов, как индивидуальность, смысл бытия, идеал и т. п. Она рассматривает ценности как смыслообразующие основания, задающие направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности, конкретным действиям и поступкам. Следовательно, как справедливо замечает Е. И. Пассов, и образование не может обойтись

без ценностного осмысления этих феноменов [Пассов, 2010: 239]. Индивидуальная система ценностных ориентаций человека является важнейшей подсистемой лингвокультурной личности, её стержнем, управляющим всем и вся. Как известно, она создаётся и упрочивается жизненным опытом ученика, всей палитрой его эмоциональных состояний, которые появляются из взаимодействия человека с миром вокруг. Поэтому в обществе ценностные ориентации подрастающей личности становятся объектом воспитания, адресного воздействия.

В опоре на эмоционально-ценностное содержание речевого материала урока педагог конструирует ситуации нравственных отношений (эмоционально-ценностно маркированные проблемные; отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов иноязычного образовательного процесса). Такие ситуации нацелены на развитие способности школьника контролировать свои действия и адекватно оценивать их результат, а в дальнейшем – самостоятельно ставить и решать учебно-речевые задачи. Адекватная самооценка, основанная на критическом анализе учеником собственных способностей, личностных качеств и результатов деятельности по овладению речевым материалом, в свою очередь, является залогом успешности самовоспитания с целью формирования ценностных ориентаций учащегося.

Существенным моментом является осознание того, что неестественная «подгонка» закономерностей иноязычного образовательного процесса под становление системы базовых ценностей школьников не принесёт планируемого результата. Е. Н. Соловова и Е. С. Маркова указывают, что следует учиться воссоединять и интегрировать данные понятия крайне осторожно, только там, где это разумно, не теряя имеющегося потенциала и не ограничиваясь этапом громких заявлений и лозунгов» [Соловова, Маркова, 2013]. Б. И. Додонов указывает, что ориентация личности на усвоение ценностей формируется в процессе их поэтапного принятия, осознания их рациональной и эмоциональной значимости [Додонов, 1978: 11].

На самом высоком уровне освоения ценности действовать и вести себя наперекор её установкам становится для учащегося недопустимым, поскольку такие поступки разрушают его психику и основы субъективного миропонимания, ведут к

обесцениванию собственного я, потере уважения к себе. Овладение ценностными субкомпонентами на таком уровне предполагает присутствие не только побуждения, но непреодолимой потребности принимать решения и действовать в соответствии с приобретёнными ценностными установками. Если на предыдущем уровне, оказавшись в ситуации нравственного выбора, ученик совершает поступки в соответствии с моральными ценностями, то на последнем уровне он сам ведёт поиск ситуаций, в которых смог бы их реализовать.

Принцип вовлечения в образовательный процесс эмоциональной сферы учащихся. Поскольку знакомство школьников с культурой страны изучаемого языка не может быть сугубо рациональным, любая ситуация и событие, где протекают все речевые действия, осуществляемые в рамках слушания, говорения, чтения, письма, вызывают эмоциональные реакции школьников, охватывающие все структуры личностной активности. Эмоциональный потенциал процесса коммуникации: простота, свобода или, наоборот, принуждённый характер, склонность к положительно окрашенному эмоциональному взаимодействию с речевыми партнёрами, неравнозначные эмоциональные резервы в выражении симпатии, привязанности, любви развивает самоуважение каждого ученика, способствуя созданию психологически благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса, налаживанию контакта в группе. Это находит отражение в описанных эмоционально-ценностных средствах и эмоционально-окрашенных способах совершения школьниками операционных действий, внешних и внутренних условиях их использования на уроке иностранного языка.

Сопоставление синергетики освоения ценностных и эмоциональных субкомпонентов ЭЦК (в совокупности с «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования) позволяет выявить сходство фаз этих двух процессов и некоторые отличия их последовательности. Это позволило выработать единые механизмы усвоения составляющих данного компонента, которые нашли отражение в структуре и содержании четырёх типов приёмов [Зеньковский, 2002; Лернер, 1981] в составе типологии приёмов овладения содержанием иноязычного образования в

совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК, представленной на Рисунке 10. Это приёмы, обеспечивающие:

- 1) принятие учащимися ценности на эмоциональном уровне (тип I);
- 2) осмысление и акцентирование ценности и принятие её в качестве необходимости (тип II);
- 3) эмотивно-чувственное признание и внутреннее постижение ценностных смыслов (тип III);
- 4) эмоционально-чувственное признание и осмысленное отношение школьников к культурным ценностям (тип IV).

Принцип мотивированности предполагает, что учащиеся совершают речевые действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования. Принцип изначально лежит вне языка: даже студентам лингвистического вуза неинтересно изучать грамматику или лексику. Становлению внутренних мотивов учеников способствует включение процесса овладения иноязычной культурой в контекст других видов деятельности: познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной. Соотнесение деятельностного компонента иноязычного образования с потребностями и интересами учащихся делает процесс освоения культурных ценностей более эффективным. Его эффективность обусловлена взрывом мотивации, повышением интереса школьников к содержанию эмоционально-ценностного текстового материала. Совокупность мотивов учащихся закрепляется жизненным опытом человека, образуя ту ось сознания, которая детерминирует мотивацию личности.

Принцип эмоционально благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса. В соответствии с данным принципом урок иностранного языка должен быть интересен школьнику, вызывать его положительные эмоции, быть созвучным интеллектуальному уровню и эмоциональному складу учащегося. Под *эмоционально благоприятной атмосферой иноязычного образовательного процесса* понимается ряд условий, в максимальной степени влияющих на эффективность процесса овладения учениками ценностями иноязычной культуры и характеризующихся мотивирующим, воспитывающим и корректирующим потенциалом.

Положительные эмоции, хорошее настроение создают предпосылки для наиболее полного раскрытия творческих сил личности, активизации процесса освоения ценностей культуры страны изучаемого языка. Эмоционально благоприятная атмосфера урока как ценностный феномен обеспечивает повышение его воспитывающего потенциала, развитие эмоционально-ценностной сферы школьников, формирование совокупности ценностных ориентаций межкультурного характера, становление системы эмоционально-ценностных отношений учащихся как субъектов иноязычного образования.

В последнее время вместе с термином «атмосфера образовательного процесса» используются также близкие по смыслу понятия: «эмоциональный фон» (В. П. Петленко) и «эмоциональный климат урока» (В. И. Загвязинский), «экологизация образования», «экологически комфортная развивающая среда» (Э. И. Соловцова, Н. В. Пронина). Рассмотрим их:

1) под *эмоциональным фоном* в психологической науке понимают настроение, демонстрирующее состояние нашего физического и социального благополучия, соответствующий настрой на выполнение деятельности [Петленко, 1998: 111].

2) *благоприятный эмоциональный климат урока* предусматривает учёт всего того, что обуславливает эмоциональный комфорт школьников [Загвязинский, 2005];

3) принцип нацелен на разрешение проблем *экологизации* иноязычного образования, содействуя созданию в нём *экологически комфортной развивающей среды*, благоприятно влияющей на личностное социально значимое становление учащихся, а не только на достижение ими предметных результатов [Соловцова, Пронина, 2016: 36].

В § 1 эмоционально благоприятная атмосфера иноязычного образовательного процесса была описана как важная составляющая деятельностного компонента внешних условий реализации средств и способов совершения операционных действий в рамках приёма овладения школьником всеми компонентами содержания иноязычного образования, включая ЭЦК.

Чтобы приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования был действительно адекватен содержанию эмоционально-ценностного речевого материала, он должен быть не только должным образом отобран, но и организован. Для придания составляющим такого приёма (способам, средствам и условиям иноязычного образовательного процесса), способствующим достижению его глобальной цели, характера методического и технологического целого, требуется создать его соответствующий организационно-координационный уровень. В связи с этим мы вновь, как и при рассмотрении вопросов организации содержания ЭЦК иноязычного образования, обращаемся к принципам организации функциональных систем [Принципы..., 1988].

Принцип совместимости входящих в систему компонентов. В данном случае концептуальная составляющая организации эмоционально-ценностного деятельностного компонента будет включать современные подходы к исследованию иноязычного образования и частную систему принципов его отбора. Содержательно-результативная составляющая представлена речевым материалом (текстами-дискурсами) эмоционально-ценностного содержания, используемым для достижение глобальной цели иноязычного образования – формирования лингвокультурной личности школьника.

Операционально-процессуальная составляющая – адекватный концептуальной и содержательно-результативной составляющим приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования. В нём присутствует всё то, что помогает решать задачи урока иностранного языка на пути к его стратегической цели: эмоционально-ценностные материальные, адекватные операционные средства, эмоционально окрашенные способы их реализации при учёте внешних и внутренних условий иноязычного образовательного процесса, создающие соответствующий организационно-координационный уровень ЭЦК.

Принцип актуализации свойств компонентов, направленных на достижение цели системы предполагает:

1) наличие у составляющих приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования (в совокупности эмоционально-ценностных материальных, операционных средств, эмоционально-окрашенных способов, внешних и внутренних условий их реализации) характеристик, наделяющих их способностью выполнять возложенные на них функции и осуществлять активизацию этих функций;

2) зависимость функциональности составляющих приёма от условий внешней среды; для повышения уровня согласованности системы важна демонстрация характеристик её частей.

Принцип нейтрализации дисфункций компонентов системы допускает, что существует множество факторов воздействия на составляющие приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования, способных повлиять на эффективность выполнения ими своих функций. Это, например, уровень мотивации школьников; их индивидуальные, субъектные и личностные характеристики; количество учеников на уроке; время, отводимое на усвоение школьниками эмоционально-ценностного текстового материала; его объём и степень сложности; тип взаимоотношений преподавателя и учащихся; уровень методической квалификации педагога и материально-технического обеспечения образовательного процесса и др. Для поддержания рабочего состояния системы используемые условия, средства и способы не должны терять свою функциональность под влиянием перечисленных факторов.

Принцип сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получении ожидаемого результата и одновременного придания им некоторой лабильности для обеспечения динамичности системы нацеливает нас на такое конструирование эмоционально-ценностного деятельностного компонента в совокупности его составляющих, которое позволяло бы нам привнести в них качества, обеспечивающие субординационную направленность компонентов приёма на достижение глобальной цели иноязычного образования – формирование лингвокультурной личности школьника.

Экстраполяция принципов организации функциональных систем на иноязычный образовательный процесс позволила графически представить процесс отбора и организации приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования в общеобразовательной школе. Данная схема представлена на Рисунке 11. Как и в случае отбора и организации содержания ЭЦК школьного иноязычного образования (см. Рисунок 6) опишем её состав, устройство и среду функционирования [Гайдес, 2005].

Во-первых, приём как единица эмоционально-ценностной деятельностной составляющей школьного иноязычного образования должен быть адекватен содержанию его ЭЦК, единицей которого (в совокупности с «интеллектуальным» блоком) является эмоционально-ценностный текст-дискурс. Поэтому последний в статусе детерминанты включён в состав схемы отбора и организации приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования в общеобразовательной школе.

Во-вторых, компонентами открытой системы принципов отбора и организации приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования являются:

1) частные методические принципы отбора приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования: лично-ориентированной направленности деятельностного компонента иноязычного образования; активизации форм самооценки, саморефлексии, самовоспитания; направленности деятельностного компонента иноязычного образования на формирование у школьников устойчивой системы ценностных ориентаций; вовлечения в учебный процесс эмоциональной сферы учащихся; мотивированности; эмоционально благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса;

2) принципы организации приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования: совместимости входящих в систему компонентов; актуализации свойств компонентов, направленных на достижение цели системы; нейтрализации дисфункций, стоящих на пути процесса;

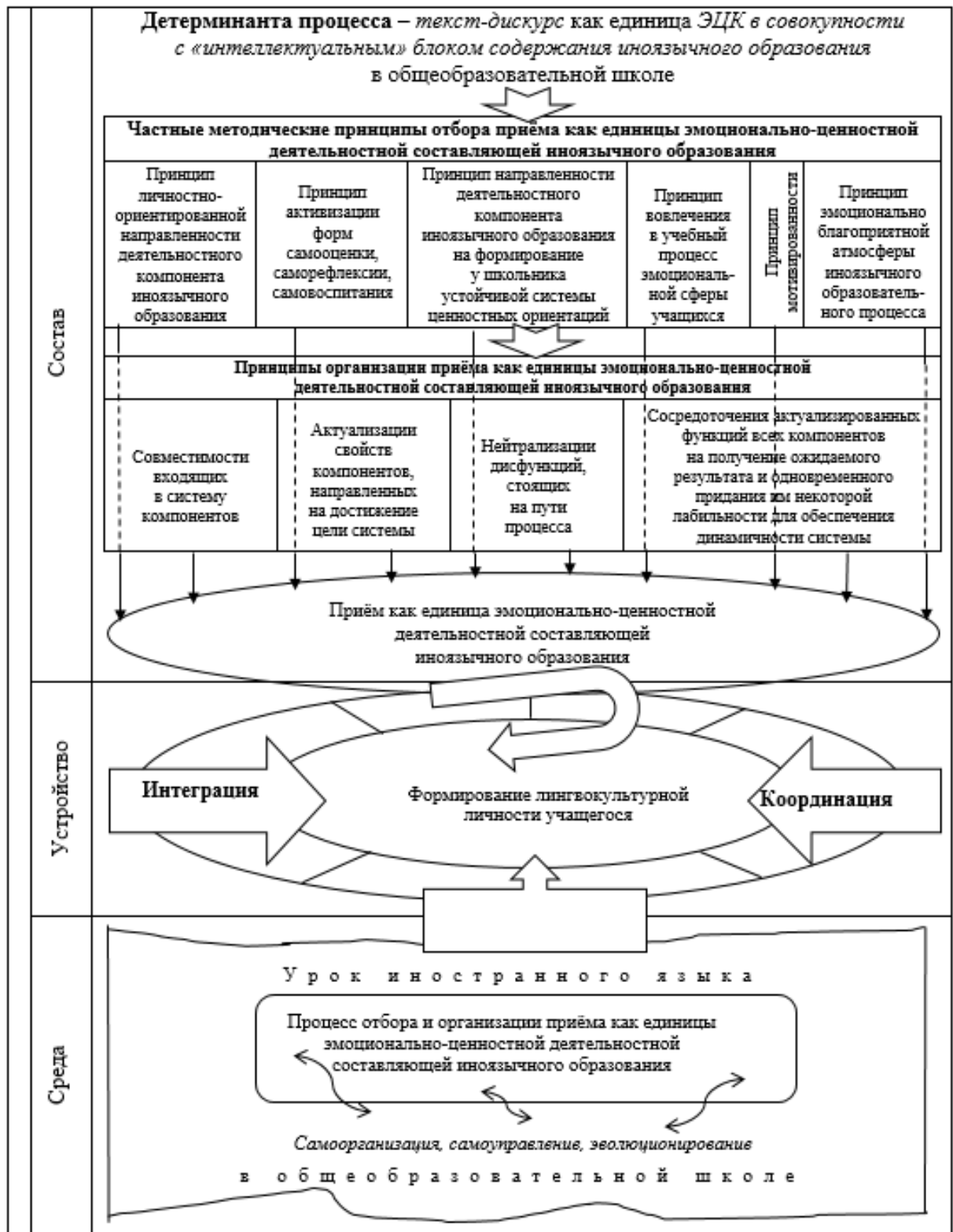


Рисунок 11 – Процесс отбора и организации приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования в общеобразовательной школе

Разработан автором

сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получение ожидаемого результата и одновременного придания им некоторой лабильности для обеспечения динамичности системы.

Результатом отбора и организации является приём как единица эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования в общеобразовательной школе, т. е. интегративное целое, ориентированное на формирование лингвокультурной личности учащегося, структура которого отражает значимые связи между:

- 1) эмоционально-ценностными материальными средствами;
- 2) операционными средствами-действиями;
- 3) эмоционально-окрашенными способами их использования;
- 4) условиями работы с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания.

2. Достижение представленного результата обеспечивается согласованностью и взаимодействием всех принципов, что невозможно без наличия в их системе основания (ядра), в качестве которого мы рассматриваем глобальную цель современного иноязычного образования (формирование лингвокультурной личности учащегося), что задаёт правильный вектор развития процесса, определяя его основу. Как и в процессе отбора и организации текста-дискурса как единицы содержания школьного иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК его цель как ядро совокупности принципов обеспечивает эффективное и гибкое рефлексирование всей сложной структуры на изменения и обновления её частей.

3. Средой протекания процесса отбора и организации приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования является урок иностранного языка в общеобразовательной школе. Взаимодействие со средой, направленное на достижение цели иноязычного образования, обеспечивает самоупорядочение, самореконструирование и самообновление иерархически организованной структуры, отражая современные тенденции и приоритеты в данной сфере.

Решение проблемы отбора и организации приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования позволяет нам в завершающем параграфе третьей главы перейти к построению базовой модели ЭЦК иноязычного образования.

§ 3. Модель эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования

Характеристика содержания ЭЦК иноязычного образования и адекватной ему деятельностной составляющей с позиций подходов к процессу организации и реализации современного иноязычного образования, развивающихся в рамках лично-ориентированной парадигмы, и в опоре на систему его принципов, изложенных в предыдущих разделах диссертации, даёт возможность в данном пункте представить модель его ЭЦК иноязычного образования как объекта данного исследования. При построении теоретической модели ЭЦК иноязычного образования, нами были взяты за основу следующие положения по моделированию образовательного процесса:

1) в методике обучения иностранному языку, как и в дидактике, моделирование активно привлекается как научно-теоретический метод исследования. Н. В. Кузьмина характеризует его как метод, суть которого состоит в выстраивании и изучении специальных конструкторов системного характера – моделей другого рода объектов – подлинных образцов или макетов [Кузьмина, 2002];

2) в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» А. Н. Щукина моделирование определяется как оригинальный метод общенаучного исследования окружающей действительности, который применяется для объяснения и детализации свойств действующих или заново проектируемых конструкторов [Щукин, 2008: 160]. Как указывает Е. И. Пассов, моделирование демонстрирует прикладное или абстрактное управление системой, при котором исследуемое явление или процесс заменяется каким-нибудь натуральным или искусственно созданным аналогом,

изучая который, мы углубляемся в суть феномена [Пассов, 2011: 137]. Следовательно, по мнению А. Н. Шамова, Е. И. Пассов рассматривает модель как способ исследования и интерпретации педагогических и методических процессов [Шамов, 2014б];

3) В. А. Штофф подчёркивает, что искусственная модель-аналог конструируется тогда, когда изучение естественного объекта (феномена, операции, обстоятельств, условий и т. д.) затруднительно или вообще неосуществимо [Штофф, 1966]. А. Н. Шамов утверждает, что познание объекта-оригинала осуществляется через идеализацию и выделение отдельных сторон с целью изучения их в чистом виде [Шамов, 2014а: 141];

4) макетируемый объект и его искусственный заменитель имеют схожие черты как в структурном плане, так и в функциональном (В. А. Штофф) [Штофф, 1963: 52]. Модель отличается способностью заменить оригинал на четырёх разных уровнях: элементарном, структурном, поведенчески-функциональном, результативном;

5) модели в психолого-педагогических исследованиях выполняют познавательно-оценочные функции. Среди них А. Н. Шамов называет иллюстративную (наглядно-пояснительную), трансляционную, объяснительную (интерпретационную), прогнозирующую (прогностическую). С позиций достижения конечного результата это формирует понимание того, что будет построено в рамках рекомендуемой системы [Шамов, 2014б: 3];

6) выбор модели связан с диалектическим методом познания, с соотношением чувственного и рационального в познавательной деятельности человека. На выбор моделей существенное влияние оказывают методологические концепции;

7) при построении модели важно соблюдать следующие условия:

а) изменение одного элемента модели вызовет изменения других;

б) модель входит в общую группу моделей;

в) модель способна предвосхитить изменения всей системы при изменении одного из её элементов;

г) модель позволяет обосновать изменения гипотезы [Шамов, 2014а: 141–142];

8) педагогическая модель конструируется на протяжении ряда этапов: установление объекта научно-методического исследования, актуализация имеющихся знаний о реальных объектах и процессах, аргументация правомерности использования метода моделирования, отбор значимых составляющих и положений, наименее сложных в плане исследования объектов;

9) моделирование бывает психологическим и педагогическим. В процессе психологического моделирования формулируется его тема, и параллельно с этим предварительно предвосхищаются устанавливаемые свойства модели;

10) во втором случае (педагогический уровень моделирования) создаётся специальная педагогическая система, нацеленная на повышение результативности учебно-воспитательного процесса по формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, расширению средствами иностранного языка их знаний о мире, приобщению школьников к ценностям носителей языка и культуры;

11) построение моделей позволяет в конечном счёте осуществлять осознанный поиск средств и способов повышения эффективности иноязычного образовательного процесса, заранее определяя результат овладения ценностями культуры страны изучаемого языка.

Изложенные позиции стали основой проектирования *модели ЭЦК иноязычного образования*, иллюстрирующей описанные в исследовании процессы отбора и организации его содержания и деятельностной составляющей, позволяющей спрогнозировать ожидаемый полезный результат.

Системно-структурный анализ иноязычного образования и выделение в его структуре подсистемы ЭЦК, изучение её содержательных субкомпонентов и адекватной им эмоционально-ценностной деятельностной составляющей, вопросов их отбора и организации для выполнения своих функций, а также цели-результата функционирования компонента в системе иноязычного образования, в качестве ко-

того трактуется лингвокультурная личность учащегося, позволяют перейти к характеристике организационного процесса внутри системы ЭЦК и её взаимодействий с окружающей средой.

Каждая составляющая системы ЭЦК – это комплексное содержательно-структурное целое функционального характера, субкомпоненты которого объединены: 1) связями строения, благодаря которым содержание составляющих приобретает чёткую структуру; 2) связями функционирования, которые позволяют им выполнять возложенные на них функции на конкретном уровне системы ЭЦК по овладению иноязычной речевой деятельностью при условии их специфической организации.

Факторы, с помощью которых реализуется организационный процесс, относятся к нескольким уровням функционирования, что придаёт системе иерархический характер. В качестве первого фактора выступает личностно-ориентированная парадигма, детерминирующая концептуальные основы системы ЭЦК. Действие всех последующих факторов, обеспечивающих функционирование системы ЭЦК, осуществляется в рамках данной парадигмы и позволяют им выполнять возложенные на них функции на конкретном уровне системы ЭЦК иноязычного образования при условии их специальной организации.

Вторым фактором является ценностно-целевой компонент иноязычного образования как социокультурной среды реализации ЭЦК (точнее, личностно-ориентированная парадигма + ценностно-целевой компонент иноязычного образования как социокультурной среды реализации ЭЦК¹⁹). Данный фактор рассматривается как движущая сила процессов отбора и организации субкомпонентов содержания ЭЦК.

В дальнейшем это даёт возможность обозначенным компонентам выполнять роль ещё одного фактора – ценностно-целевого и предметно-содержательного ком-

¹⁹ В последующем для краткости мы не будем упоминать в названии факторов функционирования системы ЭЦК личностно-ориентированную парадигму, предполагая, что действие указанных факторов на всех последующих ступенях базовой модели компонента осуществляется в рамках данной парадигмы.

понентов социокультурной среды. Данный фактор обуславливает отбор и организацию адекватной цели и содержанию ЭЦК эмоционально-ценностной деятельности составляющей иноязычного образования. Наконец, перечисленные факторы определяют последний – ценностно-целевой, предметно-содержательный и процессуально-деятельностный компоненты социокультурной среды, направленный на результат такого иноязычного образования, в систему которого в качестве подсистемы входит ЭЦК.

Изложенное свидетельствует о том, что благодаря принадлежности представленных компонентов к системе ЭЦК иноязычного образования осуществляется их непосредственное взаимодействие, сопровождающееся взаимопроникновением факторов организации, которые действуют на разных уровнях системы ЭЦК. Это позволяет нам говорить о том, что указанные факторы не только организуют компоненты системы ЭЦК на реализацию их функциональной нагрузки в ходе овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью, но и в то же время становятся факторами организации составляющих внутри этой системы. При этом они приносят в систему такие свойства, которые делают её целостной, позволяют приобрести характеристики устойчивости, организованности, сбалансированности, качественной оригинальности.

Кроме того, приведённые выше факторы определяют особенности взаимодействия системы ЭЦК с окружающей социокультурной средой, которая представлена внешними и внутренними условиями – составляющими приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования. В результате действия этих условий система ЭЦК иноязычного образования становится динамичной, что позволяет ей функционировать на разных этапах овладения учащимися иноязычной речевой деятельностью и на всех ступенях школьного иноязычного образования.

В результате создан такой тип организации системы ЭЦК иноязычного образования, который отображает и органическую статичную структуру этой системы, и функциональный характер её составляющих и их взаимосвязей. Его демонстрирует внешняя, динамическая структура в процессе взаимовлияния составляющих

системы ЭЦК иноязычного образования на определённом этапе данного процесса, протекающем в условиях конкретной ступени в общеобразовательной школе. По словам С. С. Куклиной, между составляющими и их субкомпонентами «устанавливаются связи координации и субординации, а сама система становится динамичной, способной функционировать в любых обстоятельствах процесса по овладению иноязычным общением» [Куклина, 2009: 43].

Теоретическая модель ЭЦК иноязычного образования (далее также модель ЭЦК) представлена на Рисунке 12. Во-первых, она содержит несколько уровней, где действуют выделенные нами факторы, каждый из которых демонстрирует не только содержание и структуру соответствующей подсистемы, являющейся составляющей большой системы иноязычного образования, но и организацию, которая отражает функциональные связи и отношения компонентов каждой подсистемы, а также между подсистемами [Куклина, 2013: 113]. Это обеспечивается, во-первых, тем, что подсистемы и их компоненты расположены в порядке своего включения в иноязычное образование и функционирования в нём. В этом случае подсистема, расположенная на более высоком уровне, детерминирует действие тех, что расположены ниже, а также их компонентов. На рисунке это показано с помощью стрелок.

Во-вторых, перечисленные выше факторы, включённые в состав модели, способны привести статичную систему иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК в действие и обеспечить её чёткое, организованное взаимодействие со средой. У каждого из этих факторов имеется своё определённое место действия и соответствующие средства, через применение которых учитель осуществляет организацию и реализацию иноязычного образовательного процесса на определённом этапе овладения иноязычной речевой деятельностью в условиях той или иной ступени в общеобразовательной школе.

Напомним, что первым фактором, приводящим систему ЭЦК в действие, является личностно ориентированная парадигма. Данный фактор определяет отбор и

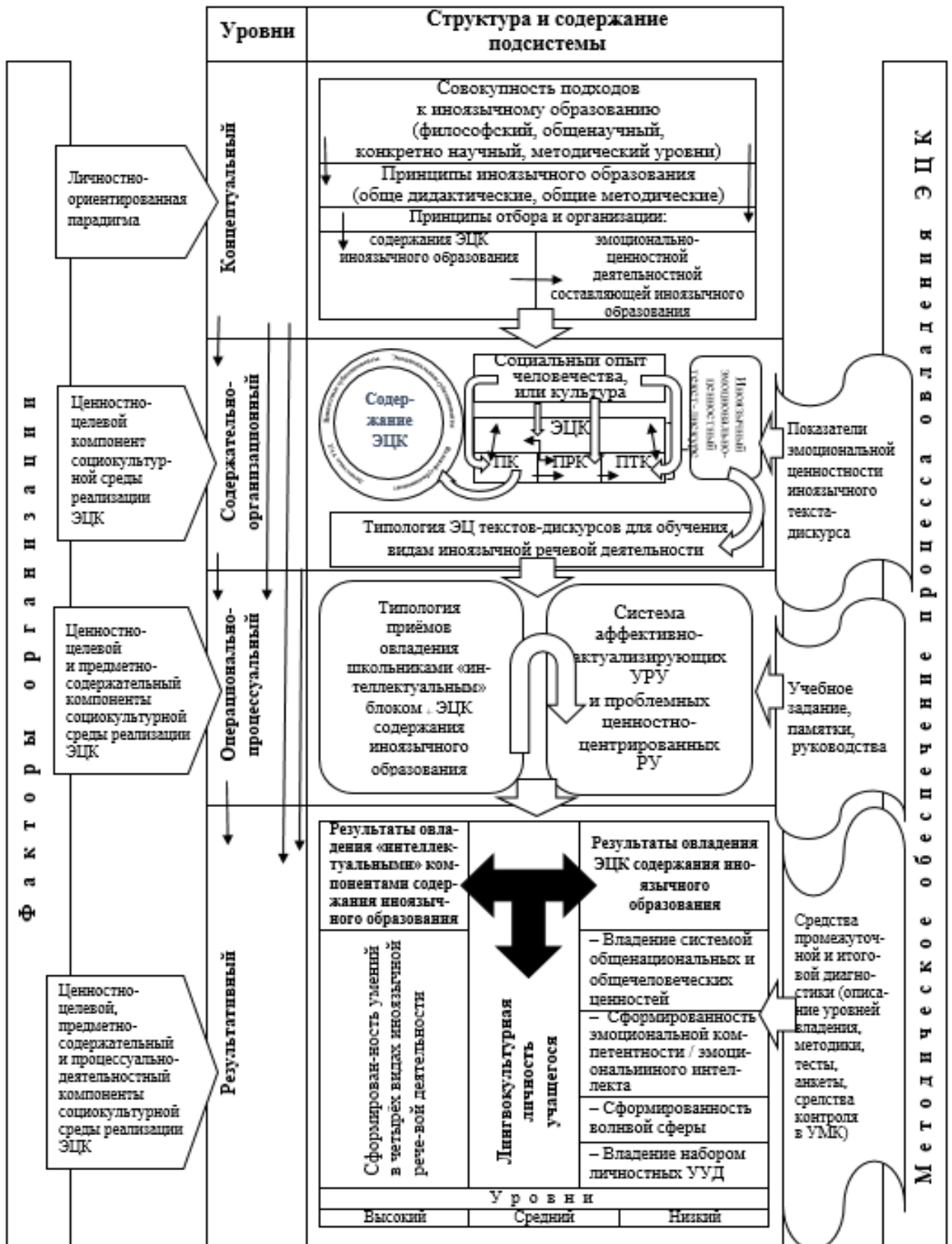


Рисунок 12 – Модель эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования

Разработан автором

организацию подсистемы *концептуального уровня* модели, который включает ведущие подходы, отвечающие требованиям этой парадигмы, принципы современного иноязычного образования, отбора и организации субкомпонентов содержания ЭЦК и приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования. Это принципы, влияющие на гармоничное приобщение школьников к жизни за счёт становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека.

Благодаря действию ещё одного фактора – ценностно-целевого компонента социокультурной среды функционирования ЭЦК система подходов к иноязычному образованию, его принципов и частных принципов отбора и организации содержания ЭЦК определяет структуру и содержание его следующей подсистемы, в рамках *содержательно-организационного уровня* базовой модели. Данная подсистема включает четыре группы субкомпонентов ЭЦК, реализуемых на уроке иностранного языка, в процессе овладения школьниками компонентами содержания иноязычного образования: ценностный, эмоциональный, волевой, личностные УУД. ЭЦК как часть социального опыта человечества связан с «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования. Эта взаимосвязь находит отражение в иноязычном речевом материале эмоционально-ценностного содержания, характеристики которого стали основой типологии текстов как единиц эмоционально-ценностного содержания для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности, описанном в § 4 Главы 2 (см. Рисунок 7).

Методическим обеспечением процессов организации и реализации подсистемы *содержательно-организационного уровня* базовой модели являются показатели эмоциональной ценности иноязычного текста-дискурса, характеристика которых была представлена в § 3 Главы 2. Они являются инструментом, который следует дать в руки учителя, чтобы он оценил тексты учебника или сети Интернет и выявил, являются ли они эмоционально-ценностными.

Представленная подсистема вместе с предметно-содержательным компонентом социокультурной среды, выполняющая роль ещё одного фактора, предопределяет «наполнение» *операционально-процессуального уровня* базовой модели исследования и создаёт условия для приобретения его составляющими функционально-организационных качеств. Подсистема этого уровня представлена типологией приёмов овладения содержанием ЭЦК иноязычного образования, способной функционировать в различных обстоятельствах иноязычного образовательного процесса в общеобразовательной школе, а также созданной на основе этих приёмов системой аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ. Адекватным методическим обеспечением организации и реализации 3-го компонента модели являются: учебное задание, памятки и руководства, которыми пользуется учитель, организуя работу школьников с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания.

Последний фактор – ценностно-целевой, предметно-содержательный и процессуально-деятельностный компоненты социокультурной среды функционирования ЭЦК определяет *результативный уровень* модели и предполагает формирование лингвокультурной личности (см. § 4 Главы 1). Подсистема результативного уровня включает результаты овладения школьниками:

- 1) содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК (на высоком, среднем либо низком уровне);
- 2) ЭЦК содержания иноязычного образования (на высоком, среднем либо низком уровне):
 - а) владение системой общенациональных и общечеловеческих ценностей;
 - б) сформированность эмоциональной компетентности / эмоционального интеллекта;
 - в) сформированность волевой сферы;
 - г) владение набором личностных УУД.

Характеристики владения школьниками разных ступеней школьного иноязычного образования содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК, субкомпонентами содержания ЭЦК, а также

уровни, методики и критерии оценки результатов будут изложены во 2-ой части диссертационного исследования. В качестве методического обеспечения процессов организации и реализации подсистемы результативного уровня модели выступают средства промежуточной и итоговой диагностики (уровни, методики, тесты, анкеты, средства контроля в УМК), которые будут описаны при характеристике эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования.

Особенности реализации теоретической модели ЭЦК на различных этапах овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью и в условиях разных ступеней школьного иноязычного образования будут представлены во 2-й части диссертационного исследования.

Выводы по Главе 3

Характеристика приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельности составляющей иноязычного образования, принципов его отбора и организации, а также конструирование базовой модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования позволили нам сделать ряд выводов.

1. Приём как эмоционально-ценностная деятельность составляющая иноязычного образования соответствует аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов-дискурсов, а именно:

1) обеспечивает отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа);

2) способствует реализации целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг;

3) делает возможным учёт возрастных лингвопсихологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствуют их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;

4) расширяет знания учащихся о предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв, специфике и самобытности разных социумов, взгляде на культуру носителя

иностранный язык, в том числе сквозь призму его родной культуры; формируют восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации;

5) способствует активизации эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании задач и противоречий, создающих проблемные ситуации, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

2. Структура приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельности составляющей иноязычного образования отражает значимые связи между:

- 1) эмоционально-ценностными материальными средствами;
- 2) операционными средствами-действиями;
- 3) эмоционально-окрашенными способами их использования;
- 4) условиями работы с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания.

Приём отражает концептуальные положения иерархии подходов, развивающихся в рамках антропоцентрической парадигмы, что характеризует составлявшие его средства, способы и условия.

3. Эмоционально-ценностные материальные средства помогают моделировать ситуации личностно-значимого для ученика эмоционально-волевого напряжения и творческого взаимодействия:

1) вербальные средства (тексты, памятки, руководства) рассматриваются как ценностные компоненты культуры, обеспечивающие их эмоциональную оценку учащимися;

2) изобразительные средства иллюстрируют уникальные особенности культур народов мира.

3) знаковые средства способствуют возникновению у школьника разнообразных ощущений и позволяют ему работать с речевым материалом с интересом;

4) ценность смешанных средств в том, что они помогают учащимся преодолеть трудности работы с речевым материалом, при встрече с явлениями иной культуры;

5) информационно-коммуникационные средства нацелены на овладение школьниками ценностями культур, способствовать их сближению, делая видимыми и слышимыми.

4. Набор соответствующих операционных средств включает: учебно-речевые средства-действия (рецептивно-познавательного, репродуктивно-преобразовательного и продуктивного характера); УУД, которые придают речевым действиям учебный характер; предметные продуктивные действия, характерные для познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности, обслуживаемых четырьмя видами иноязычной речевой деятельности в аудировании, говорении, чтении и письменной речи.

5. Способы использования операционных и эмоционально-ценностных материальных средств должны придавать первым эмоционально-ценностную маркированность, т. е. быть эмоционально-окрашенными:

1) к эмоционально-окрашенным качественным способам реализации описанных средств относятся такие, в которых выполнение операционных действий вызвало бы положительную мотивацию и интерес учащихся естественным путем. Это:

а) действия в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации, заданной содержанием текста высокой степени эмоциональной ценностности;

б) действия в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации, сформулированной в учебном задании;

2) набор количественных способов совершения операционных действий включает варианты: выполнение действий в своём (индивидуальном для ученика) темпе; при объёме использования эмоционально-ценностных материальных средств, соответствующих особенностям индивидуального восприятия школьника;

3) в основу организационных способов выполнения операционных действий положены ситуации нравственных отношений, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов иноязычного образовательного процесса,

лично значимых для каждого ученика. В таких ситуациях школьники выполняют операционные действия фронтально, индивидуально, коллективно (в паре, в группе);

4) эмоционально-окрашенные организационные способы выполнения операционных действий органично сочетаются с эмоционально-окрашенными визуальными, аудитивными, комбинированными (аудиовизуальными) способами предъявления материальных средств приёма. Они позволяют расставить содержательно-логические и ценностно-ориентационные акценты речевого сообщения, делают его презентацию зрелищной, позволяют реализовать различные виды звуковой наглядности и др.

6. Условия как составляющая приёма работы с текстами эмоционально-ценностного содержания обеспечивают формирование ценностных ориентаций у учащихся разных ступеней обучения, свободу их когнитивно-коммуникативной деятельности в соответствии с потребностями личностного развития:

1) внешние условия делятся на аксиологический и деятельностный компоненты овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК;

2) внутренние условия включают возрастные особенности учащихся, характеристики индивидуальности (индивидные, субъектные, личностные) их формирующейся лингвокультурной личности.

7. Благодаря взаимодействию условий, способов и средств иноязычного образования приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента способен обеспечить овладение школьниками содержанием эмоционально-ценностного компонента в тесной связи с «интеллектуальным» блоком через особую организацию и управление деятельностью учащихся. Типология приёмов позволяет структурировать и в отдельных случаях алгоритмизировать деятельность педагога и учеников. Она готова функционировать в различных обстоятельствах иноязычного образования, но на каждом этапе овладения учащимися иноязычным речевым общением, а также на разных ступенях школьного иноязычного образования типология будет иметь специфику.

8. Модель приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования является основой построения системы аффективно-актуализирующих условно-речевых и проблемных ценностно-центрированных речевых упражнений по овладению школьниками «интеллектуальным блоком» в тесной связи с эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования.

9. Составляющие приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования отобраны на основании частных методических принципов, базирующихся на подходах антропоцентрической парадигмы. Принципы являются связующим звеном между эмоционально-ценностными содержательным и деятельностным компонентами иноязычного образования. Их подсистема включает: принцип личностно-ориентированной направленности деятельностного компонента иноязычного образования; активизации форм самооценки, саморефлексии, самовоспитания направлен на формирование ученика в качестве активного и творческого человека, способного к ценностному самоопределению, самореализации, креативности; направленности деятельностного компонента иноязычного образования на формирование у обучающегося устойчивой системы ценностных ориентаций; вовлечения в образовательный процесс эмоциональной сферы учащихся; мотивированности; эмоционально благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса.

10. Чтобы эмоционально-ценностный деятельностный компонент иноязычного образования эффективно выполнял возложенные на него функции, он должен быть не только тщательно отобран, но и адекватно организован согласно принципам организации функциональных систем. Экстраполяция данных принципов на иноязычный образовательный процесс стала завершающим шагом на пути к построению схемы отбора и организации приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования в общеобразовательной школе, включающей составляющие этого процесса, их устройство и взаимодействие со средой, направленные на достижение цели-результата современного

иноязычного образования – формирования ученика в качестве лингвокультурной личности.

11. Принципиально важные содержательно-структурные характеристики системы иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента, а также ключевые положения по моделированию образовательного процесса приняты во внимание при проектировании теоретической модели эмоционально-ценностного компонента. Модель включает несколько взаимосвязанных подсистем, действующих на разных уровнях функционирования (концептуальном, содержательно-организационном, операционально-процессуальном, результативном), демонстрируя содержание, структуру и организацию соответствующего уровня. Это обеспечивается тем, что:

1) подсистемы и их субкомпоненты расположены в порядке включения в иноязычное образование и функционирования в нём. Подсистема, расположенная на более высоком уровне, детерминирует действие расположенных ниже подсистем и их субкомпонентов;

2) в состав модели включены факторы, которые способны привести статичную систему в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования в действие и обеспечить её взаимодействие с социокультурной средой;

3) у каждого фактора – своё место действия и средства, с помощью которых осуществляется организация и реализация системы на определённом этапе овладения речевой деятельностью в условиях конкретной ступени в общеобразовательной школе.

2-я часть диссертационного исследования будет посвящена реализации представленной модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования на разных этапах овладения школьниками иноязычным речевым общением и ступенях школьного иноязычного образования.

ЧАСТЬ 2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В 1-й части диссертационного исследования осуществлён системно-структурный анализ иноязычного образования и концептуально обоснована целесообразность выделения в его структуре ЭЦК, способствующего гармоничному приобщению учащихся к жизни за счёт становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека. ЭЦК иноязычного образования неразрывно связан с его «интеллектуальным» блоком, взаимодействуя с ним для достижения глобальной цели системы – формирования лингвокультурной личности.

Затем выявлены субкомпоненты содержания ЭЦК и определены условия, необходимые для выполнения ими своих функций. Наконец, представлена структурно-функциональная характеристика деятельностной составляющей ЭЦК, обеспечивающая реализацию функций данного компонента в опоре на его модель, которая включает несколько взаимосвязанных подсистем, действующих на разных уровнях функционирования (концептуальном, содержательно-организационном, операционально-процессуальном, результативном), демонстрируя содержание, структуру и организацию соответствующего уровня.

2-я часть диссертационного исследования посвящена реализации модели ЭЦК иноязычного образования в общеобразовательной школе, что предполагает поиск необходимых для этого средств. Логика представления информации в этой части определяется следующими задачами:

- 1) разработать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования, обеспечивающую реализацию модели ЭЦК на разных этапах и ступенях овладения учащимися иноязычным речевым общением в общеобразовательной школе;

2) апробировать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования с целью доказательства рабочей гипотезы исследования.

Реализация модели ЭЦК предполагает создание на её основе эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования и наполнение ее компонентов содержанием, адекватным определенным условиям образовательного процесса. Это включает, во-первых, создание эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования и, во-вторых, адаптацию данной технологии для разных этапов овладения школьниками иноязычным речевым общением (Глава 4) и ступеней школьного иноязычного образования (Глава 5).

Результатом является построение базовой модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования и адаптация последней к различным условиям в общеобразовательной школе. Это предполагает наполнение составляющих модели новым, видоизменённым содержанием.

Исследование завершает опытно-экспериментальная работа по использованию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, организация, ход и результаты которой также будут описаны в Главе 5.

ГЛАВА 4. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОВЛАДЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ИНОЯЗЫЧНЫМ РЕЧЕВЫМ ОБЩЕНИЕМ

С целью поиска средств реализации модели ЭЦК в школьном иноязычном образовательном процессе в 4-й главе мы приступаем к решению следующей задачи исследования, а именно: разработать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования, обеспечивающую реализацию модели ЭЦК на разных этапах овладения учащимися иноязычным речевым общением таким образом, чтобы максимально воплотить её содержание в иноязычный образовательный процесс.

Глава начинается с характеристики эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, которая, в свою очередь, будет представлена в модельном виде (§ 1). Затем эта модель будет адаптирована к условиям применения технологии на разных этапах овладения учащимися иноязычным речевым общением: формирования и совершенствования навыков (§ 2); развития умений (§ 3); функционирования общения (§ 4).

§ 1. Характеристика эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования

Представленная в 3-й главе модель ЭЦК школьного иноязычного образования носит обобщённый характер и требует конкретизации. Средством реализации модели ЭЦК на уроке иностранного языка в общеобразовательной школе стала эмоционально-ценностная технология иноязычного образования.

В общепедагогических и методических исследованиях насчитывается множество трактовок термина «технология» (О. Б. Даутова, С. С. Куклина, И. В. Никишина, Е. С. Полат, Г. К. Селевко, А. В. Щепилова и др.). В основе различных подходов лежит совокупность практических взаимодействий педагога и учащихся в различных видах деятельности: познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной [Каган, 1993], т. е. чётко структурированный и систематизированный деятельностный компонент образовательного процесса, направленный на достижение значимого результата в освоении школьниками этих видов деятельности и становлении их в качестве их субъектов. Е. С. Полат отмечает, что использование педагогических технологий в учебном процессе даёт возможность эффективно достигать образовательные цели методами, которые не носят традиционного характера [Полат, 2000].

Обобщая подходы к определению понятия «технология» в общепедагогической и методической литературе, И. В. Никишина предложила три иерархически организованные уровня данного термина:

1) общепедагогический (общедидактический). На этом уровне технология характеризует интегрированный образовательный процесс в учебном заведении и охватывает совокупность его целей, содержания, методов и алгоритмов осуществления образовательной деятельности;

2) частнометодический (предметный). Здесь технология синонимична понятию «конкретная методика» как совокупность методов и средств реализации содержания учебной дисциплины;

3) локальный (модульный) уровень представляет технологию конкретных «отрезков» образовательного процесса, нацеленную на решение его определённых задач [Никишина, 2008: 15–16].

Разрабатываемая нами эмоционально-ценностная технология иноязычного находится на частнометодическом (предметном) уровне проектирования и предусматривает применение *технологического подхода*. В рамках данного подхода система взаимодействий субъектов иноязычного образовательного процесса организована на основе не только структурирования и систематизации, но и алгоритмизации используемых на уроке приёмов обучения, ориентированных на достижение образовательных целей максимально эффективным путём [Даутова, Крылова, 2006].

Следование технологическому подходу в обучении позволяет:

1) с большей степенью определенности предвосхищать результаты и управлять образовательным процессом;

2) на основе принципа научности осуществлять анализ, систематизацию и применение имеющегося практического педагогического опыта;

3) интегративно решать проблемы образования;

4) создавать максимально благоприятные условия для развития личности;

5) минимизировать воздействие негативных факторов на всех «отрезках» образовательного процесса;

6) оптимальным образом использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;

7) выбирать самые эффективные и проектировать инновационные технологии и модели для решения появляющихся образовательных проблем [Селевко, 2005: 35].

Отмеченное свидетельствует, что преимущества использования технологического подхода в практике образования позволяют спроектировать не только теоретико-описательную, но и конструктивно-инструктирующую схему организации педагогического процесса.

Поскольку эмоционально-ценностная технология иноязычного образования рассматривается нами как средство реализации на уроке иностранного языка в общеобразовательной школе модели ЭЦК, включающей несколько взаимосвязанных подсистем на разных уровнях функционирования (концептуальном, содержательно-организационном, операционально-процессуальном, результативном), при описании структуры и содержания интересующей нас технологии мы воспользуемся концепцией, представленной в трудах Г. К. Селевко [Селевко, 1998; 2005].

Достижение поставленной цели обеспечивается, по мнению Г. К. Селевко, благодаря «точному инструментальному управлению» процессом работы школьников с учебным материалом на основе *критериев технологичности*:

1) *системность* – специфическое качество образовательной технологии как сложного образования, проявляющееся в наличии у него интегративных свойств, отсутствующих у его составляющих:

а) комплексность – необходимость координации функциональных компонентов системы;

б) целостность – наличие общего объединяющего начала при сохранении специфичности составных частей;

2) *научность*, предполагающая научно аргументированное решение проблем образования через использование синтеза инновационного и традиционного опыта:

а) концептуальность – подчинённость образовательного процесса широкомасштабным общественным целям в условиях гуманизации педагогического процесса, подходов и принципов его организации и реализации;

б) прогностичность – нацеленность на динамичные общественные изменения и вариативные потребности образовательной системы;

в) развивающий характер – организация образовательного процесса, центрированная на внутренних резервных возможностях учащихся;

3) *структурированность* – наличие чёткой организационной структуры, обеспечивающей стабильность и устойчивость системы (её иерархичный, алгоритмический, логичный, вариативный характер);

4) *управляемость* – возможность изменять состояние системы (гибкость, вариативность, эвристичность, альтернативность, продуктивность, оперативность).

Данные критерии придают технологии качества воспроизводимости, т. е. способности «переноса, повторения... в других условиях и другими субъектами» [Селевко, 2005: 5, 15–16].

Критерии технологичности определяют структуру педагогической технологии, в которую входят [Селевко, 1998: 15–16; Куклина, 2017б: 38]:

1) *концептуальная составляющая* – её методологические основы (характеристика ключевых подходов, принципов, целевой направленности технологии);

2) *содержательная составляющая* – содержание подлежащего усвоению учебно-речевого материала; промежуточные образовательные цели овладения им;

3) *процессуальная составляющая* – деятельностный компонент, который, как уже было сказано в Главе 1, представляет собой «способ деятельности преподавателя и учащегося», с помощью которого осуществляется усвоение знаний, формирование речевых навыков и развитие умений [Шамов, 2020: 90]; «теоретически обоснованная система приёмов обучения» [Щепилова, 2005: 128], которая «в наибольшей степени обеспечивает достижение цели» [Рогова, 1988: 82]. Г. К. Селевко характеризует процессуальную часть педагогической технологии как целенаправленный процесс, охватывающий: организацию учебно-воспитательной деятельности, методы и формы работы школьников и педагога; управление учителем процессом освоения учащимися ЗУН-ов, диагностику достигнутых результатов [Селевко, 1998: 15–16].

Далее представим первичную эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования». Данная технология отвечает требованиям антропоцентрической парадигмы и в соответствии с классификацией педагогических технологий Г. К. Селевко [Селевко, 2005: 16–20] является личностно-ориентированной, деятельностной по характеру и отличается гуманистической направленностью на развитие учащегося как лингвокультурной личности. Достижение этой цели осуществляется через освоение содержания ЭЦК в тесном взаимодействии с содержанием «интеллектуального» блока, нашедших отражение в иноязычном эмоционально-ценностном тексте-дискурсе. Обеспечить овладение школьниками таким содержанием способен приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента системы.

Технология предполагает включение в ткань урока иностранного языка жизненных ценностей, способствующих не только освоению учениками иноязычных коммуникативных умений, но и гармоничному приобщению их к жизни за счёт становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека.

Назовём критерии, которые позволили нам адекватность эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования изложенной в 1-й части диссертационного исследования концепции формирования лингвокультурной личности учащегося на основе модели ЭЦК. За основу мы возьмём критерии, описанные в трудах С. С. Куклиной [Куклина, 2017а: 41], модифицировав их в контексте поиска путей реализации модели ЭЦК в школьном иноязычном образовании. Чтобы максимально воплотить содержание модели в школьный иноязычный образовательный процесс, эмоционально-ценностная технология иноязычного образования:

- 1) должна отражать концептуальные положения иерархии подходов и принципов, развивающихся в рамках антропоцентрической парадигмы, что соответ-

ствующим образом характеризует все составляющие технологии. Технология отражает личностный, эмоционально-окрашенный и ценный для жизнедеятельности учащихся характер иноязычного образования, поскольку призвана актуализировать и активизировать его гуманистическую ценностно-ориентационную сущность;

2) позволяет осуществить овладение школьниками всеми компонентами содержания иноязычного образования в их тесной взаимосвязи и взаимозависимости, когда каждый компонент оказывается эмоционально окрашен (маркирован). Возможность технологии обеспечить овладение школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК предполагает использование типологии эмоционально-ценностных иноязычных текстов-дискурсов (см. Рисунок 7 Главы 2);

3) даёт возможность достигнуть соответствия коммуникативной деятельности ученика его потребностям, расширяя сферу этих потребностей и систему ценностей учащегося; стимулировать проявление эмоционально-волевого отношения школьника к речевой деятельности, её результатам, партнёрам по общению и т. д.

Это требует соответствующих средств обучения, в качестве которых выступают приёмы как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования, типология которых показана на Рисунке 10 Главы 3. Такие приёмы в рамках технологии обеспечивают практику иноязычного речевого общения в ситуациях нравственных отношений. Они делают возможным формирование учащегося как лингвокультурной личности через присвоение методически отобранного и организованного социального опыта, представленного в содержании эмоционально-ценностного текста-дискурса;

4) соответствует этапу овладения учащимися иноязычной речевой деятельностью благодаря способности создавать необходимые и достаточные предпосылки для достижения цели этапа в процессе выполнения учащимися аффективно-актуализирующих условно-речевых и проблемных ценностно-центрированных речевых упражнений;

5) предоставляет возможность снятия трудностей в процессе работы с иноязычным микро-, макро текстом-дискурсом эмоционально-ценностного содержания, что предполагает привлечение:

а) схематических вербальных средств (планов речевых высказываний, ЛСС, ФСТ, ЛГТ, вопросных карт (грамматических таблиц), ЛСКП), обеспечивающих, как уже было отмечено в Главе 3, не только распознавание учащимися коммуникативного, логического и синтаксического планов высказывания, но и его эмоциональную оценку при соотнесении школьниками собственных чувств и воли с объективной социокультурной реальностью;

б) смешанных средств (оперативных схематических опор, моделей речевых образцов, обобщающих схем), которые обеспечивают возникновение у школьника целого комплекса ощущений и помогают учащимся усваивать речевой материал более осмысленно и с большим интересом, мобилизуют их эмоционально-волевую активность, расширяют объём усваиваемого материала, снижают утомление, тренируют творческое воображение, облегчают процесс работы с текстовым материалом;

в) таких вербальных и смешанных²⁰ средств управления деятельностью школьников, как *памятки и руководства*, которые содержат рекомендации по работе с речевым материалом эмоционально-ценностного характера, а также иноязычные языковые средства и образцы высказываний учащихся.

Помимо этого, методическое обеспечение процесса функционирования технологии включает диагностический инструментарий, позволяющий определить её эффективность и результативность. В конечном итоге эмоционально-ценностная технология иноязычного образования нацелена на становление школьника как лингвокультурной личности, что предусматривает не только развитие умений ино-

²⁰ Руководства для организации и управления деятельностью школьников, содержащие схемы речевых высказываний учащихся, мы относим к смешанным материальным средствам приёма (см. Приложение В).

язычной речевой деятельности, но и его личной картины мира в совокупности ценностей и способов организации жизнедеятельности, эмоционально-волевой сферы и личностных УУД.

В контексте перечисленных требований мы намерены говорить об *эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования* как о сложной системе реализации его ЭЦК, созданной на основе его модели и состоящей из тесно связанных личностно-ориентированной концептуальной, эмоционально-ценностных содержательной и процессуальной частей и нацеленной на становление целостной лингвокультурной личности учащегося с развитыми интеллектуальной, эмоционально-ценностной и эмоционально-волевой сферами.

Перейдём к построению модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования.

1. Концептуальная составляющая модели технологии соответствует социальному заказу общества, который представлен в ФГОС для общеобразовательной школы; современным теориям школьного образования в целом и школьного иноязычного образования в частности, а также тенденциям развития лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Стратегической целью проектируемой модели является вклад в поэтапное становление школьника как лингвокультурной личности через овладение содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК. Достижение стратегической цели осуществляется через воспитание ценностного отношения учеников к окружающему миру, развитие их умений правильно выстраивать эмоционально-волевые отношения в иноязычном образовательном процессе на основе совокупности ценностей, мотивов, интересов, познавательных и коммуникативных потребностей в процессе: 1) приобретения школьниками лингвистических, страноведческих, лингвострановедческих и социокультурных знаний, а также знаний о способах и приёмах осуществления учебно-речевой деятельности; 2) автоматизации речевых навыков и УУД; 3) развития речевых умений в различных видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письменной речи), а также компенсационных умений.

Методологической основой эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования является представленная в 1-й части исследования совокупность *обще дидактических и обще методических принципов иноязычного образования*, а также *частно методических принципов отбора и организации содержания ЭЦК и приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования*. Данные принципы действуют на основе *личностно ориентированных подходов* к исследованию иноязычного образования, представленных на концептуальном уровне модели ЭЦК. Кроме того, в концептуальную составляющую модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования мы также дополнительно включаем *технологический подход*, ключевые идеи которого приведены в начале данного параграфа, и соответствующие ему *критерии технологичности*, определяющие структуру интересующей нас технологии.

2. В соответствии с концептуальной *содержательная составляющая* модели технологии включает следующие три компонента:

1) *лингвистический компонент* представлен текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания – связными речевыми микро- или макро высказываниями, в содержании которых эмоционально-ценностный компонент социального опыта или культуры пронизывает компоненты «интеллектуального» блока, придавая им личностно значимый для школьников характер в соответствии с их индивидуальными, субъектными и личностными особенностями.

Типология иноязычных текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании предполагает акцентуацию эмоционально-ценностных и волевого субкомпонентов восприятия учащимися иной лингвокультуры и опыта общения с ней; является важной составляющей содержательного компонента модели ЭЦК иноязычного образования. Типология состоит из типов, подтипов, видов, подвидов, разновидностей, вариантов и подвариантов эмоционально-ценностного текстового материала, выделенных на основании таких критериев, как: эмоциональная ценностность, аутентичность текстов-дискурсов, особенности речевого материала для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности и его стили, а также учёт степени сложности учебных и речевых

задач на различных этапах овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью и средств передачи информации в текстах-дискурсах;

2) *психологический компонент* охватывает: коммуникативные навыки и умения школьников в четырёх видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письменной речи), окрашенные опытом эмоционально-ценностных отношений школьников к миру вокруг, т. е. сопровождающиеся ознакомлением учащихся с ценностью, её осмыслением, акцентированием, принятием в качестве необходимости, эмотивно-чувственным признанием и внутренним постижением ценностных смыслов, а в конечном счёте – осмысленным отношением школьника к культурным ценностям;

3) *дидактико-методический компонент* содержит: компенсаторные умения; мета предметные УУД, тесно связанные с личностными УУД (личностное самоопределение; ценностно-смысловая ориентация, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях).

3. Содержательная составляющая технологии, как справедливо отмечает Г. К. Селевко, во многом детерминирует и её *процессуальную часть* [Селевко, 1998: 16]. Во-первых, она содержит:

1) типологию приёмов овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК;

2) систему аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ, в которых реализуются приёмы.

Во-вторых, эта часть технологии включает методическое обеспечение процесса её успешного функционирования. Оно представлено:

1) дидактическими материалами, включая средства управления процессом с целью придать эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования системный, структурный и алгоритмический характер: памятки и руководства, содержащие рекомендации по работе с речевым материалом эмоционально-ценностного характера, а также иноязычные языковые средства и образцы речевых высказываний учащихся;

2) диагностическим инструментарием, позволяющим выявить её эффективность и результативность: критерии и уровни оценки результатов овладения учащимися общеобразовательной школы содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК.

В основу разработки инструментария для определения результата овладения «интеллектуальным блоком» содержания иноязычного образования, содержание и функции которого представлены в Таблице 3 Главы 1, были положены: качественные характеристики умений в четырёх видах иноязычной речевой деятельности. Исходя из требований программы [Сборник..., 2013], характеристики умений будут представлены в соответствии с доминирующим (преобладающим) на той или иной ступени видом речевой деятельности²¹: а) для младшей ступени (2–4-е классы) это будет иноязычное аудирование; б) для средней ступени (5–7-е классы) – говорение; в) для старшей (8–9-е классы) – чтение; г) для профильно-ориентированной (10–11-е классы) – письменная речь.

При этом, при разработке дидактических материалов мы ориентировались на показатели для классов, завершающих каждую из четырёх ступеней школьного иноязычного образования. Для младшей ступени это 4-й класс; для средней – 7-й; для старшей – 9-й; для профильно-ориентированной – 11-й. Результаты овладения учащимися общеобразовательной школы «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования представлены в Таблице Д. 1 Приложения Д.

Материалы данной таблицы были взяты за основу при разработке критериев и уровней оценки результатов овладения учащимися общеобразовательной школы содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК. Их можно увидеть в Таблице 6 (фрагмент) и в Таблице Д. 2 Приложения Д (полный вариант). При подготовке материалов данных таблиц использованы: методические разработки М. В. Вербицкой [Вербицкая, 2018: 344–346]; «Критерии и нормы оценивания знаний и умений учащихся по иностранному языку

²¹ Доминирующий (преобладающий) вид иноязычной речевой деятельности определялся исходя из психолого-педагогических особенностей учащихся разных ступеней обучения, методических условий обучений и содержания УМК. Подробнее об этом будет сказано в Главе 5.

Таблица 6 – Критерии и уровни оценки результатов овладения учащимися общеобразовательной школы содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента (фрагмент)

Критерии	Уровни владения / баллы			
	Высокий	Средний	Низкий	Недостаточный
	5	4	3	2
<i>Младшая ступень (2–4-е классы). Аудирование</i>				
1) Объём понимания информации на слух (облегчённого, доступного по объёму эмоционально-ценностного текста-дискурса) и выполнение заданий в соответствии с коммуникативной задачей в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации	Коммуникативная задача, заданная содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценности или сформулированная в задании, решена полностью. Учащийся понял эмоционально-ценностное содержание звучащего текстового материала на слух (90–100 % требующейся информации). Он осмыслил общечеловеческие ценности, эмоционально-волевые и оценочные отношения действующих лиц к миру вокруг; осознал основные факты, сумел выделить отдельную, значимую информацию, догадался о значении незнакомых слов, сумел использовать сведения для решения поставленной комму-	Коммуникативная задача, заданная содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценности или сформулированная в задании, в целом решена. Учащийся понял большую часть эмоционально-ценностного содержания звучащего текстового материала (70–89 % требующейся информации). Он в основном правильно осмыслил общечеловеческие ценности, эмоционально-волевые и оценочные отношения действующих лиц к миру вокруг; осознал ряд значимых фактов, сумел выделить отдельную важную информацию, догадался о значении части незнакомых слов, смог использовать большую часть	Коммуникативная задача, заданная содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценности или сформулированная в задании, решена частично. Учащийся понял только основное эмоционально-ценностное содержание текстового материала на слух без деталей (50–69 % требующейся информации). Он не смог осмыслить часть общечеловеческих ценностей, эмоционально-волевых и оценочных отношений действующих лиц к миру вокруг. Отдельные факты слушающий понял неправильно, догадался о значении только 50 % незнакомых слов. Школьник не сумел полностью решить коммуника-	Коммуникативная задача, заданная содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценности или сформулированная в задании, не выполнена. Учащийся не понял эмоционально-ценностного содержания текста (понято менее 50 % требующейся информации). Он не смог осмыслить общечеловеческих ценностей, эмоционально-волевых и оценочных отношений действующих лиц к миру вокруг и выделил менее половины значимых фактов. Школьник не сумел догадаться о значении незнакомых слов. Коммуникативная задача не решена. Выполнено менее половины заданий, либо за-

Продолжение Таблицы 6

<i>Критерии</i>	<i>Уровни владения / баллы</i>			
	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>	<i>Недостаточный</i>
	5	4	3	2
	никативной задачи и выполнил все задания	сведений для решения поставленной коммуникативной задачи и выполнил не менее 2/3 заданий	тивную задачу и выполнил лишь половину заданий	дания не выполнены совсем, или выполнены в основном неправильно
2) Количество содержательных и смысловых ошибок при выполнении заданий на понимание прослушанного. Орфографическая и/или лексико-грамматическая правильность выполнения заданий по тексту	Максимально допустимое количество содержательных и смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) – 1. При выполнении заданий допущена 1 орфографическая или лексико-грамматическая ошибка	Максимально допустимое количество содержательных и смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) – 2–3. При выполнении заданий допущено 2 орфографические и/или лексико-грамматические ошибки	Максимально допустимое количество содержательных и смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) – 4–5. При выполнении заданий допущено до 4–5 орфографических и/или лексико-грамматических ошибок	Допущено более 5 содержательных и смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации). При выполнении заданий допущено более 5 орфографических и/или лексико-грамматических ошибок

Разработана автором

в зависимости от вида речевой деятельности» [Критерии и нормы..., электронный ресурс]; «Критерии оценивания умений обучающихся младших классов (английский язык)» [Критерии оценивания..., электронный ресурс].

Результат, соответствующий цели и задачам технологии, – это её вклад в становление лингвокультурной личности школьника, которую характеризуют ценностное отношение к окружающему миру, умения правильно выстраивать эмоционально-волевые отношения в иноязычном образовательном процессе на основе совокупности ценностей, мотивов, интересов, познавательных и коммуникативных потребностей при владении: 1) лингвистическими, страноведческими, лингвострановедческими и социокультурными знаниями, а также знаниями о способах и приёмах осуществления учебно-речевой деятельности; 2) речевыми навыками и УУД; 3) речевыми умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письменной речи), а также компенсационными умениями.

Таким образом, каждая составляющая эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, выполняя возложенные на неё функции, обеспечивает взаимодействие всех её структурных компонентов, для достижения запланированного результата, что показано на Рисунке 13. Представленная на рисунке модель эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования является синергетической по характеру, имеет свойства обобщённости и универсальности. Это придало ей характер базовой, т. е. возможность быть использованной благодаря однородности макетируемой системы для создания её организационных форм, соответствующих различным этапам овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью на всех ступенях школьного иноязычного образования.

Поскольку базовая модель эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования лишь частично воспроизводит организационно-методические условия овладения учащимися его ЭЦК в совокупности с «интеллектуальным блоком», далее речь пойдёт о корректировке модели в соответствии с изменя-

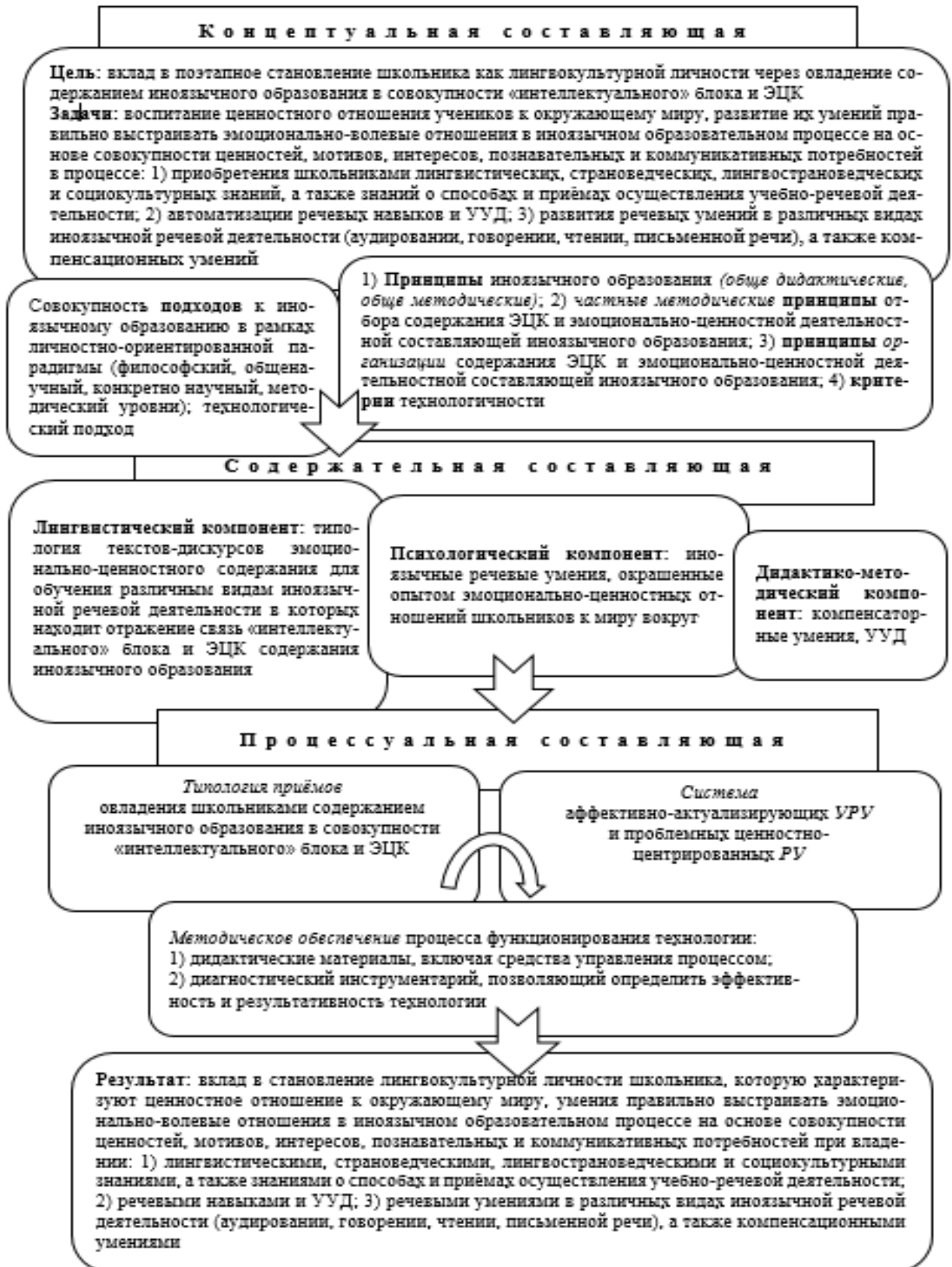


Рисунок 13 – Базовая модель эмоционально-ценностной технологии
школьного иноязычного образования

Разработан автором

ющимися условиями школьного иноязычного образовательного процесса. В следующих параграфах Главы 4 будет осуществлена адаптация спроектированной модели к условиям разных этапов овладения учащимися иноязычным речевым общением в опоре на ведущие подходы, отвечающие требованиям личностно ориентированной парадигмы, принципы современного иноязычного образования, отбора и организации субкомпонентов содержания ЭЦК и приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельности составляющей иноязычного образования, а также критерии технологичности.

В § 2 мы представим процесс и результат адаптации базовой модели эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного к этапам формирования и совершенствования навыков.

§ 2. Использование эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на этапах формирования и совершенствования навыков речевого общения

В этом и последующих пунктах исследования нам предстоит показать, каким образом можно *адаптировать* спроектированную в предыдущем параграфе базовую модель эмоционально-ценностной технологии, т. е. приспособить её к меняющимся условиям школьного иноязычного образования, наполнив компоненты новым, видоизменённым содержанием с тем, чтобы модель приобрела способность и готовность функционировать в любой его точке. В данном параграфе она будет адаптирована к условиям этапов формирования и совершенствования навыков иноязычного речевого общения.

В первую очередь, уточним *задачи* овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК на пути к достижению его *цели* (вклад в становление школьника как лингвокультурной личности):

- 1) выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК;
- 2) сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах.

Адаптация продолжается на уровне **содержательной составляющей** модели технологии. Её *лингвистический компонент* на этапе формирования навыков иноязычного речевого общения будет представлен иноязычными микротекстами дискурсами (разновидность I), а на этапе совершенствования навыков – как микро-, так и макро текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания (разновидности I и II)²², предназначенными для обучения четырём видам иноязычной речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письменной речи.

В Таблице 7²³ представим характеристику показателей эмоциональной ценности текстов-дискурсов типа I, вида I (достаточной и высокой степени эмоциональной ценности), использование которых обеспечивало бы способность ЭЦК, тесно связанного с «интеллектуальным» блоком иноязычного образования, функционировать в условиях обучения устному рецептивному виду иноязычной речевой деятельности (*аудированию*), подчёркивая примат нравственной составляющей иноязычного образования [Гальскова, 2015; Гальскова, Тарева, 2012].

Для этапов формирования и совершенствования навыков иноязычного *аудирования* подходят несложные эмоционально-окрашенные дидактизированные (подтип I) и полуаутентичные (подтип II) микротексты-дискурсы (разновидность I), включая указания учителя и реплики учащихся. Тексты-дискурсы разновидности II (макро тексты), используемые для совершенствования навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух, как правило, также имеют дидактизированный или полуаутентичный характер, оставаясь аутентичными по природе, однако в учебных целях они оказываются обработаны и сокращены [Гальскова, Гез, 2013: 172–177].

²² См. типологию текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании (Рисунок 7, Глава 2).

²³ При подготовке материалов таблицы были использованы труды таких исследователей содержания иноязычного образования, как: М. П. Андреева, Е. М. Виноградова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. А. Колесникова, Г. П. Мильруд, Е. В. Носович, Л. В. Павлова, Н. Б. Параева и др.). [Андреева, 2004; Виноградова, 2010: электронный ресурс; Гальскова, Гез, 2013; Колесникова, 2009; Носович, Мильруд, 1999аб; 2000; Павлова, 2016; Параева, 2001; Примерная..., 2011; Фундаментальное..., 2009], а также характеристика эмотивно-аксиологических текстов-дискурсов для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности, представленных в Таблице 4 Главы 2..

Таблица 7 – Показатели эмоциональной ценностности текстов-дискурсов типа I, вида I

<i>Показатели эмоциональной ценностности текстов-дискурсов</i>	<i>Характеристика показателей эмоциональной ценностности текстов-дискурсов</i>
1) Отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа)	В содержании текстов-дискурсов находят отражение базовые ценности ²⁴ : <i>а) общенациональные</i> : Родина (гражданственность, патриотизм, любовь к своей стране, к родному языку, гордость за свою культуру, места, которые следует посетить в России); дом; <i>б) общечеловеческие</i> : личность (уникальность её внешности и характера, интересы, любимые игрушки, игры, хобби, опрятность в одежде, доброта, милосердие, честность, отношение к труду: трудолюбие, целеустремлённость, творчество, стремление познавать новое и делать свои собственные открытия), друзья (помощь друг другу, важность совместных занятий), семья (забота о членах семьи, почитание родителей, бабушек и дедушек, уважение к старшим, семейные праздники), школа (любимые предметы), свободное время (в зоопарке, цирке, проведение каникул с пользой), жизнь как самая большая ценность, природа (красота природы и забота о её сохранении, любимое время года и погода), духовный потенциал любимых сказок, песен, стихов, загадок на иностранном языке
2) Представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг	Тексты-дискурсы обладают качествами эмотивности. Они отличаются эмоциональной насыщенностью, несущей естественный, непосредственный характер, вызывая чувство удовлетворения учащихся и способствуя повышению их мотивации. Достижение контактности и синхронности общения связано с использованием диалогической формы и преимущественно устной речи. Эффективным стимулом является внесение в аудиотексты элементов юмора. Это способствует созданию атмосферы непринужденности, релаксации. Психологическая разрядка, возникающая благодаря юмористическим средствам, нейтрализует напряжение, связанное с декодированием трудных моментов
3) Учёт возрастных лингво-психологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания речевого материала их	Предпосылками успешности учащихся в работе с эмоционально-ценностным текстовым материалом являются: <i>а) природные задатки, жизненные потребности; б) объём представлений о национальных и общечеловеческих культурных ценностях; уровень сформированности навыков и развития умений иноязычного аудирования; учёт индивидуального стиля учебной деятельности школьников</i> (например, сопровождение текстовой информации изобразительными, знаковыми, смешанными и информационно-коммуникационными средствами);

²⁴ Применительно к младшей ступени школьного иноязычного образования, где в качестве доминирующего вида иноязычной речевой деятельности мы рассматриваем аудирование.

Продолжение Таблицы 7

Показатели эмоциональной ценностности текстов-дискурсов	Характеристика показателей эмоциональной ценностности текстов-дискурсов
коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам	в) <i>личностные аспекты изучения языка</i> : отношение к национальным и общечеловеческим культурным ценностям, степень инициативности, способность к преодолению трудностей, творчество, интересы, мотивы, склонности
4) Описание предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв; приобретение учащимся сведений о специфике и самобытности разных социумов; взгляд на культуру носителем иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры и восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации	Тексты-дискурсы воссоздают на уроке иноязычную среду, обеспечивают демонстрацию норм аутентичного речевого поведения, но отличаются различной степенью аутентичности. Это неизменно предполагает знакомство школьников с культурой стран изучаемого языка, с особенностями быта и менталитета их граждан. Звуковой ряд в аудиотекстах-дискурсах (шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона) придает тексту-дискурса свойства реальной коммуникации, которая всегда происходит в конкретных обстоятельствах с конкретными людьми. Использование в обучении аудированию образцов художественной литературы: стихов и песен, сказок, а также отрывков из фильмов и передач в их жанрово-композиционном разнообразии позволяет познакомить учащихся с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям. Тексты-дискурсы отражают национальную специфику той страны, для которой предназначается речевой материал. Как правило, автор и реципиент являются представителями различных по своей сути культур с несходными социальными стереотипами и ценностями, что нужно принимать во внимание при организации работы с текстом-дискурсом. Речевой материал позволяет приобщить учащихся к культуре страны изучаемого языка, сравнить с ней свою культуру, постепенно формируя представление о сходстве и различии культур, об общности гуманистических идеалов
5) Активизация эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании противоречий, создающих проблемные ситуа-	В содержании текста-дискурса присутствуют проблемы (противоречия), активизирующие эмоционально-волевою и мыслительную деятельность учащихся через создание ситуаций интеллектуального затруднения, направленных на развитие интересов, потребностей и способностей школьника. В структуре содержания и смысла текста-дискурса присутствует неизвестное, связанное с интересами и возможностями учащихся. Проблемы в сложных ситуациях лестничной структуры текста-дискурса предъявляются пошагово. Содержание текстового материала пробуждает переживания, интерес, любопытство и любознательность школьников, побуждая их к обсуждению проблем: где и как лучше отдыхать летом; организовать свой рабочий и нерабочий день; как находить

Продолжение Таблицы 7

<i>Показатели эмоциональной ценности текстов-дискурсов</i>	<i>Характеристика показателей эмоциональной ценности текстов-дискурсов</i>
ции, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника	время для спорта; каким должен быть настоящий друг; как должен одеваться современный человек и т. п.

Разработана автором

Чаще всего это стихи, песни, познавательный и страноведческий речевой материал (варианты I, II, V; подварианты I–II). Эмоционально-ценностные тексты-дискурсы вида II, как и вида I, используемые на разных ступенях школьного иноязычного образования, отличаются по объёму, эмоционально-ценностному содержанию и степени трудности языкового материала.

Некоторые отличия имеют место в характеристике показателей эмоциональной ценности текстов-дискурсов типа I, видов II–IV (достаточной и высокой степени эмоциональной ценности, использование которых обеспечивало бы способность ЭЦК в совокупности с «интеллектуальными» компонентами иноязычного образования, функционировать в условиях обучения говорению, чтению и письменной речи). Характеристику показателей эмоциональной ценности этих текстов-дискурсов можно найти в Таблицах Е.1 – Е.3 Приложения Е.

На этапах формирования и совершенствования навыков иноязычного *говoreния* лавным образом используются эмоционально-окрашенные дидактизированные (подтип I) и полуаутентичные (подтип II) тексты-дискурсы подвидов I и II (используемые для обучения соответственно монологической и диалогической формам говорения). На материалах таких текстов-дискурсов школьники учатся технике общения: умению обратиться, завязать беседу, осведомиться о том, как идут дела, пригласить осмотреть достопримечательности и т. п. Они рассказывают о своих друзьях, сфере интересов и увлечений, городе или селе (варианты I, III; подварианты I–II). На разных ступенях в общеобразовательной школе эмоционально-ценностные тексты-дискурсы для обучения иноязычному говорению, различаются по объёму, содержанию и степени сложности языкового кода.

Что касается подтипов текстов-дискурсов вида III (для обучения *чтению*), в качестве материалов для знакомства с духовными ценностями общества сначала используются дидактизированные (подтип I) эмоционально окрашенные тексты разновидности I. В дальнейшем появляются полуаутентичные (подтип II) тексты-дискурсы разновидности II. Они являются несложными по содержанию и манере изложения, построенными в основном на знакомом языковом материале. Напри-

мер, это может быть описание домашнего или дикого животного, несложный кулинарный рецепт, стишки, сказки, рассказы, анекдоты, комиксы (варианты I, II, III, V; подварианты I–II).

Наиболее предпочтительными для школьных условий, как показывает опыт создания учебников и наблюдение за процессом обучения, являются рассказы или относительно законченные отрывки из художественной литературы, относящиеся к текстам-дискурсам высокой степени эмоциональной ценности. Их содержание на разных ступенях обучения должно быть методически обосновано с учётом возрастных лингво-психологических особенностей и показателей поликультурного развития школьников и освещено так, чтобы главными становились именно те ценности, на освоение которых речевой материал нацелен (подчёркивается ценностное значение исторических событий, сражений; раскрывается эстетическое содержание материала и т. п.).

Наконец, на начальных этапах обучения *письменной речи* предпочтение следует отдавать дидактизированным эмоционально-ценностным микро- и макро текстам-дискурсам (подтип I, вид IV, разновидности I–II). Иногда для расширения кругозора учащихся в учебный процесс можно включать полуаутентичные тексты-дискурсы (подтип II). К 5–7-му классам преимущественно используются тексты-дискурсы подтипа II (полуаутентичные), а в дальнейшем наблюдается стилевое и жанровое разнообразие (варианты I–V; подварианты I–II) дидактизированного и полуаутентичного эмоционально-ценностного речевого материала.

Приведём пример текста-дискурса эмоционально-ценностного содержания “Famous Leo Cat”²⁵ («Знаменитый кот Лео») модуля “Furry friends” («Пушистые друзья») УМК «Английский в фокусе для 3 класса» Н. И. Быковой и др. [Быкова и др., 2017: 73–85]:

²⁵ Текстовый материал взят из методического пособия З. Н. Никитенко и Л. А. Долговой «Книга для учителя к учебнику английского языка для 3 класса общеобразовательных учреждений» [Никитенко, Долгова, 2010: 100].

Текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания
(«Famous Leo Cat» («Знаменитый кот Лео»), 3-й класс

I am famous Leo Cat.
 I am kind and very fat.
 I like children, they are nice.
 But I am tired of grey mice.

В соответствии с типологией текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании иноязычный текст-дискурс “A toy-pet” относится к типу I: он соответствует обязательным показателям эмоциональной ценности: 1-му (отражение базовых культурных ценностей: личность: интересы, доброта, творчество; природа: жизнь как самая большая ценность, фауна; общество: духовный потенциал любимых стихов на иностранном языке); 2-му (представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся: забота об природе, желание творить добро); 3-му (учёт возрастных лингво-психологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания текста их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам). Это эмоционально-ценностный текст-дискурс подтипа I (дидактизированный), вида I (предназначен для обучения аудированию), подвида II (для обучения детальному аудированию), разновидности I (микротекст-дискурс), варианта I (текст-дискурс художественного стиля – стихотворение), подварианта I (вербальный).

Психологический компонент содержательной составляющей технологии на этапах формирования и совершенствования навыков иноязычной речевой деятельности будет включать языковые и речевые навыки продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, окрашенные опытом эмоционально-ценностных отношений школьников к миру вокруг.

Дидактико-методический компонент также останется не модифицированным и будет охватывать: мета предметные и личностные УУД.

На уровне **процессуальной составляющей** модели, имея представление о сущности и структуре приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования в каждом случае осуществляется подбор адекватных приёмов и упражнений для овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования и субкомпонентами его ЭЦК. В частности, на этапах формирования и совершенствования навыков иноязычной речевой деятельности процессуальная составляющая будет представлена приёмами 1-го и 2-го типов и соответствующими им упражнениями.

Приём типа I²⁶ – репродуктивный, обеспечивающий принятие учащимся ценности на эмоциональном уровне, а приём типа II – репродуктивно-поисковый, обеспечивающий осмысление, акцентирование ценности в качестве необходимости. По характеру используемых эмоционально-ценностных вербальных средств приём типа I может быть только одного вида – I (предполагает применение микротекстов-дискурсов), которые используются для решения учебно-речевых задач репродуктивного характера. В то же время приём типа II может двух видов – I (предполагает применение микротекстов-дискурсов) и II (применяется в работе с эмоционально-ценностными макро текстами-дискурсами).

Содержательно-структурные особенности микротекстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания вида I подвидов I–II²⁷ (предназначенных для обучения «выяснительному» и детальному *аудированию*) способствуют созданию обусловленных эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуаций иноязычного речевого общения. Формирование навыков аудирования осуществляется параллельно с формированием навыков устной речи (говорения), во время прослушивания учебных разговорных микротекстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания, в процессе решения репродуктивных учебно-речевых задач в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях незначительного

²⁶ Здесь и далее см. типологию приёмов овладения школьниками приёмов овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК содержания иноязычного образования (Рисунок 10 § 1 Главы 3.).

²⁷ Здесь и далее см. типологию текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании (Рисунок 7 § 3 Главы 2.).

интеллектуального затруднения. В ходе выполнения аффективно-актуализирующих УРУ имитативного характера осуществляется восстановление, имитирование, воспроизведение воспринятого на слух эмоционально-ценностного содержания.

Учебно-речевые действия подстановочного характера позволяют слушающим осуществить репродукцию этого содержания и его формы с использованием эмоционально-ценностных материальных средств (вербальных, знаковых, смешанных и др.). Постепенно осуществляется переход к выполнению аффективно-актуализирующих УРУ трансформационного характера, что до определённой степени предполагает перефразирование эмоционально-ценностного сообщения минимального объёма. Восприятие учащимися ценности, о которой в нём идёт речь, на эмоциональном уровне предполагает общее понимание звучащего содержания.

Усвоенные эмоционально-окрашенные способы выполнения репродуктивных учебно-речевых действий позволяют школьникам на этапе совершенствования навыков перейти к осуществлению более сложноорганизованных действий по перифразу, переформулировке, фрагментарному гипотезированию эмоционально-ценностного содержания звучащего сообщения. Микро- и макро тексты данного этапа, используемые на разных ступенях обучения, отличаются по объёму и степени трудности языкового материала, и работа с ними осуществляется в ходе выполнения репродуктивных аффективно-актуализирующих УРУ, а затем – проблемные ценностно-центрированных ознакомительных и сопоставительных РУ, нацеливающих школьников на выявление в содержании эмоционально-ценностного звучащего макро текста-дискурса субкомпонентов ЭЦК и сравнение особенностей их проявления в родной и иноязычной культурах.

Перечисленные действия способствуют совершенствованию сформированных на предыдущем этапе навыков аудирования, акцентированию и осмыслению ценностей, о которых идёт речь в аудиотексте-дискурсе, в качестве необходимости.

Перейдём к рассмотрению особенностей применения технологии на тех же этапах в рамках работы с эмоционально-ценностными текстами-дискурсами вида II (для обучения *говорению*). Содержательно-структурные особенности микротек-

стов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания вида II подвида I (предназначенных для обучения говорению в форме монологической речи). Для решения репродуктивных учебно-речевых задач в рамках подобных ситуаций необходима подсистема аффективно-актуализирующих УРУ (см. Главу 3), цель которых – выявление в содержании иноязычного микротекста-дискурса составляющих ЭЦК, принятие ценности на эмоциональном уровне. Выполнение упражнений предполагает использование всех разновидностей и вариантов приёмов в зависимости от конкретных условий обучения.

Особенностью этапа формирования навыков является то, что обусловленность ситуаций значительно сужает поле выбора обучающихся, в значительной степени направляя их поиск к реплике учителя [Куклина, 2013: 26–27]. По мере того, как задачи начинают усложняться, осуществляется постепенный переход от имитативных к подстановочным, трансформационным и собственно репродуктивным аффективно-актуализирующим УРУ, уменьшается степень обусловленности высказываний учащихся. Их учебно-речевые действия, выполняемые эмоционально-окрашенными способами с привлечением эмоционально-ценностных материальных средств (вербальных, изобразительных, знаковых, смешанных и информационно-коммуникационных), приобретают более самостоятельный характер.

На этапе совершенствования навыков содержание и структура микро-, а затем макро текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания вида II подвида I создают новые обусловленные эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации, обеспечивающие распознавание коммуникативного, логического синтаксического и эмоционально-ценностного плана высказывания. На данном этапе диапазон выбора школьников по сравнению с этапом формирования навыков расширяется, что стимулирует учащихся участвовать в обсуждении текста-дискурса и способствует принятию ценности на эмоциональном уровне, а также её осмыслению и акцентированию в процессе выполнения трансформационных и репродуктивных аффективно-актуализирующих УРУ.

Определённая специфика имеется в работе с микротекстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания вида II подвида I (предназначенными для

обучения говорению в форме диалогической речи). В опоре на учебно-речевую задачу репродуктивного характера учащиеся осуществляют анализ структуры диалога и выявляют в его содержании составляющие ЭЦК. Затем в опоре на эмоционально-ценностные материальные средства, описанные в предыдущей главе диссертационного исследования, они строят диалог в видоизменённой эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации.

За решение поисковой части учебно-речевой задачи в рамках приёма типа II отвечают проблемные ценностно-центрированные РУ, используемые в работе с макро текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания. На данном этапе это проблемные ценностно-центрированные ознакомительные РУ, нацеливающие школьников на выявление в содержании эмоционально-ценностного макро текста-дискурса субкомпонентов ЭЦК, и сопоставительные РУ, ориентирующие обучающихся на сравнение особенностей проявления составляющих ЭЦК в родной и иноязычной культурах. Это требует иной последовательности эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий при видоизменении материалов эмоционально-ценностных макротекстов-дискурсов с привлечением ЛСС, ФСТ, ЛГТ, функциональных схем диалогов и других средств, а также памяток и руководств для организации и управления деятельностью школьников на этапе совершенствования навыков говорения.

По завершению первых двух этапов овладения иноязычным говорением школьник приобретает способность создавать небольшие по объёму собственные монологические и диалогические высказывания эмоционально-ценностного содержания в соответствии с усвоенными эмоционально-окрашенными способами решения учебно-речевых задач репродуктивного и репродуктивно-поискового характера. Так осуществляется совершенствование сформированных навыков говорения, сопровождающееся акцентированием представленных в содержании текста-дискурса ценностей и их осмыслением в качестве необходимости.

Покажем специфику использования эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на этапах формирования и совершенствования навыков

речевой деятельности для текстов-дискурсов вида III (для обучения *чтению*). В соответствии с репродуктивной учебно-речевой задачей при выполнении аффективно-актуализирующих УРУ (от имитативных до репродуктивных) школьники вычитывают из микротекстов-дискурсов предложения для описания героя, описания картинки и т. п. Вот почему эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации, положенные в основу эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения школьниками соответствующих операционных действий, в данном случае могут создаваться не только учебным заданием, но и самим содержанием микротекста-дискурса.

На этапе совершенствования навыков ученики трансформируют выбранные предложения, конструируют свои по аналогии; затем выбирают одну из возможных схем собственного микро высказывания эмоционально-ценностного содержания и наполняют её речевыми единицами из текста. Для решения поисковой части задачи требуются проблемные ценностно-центрированные ознакомительные и сопоставительные РУ, предназначенные для выявления в содержании представленного зрительно эмоционально-ценностного макро текста-дискурса субкомпонентов ЭЦК и сравнение особенностей их проявления в родной и иноязычной культурах. Таким образом осуществляется совершенствованию речевых навыков в области иноязычного чтения, акцентирование и осмысление ценностей, представленных в печатном тексте-дискурсе, и принятие их в качестве необходимости.

Заслуживает внимания своеобразие применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне микротекстов-дискурсов вида IV (используемых в обучении школьников *письменному продуктивному виду речевой деятельности*). В репродуктивной учебной деятельности этапов формирования, а затем совершенствования лексико-грамматических навыков письма, а также навыков композиции письменного продукта, учащиеся выполняют цепочку аффективно-актуализирующих УРУ, действуя в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях незначительной степени интеллектуального затруднения.

Начинать обучение письменной речи следует с более лёгких форм, например, написание записки к речевому партнёру/другу с просьбой позвонить, одолжить учебник, дать почитать книгу, сходить вместе в театр, кино и т. д. Используя эмоционально-окрашенные способы совершения соответствующих операционных действий, обучающиеся производят в имеющихся образцах замены, конструируют новые эмоционально-ценностные тексты-дискурсы с учётом предполагаемого адресата, места его проживания, ситуации общения, осуществляя текущий контроль в опоре на образцы. Так школьник учится строить собственные письменные иноязычные высказывания эмоционально-ценностного содержания минимального объёма, используя усвоенные эмоционально-окрашенные способы решения репродуктивных учебно-речевых задач.

Затем школьники работают с макро текстами-дискурсами вида IV (образцами более объёмных письменных высказываний эмоционально-ценностного содержания). Выполняя проблемные ценностно-центрированные ознакомительные и сопоставительные РУ, предназначенные для выявления в содержании дискурса-образца субкомпонентов ЭЦК и сравнение особенностей их проявления в родной и иноязычной культурах, ученики производят в текстовом материале требуемые замены, конструируют видоизменённые письменные сообщения с учётом нового адресата и его характеристик [там же, с. 36–37; 41].

Описанные учебно-речевые действия, выполняемые эмоционально-окрашенными способами, приводят к совершенствованию речевых навыков в области иноязычной письменной речи, через акцентирование и осмысление ценностей, представленных в дискурсе-образце, и принятие их в качестве необходимости.

В Таблице 8 покажем применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на материале приведённого выше микротекста-дискурса эмоционально-ценностного содержания “Famous Leo cat” («Знаменитый кот Лео»): ход работы, в том числе памятки и руководства, содержащие рекомендации по работе с речевым материалом эмоционально-ценностного содержания, используемые на этапах формирования (экспозиция, приём типа I) и совершенствования навыков иноязычного говорения (текстовый и послетекстовый этапы, приём типа II).

Таблица 8 – Применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на материалах работы с микротекстом-дискурсом “Famous Leo cat” («Знаменитый кот Лео»), 3-й класс

<i>Ход работы с текстом-дискурсом</i>	<i>Приёмы</i>	<i>Упражнения</i>
<p>Exposition. Today we recollect (вспоминаем) our favourite cartoons (мультфильмы) about animals. Do you remember any? Name them (in English or in Russian). Which are your dearest (самые любимые)?</p>	<p>Тип I, вид I, разновидность I, вариант I</p>	<p>Аффективно-актуализирующие УРУ₂ (трансформационное, репродуктивное)</p>
<p>Text activities.</p> <p>1) Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация 1. Представьте, что теперь вы обсуждаете любимых животных – героев мультфильмов на форуме, общаясь с английским другом по переписке. Ваш друг недавно видел русский мультфильм про кота Леопольда, и теперь это его любимый «русский кот из мультика».</p> <p>Учебно-речевая задача 1. Answer your friend’s questions about cat Leo.</p> <p><i>Друг по переписке:</i> “Do you like the cartoon about cat Leo? Look at this cat now (друг по переписке присылает на форум картинку).</p> <div data-bbox="300 1167 703 1469" data-label="Image"> </div> <p>How do you find him? Isn’t he kind and nice? And these mice in the picture... For me, they are so naughty (шаловливые). Do you agree”?</p> <p>2) Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация 2. Ваш друг настолько полюбил «русского кота Леопольда», что решил подготовить про него школьный проект. Он сочинил стихотворение, в котором кот Леопольд рассказывает о себе сам.</p> <p>Учебно-речевая задача 2. Listen to your friend’s poem about cat Leo. In groups of 3 complete the missing words in it.</p>	<p>1) Тип I, вид I, разновидность I, вариант I</p> <p>2) Тип II, вида I, разновидности II, варианта III</p>	<p>1) Аффективно-актуализирующие репродуктивное УРУ₂ (трансформационное, репродуктивное)</p> <p>2) Аффективно-актуализирующее подстановочное УРУ₂</p>

Продолжение Таблицы 8

<i>Ход работы с текстом-дискурсом</i>	<i>Приёмы</i>	<i>Упражнения</i>
<div data-bbox="204 304 802 472" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>I am _____ Leo cat. I am _____ and very fat. I _____ children, they are _____. But I am tired of grey _____.</p> </div> <p data-bbox="204 510 802 618">Use the memo “Listen to the poem about cat Leo” (Используйте памятку «Слушаем стихотворение про кота Леопольда»).</p> <div data-bbox="204 656 802 2016" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p data-bbox="312 663 695 768" style="text-align: center;">Памятка-инструкция «Слушаем стихотворение про кота Леопольда»</p> <ol data-bbox="220 808 786 2011" style="list-style-type: none"> 1. Перед прослушиванием стихотворения внимательно ознакомьтесь с заданием. Выясните, что от вас требуется и на что следует обратить внимание при прослушивании. 2. Подумайте, какие слова можно употребить вместо пропусков, чтобы сохранить рифмы в стихотворении. Помните, что эта лексика должна отражать качества кота Леопольда как известного котаджентльмена, доброго, мягкого любимца ребят. Ведь даже его имя – Леопольд (а не Васька, не Кеша) намекает, что перед ними не просто никому не нужный кот, а утонченный, вдумчивый и заслуживающий уважения герой мультфильма. Леопольд не опускается до мелких кошачье-мышинных ссор и всегда сохраняет достоинство. 3. Прослушайте стихотворение от начала до конца. Во время прослушивания сосредоточьте внимание на информации, которая необходима для выполнения контрольного задания. Можно делать пометки и краткие записи в черновике. 4. Прослушав запись один раз, во время паузы отметьте ответы, в которых вы уверены, а остальное пока пропустите. Помогайте друг другу: сравните ответы в группе и, если они разные, совместно постарайтесь выбрать правильный вариант. 5. Во время второго прослушивания отметьте оставшиеся ответы. После 2-го </div>		

Продолжение Таблицы 8

<i>Ход работы с текстом-дискурсом</i>	<i>Приёмы</i>	<i>Упражнения</i>
<p>прослушивания вам, возможно, придётся изменить предложенные ранее ответы. Вновь сравните ответы в группе и совместно определитесь с их окончательными вариантами.</p> <p>6. После окончания задания по аудированию не забудьте перенести ответы в предложенный вам бланк, уточнив написание пропущенных в тексте слов в словаре.</p>		
<p>Post-text activities. <i>Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация 3. Теперь ваш зарубежный друг интересуется на форуме, а знаете ли вы других известных котов – героев английских и американских мультиков?</i> Учебно-речевая задача 3. <i>Answer your friend's questions about English/American cartoon cats.</i> <i>Друг по переписке:</i> "Do you know any famous cats from English cartoons? What are they? Are they nice, kind, funny or...?" The guide (руководство) will help you.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Guide</p> <p>Tell your friend about a famous English/American cartoon cat. Use the scheme (используйте схему): I know..... He/she is and/but sometimes ... See how Nick, a 3-rd grade pupil (третьеклассник), says about it: <i>Nick:</i> I know Berlioz. He is smart, but sometimes bad and naughty.</p> </div>	<p>Тип II, вид I, разновидность II, вариант I</p>	<p>Аффективно-актуализирующее УРУ₁</p>

Составлена автором

Адаптация модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования к условиям этапов формирования и совершенствования навыков иноязычного речевого общения завершается уточнением **результата** овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности его «интеллектуального» блока и ЭЦК. Результатом является вклад в становление лингвокультурной

личности школьника, способной: 1) выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК; 2) сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах. Это требует владения учеником речевыми навыками в различных видах иноязычной речевой деятельности, формирование и совершенствование которых протекает в эмоционально благоприятной атмосфере иноязычного образовательного процесса, через вовлечение в него эмоциональной сферы школьников. Происходит активизация форм их самооценки, саморефлексии и самовоспитания; принятие ценности на эмоциональном уровне, её акцентирование и осмысление в качестве необходимости.

В результате описанных выше процессов модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования была представлена в видоизменённой форме [Куклина, 2009: 16], способной к функционированию на этапах формирования и совершенствования навыков иноязычного речевого общения (Рисунок 14).

В следующем параграфе модель будет адаптирована к новым условиям – условиям этапа развития умений иноязычного речевого общения.

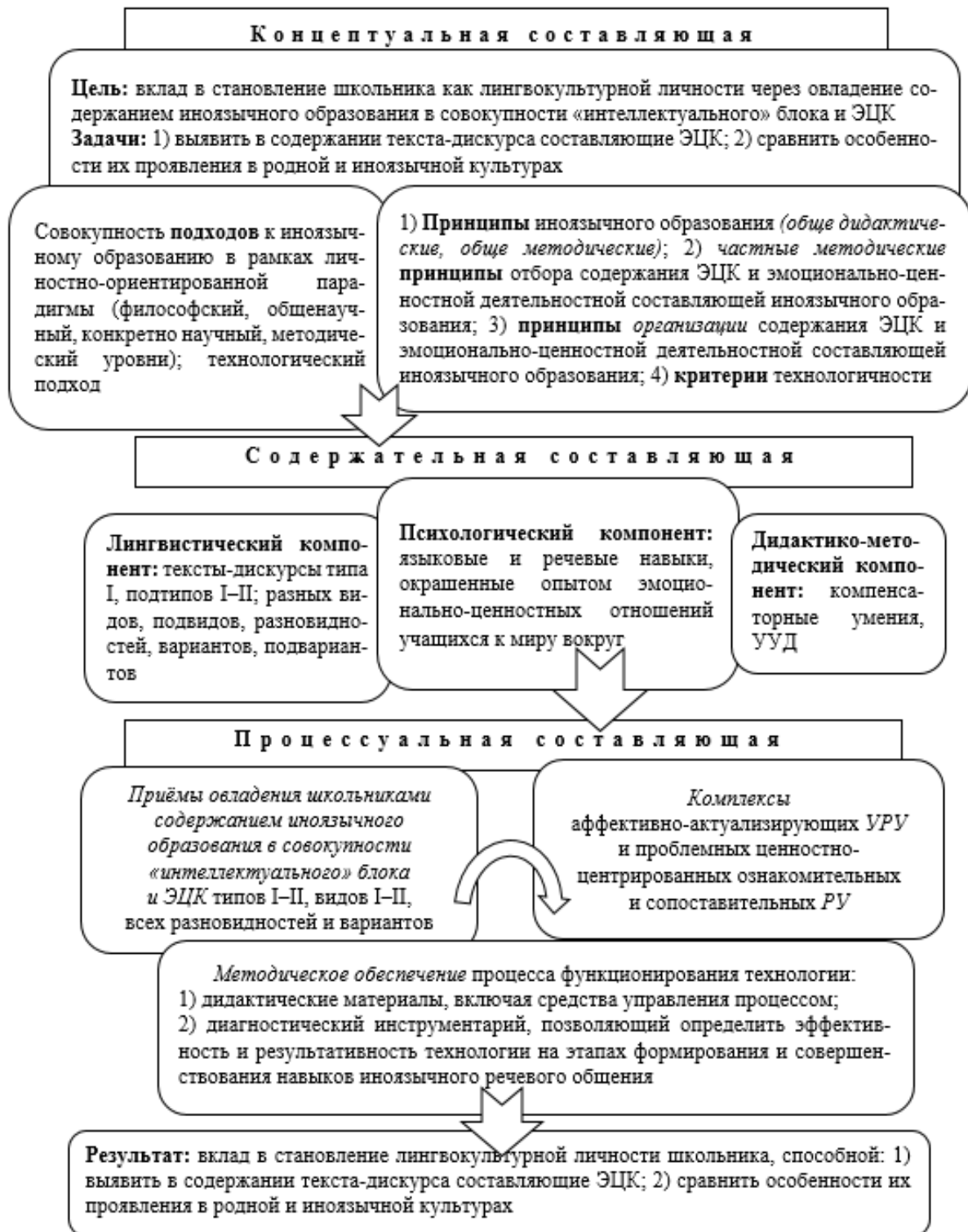


Рисунок 14 – Модель эмоционально-ценностной технологии
школьного иноязычного образования, адаптированная к условиям
этапов формирования и совершенствования навыков
иноязычной речевой деятельности

Разработан автором

§ 3. Использование эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на этапе развития умений речевого общения

В данном пункте покажем, как модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования может быть адаптирована, чтобы стать потенциально готовой к функционированию на этапе развития умений речевого общения.

На данном этапе *задачами* овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК на пути к достижению его *цели* (вклад в становление школьника как лингвокультурной личности) являются:

- 1) выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК;
- 2) сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах;
- 3) интерпретировать их.

Лингвистический компонент содержательной составляющей технологии на этапе развития умений речевого общения охватывает иноязычные макро тексты-дискурсы (разновидность II) для обучения четырём видам иноязычной речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письменной речи. Показатели их эмоциональной ценностности представлены в Таблице 7, а также в Таблицах Е.1 – Е.3 Приложения Е.

Макро тексты-дискурсы типа I (подтипы I–IV), используемые на этапе развития умений иноязычного *аудирования*, представляют собой образцы реальной коммуникации со всеми свойственными ей характеристиками: перебивками, звукописью, поправками и коррективами, недосказанностью, чрезмерной эмоциональностью и образностью, нечёткостью синтаксических структур и др. В процессе отбора речевого материала важно обратить внимание на оригинальные устные тексты-дискурсы обиходного стиля, отражающие специфику ежедневного общения, т. к. этим стилем пользуются люди всех возрастов и профессий.

Организация эмоционально-ценностных текстов-дискурсов подвида I, т. е. для аудирования с выборочным извлечением информации или «выяснительного»

аудирования [Кулиш, 1991] позволяет учащимся вычленив в речевом потоке необходимые или интересующие факты, игнорируя ненужное. Подобной информацией, как правило, являются ключевые аргументы, нюансы содержания, опорные слова, примеры или конкретные данные: даты, числа, имена собственные или географические названия.

Задачи работы с текстами-дискурсами подвида II (предназначенными для аудирования с полным пониманием эмоционально-ценностного содержания и смысла звучащей информации, или детального аудирования) предполагают присутствие в текстовом материале подробных сведений и нюансов, имеющих познавательную и воспитательную ценность в соответствии с возрастными особенностями и уровнем языковой подготовки школьников. Тексты-дискурсы подвида III (для аудирования с критической оценкой эмоционально-ценностного содержания и смысла звучащей информации) отличаются мировоззренческим потенциалом, занимательной фабулой, высокой степенью проблемности.

Содержание таких текстов-дискурсов либо близко интересам школьников, их жизненному опыту, либо является принципиально новым, неожиданным. Эмотивность подобного текстового материала достигается повторами, гиперболами, определённой небрежностью в синтаксисе, преобладанием конкретной лексики над абстрактной, использованием междометий, восклицательных предложений и т. п. Содержание текстов-дискурсов подвида III позволяет учащимся проникнуть в суть сообщения, выявляя его ценностный смысл, проблематику, конструируя возможные пути решения затронутых проблем, прогнозируя возможные последствия. Это обеспечивает постижение эмоционально-ценностного содержания текста-дискурса не только на уровне восприятия, но и на уровне социально-личностного смысла [Елухина, 1996аб].

Вербальными текстами-дискурсами 1-го варианта являются: рассказы, новеллы, стихи, басни, сказки, отрывки из романов, повестей и поэм, пьесы, загадки; 2-го – репортажи, интервью, обзоры, обозрения, хроники; 3-го – тексты-дискурсы, регламентирующие повседневное общение (бытовые диалоги и монологи, телефонные разговоры, рецепты); личные письма, дневники; 4-го – производственные

и учебные диалоги, инструкции, доклады, сообщения, анкеты, визитные карточки; 5-го – научные диалоги, дискуссии, лекции, очерки, доклады, сообщения.

Вариантами креолизованных текстов-дискурсов являются художественные фильмы, спектакли, оперы и оперетты, авторские и эпические песни (вариант I); телемосты видеорепортажи, новостные ленты, видеоинтервью, видеохроники, пресс-релизы, комиксы, реклама (вариант II); телевизионные ток-шоу, отрывки из сериалов, личностные, обрядовые и культовые песни (вариант III); официальные заявления и речи, доклады, прения, опросы, допросы, коммерческие переговоры; тексты-дискурсы, регламентирующие повседневное общение (факсы, телеграммы) (вариант IV); научно-популярные передачи и фильмы, мультимедийные презентации, научные сообщения (вариант V).

На этапе развития умений иноязычного *говорения* к работе привлекаются макро тексты-дискурсы, объём, содержание и структура которых отвечают требованиям программы по иностранным языкам и создают обусловленные эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации, охватывающие более широкий спектр выбора вариантов речевого и неречевого поведения обучающихся [Куклина, 2013: 27]. Так, на материалах проблемных текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания подтипов I–II (дидактизированных и полуаутентичных) учащиеся младшей и средней ступеней обучения обсуждают, где и как лучше отдохнуть летом, организовать свой рабочий день, находить время для спорта, каким должен быть настоящий друг и т. п. На последующих ступенях школьного иноязычного образования используются тексты-дискурсы подтипов II–IV (полуаутентичные, квазиаутентичные и аутентичные). Характер текстового материала меняется, диапазон их стилей и жанров расширяется: появляются текст-дискуссия, полемика, интервью и др.

Как уже говорилось в Главе 2, для текстов-дискурсов подвида I (диалогических) характерна эллиптичность, которая вызвана условиями общения; наличие единой ситуации, контактность собеседников, широкое использование невербальных средств позволяют говорящим сокращать языковые способы выражения

мысли. Важной особенностью диалогических текстов-дискурсов является их эмоциональная окрашенность. Эмоциональность и экспрессивность, свойственные дискурсу-диалогу, проявляются не только в индивидуальной окраске речи, перебивках, структурных модификациях фраз, но и в необходимости смотреть в глаза при разговоре, правильно пользоваться жестами, регулировать громкость речи, держать дистанцию и т. д.

Тексты-дискурсы подвида II (монологические) имеют определённую коммуникативно-смысловую структуру, в них явно выступает тематичность, т. е. соотнесённость высказывания с общей темой – макро темой, распадающейся на ряд подтем, или микротем. Текст-дискурс подвида II может быть отреферирован (сжат) и представлен в виде ключевых, несущих основную эмоционально-ценностную нагрузку предложений. Форма и содержание таких текстов-дискурсов зависят от коммуникативной эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации, в которой они используются.

Эмоционально-ценностные текстовые материалы, предназначенные для обучения говорению на этапе развития умений речевого общения, отличаются стилистической окрашенностью, включают специфичные языковые средства и вербальные стимулы. В зависимости от характера передаваемой информации различают дискурсы-сообщения, описания, повествования, рассуждения. Вербальные и креолизованные тексты-дискурсы представлены в обучении говорению на 3-м этапе всеми пятью вариантами.

Вариантами вербальных текстов-дискурсов являются стихи и сонеты (вариант I); репортажи, дискуссии, интервью, полемика (вариант II); дискурсы, регламентирующие повседневное общение – бытовые диалоги и монологи (вариант III); производственные и учебные диалоги (вариант IV); научные диалоги (вариант V). Вариантами креолизованных текстов-дискурсов являются авторские и эпические песни (вариант I); телемосты, видеорепортажи, видеоинтервью (вариант II); телевизионные ток-шоу; личностные, обрядовые и культовые песни (вариант III); доклады, производственные и учебные диалоги (вариант IV); научные сообщения (вариант V).

На этапе развития умений иноязычного *чтения* появляются эмоционально-ценностные тексты-дискурсы разновидности II. Как правило, это речевой материал подтипов II–IV (полуаутентичный, квазиаутентичный и аутентичный). Его содержание должно быть педагогически обосновано и освещено так, чтобы главными становились ценности, на освоение которых учащимися речевой материал нацелен. Подчёркивается ценностное значение исторических событий, сражений, раскрывается эстетическое содержание материала и т. п. Такие тексты-дискурсы относятся к трём сферам общения: социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной, как в своей стране, так и в странах изучаемого языка [Сборник..., 2013].

Тексты-дискурсы подвида I предназначены для обучения поисковому и просмотровому видам чтения. Во 2-й главе исследования речь шла о том, что подобный текстовый материал охватывает достаточно ограниченный объём эмоционально-ценностно маркированных фактов и сведений, необходимых школьникам для последующего применения в той или иной сфере деятельности. Вот почему такие тексты-дискурсы включают даты, имена собственные и топонимы, временные отрезки и расписание работы различных заведений, детальные описания, аргументы и мотивировки, своды правил, разнообразие мнений. Умения поискового чтения часто развиваются на материалах рекламного характера, текстов-объявлений, каталогов, статей из газет и журналов. Тексты-дискурсы, предназначенные для обучения просмотровому чтению, содержат всевозможные сведения практического характера, которые могут представлять ценность для школьника в повседневной жизни.

Эмоционально-ценностный текстовый материал подвида II (для ознакомительного чтения) – это довольно большие по объёму, лёгкие в языковом отношении дискурсы-повествования. Новая лексика не препятствует пониманию учащимися ключевых ценностных смыслов текста-дискурса. Эмоционально-ценностный текстовый материал подвида III (для обучения изучающему чтению) значительно меньше по объёму, но более насыщен информативно. Как правило, это дискурсы-

описания, в которых нет незнакомых для школьников грамматических конструкций, однако новой лексики больше, чем в текстах-дискурсах подвида II.

На средней ступени (5–7-й классы) эмоционально-ценностными текстами-дискурсами подвидов I–III являются статьи в подростковых средствах массовой информации, рассказы и отрывки из повестей и романов. На старшей ступени (8–9-й классы) эмоционально-ценностные тексты-дискурсы подвидов I–II являются научно-познавательными по характеру, а жанрами текстов-дискурсов подвида III являются интервью, репортажи, инструкции. На профильно-ориентированной ступени (10–11-й классы) появляются очерки, эссе, обзоры, полемические статьи, хроники. Важную роль в обучении иноязычному чтению на старшей ступени начинают играть эмоционально-ценностные текстовые материалы профессионально ориентированной тематики.

Вариантами эмоционально-ценностных вербальных текстов-дискурсов третьего вида являются рассказы, новеллы, стихи, басни, сказки, отрывки из романов, повестей и поэм (вариант I); заметки, статьи репортажи, интервью, обзоры, обзрения, хроники (вариант II); тексты, регламентирующие повседневное общение (бытовые диалоги и монологи, телефонные разговоры); личные письма, дневники, записки (вариант III); речевые образцы, регламентирующие повседневное общение (производственные диалоги, факсы, метеосводки, инструкции), доклады, сообщения, официальные письма, резюме, биография, автобиография, нормативные документы (вариант IV); научные статьи, диалоги, дискуссии, лекции, очерки, доклады, сообщения (вариант V).

Эмоционально-ценностные креолизованные тексты-дискурсы представлены следующими вариантами: художественные фильмы, спектакли, оперы и оперетты с титрами, авторские и эпические песни (вариант I); новостные ленты, пресс-релизы, комиксы, реклама (вариант II); телевизионные ток-шоу, отрывки из сериалов с титрами; личностные, обрядовые и культовые песни, комиксы (вариант III); официальные заявления и речи, доклады, прения, опросы, допросы, коммерческие переговоры; тексты, регламентирующие повседневное общение (рецепты, этикетки,

расписание, входные билеты, телеграммы) (вариант IV); научно-популярные передачи и фильмы с титрами, научные сообщения и презентации (вариант V).

Этапу развития речевых умений в области *письменной речи* соответствуют эмоционально-ценностные тексты-дискурсы вида IV, разновидности II, которые представляют собой образцы письменных произведений разного назначения, объёма, композиции. Среди подвидов текстового материала четвёртого вида, интересующих нас в условиях общеобразовательной школы, ярко выраженной эмоциональной и коммуникативной ценностью обладает дискурс-письмо (подвид I).

К наиболее трудному виду письменных работ методисты относят речевой материал подвида II – дискурс-сочинение, в котором, как правило, присутствуют комментарии по поводу актуальных событий и фактов с использованием яркой, убедительной аргументации с помощью эмоционально-оценочных речевых средств. Наконец, ещё одним подвидом дискурсов-образцов, представляющим для нас интерес, является дискурс-реферат/аннотация (тексты-дискурсы подвида III). Его одержание во-многом определяется спецификой общекультурной ситуации в современном обществе.

Эмоционально-ценностные вербальные и креолизованные тексты-дискурсы в обучении письменному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности фигурируют в пяти вариантах. Вариантами вербальных текстов-дискурсов являются личные письма, записки, дневники, стихи и т. п. (вариант I); аннотации, очерки, рецензии, статьи (вариант II); личные письма, дневники, записки, бытовые монологи (вариант III); официальные письма, заявления, резюме, инструкции (вариант IV); аннотации, рецензии, статьи, доклады, рефераты (вариант V).

Вариантами креолизованных текстов-дискурсов являются авторские и эпические песни (вариант I); пресс-релизы, комиксы, реклама (вариант II); личностные, обрядовые и культовые песни (вариант III); тексты, регламентирующие повседневное общение (рецепты, расписание, открытки, телеграммы, поздравления) (вариант IV); научные презентации (вариант V).

Примером текста-дискурса эмоционально-ценностного содержания, используемого на этапе развития умений иноязычного речевого общения, может служить

“Sue’s new flat”²⁸ («Новая квартира Сью») модуля “My home, my castle” («Мой дом, мой замок») УМК «Английский в фокусе для 5 класса» Ю. Е. Ваулиной и др. [Ваулина и др., 2016: 25–34]:

Текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания

Sue’s new flat” («Новая квартира Сью»), 5-й класс

Kate: Hi, Sue! How’s your new flat?

Sue: It’s pretty cool.

Kate: That’s great. What’s it like?

Sue: Well, it’s really big.

Kate: How many rooms has it got?

Sue: It’s got a large living room, a modern kitchen, three bedrooms, two bathrooms and there’s a big balcony at the front.

Kate: Really? What’s your room like?

Sue: Well, it’s the smallest bedroom, but it’s really cosy. It’s perfect for me.

Kate: What floor is it on?

Sue: It’s on the fifth floor, so, it’s got a great view of the city.

Kate: Wow! It sounds amazing! Where is it? Is it far from the city centre?

Sue: It’s near Forest Hill Station, so, not that far, and it’s in a really nice area.

Kate: You’re so lucky!

По типологии текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании это текст-дискурс типа I. Он соответствует обязательным показателям эмоциональной ценности иноязычного речевого материала: 1-му (отражение базовых культурных ценностей: условия проживания в городской местности); 2-му (представление целесообразных эмоционально-воле-

²⁸ Текстовый материал взят из учебника К. М. Барановой и др. «Английский язык. 5 класс» [Баранова и др., 2019: 31].

вых и оценочных отношений учащихся: видения красоты в окружающем мире, любовь к своему жилищу); 3-му (учёт возрастных лингво-психологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания текста их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам). Это эмоционально-ценностный текст-дискурс подтипа I (дидактизированный), вида II (предназначен для обучения говорению), подвида II (для обучения диалогической речи), разновидности II (макротекст-дискурс), варианта III (текст-дискурс разговорного стиля – бытовой диалог), подварианта I (вербальный).

Психологический компонент содержательной составляющей технологии на этапе развития умений иноязычного речевого общения представлен коммуникативными умениями школьников в четырёх видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письменной речи), опытом эмоционально-ценностных отношений школьников к миру вокруг.

Дидактико-методический компонент (не модифицируется) – это компенсаторные умения, мета предметные и личностные УУД.

Процессуальная составляющая технологии на этапе развития умений иноязычной речевой деятельности представлена приёмами 3-го типа и соответствующими им упражнениями. Приём типа III – поисково-творческий, обеспечивающий эмотивно-чувственное признание школьниками ценности и внутреннее постижение её смысла. По характеру применяемых эмоционально-ценностных вербальных средств приём типа III является приёмом 2-го вида. Он предполагает использование эмоционально-ценностных макро текстов-дискурсов для решения учебно-речевых задач поисково-творческого характера в процессе развития иноязычных речевых умений в аудировании, говорении, чтении, письменной речи.

Этап развития речевых умений в области *аудирования* предполагает восприятие и понимание учащимися эмоционально-ценностного содержания макро текстов-дискурсов вида I. Школьники осуществляют учебно-речевую деятельность поисково-творческого характера в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях. Сначала ученики выполняют проблемные ценностно-центри-

рованные ознакомительные и сопоставительные РУ, выявляя в содержании речевого материала составляющие ЭЦК и сравнивая особенности их проявления в родной и иноязычной культурах. На это школьников нацеливает поисковая часть задачи в соответствии с обсуждаемой на уроке темой или проблемой. Слушающие осуществляют поиск эмоционально-окрашенного способа решения поставленной перед ними задачи из совокупности усвоенных ранее, опираясь не только на речевой, но и на жизненный опыт.

Что касается творческой части задачи, то её решение осуществляется в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации значительного интеллектуального затруднения, которая ранее учащимся не встречалась. В связи с этим школьникам приходится уточнять ситуацию, чтобы затем через преобразование имеющихся эмоционально-окрашенных способов решения выбрать необходимую совокупность учебно-речевых действий и создать субъективно новый способ.

Творческая часть задачи требует высокой степени интеллектуальной и эмоционально-волевой активности школьников, самостоятельности их мыслительной деятельности при поиске необходимой информации, а также при её интерпретации для выражения личностного отношения к ценностным фактам, событиям, их оценки. Это позволяет ученикам в процессе выполнения ценностно-центрированные аналитических РУ успешно интерпретировать составляющие ЭЦК, выявленные в содержании макро текста-дискурса вида I, разновидности II.

В результате, на данном этапе овладения иноязычным аудированием имеет место более глубокое проникновение слушающего в эмоционально-ценностное содержание звучащего речевого сообщения благодаря эмотивно-чувственному признанию школьником культурных ценностей и внутреннему постижению их смысла.

Специфика 3-го этапа овладения школьниками иноязычным *говорением* требует развития их умений в устном продуктивном виде иноязычной речевой деятельности и овладения учащимися обобщёнными способами достижения данной цели [Куклина, 2013: 28] при построении монологических и диалогических высказываний в опоре на собственный жизненный опыт или информацию, полученную

из макро текста-дискурса эмоционально-ценностного содержания вида II. Решение поисково-творческих учебно-речевых задач этапа осуществляется в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях. В данном случае речь идёт о необусловленных речевых ситуациях значительного интеллектуального затруднения, заданных содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценности или сформулированных в учебном задании.

Поисково-творческим задачам этапа адекватны проблемные ценностно-центрированные РУ. В Главе 3 исследования речь уже шла о том, что поисковая часть задачи требует от учащихся выявить в содержании макро текста-дискурса составляющие ЭЦК и сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, а творческая часть – интерпретировать их. Чтобы помочь школьникам выявить обобщённый способ решения предложенных задач, учитель предлагает вербальные, изобразительные, знаковые, смешанные и информационно-коммуникационные средства, облегчающие построение учащимися собственных высказываний в соответствии с требованиями программы.

В работе с эмоционально-ценностными макро текстами-дискурсами вида II, подвида I (для обучения монологической форме говорения) это могут быть планы монологических сообщений, ФСТ 2, ЛСКП, коллажи, диаграммы, модели речевых образцов, обучающие видео, а также памятки и руководства для организации и управления деятельностью школьников на этапе развития умений.

Выполнение аналогичных учебно-речевых действий требуется от учеников и в работе с эмоционально-ценностными макротекстами-дискурсами вида II, подвида II (для обучения диалогической форме говорения). Поэтапное развитие умений конструирования собственного диалога в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях осуществляется с привлечением в качестве опор функциональных схем диалогов и с учётом коммуникативных портретов партнёров и особенностей их межролевого взаимодействия. Сказанное способствует овладению учащимися тактикой построения эмотивного диалога в соответствии с речевыми намерениями, характером реплик реагирования, складывающихся между партнёрами по общению эмоционально-ценностных отношений.

Постепенно ученики овладевают обобщёнными эмоционально-окрашенными способами решения поисковой части задачи, связанными с выявлением в содержании текста-дискурса субкомпонентов ЭЦК и сравнением их проявлений в родной и иноязычной культурах. Творческая часть учебно-речевой задачи нацеливает школьников на интерпретацию этих составляющих. В данном случае при построении собственных речевых высказываний учащиеся действуют полностью самостоятельно в новых эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях, способствующих включению говорящих в иную систему личностных эмоционально-ценностных взаимоотношений, что требует сочетания известных ранее эмоционально-окрашенных способов выполнения речевых действий.

К концу 3-го этапа овладения иноязычным говорением ученик приобретает способность создавать эмоционально-окрашенные высказывания монологической и диалогической формы, объём, качество и содержание которых соответствует характеру речевых задач поисково-творческого характера. Параллельно осуществляется эмотивно-чувственное признание школьником культурных ценностей и внутреннее постижение их смысла.

Осуществляя работу по развитию умений *читать* с извлечением из эмоционально-ценностных макро текстов-дискурсов вида III разного объёма информации, учащиеся приступают к решению поисково-творческих задач. В них известна лишь цель деятельности, но эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация не совсем ясна. Это влечёт за собой поиск оптимального способа решения задачи путём трансформации обобщённых способов действий, имеющихся в арсенале школьников, а иногда и конструирования новых. Сначала покажем особенности решения задач такого вида в ходе поискового и просмотрового чтения.

При работе с эмоционально-ценностными макро текстами-дискурсами подвиды I, в частности, при поисковом чтении учеников интересует эмоционально-ценностная фактическая информация небольшого объёма: описания персонажей и событий, система аргументов, свод правил, оценок и суждений. При просмотровом чтении ученику требуются сведения о значимости текста-дискурса и о пользе, ко-

тору он может иметь в жизни. С этой целью учащиеся знакомятся с общей структурой речевого материала, просматривают заголовки и подзаголовки, выборочные абзацы.

Данный вид чтения нацелен на поиск опорных слов и фраз, фрагментов текста-дискурса, в которых содержатся ценные сведения и факты. Школьники выполняют проблемные ценностно-центрированные ознакомительные и сопоставительные РУ. Вычлененная из текста-дискурса информация фигурирует и в процессе решения творческой части задачи, требующей от ученика интерпретировать эмоционально-ценностные данные при выполнении ценностно-центрированных аналитических РУ.

В ходе работы с эмоционально-ценностными макро текстами-дискурсами подвида II (для ознакомительного чтения) на ориентировочно-мотивационной стадии учащийся проводит анализ содержания предметной эмоционально-ценностно маркированная проблемной ситуации. Она представлена в содержании текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценности или в учебном задании. Затем школьник изучает учебно-речевую задачу, нацеливающую его на чтение с пониманием 75 % информации, включающей составляющие ЭЦК. Это влечёт за собой актуализацию ранее усвоенного эмоционально-ценностного социального опыта ученика и определение тематики текста-дискурса. Такие действия сопровождаются составлением плана решения задачи.

На исполнительской фазе учебной деятельности школьники пользуются совокупностью учебно-речевых действий, выполняемых эмоционально-окрашенными способами, которые позволяют им выявить в содержании текста-дискурса и сравнить выявленные составляющие ЭЦК в иноязычной и родной культурах, а затем интерпретировать их. Такая информация представляет собой важные факты и события, отражающие главные ценности цивилизации; поступки героев, иллюстрирующие их эмоционально-волевые взаимоотношения и др.

По ходу выполнения комплексов ценностно-центрированных сопоставительных и аналитических РУ учащиеся осуществляют текущий самоконтроль, соотнося свои действия с планом или памяткой. На контрольно-оценочной фазе имеет место

контроль полученного продукта, который может проходить в виде тестов или беседы рефлексивного характера. Результатом является усвоение школьниками новой дозы эмоционально-ценностного социального опыта, представленного в содержании текста-дискурса и в способах решения данной разновидности поисково-творческих задач.

Что касается работы с эмоционально-ценностными макро текстами подвида III (для изучающего чтения), на мотивационно-ориентировочной фазе учебной деятельности школьниками осуществляются действия по анализу предметной эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации и актуализации ранее усвоенного эмоционально-ценностного социального опыта, а также по антиципации читаемого для предвосхищения его эмоционально-ценностного содержания по заголовку, первым предложениям абзаца, тематическим словам и т. п., чтобы ускорить принятие учебно-речевой задачи.

На исполнительной фазе, направленной на полное понимание эмоционально-ценностного содержания текста-дискурса, поисково-творческая задача предполагает расширение набора учебно-речевых действий, необходимых учащимся для её решения и выполняемых ими эмоционально-окрашенными способами. К числу дополнительных относятся действия по: формулировке выводов на основе выявленных в текстовом материале составляющих ЭЦК; установлению замысла автора; предположению возможного хода развития событий; оценке составляющих ЭЦК с точки зрения их важности, достоверности, личностной значимости; раскрытию причинно-следственных связей описанных в текстовом материале фактов.

Выполнение перечисленных действий осуществляется в ходе выполнения учениками комплексов ценностно-центрированных РУ и обязательно сопровождается текущим самоконтролем, чтобы обеспечить ситуацию успеха в каждый момент учебной деятельности. Оказать поддержку в этом могут памятки, руководства, пошаговая помощь учителя. Контроль полученного продукта в виде полного понимания школьниками прочитанного текста-дискурса проводится письменно или в форме устного обсуждения проблем, затронутых в нём.

При работе с речевым материалом всех вариантов и подвариантов необходимо принимать во внимание специфику вербальных и креолизованных эмоционально-ценностных речевых образцов вида III, принадлежащих к разным стилям [Рогова, Мануэльян, 1973аб]. Результатом учебно-речевой деятельности школьников в этом случае может стать вновь приобретённый ими опыт эмоционально-ценностных отношений, «некоторое изменение взглядов, позиций, ценностей читающего благодаря критическому осмыслению полученной информации» [Куклина, 2013: 38], эмотивно-чувственному признанию школьником культурных ценностей и внутреннему постижению их смысла.

Специфика поисково-творческой учебно-речевой деятельности обучающихся на этапе развития умений иноязычной *письменной речи* требует привлечения эмоционально-ценностных макро текстов-дискурсов вида IV. Особенностью их применения является то, что в классе ученики выполняют только мотивационно-ориентировочную фазу учебно-речевой деятельности в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях, а исполнительская и контрольно-оценочная фазы реализуются в ходе самостоятельной работы дома. Успех последних зависит от того, насколько у школьников сформированы автоматизированные, прочные и гибкие навыки письма и письменной речи и как активно они работали на мотивационно-ориентировочной фазе. Кроме того, результат зависит и от наличия памяток и руководств по выявлению в содержании дискурсов-образцов составляющих ЭЦК, их сравнению и интерпретации в собственных письменных произведениях учащихся.

В процессе анализа эмоционально-ценностного содержания текстов-дискурсов – образцов писем (вид IV, подвид I) при выполнении комплексов ценностно-центрированных сопоставительных и аналитических РУ следует обращать внимание на определённую организацию речевого материала: приветствие; обращение к фактам, затрагивающим опыт адресата; сообщение новых сведений о других и затем о себе. Содержание последней части дискурса-письма зависит от цели пишущего и от личности адресата.

Работа над текстом-дискурсом – сочинением (вид IV подвид II) предполагает самостоятельный выбор учеником ценностной информации и событий из жизни, по поводу которых он высказывает свои мысли и чувства в письменной форме. С этой целью пишущий должен обладать: речевыми умениями, предполагающими оперирование определённым объемом языкового материала; эмоционально-окрашенными способами выполнения учебно-речевых действий (составление плана собственного эмоционально-ценностного текста-дискурса, оценка информации различного характера и др.).

Для описательного сочинения требуется значительное количество слов, поскольку здесь большое внимание уделяется характеристике предметной социокультурной действительности, особенностей жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв общества и др. Повествование считается более простым способом изложения мыслей по сравнению с описанием и рассуждением: здесь не акцентируется точка зрения автора, нет анализа эмоционально-ценностной значимости фактов. В повествовании важно соблюдать их причинно-временную последовательность, демонстрируя цепочку событий, что требует навыков корректного употребления глагольных времён.

Сочинение-рассуждение требует большой подготовительной работы со школьниками, связанной с составлением плана речевого произведения; формулированием эмоционально-ценностных тезисов; подбором речевых клише для представления своей точки зрения при интерпретации составляющих ЭЦК (например, при оценке персонажей и жизненных фактов); обдумыванием концовки в виде выводов. Выполняя ценностно-центрированные РУ, учащиеся должны правильно распределять в тексте-дискурсе формулировки тезисов и определять последовательность собственных аргументаций.

Для успешного обучения письменному реферированию и аннотированию на основе эмоционально-ценностных макро текстов-дискурсов вида IV, подвида III необходимо учитывать специфику операций, лежащих в основе создания вторичных текстов [Цибина, 2000]. Главным требованием, предъявляемым к реферату, яв-

ляется правило чёткого и точного воспроизведения эмоционально-ценностного содержания оригинала. Его сокращение осуществляется за счёт уменьшения объёма предметной социокультурной составляющей, однако при этом показатели её эмоциональной ценности, а также семантические характеристики информации, речевые формулы, термины и общепринятые аббревиатуры остаются без изменений.

К отличительным особенностям аннотации относятся схематичность и краткость изложения, маленький объём, оценочность и монотемность дискурса. Аннотацию также характеризует нормативное использование единиц языка и «трафаретность» оборотов речи. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез указывают, что обучение письменному реферированию и аннотированию может проводиться на профильно-ориентированной ступени (10–11-й классы) в соответствии с будущей профессией учащихся [Гальскова, Гез, 2013: 262–263].

Результатом проделанной на этапе работы являются умения школьников создавать произведения разного назначения, объёма, структуры, содержание которых свидетельствует об эмотивно-чувственном признании школьником культурных ценностей и внутреннем постижении их смысла.

Таблица 9 иллюстрирует использование эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на этапе развития речевых умений в области говорения, на материале представленного в 1-й части данного параграфа макро текста-дискурса эмоционально-ценностного содержания “Sue’s new flat” («Новая квартира Сью»). В таблице показано, что на текстовой и послетекстовой стадиях работы с текстом-дискурсом применяются разновидности и варианты приёма типа III, вида II, которые находят воплощение в ценностно-центрированном сопоставительном и аналитическом РУ.

Уточним *результат* овладения учащимися содержанием иноязычного образования в совокупности его «интеллектуального» блока и ЭЦК на 3-м этапе овладения обучающимися иноязычной речевой деятельностью. Таковым является

Продолжение Таблицы 9

<i>Ход работы с текстом-дискурсом</i>	<i>Приёмы</i>	<i>Упражнения</i>																		
<p><i>like Sue. Your school friend asks you some questions about it.</i></p> <p>Учебно-речевая задача 3. <i>Talk to your school friend about your flat. Use Guide 2.</i></p> <table border="1" data-bbox="204 459 799 1169"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="204 459 799 501" style="text-align: center;">Guide 2</th> </tr> <tr> <th data-bbox="204 501 501 611" style="text-align: center;">A</th> <th data-bbox="501 501 799 611" style="text-align: center;">B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="204 611 501 721"><i>Greet B</i></td> <td data-bbox="501 611 799 721"><i>Say you've got a new flat.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 721 501 763"><i>Ask what it is like.</i></td> <td data-bbox="501 721 799 763"><i>Answer.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 763 501 837"><i>Ask how many rooms it's got.</i></td> <td data-bbox="501 763 799 837"><i>List the rooms.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 837 501 911"><i>Ask about your friend's room.</i></td> <td data-bbox="501 837 799 911"><i>Describe your room.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 911 501 985"><i>Ask what floor is the flat on.</i></td> <td data-bbox="501 911 799 985"><i>Say which floor.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 985 501 1099"><i>Ask where the flat is.</i></td> <td data-bbox="501 985 799 1099"><i>Say where it is and what the place is like.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 1099 501 1173"><i>Ask if (лу) B likes the flat.</i></td> <td data-bbox="501 1099 799 1173"><i>Agree.</i></td> </tr> </tbody> </table>	Guide 2		A	B	<i>Greet B</i>	<i>Say you've got a new flat.</i>	<i>Ask what it is like.</i>	<i>Answer.</i>	<i>Ask how many rooms it's got.</i>	<i>List the rooms.</i>	<i>Ask about your friend's room.</i>	<i>Describe your room.</i>	<i>Ask what floor is the flat on.</i>	<i>Say which floor.</i>	<i>Ask where the flat is.</i>	<i>Say where it is and what the place is like.</i>	<i>Ask if (лу) B likes the flat.</i>	<i>Agree.</i>		
Guide 2																				
A	B																			
<i>Greet B</i>	<i>Say you've got a new flat.</i>																			
<i>Ask what it is like.</i>	<i>Answer.</i>																			
<i>Ask how many rooms it's got.</i>	<i>List the rooms.</i>																			
<i>Ask about your friend's room.</i>	<i>Describe your room.</i>																			
<i>Ask what floor is the flat on.</i>	<i>Say which floor.</i>																			
<i>Ask where the flat is.</i>	<i>Say where it is and what the place is like.</i>																			
<i>Ask if (лу) B likes the flat.</i>	<i>Agree.</i>																			

Составлена автором

вклад в становление лингвокультурной личности школьника, способной: 1) выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК; 2) сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах и 3) интерпретировать их. Достижение этой цели-результата предполагает развитие иноязычных речевых умений школьников, сопровождающееся эмотивно-чувственным признанием культурных ценностей и внутренним постижением их смысла.

Представим модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования в видоизменённой форме, способной к функционированию на 3-м этапе овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью (Рисунок 15).

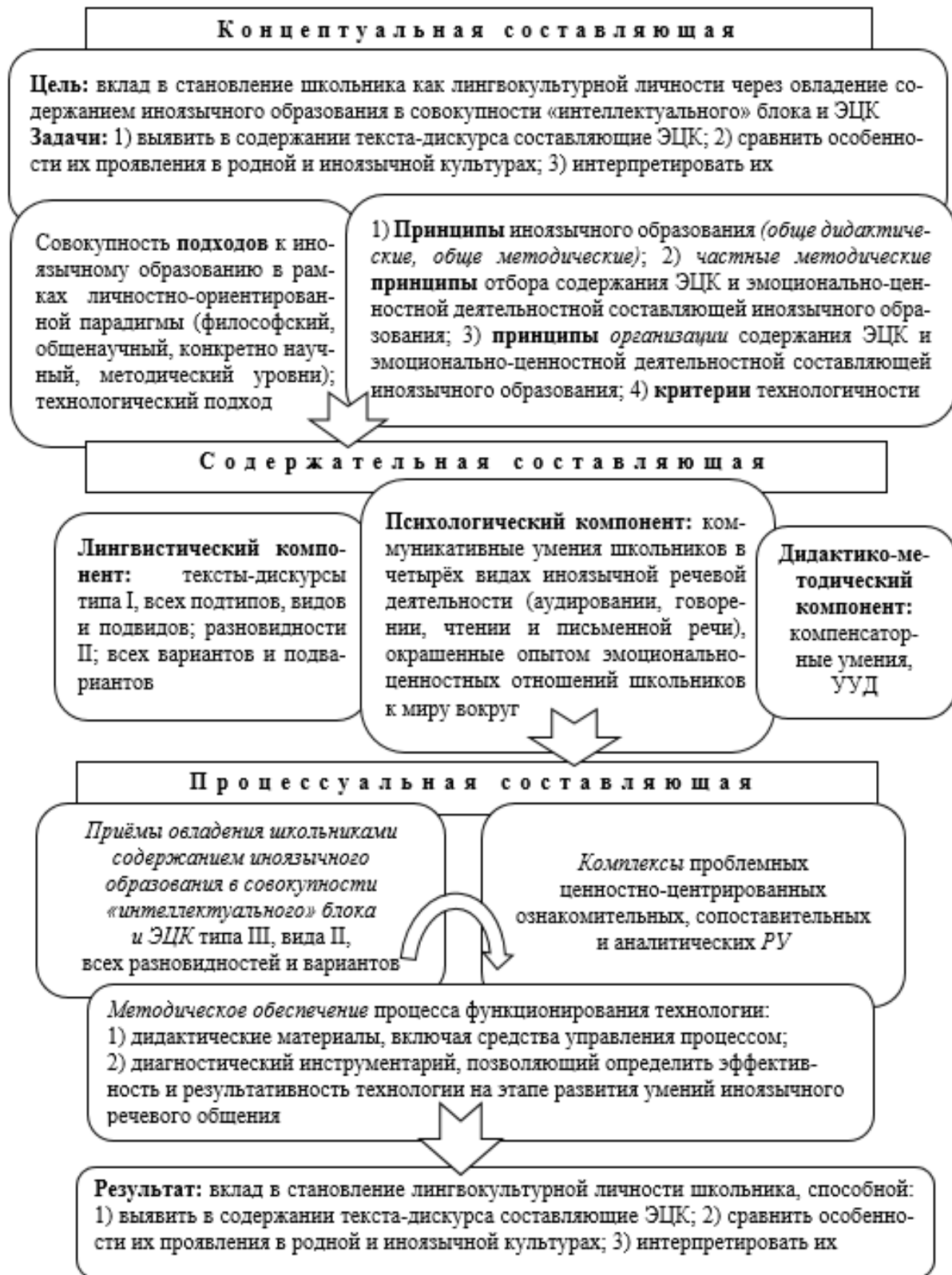


Рисунок 15 – Модель эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования, адаптированная к условиям этапа развития умений иноязычной речевой деятельности

Разработан автором

В заключительном параграфе Главы 4 модель эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования будет адаптирована к условиям этапа функционирования иноязычного речевого общения.

§ 4. Использование эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на этапе функционирования речевого общения

В заключительном параграфе Главы 4 мы продолжаем поиск средств адаптации модели эмоционально-ценностной технологии к различным условиям школьного иноязычного образования. Представим особенности её использования на заключительном этапе овладения учащимися иноязычной речевой деятельностью – этапе функционирования общения.

На этом этапе определяется итоговый уровень становления школьника как лингвокультурной личности, что предполагает её способность ученика решать всю совокупность *задач* по овладению содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК: 1) выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК; 2) сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах; 3) интерпретировать и 4) зрелищно представить их.

Сказанное предполагает использование школьниками средств изучаемого иностранного языка, усвоенных во всех видах иноязычной речевой деятельности, для организации и обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности через эмоциональное принятие и осмысленное отношение к ценностям диалога культур, признание и внутреннее постижение ценностных смыслов.

Лингвистический компонент содержательной составляющей технологии на этапе функционирования иноязычного речевого общения представлен эмоционально-ценностным речевым материалом типа I индивидуального пользования, охватывающем все его подтипы, виды, подвиды, разновидности, варианты и подварианты.

Психологический компонент содержательной составляющей на заключительном этапе представлен сформированными на предыдущих этапах навыками и развитыми умениями в четырёх видах иноязычной речевой деятельности, окрашенными опытом эмоционально-ценностных отношений школьников к миру вокруг, необходимыми для организации и обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности школьников.

Не модифицируемый **дидактико-методический компонент** – это компенсаторные умения, мета предметные и личностные УУД.

Процессуальная составляющая технологии на этапе функционирования иноязычного речевого общения представлена приёмами 4-го типа, т. е. творческими, которые обеспечивают эмоционально-чувственное принятие и осмысленное отношение учащихся к культурным ценностям. По характеру применяемых эмоционально-ценностных вербальных средств приём типа IV может быть каждого вида I или II, разновидностей и вариантов I–III.

Всё, описанное в предыдущих параграфах Главы 4 обеспечивает успех функционирования аудирования, говорения, чтения и письменной речи как средств эмоционально-окрашенного иноязычного общения, обслуживающего: 1) познавательную (обзоры литературных источников, подготовка докладов, представляемых на читательских конференциях; 2) преобразовательную (презентации, тематические проекты эмоционально-ценностной направленности, изготовление открыток для переписки с зарубежным сверстником) и 3) ценностно-ориентационную деятельность обучающихся (подготовка аргументов для участия в дискуссии, резюме для ролевых игр и т. д. [Куклина, 2013: 41–42].


Применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на этапе функционирования общения помогает школьнику в процессе решения адекватных перечисленным видам деятельности творческих задач. Это способствует становлению учащегося в качестве субъекта данных видов деятельности и через эмоциональное принятие и осмысленное отношение к базовым культурным ценностям, признание и внутреннее постижение ценностных смыслов приобрести качества лингвокультурной личности.

Покажем, как эмоционально-ценностная технология иноязычного образования может быть использована на этапе функционирования иноязычного речевого общения, обслуживающего преобразовательную деятельность учащихся в рамках проекта “Describing dinosaurs²⁹” («Описываем динозавров») модуля 3 “See it to believe it” («Увидеть, чтобы поверить») УМК «Английский в фокусе для 9 класса» Ю. Е. Ваулиной и др. [Ваулина и др., 2018: 41–56].

Содержание проекта соответствует обязательным показателям эмоциональной ценностности иноязычного речевого материала: 1-му (отражение главных ценностей цивилизации: жизнь, природа и экология); 2-му (представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся: любовь к животным, интерес к их жизнедеятельности и к истории возникновения и развития живого на планете Земля); 3-му (учёт возрастных лингво-психологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания проекта их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам). Цель проекта: представить эмоционально-ценностный текст-дискурс – выступление гида палеонтологического музея, посвящённое жизни динозавров и теориям их исчезновения.

Таблица 10 демонстрирует ход проектной деятельности обучающихся и используемые приёмы обучения.

Таблица 10 – Применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на материалах работы с проектом “Describing dinosaurs” («Описываем динозавров»), 9-й класс

<i>Ход работы с проектом</i>	<i>Приёмы</i>
<p>1. Exposition. What animals can you see in the picture? When did these animals live? Where can you see them now? Are you interested in their life?</p> 	<p>Типа I, вид I, разновидность I, вариант I</p>

²⁹ Проект взят из учебника V. Evans, J. Dooley “Enterprise 3. Coursebook” [Evans, Dooley, 2013:29].

Продолжение Таблицы 10

<i>Ход работы с проектом</i>						<i>Приёмы</i>
<p>2. Project work. Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация. <i>Imagine you are a museum guide and to talk to some children about the dinosaur exhibits in the museum.</i></p> <p>Предметно-речевая задача. <i>Prepare to conduct the excursion: make up a project, describing dinosaurs. Use Guide 1.</i></p>						<p>Тип IV, вид II, разновидность II, вариант III</p> <p>Тип IV, вид II, разновидность II, вариант III</p>
<p>Guide 1</p> <p>To make up a project “Describing dinosaurs”: 1) listen to a scientist, talking about popular species of dinosaurs³⁰. Read the chart and then in groups of 4 fill in the missing information:</p>						
	Habitat	Food	Size	Weight	Special features	
Compsognathus	All over the , except in the Antarctic	meat	..... cm tall	..... kilos	very fast
Pterodactyl	..... Asia and North America	.....	..... bodies	very light	very long beak
Velociraptor	.....	small animals	medium size	..... kilos	strong, fast runners, claws
Tyrannosaurus	..... America and East Asia	other big dinosaurs	..... meters tall	very	strong legs, long
<p>2) read the second part of the lecture, cover it and in pairs underline the correct words:</p> <p style="text-align: center;">Theories about why dinosaurs disappeared</p>						
<i>Theory A</i>	<p>a) a giant meteorite from space <i>hit/broke</i> the Earth; b) huge dust clouds rose up and blocked the <i>Moon/sunlight</i>; c) all plants died and dinosaurs starved or <i>froze/burnt</i> to death</p>					
<i>Theory B</i>	<p>a) climate changed <i>a lot/a little</i> because the continents were moving around; b) summers got <i>hotter/colder</i> and winters got <i>hotter/colder</i>; c) dinosaurs had such big problems with these problems that they died</p>					
<i>Theory C</i>	<p>a) a poisonous <i>plant/animal</i> appeared which killed dinosaurs; b) as a result the meat-eating dinosaurs had no food, so, they died</p>					

³⁰ Эмоционально-ценностный речевой материал, использованный учениками 9-го класса в проекте “Describing dinosaurs” («Описываем динозавров») размещён в Приложении Ж.

Продолжение Таблицы 10

<i>Ход работы с проектом</i>	<i>Приёмы</i>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>3) using all the information you knew and have learnt about dinosaurs write your project, describing them. Say when and where they lived, what they ate and looked like and why they disappeared. Attach the pictures you have found.</p> </div>	<p>Тип IV, вид II, разновидность II, вариант II</p>

Составлена автором

Результатом овладения учащимися содержанием иноязычного образования в совокупности его «интеллектуального» блока и ЭЦК на завершающем этапе овладения иноязычным речевым общением является использование лингвокультурной личностью школьника усвоенных на предыдущих этапах средств изучаемого иностранного языка для организации и обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности через эмоциональное принятие и осмысленное отношение ученика к представленным в иноязычном текстовом материале культурным ценностям, признание и внутреннее постижение ценностных смыслов.

Модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования в новой видоизменённой форме, готовой к функционированию на 4-м этапе овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью, показана на Рисунке 16.

Всё изложенное позволяет нам утверждать, что спроектированная модель ЭЦК иноязычного образования в общеобразовательной школе, благодаря своей структуре и организации, действительно способна создать оптимальные условия для овладения учащимися содержанием иноязычного образования во взаимосвязи «интеллектуального» блока и ЭЦК на различных этапах овладения учащимися иноязычным речевым общением.

В данной главе представлена часть средств, позволивших наполнить компоненты модели ЭЦК содержанием, адекватным определенным условиям школьного иноязычного образования. Так, во-первых, на её основе была создана эмоционально-ценностная технология иноязычного образования. Во-вторых, модель этой

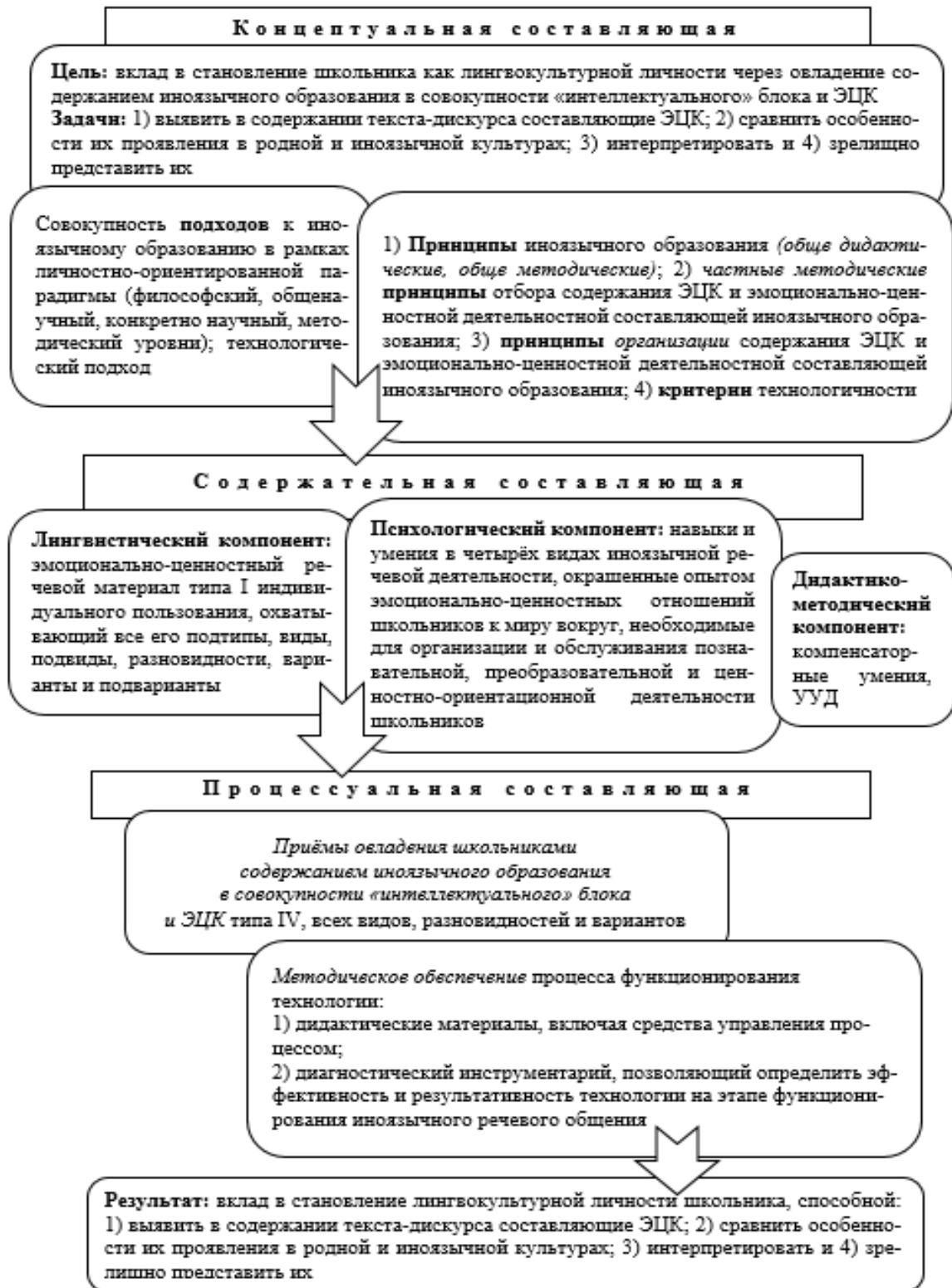


Рисунок 16 – Модель эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования, адаптированная к условиям этапа функционирования иноязычного речевого общения

Разработан автором

технологии адаптирована для разных этапов овладения учениками иноязычным речевым общением. Кроме того, последняя потенциально готова функционировать в разнообразных обстоятельствах, имеющих место на всех ступенях школьного иноязычного образования, к условиям которых модель будет адаптирована в Главе 5.

Выводы по Главе 4

Поиск средств реализации базовой модели эмоционально-ценностного компонента в школьном иноязычном образовательном процессе, разработка его эмоционально-ценностной технологии и адаптация данной технологии к условиям, существующим на разных этапах овладения учащимися иноязычным речевым общением, привели нас к изложенным ниже выводам.

1. Эмоционально-ценностная технология иноязычного образования в общеобразовательной школе как частнометодическая (предметная) педагогическая технология имеет личностно ориентированный, деятельностный характер и отличается гуманистической направленностью на развитие учащегося как лингвокультурной личности. Технология представляет собой сложную систему реализации эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, созданную на основе его модели и состоящую из тесно связанных личностно-ориентированной концептуальной, эмоционально-ценностных содержательной и процессуальной частей и нацеленной на становление целостной лингвокультурной личности учащегося с развитыми интеллектуальной, эмоционально-ценностной и эмоционально-волевой сферами.

2. Стратегической целью эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования в общеобразовательной школе является вклад в становление школьника как лингвокультурной личности. Цель достигается через воспитание ценностного отношения учеников к окружающему миру, развитие их умений правильно выстраивать эмоционально-волевые отношения в иноязычном образовательном процессе на основе совокупности ценностей, мотивов, интересов, познавательных и коммуникативных потребностей в процессе: 1) приобретения школь-

никами лингвистических, страноведческих, лингвострановедческих и социокультурных знаний, а также знаний о способах и приёмах осуществления учебно-речевой деятельности; 2) автоматизации речевых навыков и универсальных учебных действий; 3) развития речевых умений в различных видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письменной речи), а также компенсационных умений.

3. Спроектированная модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования в общеобразовательной школе включает иерархически упорядоченные и взаимосвязанные структурные компоненты: концептуальный, содержательный и процессуальный.

4. Концептуальная основа технологии представляет собой синтез личностно ориентированных подходов к исследованию иноязычного образования и технологического подхода; а также совокупность: обще дидактических и обще методических принципов иноязычного образования; частно методических принципов отбора и организации содержания эмоционально-ценностного компонента и приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования; критериев технологичности.

5. Содержательная составляющая модели охватывает три компонента:

1) лингвистический компонент, представленный текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания, в которых находит отражение связь «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования;

2) психологический компонент, включающий коммуникативные умения школьников в четырёх видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письменной речи), окрашенные опытом эмоционально-ценностных отношений школьников к миру вокруг;

3) дидактико-методический компонент, содержащий: компенсаторные умения, мета предметные универсальные учебные действия, тесно связанные с личностными.

6. Процессуальная часть технологии представлена:

1) типологией приёмов овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента;

2) системой адекватных приёмов аффективно-актуализирующих условно-речевых и проблемных ценностно-центрированных речевых упражнений.

7. В процессуальную часть технологии также входит методическое обеспечение процесса её успешного функционирования, включающее:

1) дидактические материалы, в том числе средства управления процессом с целью придать технологии системный, структурный и алгоритмический характер;

2) диагностический инструментарий, позволяющий выявить её эффективность и результативность: критерии и уровни оценки результатов овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента.

8. Спроектированная модель эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования имеет характер базовой и может быть использована для создания её организационных форм, соответствующих различным этапам овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью на всех ступенях школьного иноязычного образования.

9. Адаптация базовой модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования для разных этапов овладения учениками иноязычным речевым общением позволила приспособить её к меняющимся условиям школьного иноязычного образования, наполнив компоненты модели новым, видоизменённым содержанием. В результате она приобрела способность и готовность функционировать в условиях этапов формирования и совершенствования навыков, развития умений и функционирования иноязычного речевого общения, обеспечивая поэтапный процесс овладения учащимися общеобразовательной школы содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента и становления его в качестве лингвокультурной личности.

10. Модель эмоционально-ценностной технологии потенциально готова функционировать не только на различных этапах овладения школьниками иноязычным речевым общением, но и на разных ступенях школьного иноязычного образования, что будет показано в заключительной, 5-й главе диссертационного исследования.

**ГЛАВА 5. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО
РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА
НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В заключительной, 5-й главе мы продолжаем адаптацию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования к меняющимся условиям протекания этого процесса в общеобразовательной школе. В этот раз технология будет адаптирована к условиям его младшей (§ 1); средней (§ 2); старшей (§ 3) и профильно-ориентированной ступеней (§ 4). Из многообразия существующих условий мы выберем те внешние и внутренние обстоятельства, которые имеют принципиальный характер и детерминируют деятельность субъектов образовательного процесса по овладению содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК. Это позволит нам приступить к решению последней задачи диссертационного исследования, а именно: апробировать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования с целью доказательства рабочей гипотезы исследования, чему и будет посвящён § 5 данной главы.

**§ 1. Применение эмоционально-ценностной технологии
на младшей ступени школьного иноязычного образования**

Адаптация эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования к условиям его разных ступеней начинается в данном параграфе с младшей ступени (начальная школа, 2–4-е классы). Эта ступень представлена в стандарте по иностранному языку как важный этап формирования лингвокультурной личности младшего школьника, «приступающего к изучению нового для него языка, интереса и положительного отношения к культуре его носителей» [Сборник ..., 2013: 14–17].

Осуществляя выбор внешних и внутренних обстоятельств, имеющих для нас в процессе адаптации принципиальный характер, следует назвать те, которые определяют деятельность учителя и учащихся по овладению содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК. Во-первых, это внешние условия работы школьников с иноязычным эмоционально-ценностным речевым материалом. Вслед за Л. М. Ризаевой мы делим их на аксиологический и деятельностный компоненты [Ризаева, 2014: 80] процесса овладения содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК (см. Главу 3), т. е. применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования.

Затем мы перейдём к характеристике внутренних условий как составляющих приёма работы с иноязычным текстом-дискурсом эмоционально-ценностного содержания. Как известно, такие условия включают возрастные особенности обучающихся; индивидуальные, субъектные и личностные характеристики индивидуальности, присущие им как формирующимся лингвокультурным личностям и на той или иной ступени школьного иноязычного образования.

В связи с этим каждый из первых четырёх параграфов Главы 5 начинается с описания аксиологического компонента перечисленных внешних условий применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на определённой ступени в общеобразовательной школе. За ней следует характеристика соответствующего деятельностного компонента (организационного процесса), что позволит нам перейти к изложению внутренних условий применения технологии. Результатом является конкретизация её содержательной и процессуальной составляющих на различных ступенях овладения школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК.

Применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на младшей ступени требует уточнения изложенных в Главе 1 принципов иноязычного образования. Мы разделяем точку зрения З. Н. Никитенко, убеждённой в том, что принципы, ориентированные на общее школьное иноязычное образование, не в полной мере отражают особенности его младшей ступени.

Так, в качестве системообразующего в условиях начальной школы З. Н. Никитенко предлагает рассматривать принцип развивающего иноязычного образования, поскольку он «определяет путь познания учеником нового школьного предмета», отражая направленность процесса на личность младшего школьника и развитие его способности к межкультурному иноязычному общению. Высшими принципами развития, выделенные в данной концепции, являются принципы культуросообразности, общения, самостоятельности и природосообразности. Они определяют принципы других рангов, конкретизирующие высшие, и регулируют весь процесс развивающего иноязычного образования с его приматом игровых заданий и упражнений, изобразительной, музыкальной и театральной деятельности [Никитенко, 2011: 108].

При этом начальное иноязычное образование как целостный феномен может быть разделён на представленные Е. И. Пассовым категории «учение», «познание», «воспитание», «развитие» [Пассов, 2010: 170] лишь гносеологически, а на самом деле они неразрывно связаны и взаимопроникают один в другой. Принципы «для воспитания» определяют воспитательную деятельность учителя, а принципы «для учения» и «для познания» – учебную деятельность школьника, связанную с развитием иноязычной речи и освоением культурных ценностей [Никитенко, 2011: 107].

Характеризуя *внешние условия* работы школьников младшей ступени с иноязычным эмоционально-ценностным речевым материалом, следует напомнить, что их *аксиологический компонент* (знания школьников о совокупности ценностей изучаемых лингвокультур, о системе универсальных культурных ценностей; о связи национальных ценностей с ценностями мировой цивилизации и др.) [Павлова, 2016: 26] находит отражение в содержании речевого материала (микро- и макро текстов-дискурсов) эмоционально-ценностного содержания, предложенного авторским коллективом УМК.

Как уже было заявлено в предыдущей главе исследования, характеристики речевого материала УМК будут представлены в соответствии с доминирующим (преобладающим) на той или иной ступени видом речевой деятельности: для младшей ступени (2–4-е классы) это будет иноязычное аудирование; для средней (5–7-

е классы) – говорение; для старшей (8–9-е классы) – чтение; для профильно-ориентированной (10–11-е классы) – письменная речь.

Так, на младшей ступени мы опишем аксиологический компонент, представленный в эмоционально-ценностном содержании текстов-дискурсов, предназначенных для обучения иноязычному аудированию. Выбор вида текстов-дискурсов (вид I) обусловлен тем, что развитие устного рецептивного вида иноязычной речевой деятельности является важнейшей задачей начальной школы, условием мобилизации восприятия учащихся, активности их внимания и мышления, создает естественные условия для реализации коммуникативной функции языка, позволяет сосредоточить внимание детей на его звуковой (чувственной) стороне и отодвигает графические трудности [Никитенко, 2020: 5].

Важная роль иноязычного аудирования находит отражение в содержании и структуре действующих УМК для начальной школы³¹, где для обучения аудированию предусмотрено разнообразие упражнений, песен, стихов и игр [Быкова и др., 2014, 2015, 2017]³². Всё перечисленное помогает учащимся начальной школы воспринимать и понимать небольшие, лёгкие в языковом отношении текстовые сообщения с опорой на иллюстрации и языковую догадку [Сборник..., 2013: 15, 17]. Однако, если результаты анализа текстотеки УМК демонстрируют несоответствие или неполное соответствие речевого материала учебников и рабочих тетрадей требованиям, предъявляемым к текстам-дискурсам достаточной степени эмоциональной ценности (см. Главу 3), требуется методическая обработка тестового материала с целью создания необходимых и достаточных предпосылок для применения эмоционально-ценностной технологии на соответствующей ступени школьного иноязычного образования.

Как правило, в начальной школе используются дидактизированные микро- и макро тексты-дискурсы для обучения «выяснительному» и детальному аудированию, относящиеся к художественному (рассказы, стихи, басни, сказки, загадки,

³¹ Более подробный анализ УМК для разных ступеней школьного иноязычного образования будет представлен в одном из приложений к § 5 данной главы.

³² Здесь и далее приведены ссылки на УМК для 4-го, 7-го, 9-го и 11-го классов, завершающих каждую из четырёх ступеней школьного иноязычного образования.

стихи; авторские и эпические песни; художественные видео) и разговорному стилю (бытовые диалоги и монологи, телефонные разговоры, личные письма, дневники, обрядовые и культовые песни), вербальные и креолизованные.

В Таблице 7 Главы 4 показано, что в содержании таких текстов-дискурсов на младшей ступени находят отражение базовые ценности:

1) общенациональные: Родина (гражданственность, патриотизм, любовь к своей стране, к родному языку, гордость за свою культуру, места, которые следует посетить в России), дом;

2) общечеловеческие: личность (уникальность её внешности и характера, интересы, любимые игрушки, игры, хобби, опрятность в одежде, доброта, милосердие, честность, отношение к труду: трудолюбие, целеустремлённость, творчество, стремление познавать новое и делать свои собственные открытия), друзья (помощь друг другу, важность совместных занятий), семья (забота о членах семьи, почитание родителей, бабушек и дедушек, уважение к старшим, семейные праздники), школа (любимые предметы), свободное время (в зоопарке, цирке, проведение каникул с пользой), жизнь как самая большая ценность, природа (красота природы и забота о её сохранении, любимое время года и погода), духовный потенциал любимых сказок, песен, стихов, загадок на иностранном языке и др.

Поскольку содержательная и процессуальная стороны иноязычного образования едины, ЭЦК как компонент социального опыта и содержания иноязычного образования в совокупности мотивов, потребностей, интересов, ценностных ориентаций и т. д. в сочетании с «интеллектуальным» блоком неизменно побуждают учащихся к деятельности. Так, запланированный результат вряд ли будет достигнут, если приёмы работы с текстом-дискурсом подобраны неправильно и неадекватны задаче реализации эмоционально-ценностного потенциала речевого материала. Поэтому аксиологический компонент процесса овладения школьниками содержанием иноязычного образования не может существовать в отрыве от его *деятельностного компонента*.

Последний обеспечивает формирование эмоционально-ценностного отношения к речевому материалу и деятельностную организацию и реализацию процесса

работы с текстом-дискурсом с учетом базовых ценностей школьников. В частности, это предполагает использование эмоционально-ценностных материальных средств и эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения школьниками операционных действий в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях, заданных содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценностности или сформулированных в учебном задании.

Таким образом, деятельностный компонент иноязычного образования на младшей и последующих ступенях тоже должен иметь социокультурный и ценностно-ориентационный характер, моделируя речевое и неречевое поведение учащихся в контексте усвоения ценностей родной и иноязычной лингвокультур. Такой деятельностный компонент содержит предпосылки для проявления учащимися воли как способности создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры в процессе совершения учебно-речевых, предметных и УУД, которые придают речевым действиям учебный характер.

Сказанное позволяет сделать процесс овладения школьниками ценностями мировой культуры осмысленным и обеспечивает значимость решения учебно-речевой задачи. Деятельностный компонент внешних условий предполагает, что *процессуальная составляющая* эмоционально-ценностной технологии (приёмы работы с иноязычными текстами эмоционально-ценностного содержания первого вида) на данной ступени должны носить активный, холистический³³ и гуманистический характер [Быкова и др., 2014: 4]. Особенности начального этапа школьного иноязычного образования также заключаются в том, что занятия носят беспереводный характер и протекают преимущественно в устной форме [Щукин, 2015: 257].

Используемые *эмоционально-ценностные материальные средства* дают младшему школьнику возможность подражать увиденным сценам и отношениям

³³ Холистический (от греч. holos – целый, основной, всеобщий, универсальный, целостный) базирующийся на сбалансированной, согласованной работе мозга, что означает примат таких видов учебно-познавательной деятельности, которые способствуют активной, сбалансированной работе обоих полушарий и преодолению некоторых характерных трудностей в обучении [Психология. А–Я..., 2000: 364].

людей, уподоблять себя взрослым, усваивать нормы их поведения, в том числе и речевого [Валлон, 1967: 76]. Вербальные, изобразительные, знаковые, смешанные и информационно-коммуникационные средства должны быть соотнесены с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями обучающегося, отражать механизмы усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития младшего школьника, активизируя и актуализируя его эмоционально-волевою сферу и социально-личностный опыт.

Операционные средства на этапе формирования навыков иноязычного аудирования носят речевого общения носят рецептивно-познавательный и репродуктивно-преобразовательный характер. Решение соответствующей учебно-речевой задачи осуществляется младшими школьниками с помощью алгоритмических учебных действий, которые, по словам В. П. Беспалько, выполняются «по точно описанным правилам и в хорошо известных условиях» [Беспалько, 1989: 54] и предполагают использование приёмов 1-го, репродуктивного типа. Они обеспечивают принятие учащимися младшей ступени ценности на эмоциональном уровне, сопровождающееся появлением соответствующих эмоций и волевых проявлений, отражающих исходное, смутное и неопределённое эмоциональное вникание ученика в мало изведанную жизненную сферу.

Сказанное предполагает включение структур, обеспечивающих детальное управление учебной деятельностью младших школьников во время осмысления текстового материала, решения учебно-речевых задач, заостряющих внимание на наиболее важной эмоционально-ценностной информации. Как мы уже неоднократно отмечали выше, репродуктивная учебно-речевая задача предполагает выявление обучающимися в содержании звучащего текста-дискурса вида I составляющих ЭЦК.

С. С. Куклина указывает, что своевременное внесение корректив в учебную деятельность младших школьников способствует успешному поиску способов решения учебно-речевой задачи не только в знакомых, но и несколько изменённых ситуациях [Куклина, 2009: 48]. Благодаря этому появляется возможность на этапе

совершенствования навыков иноязычного речевого общения приступить к решению задач репродуктивно-поискового характера.

Такие задачи предполагают переход к использованию приёмов 2-го, репродуктивно-поискового типа и делают возможным осмысление и акцентирование учеником ценности, её принятие в качестве необходимости, сопровождающееся физическим и духовным отражением нового чувства в активности учащегося, его волевых проявлениях. Репродуктивно-поисковая учебно-речевая задача нацеливает школьников на выявление в тексте-дискурсе вида I составляющих ЭЦК и сравнение особенностей их проявления в родной и иноязычной культурах.

Однако постепенно младшие школьники переходят к следующему этапу в овладении аудированием – этапу развития умений. Он связан с выполнением более сложных действий частичного гипотезирования, перефразирования и переформулирования при восприятии и понимании содержания эмоционально-ценностного макро текста-дискурса. в ходе восприятия речевого материала, связанного с темой или проблемой, обсуждаемой на уроке с переносом на личный опыт школьников [Куклина, 2013: 33–34].

Таким образом, требуются приёмы 3-го типа, которые нацеливают школьников на то, чтобы выявить в содержании текста составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах и интерпретировать их. Поисковая часть учебно-речевой задачи в данном случае призывает учеников выявить в содержании текста-дискурса вида I составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, а творческая – интерпретировать их. Приёмы 3-го, поисково-творческого типа, нацелены на чувственное проникновение школьника во внутренний мир другого человека; «вписывание» ценности в систему собственных индивидуально-личностных ценностных ориентаций и волевых проявлений; её эмотивно-чувственное признание; внутреннее постижение ценностных смыслов.

Особое место отведено конкретным *эмоционально-окрашенным качественным способам* выполнения операционных действий, применению приобретённых

навыков и умений в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях, которые носят реальный, жизненный характер. Через рефлексию учебных достижений и способов деятельности, а также перенос изучаемого материала в личностную ситуацию развития и приобретения ценностного опыта происходят акцентирование значимых эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций учащихся, ценностное «распредмечивание» и «опредмечивание», создаются воспитывающие ситуации и т. д.

Это осуществляется в процессе выполнения учениками разнообразных по форме и содержанию, преимущественно игровых аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ. Отмечается, что в упражнениях игрового характера, например, в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации отгадывания загадок, младшие школьники учатся реагировать на звучащее содержание как невербально (нарисовать рисунок, выбрать из нескольких предложенных картинок ту, которая соответствует содержанию текста; расположить иллюстрации в соответствии с последовательностью изложения фактов и развития сюжета); так и вербально, а именно: ответить на вопросы преимущественно на русском, а в 3–4-м классах и на иностранном языке (с опорой на изобразительные и знаковые средства) [Никитенко, 2020: 17].

Поскольку у учеников 2–4-х классов ещё окончательно не сформировалась индивидуальная учебная деятельность [Давыдов, 1991: 13], для успешной *реализации эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий* им в большом количестве случаев требуется *учитель*. Он помогает младшим школьникам в прохождении коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому и культурному коду. Если работа с текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания происходит под руководством учителя, то в вербальных и невербальных действиях последнего также должно проявляться эмоционально-ценностное отношение ко всем вышеперечисленным явлениям и волевое стремление к познанию фактов своей и чужой культуры.

Постепенно, по мере приобретения учащимися иноязычного речевого и социокультурного опыта, часть *эмоционально-окрашенных качественных способов*

выполнения операционных действий реализуется учениками начальной школы следуя указаниям *памятки и руководства*. При этом рекомендации, содержащиеся в них, должны быть тщательно отобраны и правильно предъявлены с тем, чтобы оказать младшим школьникам действенную помощь в работе с иноязычным эмоционально-ценностным речевым материалом.

Активное формирование привычки учащегося к проявлениям усилий воли³⁴ способствует развитию у него интереса к эмоционально-ценностным средствам и эмоционально-окрашенным способам работы на уроке. К 3-му классу у школьников развивается такая важнейшая волевая черта характера, как настойчивость, что позволяет им добиваться успеха в работе с иноязычным текстовым материалом даже при больших трудностях и позволяет постепенно перейти к *реализации* ряда *эмоционально-окрашенных способов выполнения операционных действий самостоятельно*.

Что касается *количественных способов выполнения операционных действий*, вначале такие действия выполняются младшими школьниками довольно медленно и неограниченно во времени. Со временем появляются и задания на время. Сначала действия выполняются в рамках эмоционально-ценностных микротекстов-дискурсов. Постепенно в УМК появляются макро тексты-дискурсы, эмоционально-ценностное содержание которых вместе со структурой создаёт обусловленные ситуации более широкого диапазона выбора, побуждая учеников принять участие в их обсуждении [Куклина, 2013: 27].

Рассмотрим особенности *организационных способов выполнения операционных действий*, используемых в ситуациях нравственных отношений, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов, в начальной школе. Наряду с использованием *индивидуальной и фронтальной* работы с речевым материалом эмоционально-ценностного содержания, учитель может приме-

³⁴ Более подробно возрастные особенности учащихся младшей ступени школьного иноязычного образования (2–4-е классы) как формирующихся лингвокультурных личностей представлены в Таблице 11.

нить и *коллективный* способ. Однако, поскольку младший школьник ещё не владеет совместными действиями и иноязычными средствами их реализации свободно, С. С. Куклина советует педагогу взять на себя этапы планирования и/или контроля коллективной учебной деятельности. Кроме того, он может просто выполнять роли вдохновителя либо поощряющего, готового прийти на помощь каждому ученику в случае затруднений [Куклина, 2009: 47, 50].

На уроках иностранного языка в начальной школе используются всевозможные *способы предъявления эмоционально-ценностных материальных средств*. Предпочтение отдаётся красочным иллюстрациям (фотограммам), фоно- и видеограм, сопровождающимся музыкой.

Через содержание текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания и благодаря применению приёма как единицы деятельностной составляющей ЭЦК школьники приобщаются к общенациональным и общечеловеческим нравственным ценностям путём ознакомления с ними и их воспроизводства в иноязычном общении, прежде всего, через игру, а также участие в изобразительной, музыкальной и театральной деятельности. При этом они накапливают опыт целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений к миру вокруг:

1) проявления гуманности в условиях игрового иноязычного общения: любви к игрушкам, к своему городу/селу, жилищу; заботы об природе и людях (сверстниках, взрослых), желания творить добро и оказывать помощь окружающим;

2) проявления уважения к учителю, товарищам, членам своей семьи;

3) иноязычного (включая межкультурное) общения со сверстниками;

4) саморегуляции поведения в процессе иноязычного общения (участвуя в игровой, изобразительной, музыкальной и театральной деятельности) [Никитенко, 2020: 21–22] и др.

Работа с текстами-дискурсами типа I, на материалах которых происходит формирование общенациональных и общечеловеческих ценностей, изменяет содержание эмоций и чувств младшего школьника. Речь идёт о тех из них, которые необходимо актуализировать и активизировать в иноязычном образовательном процессе: гностических, коммуникативных, практических, эстетических. Педагог

следит за тем, как в процессе активной работы с текстом, связанной с преодолением трудностей, успехами и неудачами, у школьника возникает целая гамма эмоций и чувств: удивление, сомнение, радость познания, любознательность, чувство нового. Эстетические чувства младшего школьника лучше всего развиваются в процессе восприятия литературных произведений. Причем самым благодатным материалом для их развития являются стихи.

Перейдём к характеристике *внутренних условий* как составляющих приёма работы учащихся с текстом эмоционально-ценностного содержания. Как уже неоднократно подчёркивалось выше, к внутренним условиям мы отнесли возрастные особенности школьников, индивидуальные, субъектные и личностные характеристики индивидуальности, присущие им как формирующимся лингвокультурным личностям:

- 1) владение ведущими коммуникативными умениями (на младшей ступени – умениями аудирования; на средней – говорения; на старшей – чтения; на профильно-ориентированной – письменной речи);
- 2) собственная система ценностей учащегося;
- 3) уровень развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта;
- 4) уровень развития волевой сферы;
- 5) набор личностных УУД.

Е. В. Борзова указывает, что учёт возрастных особенностей учащихся представляется очень важным в контексте становления школьников различных ступеней обучения как лингвокультурных личностей, их «приобщения к культуре и создания своей личностной культуры» [Борзова, 2013: 11–12]. Он позволяет осуществлять индивидуализацию работы с текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания. Опишем внутренние условия работы учащихся начальной школы с текстами эмоционально-ценностного содержания – индивидуальные, субъектные, личностные психолого-педагогические особенности их развития как формирующихся лингвокультурных личностей в табличной форме (Таблица 11³⁵).

³⁵ При подготовке материалов таблицы были использованы труды таких исследователей особенностей учащихся младшего школьного возраста и начального иноязычного образования, как: Н. П. Шитякова, а также Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, З. Н. Никитенко и др., материалы «Сборника нормативных документов. Иностранный язык» и действующего УМК для начальной школы [Шитякова, 2007; Гальскова, Гез, 2013; Никитенко, 2010; 2015; Сборник..., 2013: 14–17; Быкова и др., 2014].

Таблица 11 – Возрастные особенности учащихся младшей ступени школьного иноязычного образования (2–4-е классы) как формирующихся лингвокультурных личностей

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
<p>1) <i>Владение ведущими коммуникативными умениями (умениями аудирования)</i></p>	<p>Основа формирования у младшего школьника иноязычной речевой способности, его коммуникативно-когнитивного и духовно-нравственного развития – учебно-познавательная деятельность в начальном иноязычном образовании. Совокупность её параметров: продуктивный и творческий характер овладения иноязычной речью посредством общения; проблемный и творческий характер овладения его средствами; рефлексивно-оценочный характер усвоения иностранного языка и наблюдения за проявлениями иной культуры. Расширение кругозора и развитие представления о многоязычной и поликультурной картине мира. Формирование умений общаться на иностранном языке с учётом речевых возможностей и потребностей учащихся (элементарных коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении и письме). Путь когнитивного и коммуникативного развития личности ребёнка – не имитация и репродукция, а осознанная продуктивная деятельность и творчество при освоении нового языка и иной культуры, личностная значимость деятельности. Аудирование – ведущий вид иноязычной речевой деятельности, базальный компонент устного игрового иноязычного общения и комплекса способностей, необходимых для дальнейшего успешного овладения иноязычной речевой деятельностью, для овладения навыками и умениями говорения, техникой чтения и письма. Игровая, изобразительная, музыкальная и театральная деятельность – способ мотивации устно-речевых, неречевых и учебных действий младших школьников</p>
<p>2) <i>Собственная система ценностей учащегося</i></p>	<p>Неосознанность иерархии ценностей при наличии потребности в познании нового; отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок. Неопределённость моральных понятий, односторонность суждений, распознавание нравственных понятий по одному признаку. Влияние объективных (материально-техническая база школы, ближайшее окружение ученика) и субъективных факторов (качества индивидуальности личности младшего школьника) на формирование ценностных ориентаций учащихся</p>
<p>3) <i>Уровень развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта</i></p>	<p>Легкая отзывчивость на происходящие события и окрашенность восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями. Ярко выраженная эмоциональность, острота, свежесть и «созерцательная любознательность»; непосредственность и откровенность выражения своих переживаний: радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. Большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения (на общем фоне бодрости, весёлости, беззаботности), склонность к</p>

Продолжение Таблицы 11

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
	кратковременным и бурным аффектам. Потребность в движениях; быстрая утомляемость и потеря интереса к деятельности; отражение внешнего поведения учащегося в его внутреннем мире. Превалирование образности и яркой эмоциональной окрашенности процессов мышления, повышенной чувствительности, способности переживать над доводами разума. Слабое осознание и понимание эмоций и чувств (и своих, и других людей). Неадекватные ответные реакции; неразвитость чувства эмпатии, сопереживания. Эмоционально значимые факторы – не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в изучении иностранного языка и оценка этих успехов учителем и одноклассниками. Появление элементов социальных чувств, формирование эмоционально-ценностных отношений с одноклассниками и учителем. Отставание мотивов по темпам развития от интеллектуальной сферы; их неосознанность. Несовпадение оценки в семье, где ребенка хвалили, и реальной оценки его в школе. Результат – «двойное давление»; дополнительная нагрузка на психику младшего школьника, заниженный уровень самооценки, внутренний дискомфорт
4) <i>Уровень развития волевой сферы</i>	Несформированность воли младшего школьника; наличие ряда трудностей (новый режим жизни, необходимость систематически трудиться и т. п.). Необходимость постоянных упражнений в произвольном внимании и волевых усилиях в работе с иноязычным текстом-дискурсом, сложность которой должна быть оптимальной
5) <i>Набор личностных УУД</i>	<p><i>а) Личностное самоопределение:</i> главная задача возраста – постижение окружающего мира: природы, человеческих отношений. Интенсивное развитие личности ученика, его речевых, интеллектуальных и познавательных способностей, а также внимания, мышления, памяти и воображения, общеучебных умений, мотивации к дальнейшему овладению языком и множества новых качеств, которые необходимо сформировать или развивать у школьников. Первые активные проявления индивидуальной свободы, которые должны быть направлены на то, чтобы у младшего школьника постепенно вырабатывалась самостоятельность.</p> <p><i>б) Ценностно-смысловая ориентация учащихся:</i> податливость и известная внушаемость младших школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, авторитет учителя. Коммуникативно-психологическая адаптация младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения.</p>

Продолжение Таблицы 11

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
	<p><i>в) Нравственно-этическое оценивание:</i> недифференцированность духовно-нравственных понятий; выявление лишь внешних их признаков; непонимание их положительного или негативного значения; отсутствие разницы между «хорошо» и «плохо».</p> <p><i>г) Смыслообразование:</i> желание младших школьников учиться; учебная деятельность является ведущей. Главная характеристика учебно-познавательной деятельности младших школьников – формирующаяся учебно-познавательная способность, специфику которой составляют учебно-речевые и УУД, механизм рефлексивной самооценки, что в совокупности обеспечивает успешность овладения языком. Наглядно-практический способ обучения, метод проб и ошибок. Способность целенаправленно, произвольно запоминать неинтересный материал. Интеллектуальное развитие и саморазвитие в процессе овладения языком как средством межкультурного общения: развитие иноязычной речевой способности, когнитивных способностей, учебно-познавательной и социальной мотивации и познавательного интереса к изучению нового языка. Поэтапное формирование иноязычной речевой деятельности на основе продуктивной учебно-познавательной деятельности учащегося.</p> <p><i>д) Ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях:</i> достаточный объём знаний учащихся из области повседневного общения (однако недостаточно осознанных и беспорядочных), владение культурой поведения, умением сотрудничать. Выработка навыков общественного поведения (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.). Расширение сферы общения, включение в систему общешкольного и классного коллективов, новых отношений в них, новых видов деятельности. Использование приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для устного иноязычного общения, в том числе с носителями иностранного языка, развития дружелюбного отношения к представителям других стран; приобщение к новому социальному опыту с использованием иностранного языка</p>

Разработана автором

Данные таблицы свидетельствуют о том, что развитие лингвокультурной личности младшего школьника – сложный и противоречивый процесс. Этот возраст является наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка в процессе развития правополушарной деятельности учащегося, в которой упор делается на чувственном восприятии речевого материала, развитии фонологического осознания речи и способностей к речевому творчеству.

Однако сказанное свидетельствует не только о желании и готовности учащегося усваивать ценности как факты иноязычной культуры, но и о наличии на этом пути большого количества сложностей. Поскольку дети приходят в школу с разным уровнем готовности к учебной деятельности, разным объёмом и содержанием социокультурного опыта, неодинаковым уровнем психологического и физиологического развития, обучение в начальной школе призвано помочь реализовать способности каждого, создать условия для становления межкультурной языковой личности в условиях диалога культур.

По мнению З. Н. Никитенко, более эффективному развитию младшего школьника как лингвокультурной личности препятствует и ограниченность его словарного запаса как на родном, так и на иностранном языке. Она называет ситуацию, сложившуюся в начальном иноязычном образовании, «печальной картиной», но считает, что её «можно и нужно изменить» [Никитенко, 2010: 277]. Успешному преодолению обозначенных трудностей будет способствовать усиление воспитательной составляющей начального иноязычного образования в неразрывной связи с развитием когнитивных и речевых способностей младших школьников, способности к учебной деятельности по овладению иностранным языком.

В результате у учащегося активно формируются коммуникативные умения, система ценностей, идёт становление эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, волевой сферы, личностных УУД. При этом многие интеллектуальные, социальные и нравственные качества школьника уже останутся неизменными на протяжении всей жизни.

Представленная выше информация, и прежде всего, характеристика аксиологического и деятельностного компонентов внешних условий освоения школьниками содержания иноязычного образования позволяет нам уточнить (см. Рисунок 17):

1) содержательную составляющую эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, *лингвистический компонент* которой на младшей ступени представлен текстами-дискурсами типа I, подтипа I, вида I, подвидов I–II, разновидностей I–II, вариантов I и III, подвариантов I–II, а *психологический* – ведущими иноязычными речевыми умениями (аудирования), окрашенными опытом эмоционально-ценностных отношений младших школьников к миру вокруг;

2) процессуальную составляющую технологии, основой которой являются приёмы типов I–III, разных видов, разновидностей, вариантов;

3) цель-результат применения технологии. Это вклад в сформированность лингвокультурной личности младшего школьника, способной: выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК; сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах и интерпретировать их.

В § 2 адаптация технологии продолжится; в этот раз – к условиям средней ступени школьного иноязычного образования (5–7-е классы).

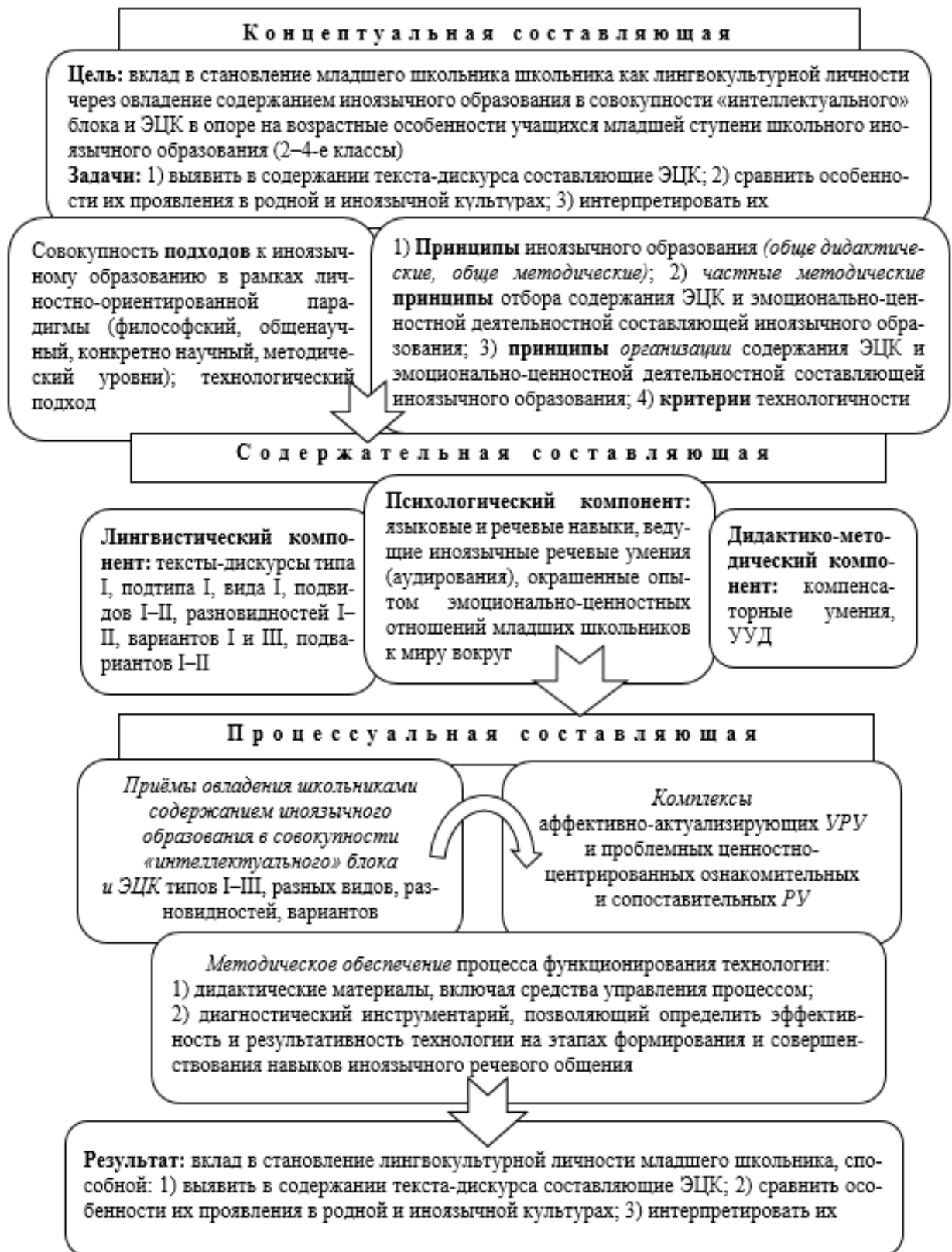


Рисунок 17 – Применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования в условиях младшей ступени (2–4-е классы общеобразовательной школы)

Разработан автором

§ 2. Применение эмоционально-ценностной технологии на средней ступени школьного иноязычного образования

Представим процесс адаптации эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования к условиям его средней ступени (5–7-е классы). Участниками иноязычного образовательного процесса на данной ступени являются учащиеся подросткового возраста. В соответствии с требованиями ФГОС на средней ступени (5–7-е классы) должна быть обеспечена преемственность с младшей ступенью (2–4-е классы) в реализации внешних и внутренних условий освоения учащимися содержания иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК [Сборник ..., 2013: 98–103].

Аксиологический компонент внешних условий применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на средней ступени будет представлен в эмоционально-ценностном содержании текстов-дискурсов, предназначенных для обучения иноязычному говорению. В этот раз выбор вида текстов-дискурсов (вид II) определяется тем, что в данный возрастной период продолжается формирование коммуникативного ядра устной речи.

Поскольку школьники уже приобрели определенный языковой и речевой опыт, у них активно развиваются гибкость речевого аппарата и совершенствуются имитационные способности, необходимые для осуществления устно-речевого общения на иностранном языке. С. С. Куклина отмечает, что к началу 5-го класса устная форма общения является гораздо лучше развитой, чем письменная, и при построении монологических и диалогических высказываний ученики способны решать большинство речевых задач. При этом минимальное число затруднений у них вызывают речевые задачи описания [Куклина, 2009: 53].

Значимость средней ступени для формирования навыков и развития умений иноязычного устно-речевого общения, включая умение выражать личностное отношение к воспринимаемой информации находит отражение в содержании и структуре действующих УМК. Для развития умений говорения в них предусмотрены

многочисленные и разнообразные задания по управляемому использованию материалов учебных разговорных текстов сначала с применением функциональных опор, количество которых постепенно уменьшается [Ваулина и др., 2007; 2019аб].

В УМК встречаются дидактизированные и полуаутентичные вербальные и креолизованные микро- и макро тексты-дискурсы для обучения говорению в форме монологической и диалогической речи, относящиеся к следующим её стилям:

- а) художественному (стихи, авторские и эпические песни);
- б) газетно-публицистическому (репортажи, интервью, видеорепортажи, видеоинтервью);
- в) разговорному (бытовые диалоги и монологи, личностные, обрядовые и культовые песни, комиксы);
- г) официально-деловому (производственные и учебные диалоги и презентации);
- д) научно-популярному (научные диалоги, сообщения, научно-популярные видео, мультимедийные презентации).

В Таблице Е.1 Приложения Е показано, что в содержании эмоционально-ценностных текстов-дискурсов вида II на средней ступени находят отражение базовые ценности:

- а) общенациональные: достопримечательности, национальные праздники, знаменательные даты, традиции, обычаи, исторические события, известные личности, их открытия и достижения, ценности родной культуры в сравнении с ценностями страны/стран изучаемого языка и их культуры;
- б) общечеловеческие: наряду с такими ценностями, которые присутствовали и на младшей ступени обучения (личность, друзья, семья, каникулы в различное время года, отдых и др.) появляются и новые. Это решение конфликтных ситуаций, увлечения (чтение, кино, театр, музеи, музыка), походы и экскурсии, подростковая мода, шопинг, деньги на карманные расходы, здоровый образ жизни (режим дня, занятия спортом, здоровое питание, запрет на вредные привычки), школьное образование, значимость изучаемых предметов и ценностное отношение к ним, важ-

ность правильного выбора профессии и жизненного пути, мир профессий, Вселенная и человек, природа (флора и фауна, экология, значение защиты окружающей среды, климат, погода), условия проживания в городской/сельской местности, современная мировая культура (знакомство с иноязычными сказками, легендами, традициями проведения праздников и т. д.).

Адекватный аксеологическому потенциалу речевого материала *деятельностный компонент* внешних условий применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на средней ступени пронизан идеей подлинно гуманистического общения, в котором учитель и ученик выступают как личностно равные речевые партнёры. Деятельностный компонент на данной ступени обеспечивает совершенствование характеристик подростков как субъектов учебной деятельности и иноязычного общения [Куклина, 2013: 22] через расширение их познавательного опыта, овладение новыми предметными действиями, способами «реального общения», получение сведений о присущих этим видам деятельности нормах и ценностях [Возрастная..., 2001: 292].

Таким образом приёмы работы с эмоционально-ценностными текстами-дискурсами нацеливают учителя и подростков на организацию учебной деятельности, которая носит активный (активизация интеллектуальной, эмоционально-ценностной, волевой сфер учащихся в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях иноязычного речевого общения), целостный, или холистический (сочетание «левополушарных» и «правополушарных» видов деятельности) и гуманистический характер (использование «приятных» заданий и вопросов, в основе которых – потребности, чувства и желания учащихся) [Эванс и др., 2007: 4].

Эмоционально-ценностные материальные средства (вербальные, изобразительные, знаковые, смешанные и информационно-коммуникационные) на средней ступени нацелены на то, чтобы каждый ученик вырабатывал индивидуальный стиль присвоения социально-личностного опыта. Они являются, по словам А. К. Марковой, «средствами организации социальной активности школьника» [Маркова и др., 2007: 109].

Возможность сравнивать усвоенные способы решения проблемных учебно-речевых задач, зафиксированные в схематической и знаковой форме (модели, таблицы, схемы и т. п.), позволяют школьникам в опоре на индивидуальный жизненный опыт выбирать наиболее близкие к решаемой задаче и выстраивать свои. Используемые эмоционально-ценностные материальные средства помогают ученикам проявить и выразить избирательное отношение к эмоционально-ценностному содержанию текста-дискурса вида II, к форме его презентации, а также и к актуальным проблемам, затронутым в нём, вызывая совокупность необходимых для решения такой задачи операционных средств-действий;

Обучение говорению в монологической и диалогической формах предполагает использование рецептивно-познавательных, репродуктивно-преобразовательных и продуктивных *операционных средств* в ходе решения разнообразных задач репродуктивного, поискового, творческого характера. С. С. Куклина указывает, что среди них на средней ступени наиболее важны последние две группы задач [Куклина, 2009: 58], поскольку именно они «переводят учебную деятельность подростка с репродуктивного на продуктивный уровень» [Маркова, 1990: 46].

На этапе совершенствования навыков школьники решают репродуктивно-поисковые задачи во время прослушивания или прочтения текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания 2-го вида – образцов будущих монологических и диалогических высказываний школьников. Репродуктивно-поисковая учебно-речевая задача направлена на осмысление и акцентирование ценности, её принятие подростком в качестве необходимости (приём типа II). Такая задача нацеливает учащихся в процессе устно-речевого общения выявить в содержании звучащего или представленного зрительно текста-дискурса составляющие ЭЦК и сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах.

Благодаря этому появляется возможность на этапе развития умений иноязычного говорения приступить к решению задач поисково-творческого характера, где эмоционально-ценностный речевой материал вида II позволяет создавать новые эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации. Это развивает все

необходимые качества умения обучающихся говорить в монологической либо диалогической форме, осуществляя перенос содержания речевого материала на личный опыт учащихся. Таким образом, требуются приёмы 3-го типа, которые нацеливают подростков на то, чтобы выявить в содержании текста составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах и интерпретировать их. В результате происходит эмотивно-чувственное признание и внутренне постижение подростками заключённых в содержании речевого материала ценностных смыслов.

Решение вопроса об целесообразности использования на средней ступени операционных средств-действий, требующихся для решения задач творческого типа на этапе функционирования иноязычного речевого общения было оставлено до рассмотрения условий, имеющихся для этого в УМК. Обращение у комплекта показало, что в учебниках для средней ступени появляется раздел (“Culture Corner section” («Уголок культуры»)) [Ваулина, 2007: 6]. Раздел содержит эмоционально-ценностный речевой материал, включающий информацию об аспектах культуры англоязычных стран, которые тематически связаны с модулем, а также творческие культуроведческие проекты (например, создание плаката).

Участие в проектах даёт обучающимся возможность обработать полученную информацию, выявить в её содержании составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить. Для получения результата достаточно поисковых учебно-речевых действий, которыми учащиеся 5–7-х классов уже неплохо владеют, а также действий, усвоенных школьниками при выполнении трудовой и художественной деятельности [Куклина, 2009: 56]. На данном этапе требуется привлечение приёмов 4-го, творческого типа, обеспечивающих эмоциональное принятие и осмысленное отношение подростка к ценностям иноязычной культуры в сравнении с родной.

Эмоционально-окрашенные качественные способы выполнения операционных действий обеспечивают дальнейшее эмоционально-ценностное развитие индивидуальности подростка, таких его качеств, как: благожелательность к людям, со-

чувствие горю, несчастью, готовность и способность усваивать культурные ценности. Организация учебно-речевой деятельности учащихся предполагает поиск ими личностного смысла культурных ценностей, удовлетворение духовных потребностей и нравственных мотивов поведения; стремление и готовность действовать в соответствии с ними в своей учебной и внеучебной деятельности [Никитенко, 2010: 273].

Это происходит через акцентирование эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций, использование эмоционально-ценностных контрастов, ценностное «распредмечивание» и «опредмечивание», решение моральных дилемм и т. д., в процессе чего происходит усвоение подростками норм, ценностей и способов поведения, существующих в мире взрослых. При выполнении учащимися аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ важны: положительный эмоциональный настрой школьников, зарядки-релаксации, смена видов деятельности, игра, нетрадиционная система опроса.

Реализация эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий под руководством учителя предполагает, что ценностной основой построения взаимоотношений между учащимися и учителем являются доброжелательность и толерантность, демонстрация педагогом собственных позитивных эмоций, ценностей и волевых качеств на пути к достижению поставленной цели.

Реализация эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий следуя указаниям памятки и руководства является деятельностью, хорошо знакомой школьникам по предыдущей ступени. Поэтому они владеют алгоритмом выполнения рекомендаций по работе с речевым материалом эмоционально-ценностного содержания и получают достаточно полную информацию, необходимую для осмысления и усвоения составляющих ЭЦК в ходе освоения каждой новой дозы социокультурного опыта.

Это способствует тому, что на средней ступени ученики всё чаще осуществляют *реализацию эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения*

операционных действий самостоятельно. Достижению успеха при самостоятельной работе с текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания способствует активное развитие в данный возрастной период развитие мотивации и волевых качеств личности³⁶.

Количественные способы выполнения операционных действий характеризуются тем, что набор требующихся для решения учебно-речевой задачи операционных действий реализуется школьниками в более быстром темпе, чем на предыдущей ступени, поскольку отдельные операции свёртываются и объединяются в более крупные блоки. С. С. Куклина пишет о том, что подросткам становится доступной самостоятельная постановка не только одной, но и нескольких целей [Куклина, 2009: 58], в том числе при выполнении заданий с ограничениями времени; в рамках эмоционально-ценностных микро- и макро текстов-дискурсов.

Что касается *организационных способов выполнения операционных действий* в ситуациях нравственных отношений, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов, в подростковом возрасте их выбор определяется становлением учеников как субъектов учебной деятельности. Участвуя в *индивидуальной* и *фронтальной* работе с речевым материалом типа I, школьники осознают её мотивы, задачи, способы и средства, проявляя всё больший интерес и к *коллективным* способам приобретения эмоционально-ценностного опыта. В подтверждение этой мысли И. А. Зимняя пишет, что в данном возрасте «ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной учебной деятельности» [Зимняя, 2005: 175].

При этом следует отдавать предпочтение наиболее доступным и рациональным *способам предъявления материала.* Как и прежде, важна роль иллюстраций (фотограмм), фоно- и видеограмм, музыкального сопровождения.

³⁶ Более подробно возрастные особенности учащихся средней ступени школьного иноязычного образования (5–7-е классы) как формирующихся лингвокультурных личностей представлены в Таблице 12.

Через содержание текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания и применение приёма как единицы деятельностной составляющей ЭЦК подростки обогащают накопленный в начальной школе опыт целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений к окружающему миру и приобретают новый. Этот опыт предполагает участие подростков в преобразовательной (проектной) деятельности, обслуживаемой иноязычным общением и базирующейся на действиях, усвоенных ими в трудовой и художественной деятельности, в том числе совместной [Куклина, 2009: 56]. Это опыт:

- 1) следования принятым в обществе моральным нормам и правилам нравственного поведения, в том числе в конфликтных ситуациях;
- 2) проявления убежденности в приоритете общечеловеческих ценностей;
- 3) доброжелательного отношения к учителю, одноклассникам, друзьям, членам своей семьи, зарубежным сверстникам, в том числе в коллективной учебной деятельности (желание сотрудничать, планировать и осуществлять совместную деятельность в разных ролевых позициях);
- 4) проявления эмоциональной отзывчивости: стремления помочь, сопереживания чувствам других;
- 5) принятия самостоятельных решений в опоре на собственное мнение;
- 6) укрепления интереса к чтению, миру кино, театра, посещению музеев, музыке, реалиям культуры стран изучаемого языка и мировой культуры;
- 7) видения красоты в окружающем мире, в труде и творчестве, поступках людей, в том числе героев любимых книг;
- 8) рационального планирования и организации учебного труда, несения ответственности за выполнение заданий и результаты совместной деятельности;
- 9) правильной организации своего режима дня, труда и отдыха, карманных расходов, занятий спортом, здорового питания и образа жизни, исключая вредные привычки и др.

Следует обращать внимание на эмоциональное отношение подростков к общенациональным и общечеловеческим ценностям, актуализировать и активизиро-

вать гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические эмоции и чувства. Эмоциональные состояния школьников 5–7-х классов противоречивы; часто чередуются, сменяют друг друга эмоции положительные и отрицательные. В связи с этим меняется и общее душевное состояние и настроение подростка, у него возникает определённое отношение к своим чувствам, возрастает внимание к своему внутреннему миру, стремление получать больше ценностных знаний, впечатлений от проблем, затронутых в иноязычном текстовом материале.

Перейдём к описанию *внутренних условий* – характеристик подростков, которые, как и младшие школьники, интересуют нас с точки зрения качеств, позволяющих учащимся средней ступени сделать следующий шаг на пути к становлению их как лингвокультурных личностей (см. Таблицу 12³⁷). Содержание таблицы позволяет нам сделать вывод, что подростковый период – это следующий важный этап этого процесса при усвоении учащимися в процессе овладения содержанием иноязычного образования значимых моральных понятий, ценностей, идеалов, образцов нравственного поведения. Однако по причине того, что способы формирования и формулирования мысли у школьников средней ступени пока развиты недостаточно [Зимняя, 2005: 135], их речевые высказывания на иностранном языке недостаточно логичны, особенно при передаче причинно-следственных и пространственно-временных параметров. Также имеет место определённая бедность словарного запаса учащихся, незаконченность мысли.

³⁷ При подготовке материалов таблицы были использованы труды таких исследователей психолого-педагогических особенностей подростков и средней ступени школьного иноязычного образования, как: А. А. Бодалёв, Т. В. Драгунова, Б. В. Зейгарник, Е. П. Ильин, А. С. Коповой, О. В. Коповая, В. А. Крутецкий, В. С. Мухина, А. И. Подольский, А. А. Реан, Л. А. Регуш, а также Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, материалы «Сборника нормативных документов. Иностраный язык» [Бодалёв, 1995; Драгунова, 1996; Зейгарник, 1981; Ильин, 2001; Коповая, Коповой, 2008; Крутецкий, 1965; Мухина, 2000; Подольский и др., 2004; Реан, 2001; Регуш, 2008; Гальскова, Гез, 2013; Сборник..., 2013: 24–25; 98–103].

Таблица 12 – Возрастные особенности учащихся средней ступени школьного иноязычного образования (5–7-е классы) как формирующихся лингвокультурных личностей

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
1) Владение ведущими коммуникативными умениями (умениями говорения)	Более высокий по сравнению с младшей ступенью уровень развития иноязычной речевой и когнитивных способностей, сопровождающийся активным расширением кругозора и представлений о многоязычной и поликультурной картине мира. Совершенствование иноязычной речевой деятельности. Говорение – её ведущий вид, поскольку в данный возрастной период у школьников активно развиваются гибкость речевого аппарата и совершенствуются имитационные способности, необходимые для осуществления устно-речевого общения. Дальнейшее формирование коммуникативного ядра устной речи
2) Собственная система ценностей учащегося	Все большая синтетичность, обобщенность и устойчивость ценностей и идеалов подростков по сравнению с их конкретностью и неустойчивостью у младших школьников. «Близкие» идеалы – нередко средство «присвоения» имеющихся образцов. Некоторая противоречивость создаваемого идеала, несовместимость ряда ценностей
3) Уровень развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта	Особая «эмоциональная насыщенность» возраста: эмоциональная неуравновешенность, раздражительность, обидчивость, обусловленные частыми колебаниями настроения, склонность подростков к формированию конфликтных ситуаций. Учащиеся переживают по поводу жизненных событий более ярко и интенсивно по сравнению не только со взрослыми, но и с детьми. Большая чёткость границ «эмоциональных» понятий, значительное расширение словаря эмоций и увеличение числа параметров, по которым эмоции различаются. Большая склонность к проявлению радости, чем гнева, страха и печали. Отнесённость эмоции и чувств в большей степени к внутренней жизни: внешне они выражаются в меньшей степени, чем у младших школьников. Возможность сосуществования эмоций и чувств противоположной направленности. Часто испытываемое состояние «эмоционального нуля» – скуки. «Застревание» на своих эмоциях, как положительных, так и отрицательных. Источник переживаний – жизненная сфера «будущего». Большая эмоциональность девочек; острые эмоциональные реакции на сложные ситуации, частые сбои в эмоциональной сфере (резкая смена настроения, слезы и т. п.). Изменение поведения мальчиков (вспышки, грубость).
4) Уровень развития волевой сферы	Специфика социальной ситуации развития подростка (расхождение между требованиями жизни и собственными интересами, между своими возможностями и требованиями к себе), что требует достаточно высокого уровня развития воли. Общая логика развития волевых качеств: от умения управлять собой,

Продолжение Таблицы 12

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
	<p>концентрировать усилия, выдерживать и выносить большие нагрузки до способности управлять деятельностью, добиваться в ней высоких результатов. Совершенствование приёмов развития волевых качеств: от восхищения ими у других людей (10–11 лет) к появлению желания иметь такие качества у себя (11–12 лет) и, наконец, к самовоспитанию (12–13 лет)</p>
<p>5) <i>Набор личностных УУД</i></p>	<p><i>а) Личностное самоопределение:</i> селективность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям. Возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, бурной активности, инициативности, стремления к самосознанию, самооценке, самоутверждению. Важнейшее новообразование – становление нового уровня самосознания, изменение «Я-концепции», определяющиеся стремлением понять себя, свои возможности и особенности: как объединяющие подростка с другими людьми, так и отличающие его от них, делающие его уникальным и неповторимым. Возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности, а также резкие колебания в отношении к себе, неустойчивость самооценки. Элементы «взрослости»: стремление к самостоятельности, отказ от помощи, неудовлетворённость контролем за выполнением работы. Чувство пола. Возрастающее значение «внутренних условий», понимаемых как система складывающихся психических свойств личности, через которую осуществляется воздействие на неё внешних условий.</p> <p><i>б) Ценностно-смысловая ориентация учащихся:</i> увеличение степени критичности и творческий характер мышления, рождение личностного смысла деятельности ученика в иноязычном образовании, построенном на диалоге. Духовное становление подростка – цель формирования его нравственных представлений и установок. Усвоение существующих в обществе идеалов и образцов – важная побудительная сила развития нравственной сферы и нравственного сознания личности. Управляемый, контролируемый сознанием характер подражания: копируется поведение тех взрослых, которые пользуются авторитетом в кругу подростков, однако в качестве образцов для подражания выступают и сверстники. Превращение требований, идущих от взрослых, от общества, в требования «самого к себе»: от вынужденного принятия требований, остающихся для подростков внешними, к их добровольному, осознанному принятию.</p> <p><i>в) Нравственно-этическое оценивание:</i> выработка собственного отношения к окружающему миру – всему, что подросток знает и видит. Усвоение нравственных понятий через целенаправленное построение деятельности, осуществляемой на основе нравственных понятий. Требования к миру и к самому себе – источник и стимул развития, определяющий отношения и поведение школьников. Расхождение между требованиями жизни и интересами подростка, между его возможностями и требованиями к себе.</p>

Продолжение Таблицы 12

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
	<p>г) <i>Смыслообразование</i>: сензитивный возраст для перехода учебно-познавательной деятельности учащегося на новый, более высокий уровень. Постепенно развивающаяся сеть познавательных и социальных мотивов учения, интерес к приобретению учебной деятельности социально-личностного опыта. Осознание подростками смысла учебной деятельности как основы самообразования и самосовершенствования. Развитие системы познавательных и социальных мотивов учения; преобразование познавательных мотивов в учебно-познавательные, для которых характерен интерес к способам приобретения социально-личностного опыта. Дальнейшее развитие учебно-познавательной способности учащихся, совершенствование их учебно-речевых, УУД, механизма рефлексивной самооценки, качеств субъектов учебно-познавательной деятельности. Укрепление уверенности в необходимости учиться, сопровождающаяся желанием получить не только одобрение учителя, но и сверстников в процессе овладения иностранным языком как средством межкультурного общения. Интерес к учебной деятельности различен, неодинакова и мотивация учеников.</p> <p>д) <i>Ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях</i>: потребность осознать своё место среди сверстников. Иногда – заниженная самооценка, сдержанность в поведении и взаимоотношениях с ними. Чувство осознания себя как личности, принадлежащей к определённом языковому и культурному сообществу. Стремление к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантному отношению к проявлениям иной культуры</p>

Разработана автором

При этом мышление подростков становится более критичным и творческим, что создаёт благоприятную почву для воспитания у них духовно-нравственных качеств и формирование духовных потребностей в познании (себя, иностранного языка и его законов, культуры его страны и других культур), общении, рефлексии, творчестве, в том числе речетворчестве на чужом языке, красоте и духовном обогащении. Это происходит в процессе развития ведущих коммуникативных умений учащихся 5–7-х классов (умений говорения), эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, воли, освоения системы базовых национальных и общекультурных ценностей и личностных УУД. Изложенное позволило нам конкретизировать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования, адаптировав её к внешним и внутренним условиям на средней ступени, т.е. внося изменения (Рисунок 18):

1) в содержательную составляющую технологии, *лингвистический компонент* которой представлен на средней ступени текстами-дискурсами типа I, подтипов I–II, вида II, подвидов I–II, разновидностей I–II, вариантов I–V, подвариантов I–II, а *психологический* – ведущими иноязычными речевыми умениями (говорения), окрашенными опытом эмоционально-ценностных отношений подростков к миру вокруг;

2) в процессуальную составляющую, основой которой являются приёмы типов I–IV, разных видов, разновидностей, вариантов;

3) в цель-результат применения технологии. Это вклад в сформированность лингвокультурной личности подростка, способной: выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК; сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить их.

Это стало результатом адаптации технологии к условиям иноязычного образования на средней ступени (5–7-е классы). В следующем пункте мы продолжим адаптацию эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования к условиям его старшей ступени, охватывающей 8–9-е классы.

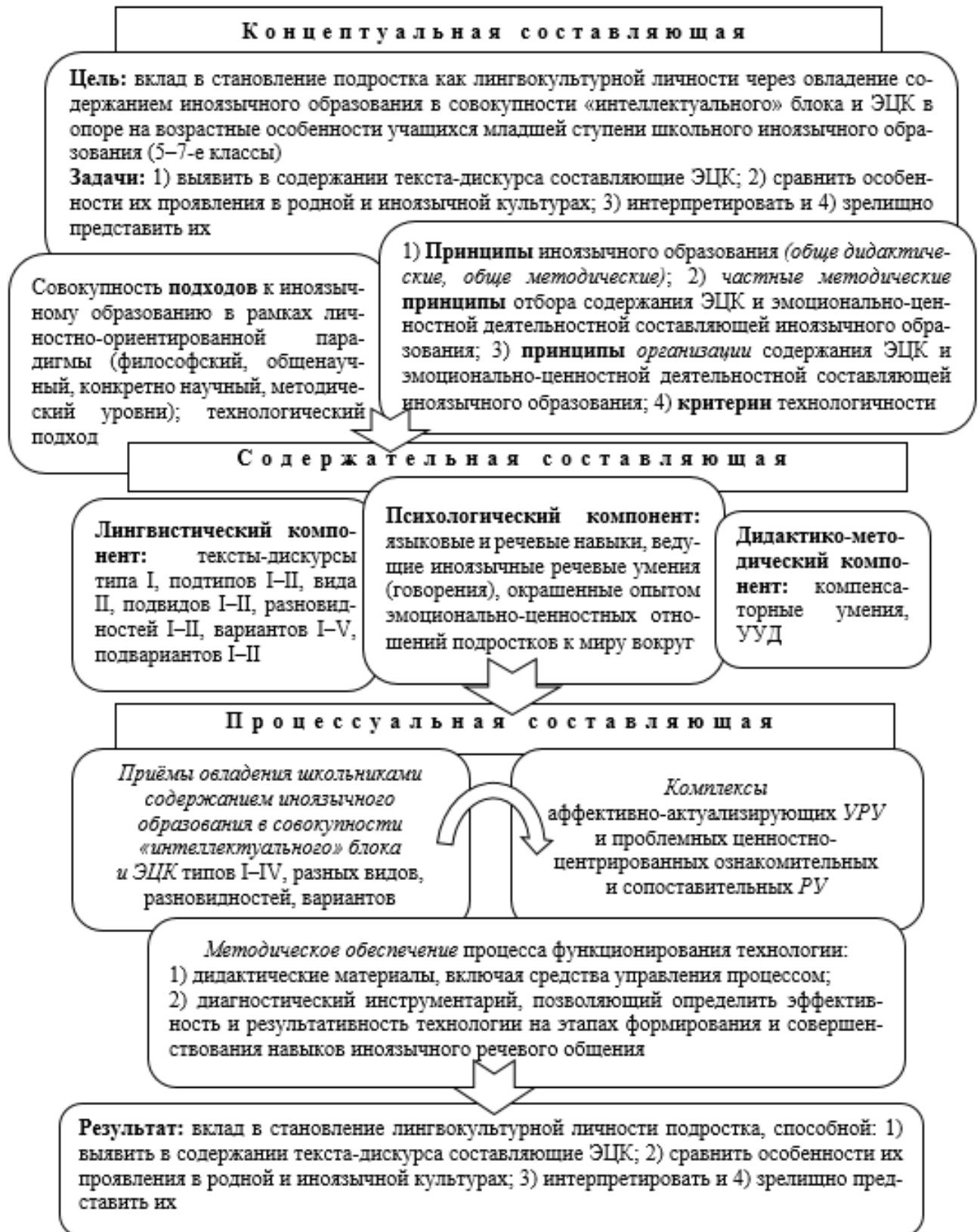


Рисунок 18 – Применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования в условиях средней ступени

(5–7-е классы общеобразовательной школы)

Разработан автором

§ 3. Применение эмоционально-ценностной технологии на старшей ступени школьного иноязычного образования

В соответствии с требованиями ФГОС старшая ступень иноязычного образования (8–9-е классы), наряду со средней ступенью (5–7-е классы) относится к основному общему образованию [Сборник ..., 2013: 103–112] и отличается существенным расширением культурного опыта, спецификой интересов и психологических особенностей учащихся – старших подростков. При переходе от средней к старшей ступени должна быть обеспечена преемственность в реализации внешних и внутренних условий применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования. Опишем процесс её адаптации к данным условиям.

Аксиологический компонент внешних условий овладения обучающимися старшей ступени (старшими подростками) содержанием иноязычного образования будет рассмотрен на материале эмоционально-ценностных текстов-дискурсов, предназначенных для обучения иноязычному чтению, поскольку в соответствии с психологическими характеристиками школьников данной возрастной группы чтение представляет большие возможности для коммуникативного развития учащихся. Ю. С. Швецова отмечает, что достаточно большой словарный запас обучающихся 8–9-х классов, его непрерывное и осязаемое расширение соответствует когнитивным потребностям школьников и способствует эффективному развитию умений в области иноязычного чтения [Швецова, 2008: 20].

Кроме того, осуществляется активное формирование морально-эстетических чувств старших подростков. Эмоциональная составляющая их внимания является более разносторонней, касаясь всевозможных аспектов личностного совершенствования. Это позволяет довести умения различных видов чтения у учащихся до уровня зрелости. Сказанное отражено и в действующих УМК для старшей ступени, в которых работа с печатным иноязычным текстовым материалом рассматривается как один из важнейших ресурсов пополнения словаря и развития компенсаторной компетенции школьников [Ваулина и др., 2016; 2018; 2019 и др.].

В УМК «Английский в фокусе для 9 класса» впервые появляется книга для чтения (reader). Она становится одним из основных компонентов в прохождении каждого модуля, но исходя из уровня языковой и речевой подготовки школьников может быть использована и факультативно. Для обучения чтению в комплектах активно используется сопровождаемый богатыми иллюстрациями приём прогнозирования (prediction). Он является весьма значимым в решении как мотивационных задач, так и учебно-речевых задач при выполнении дотекстовых, текстовых и послетекстовых заданий на чтение (before-reading, while-reading, after-reading tasks).

Это происходит на материалах дидактизированных, полу-, квазиаутентичных и аутентичных вербальных и креолизованных микро- и макро текстов-дискурсов для обучения поисковому/просмотровому, ознакомительному, изучающему видам чтения. Текстовый материал относится к разным стилям речи:

а) художественному (рассказы, новеллы, стихи, басни, сказки, отрывки из романов и повестей и поэм, а также художественные видео, спектакли, оперы и оперетты с титрами, авторские и эпические песни);

б) газетно-публицистическому (заметки, статьи, репортажи, интервью, обзоры, обозрения, хроники, а также новостные ленты, пресс-релизы, комиксы, реклама);

в) разговорному (бытовые диалоги и монологи, телефонные разговоры; личные письма, дневники, записки, а также телевизионные ток-шоу, отрывки из сериалов с титрами; личностные, обрядовые и культовые песни, комиксы);

г) официально-деловому (производственные диалоги, факсы, метеосводки, инструкции, доклады, сообщения, официальные письма, резюме, биография, автобиография, нормативные документы, а также официальные заявления и речи, доклады, опросы, допросы, коммерческие переговоры; рецепты, этикетки, расписание, входные билеты, телеграммы);

д) научно-популярному (научные статьи, диалоги, дискуссии, лекции, очерки, доклады, сообщения, а также научно-популярные презентации).

В эмоционально-ценностном содержании текстов-дискурсов вида III на старшей ступени отражены главные ценности цивилизации (см. Таблицу Е. 2 Приложения Е):

а) общенациональные: праздники как часть культурной жизни страны, современные отечественные технологии и новинки в мире высоких технологий, развитие робототехники в России, экология России, русская литература и искусство, жизнь в российском городе, Московский Кремль;

б) общечеловеческие: внешность и характеристики человека, межличностные отношения в семье, с друзьями, в школе, досуг и увлечения (спорт, музыка, посещение театра и кино, дискотека, кафе), молодёжная мода, покупки, карманные деньги, школьное образование (школьная жизнь, изучаемые предметы и отношение к ним, международные школьные обмены, переписка), образ жизни и среда обитания, экологически безопасные виды транспорта, природа, телефон доверия, личная безопасность и самооборона, умение преодолевать трудности), средства массовой информации (пресса, телевидение, радио, Интернет), роль иностранного языка в мире и в будущей профессиональной деятельности учащихся, страна/страны изучаемого языка и её/их культурные особенности (национальные праздники, знаменательные даты, традиции, обычаи, путешествия по странам изучаемого языка), выдающиеся люди, их вклад в науку и мировую культуру и др.

Характеризуя эмоционально-ценностный *деятельностный компонент* внешних условий овладения учащимися содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК, мы принимаем точку зрения Е. В. Борзовой, что иноязычный образовательный процесс на старшей ступени должен быть в большей степени построен как диалог: вначале внутренний диалог-размышление с использованием средств изучаемого языка, затем – внешнеречевой контакт с одноклассниками и учителем, когда осуществляется сопоставление, уточнение собственных позиций, их аргументация [Борзова, 2013: 15]. В таком диалоге всё центрировано на школьнике, отвечает его ожиданиям и интересам, базируется на признании его личности, внимательном отношении к ней, на готовности к сотрудничеству.

Таким образом, в основе приёмов работы с эмоционально-ценностными текстами-дискурсами вида III лежит идея познания иноязычной культуры посредством общения, на основе речемыслительной активности, личностной индивидуализации, ситуативности, функциональности и новизны. Данные характеристики привносят в атмосферу иноязычной коммуникации значимый воспитательный заряд и побуждают учителя и обучающихся участвовать в истинно духовном диалоге, который представляет собой сердцевину процесса воспитания школьников [Ваулина и др., 2016: 4].

Эмоционально-ценностные материальные средства на старшей ступени, как и на предыдущей, предоставляют школьникам возможность сравнивать усвоенные способы решения проблемных учебно-речевых задач, зафиксированные в знаковой форме (модели, таблицы, схемы и др.) [Возрастная..., 2001: 288], а затем путём их трансформации строить свой способ, который может быть реализован с помощью усвоенных учебно-речевых действий. Вербальные, изобразительные, знаковые, смешанные и информационно-коммуникационные средства нацелены на то, чтобы восприятие школьниками текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания эмоционально-ценностного речевого материала вида III обеспечивало распознавание не только коммуникативного, логического и синтаксического планов текста-дискурса, но и эмоциональную оценку и соотнесение собственных чувств и воли с объективной социокультурной реальностью.

Обучение иноязычному чтению с извлечением разного объёма информации предполагает использование рецептивно-познавательных, репродуктивно-преобразовательных и продуктивных *операционных средств* работы с эмоционально-ценностными текстами-дискурсами. Благодаря усиленному развитию теоретического, рефлексивного и рассуждающего мышления, совершенствованию речевых механизмов, расширению средств и способов речевой деятельности, письменный рецептивный вид иноязычного речевого общения претерпевает на старшей существенные качественные изменения в направлении глубины понимания прочитанного, а также его смысловой переработки.

В чтении старшие подростки овладевают разными способами осмысления информации и продолжают вырабатывать индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности [Куклина, 2009: 63]. Это происходит в процессе решения всех типов учебно-речевых задач, от репродуктивных до творческих, на различных этапах овладения школьниками иноязычным речевым общением, что предполагает привлечение всех типов приёмов овладения содержанием иноязычного образования. Выполнение соответствующих операционных действий позволяет обучающимся выявить в содержании текста-дискурса вида III составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить их.

Заслуживают внимания репродуктивно-поисковые учебно-речевые задачи, представленные на данной ступени обучения в нетиповых ситуациях с целью совершенствования навыков письменного рецептивного вида иноязычной речевой деятельности. В них известна лишь цель деятельности, но проблемная эмоционально-ценностно маркированная ситуация не совсем ясна. С. С. Куклина указывает, что это влечёт за собой поиск оптимального пути решения задачи путём трансформации обобщённых способов действий, имеющихся в арсенале старших подростков, или в некоторых случаях конструирования новых [Куклина, 2013: 37].

Использование приёмов типа I–II приводит учащихся сначала к принятию заключённой в содержании текста-дискурса 3-го вида ценности, а затем к её осмыслению и акцентированию, наконец – к принятию в качестве необходимости. Этап развития умений требует применения приёмов типа III и предполагает решение старшими подростками поисково-творческих учебно-речевых задач, связанных извлечением из текстового материала разного объёма информации. Результатом является чувственное проникновение обучающегося во внутренний мир героев текста-дискурса, «вписывание» той или иной ценности в систему собственных индивидуально-личностных ценностных ориентаций и волевых проявлений; её эмоционально-чувственное признание; внутреннее постижение заключённых в печатном тексте-дискурсе ценностных смыслов.

Отметим особенности использования операционных средств на этапе функционирования общения, где используются приёмы типа IV. Учащиеся старшей ступени решают творческие учебно-речевые задачи в ходе познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности. В УМК «Английский в фокусе», как и на средней ступени, представлена проектная работа школьников. Например, рубрика “My Language Portfolio” («Языковой портфель») предлагает разнообразие эмоционально-ценностного речевого материала индивидуального пользования по освоенным темам и творческие, мотивирующие учащихся проекты соответствующей тематики [Ваулина, 2016: 7]. Этот вид деятельности знаком ученикам, поэтому они хорошо владеют действиями, необходимыми для его выполнения и обеспечивающими эмоциональное принятие и осмысленное отношение личности к культурным ценностям.

Эмоционально-ценностные качественные способы работы с речевым материалом способствуют тому, что факты культуры становятся для учащегося ценностью, т. е. получают общественное, общекультурное и личное значение, выступают ориентирами поступков и всего образа жизни, развития познавательной активности и волевой сферы, определяют мотивацию, мировоззрение и нравственные убеждения школьника, становятся основой формирования его личности, развития творческих сил и способностей. В эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях, при выполнении обучающимися аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ происходит акцентирование эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций, создание эмоционально-ценностных контрастов, ценностное «распредмечивание» и «опредмечивание», решение моральных дилемм и т. д.

Реализация эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий под руководством учителя, как и на предыдущих ступенях обучения, предусматривает, что педагог несёт в себе эмоционально-ценностное содержание иноязычного образования, и это культурное, духовное содержание становится одним из главных компонентов процесса. Учитель иностранного языка как

комментатор иной культуры и представитель родной должен проявлять собственную волю и делать всё от него зависящее, чтобы сформировать у учащихся ту систему ценностей, которой должна обладать лингвокультурная личность.

Реализация эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий следуя указаниям памятки и руководства обеспечивает значительные на старшей ступени ресурсы обучающихся без помощи учителя осуществлять анализ эмоционально-ценностного содержания речевого материала, ставить учебно-познавательные цели, искать и применять адекватные средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты овладения всеми компонентами содержания иноязычного образования, включая ЭЦК.

На старшей ступени значителен удельный вес *самостоятельной реализации* учениками *эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий*, поскольку у учащихся 8–9-х классов имеется для этого достаточно возможностей. Школьники уже овладели общим строением учебной деятельности и большинством составляющих её действий; они имеют достаточное количество представлений о целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношениях к предметной социокультурной действительности, представленной в эмоционально-ценностном содержании речевого материала³⁸. Это создаёт необходимые условия для гармоничного развития и самореализации лингвокультурной личности, обеспечивает успешное овладение компонентами содержания иноязычного образования.

Особенностью применения *количественных способов выполнения операционных действий* в 8–9-х классах является то, что процесс приобретения опыта эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг в процессе работы с эмоционально-ценностным речевым материалом значительно ускоряется;

³⁸ Более подробно возрастные особенности учащихся старшей ступени школьного иноязычного образования (8–9-е классы) как формирующихся лингвокультурных личностей представлены в Таблице 13.

это сопровождается выработкой индивидуального стиля учебной деятельности, которая чаще всего осуществляется с ограничением по времени; в основном на материалах макро текстов-дискурсов.

Что касается *организационных способов выполнения операционных действий* (в ситуациях нравственных отношений, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов) работа старших подростков с эмоционально-ценностными текстами-дискурсами вида III осуществляется *индивидуально, фронтально и коллективно*. В последнем случае, благодаря специфической социальной активности [Маркова, 1990: 46], старший подросток ведёт активный поиск контактов и сотрудничества с окружающими людьми, усваивая рациональные способы коллективной работы, сотрудничества в учебно-познавательной деятельности [Куклина, 2009: 59].

Эмоционально-окрашенными способами предъявления материала остаются фотограмма, фонограмма и видеграмма.

Старшие подростки расширяют накопленный на предыдущих ступенях иноязычного образования опыт целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений к миру:

1) более избирательного и критического восприятия существующих в обществе моральных норм и правил, в том числе у учащихся появляются собственные моральные установки и требования к себе. Они выступают в качестве ориентиров поведения и деятельности учащихся, определяющих характер взаимоотношений личности с коллективом сверстников и миром взрослых;

2) развития творческих сил и способностей, проявления качеств своей индивидуальности, определяющих мотивацию, мировоззрение и нравственные убеждения, проявления эмпатии (в семье, в общении с друзьями, в школе и др.);

3) обогащения и совершенствования духовного мира через познание и понимание новой культуры в её соотнесении с родной культурой учащихся (жизни и творчества известных представителей отечественной и мировой культуры и науки; национальных праздников разных стран, знаменательных дат, традиций, обычаев и т. п.);

4) осознания значимости развития экологически безопасной среды обитания и видов транспорта, охраны природы;

5) проявления интереса к развитию отечественной робототехники, средств массовой информации, молодёжной моды, театра и кино, занятиям спортом, музыкой;

6) рациональной организации труда и отдыха, всей своей жизнедеятельности, в том числе планирования путешествий по своей стране и за рубеж, покупок, трат карманных денег, посещения дискотек, кафе и др.;

7) понимания важности школьного образования, изучаемых предметов, роли иностранного языка в мире и в будущей профессиональной деятельности учащихся, стремления к участию в международных школьных обменах, переписке с зарубежными сверстниками;

8) преодоления жизненных трудностей, следования правилам самообороны, обеспечения личной безопасности, в том числе с использованием телефона доверия и др.

В процессе работы с эмоционально-ценностным текстовым материалом в переживаниях и настроениях учащихся представлено их ценностное отношение к миру и личностные смыслы. При этом ученики 8–9-х классов проживают значимые для учебного процесса эмоции и чувства ярче и интенсивнее по сравнению со школьниками более младшего возраста.

Внутренние условия применения эмоционально-ценностной технологии на старшей ступени можно увидеть в Таблице 13³⁹. Информация о возрастных особенностях учащихся старшей ступени школьного иноязычного образования (8–9-е классы) как формирующихся лингвокультурных личностей свидетельствует об их

³⁹ При подготовке материалов таблицы были использованы труды таких исследователей психолого-педагогических особенностей старших подростков и старшей ступени иноязычного образования, как: О. Волохова, Л. В. Градусова, А. К. Дусавицкий, А. К. Маркова, А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский, Л. Д. Столяренко и др., а также И. А. Зимняя, С. С. Куклина, Ю. С. Швецова, материалы «Сборника нормативных документов. Иностранный язык» и действующего УМК для старшей ступени [Волохова, 1990: 19; Градусова, 2011; Дусавицкий, 1996: 164; Маркова и др., 2007: 46, 109; Петровский, Ярошевский, 2001; Столяренко, 2002: 444–628; Зимняя, 1989: 177–178; Куклина, 2009: 58; Швецова, 2008: 20; Сборник..., 2013: 24–25; 103–104; 108–111; Ваулина и др., 2016: 5].

Таблица 13 – Возрастные особенности учащихся старшей ступени школьного иноязычного образования (8–9-е классы) как формирующихся лингвокультурных личностей

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
1) <i>Владение ведущими коммуникативными умениями (умениями чтения)</i>	Значительное расширение по сравнению со средней ступенью иноязычного языкового, речевого и социокультурного опыта, представлений обучающихся о многоязычной и поликультурной картине мира. Чтение – ведущий вид иноязычной речевой деятельности, представляющий большие возможности для коммуникативного развития учащихся 8–9-х классов. Достаточно большой словарный запас школьников, его непрерывное и осязаемое расширение, соответствующее когнитивным потребностям учеников и способствующее эффективному развитию их умений в области письменного рецептивного вида иноязычной речевой деятельности. Более разносторонняя эмоциональная составляющая внимания школьников, позволяющая довести умения различных видов чтения до уровня зрелости
2) <i>Собственная система ценностей учащегося</i>	Усвоение старшим подростком определенной системы ценностей и ценностных ориентаций: моральных требований и норм взаимоотношений между людьми. Большая избирательность в восприимчивость моральных норм, нравственных ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и их отношениях: одни нравственные нормы и требования начинают определять все поведение старшего подростка; другие остаются для него лишь внешними требованиями, либо выполняются только под давлением окружающих. Самоопределение старших подростков в системе ценностей, становление основ их мировоззрения
3) <i>Уровень развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта</i>	Агрессивная эмоциональная реакция, которая может стать результатом пренебрежительного отношения взрослых и недоброжелательного отношения к запросам, устремлениям, интересам подростка. Сохранение значительной неуверенности относительно выбора форм эмоционального поведения. Развитие способности преодолевать негативные эмоции по мере взросления. Активное развитие моральных чувств. Важнейшая роль эмоций в реализации моральной направленности личности. Появление структурированной системы ценности собственных переживаний
4) <i>Уровень развития волевой сферы</i>	Значительные изменения в волевой сфере старшего подростка благодаря появлению осознанных моральных требований и оценок: если школьники более младшего возраста могли успешно действовать лишь в том случае, когда цели деятельности и сама деятельность были для них достаточно привлекательны, длительная многоэтапная деятельность была им трудна, а препятствия демобилизовали, старшие подростки, сознательно поставив перед собой цель, могут действовать даже в тех случаях, когда

Продолжение Таблицы 13

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
5) Набор личностных УУД	<p>содержание деятельности их не привлекает, или когда на пути достижения цели встречается серьезное препятствие.</p> <p><i>а) Личностное самоопределение:</i> возросшая самостоятельность старшего подростка; её ценность и необходимость для становления его личности. Стабилизация в конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе. Образование «Я-концепции» как важнейший этап в развитии самосознания. Существенные различия в поведении у представителей «слабого» и «сильного» полов: девочки становятся гораздо чувствительнее мальчиков в сфере личных взаимоотношений, более точно умеют «читать» в других людях их состояние, определять самочувствие окружающих людей. Предпочтение ими словесно-речевой деятельности. Большая энергичность и деловитость мальчиков: предпочтение ими практической деятельности.</p> <p><i>б) Ценностно-смысловая ориентация учащихся:</i> зоркость и наблюдательность ко всем явлениям окружающей жизни, внимание к каждому несоответствию усвоенным моральным нормам. Острое переживание таких ситуаций, вплоть до обесценивания моральных взглядов и принципов. На основе возросшей самостоятельности – активное стремление реализовать усвоенные моральные требования. Динамические отношения между чувством взрослости, усвоением морально-этических норм и общением, что определяет дальнейшее развитие чувства взрослости как социального сознания.</p> <p><i>в) Нравственно-этическое оценивание:</i> внимание к любым противоречиям во взглядах старших и болезненное отношение к малейшему расхождению между тем, что взрослые утверждают и пропагандируют, и тем, как они сами поступают и думают. Значительно меньшая связь интереса к новому речевому и социокультурному материалу с внешней занимательностью, чем на предыдущей ступени.</p> <p><i>г) Смыслообразование:</i> учебная деятельность как средство организации социальной активности школьника, его «субъектной исключительности». Активное совершенствование учебно-познавательной деятельности старших подростков, их учебно-речевых, УУД, механизма рефлексивной самооценки, качеств субъектов деятельности. Выработка индивидуального стиля присвоения социально-личностного опыта в ходе решения разнообразных ознакомительных, репродуктивных, поисковых и творческих задач. Переход с репродуктивного на продуктивный уровень. Снижение привлекательности учебного процесса: интересы, стремления, ценностные ориентиры и активность старших подростков часто проявляются лишь во внеучебной деятельности, снижая воспитывающий и развивающий потенциал учения. Стремление</p>

Продолжение Таблицы 13

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
	<p>школьников к социализации, самоосознанию, самоопределению, самовоспитанию, саморазвитию. Учебная деятельность – средство овладения другими видами деятельности, организации социальной активности, индивидуализации обучающегося. Стремление самостоятельно ставить цели, определять пути их достижения, использовать приобретённый в школе опыт деятельности в реальной жизни, за рамками учебного процесса.</p> <p>д) <i>Ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях</i>: способность противостоять влиянию окружающих в том случае, когда оно не соответствует собственным требованиям-убеждениям старшего подростка. Усложнение отношений со взрослыми: прямое непосредственное давление (приказ, немотивированное требование) вызывает протест. Принимается опосредованное руководство в виде совета или ненавязчивого предложения прийти на помощь. Необходимость в доказательствах несостоятельности и ложности взглядов старшего подростка, в доверии со стороны взрослых и предоставлении большей самостоятельности. Постигание культурных норм и ценностей в общественно-полезной деятельности – чаще всего вне класса. Разрыв между нею и учебной деятельностью как универсальной формой овладения любой другой деятельностью. Совершенствование социальных мотивов деятельности благодаря специфической социальной активности старшего подростка. Использование приобретённых знаний и умений для социальной адаптации, т. е. достижения взаимопонимания в процессе устного и письменного общения с носителями иностранного языка, установления в доступных пределах межличностных и межкультурных контактов</p>

Разработана автором

готовности к участию в деятельности по освоению новой «дозы» содержания иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК. При этом речь часто идёт о своего рода «раздвижке» границ программы, когда старший подросток, проявляя волевые усилия, привносит в учебно-речевую деятельность «личностное знание». Это духовно-нравственные ценности, приобретённые при чтении иноязычных текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания за пределами класса, на межтематическом уровне, в различных ситуациях, требующих привлечения как собственного опыта, так и опыта других людей при решении социальных и морально-нравственных проблем. Так происходит рождение личностного смысла учебно-познавательной деятельности ученика.

Так осуществляется развитие ведущих коммуникативных умений учащихся 8–9-х классов (умений чтения), эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, воли, освоения системы базовых национальных и общекультурных ценностей и личностных УУД. На Рисунке 19 можно видеть результат адаптации эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования к внешним и внутренним условиям её применения на старшей ступени (8–9-е классы):

1) в содержательной составляющей уточнены *лингвистический* и *психологический компоненты*. Первый из них на данной ступени представлен текстами-дискурсами типа I, подтипов I–IV, вида III, подвидов I–III, разновидностей I–II, вариантов I–V, подвариантов I–II. Второй – ведущими иноязычными речевыми умениями (чтения), окрашенными опытом эмоционально-ценностных отношений старших подростков к миру вокруг;

2) основой процессуальной составляющей стали приёмы всех типов, видов, разновидностей, вариантов;

3) цель-результат применения технологии – сформированность лингвокультурной личности старшего подростка, способной: выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК; сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить их.

Процесс адаптации технологии будет завершён в § 4, где мы опишем условия её применения на профильно-ориентированной ступени (10–11-е классы).

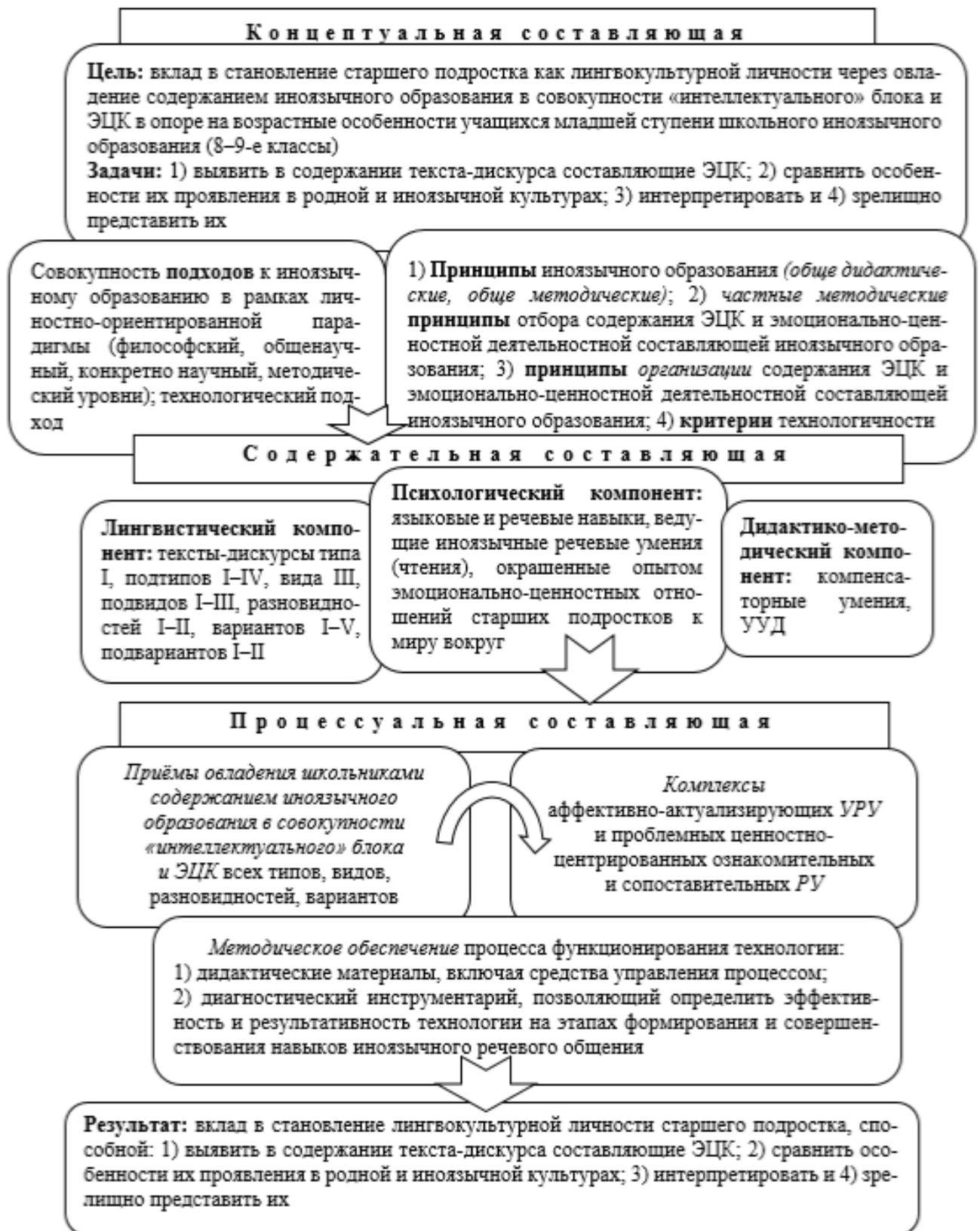


Рисунок 19 – Применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования в условиях старшей ступени

(8–9-е классы общеобразовательной школы)

Разработан автором

§ 4. Применение эмоционально-ценностной технологии на профильно-ориентированной ступени школьного иноязычного образования

Профильно-ориентированная ступень иноязычного образования охватывает 2 года (10–11-е классы) и относится к среднему (полному) общему образованию [Сборник..., 2013: 113]. Субъектами учебной деятельности по овладению иноязычным речевым общением в 10–11-х классах являются юноши и девушки. На данной ступени завершается процесс формирования лингвокультурной личности в условиях общеобразовательной школы, что оказывает влияние на особенности применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования. В этом параграфе мы адаптируем технологию к условиям последней, профильно-ориентированной ступени школьного иноязычного образования.

Представим *аксиологический компонент внешних условий* овладения юношами и девушками – учащимися 10–11-х классов компонентами содержания иноязычного образования на материале эмоционально-ценностных текстов-дискурсов вида IV (для обучения иноязычной письменной речи). В современной методике письмо и письменная речь являются не просто средством, но и одной из целей овладения школьниками иноязычной речевой деятельностью. На первый план письменную коммуникацию в середине 1990-х гг. вывели стремительное увеличение объёма и темпов обмена информацией, ускоренное развитие компьютерной связи – главного инструмента профессиональных контактов.

Т. Б. Лесохина и Е. Ю. Симакова указывают, что при неизменной значимости и ценности устного речевого общения в наши дни около 80% информационного потока в научно-технической и технологической областях осуществляется в письменной форме, главным образом с помощью телекоммуникаций [Лесохина, Симакова, 2003: 3]. В результате сегодня целенаправленные, динамичные, обладающие качествами интегрированности и иерархично организованные умения иноязычной письменной коммуникации составляют важную часть общегуманитарного образования и личностного становления выпускника общеобразовательной школы. Они

являются условием его социальной адаптации в сегодняшнем поликультурном обществе. Однако на профильно-ориентированной ступени иноязычная письменная речь выступает и как средство, способствующее удовлетворению, развитию и углублению интересов школьников в выбранной ими области знания, получения профессионально значимой информации.

Итак, существует целый комплекс других объективных и субъективных причин, которые выдвигают в число наиболее актуальных на профильно-ориентированной ступени в общеобразовательной школе задачу развития умений письменной иноязычной коммуникации личностного и делового характера. В качестве основных причин С. Н. Безус называет следующие:

1) в раннем юношеском возрасте осуществляются профессиональное самоопределение и активная социальная адаптация личности школьника к взрослой жизни, его знакомство с основами рыночных отношений. Это подразумевает подготовку к практическому владению языком в различных сферах деятельности, в том числе и в области официально-деловой переписки;

2) возможности устной иноязычной коммуникации учащихся школ носят более ограниченный характер, чем письменной; например, в социальных сетях и на сайтах системы Internet;

3) многие из школьников готовятся сдавать единый государственный экзамен (ЕГЭ), экзамены для получения международного сертификата по иностранному языку, задания которых предусматривают разностороннее владение письменной речью [Безус, 2004: 4–5].

Вот почему в действующих УМК для профильно-ориентированной ступени учащиеся активно совершенствуют навыки и развивают умения иноязычной письменной речи, выполняя специальные письменные задания модулей. Подобные задания нацеливают выпускников на создание реалистичных письменных произведений, таких, как: описания, заметки, открытки и статьи. На данной ступени в УМК появляется раздел “Spotlight on Exams” («В центре внимания – экзамены»). Цель заданий этого раздела состоит в том, чтобы предоставить школьникам возможность

участвовать в решении тех учебно-речевых задач в области письменной речи, с которыми они встретятся на ЕГЭ [Афанасьева и др., 2016–2018].

Для обучения письменной речи на профильно-ориентированной ступени используются вербальные и креолизованные микро- и макро дискурсы-образцы 1-го типа (дискурс-письмо, дискурс-сочинение, дискурс-реферат/аннотация), различной степени аутентичности и стилей:

а) художественного (рассказы, записки, дневники, стихи, а также авторские и эпические песни);

б) газетно-публицистического (аннотации, очерки, рецензии, статьи, а также пресс-релизы, комиксы, реклама);

в) разговорного (личные письма, дневники, записки, бытовые монологи, а также личностные, обрядовые и культовые песни);

г) официально-делового (официальные письма, заявления, резюме, инструкции, а также рецепты, расписание, открытки, телеграммы, поздравления);

д) научно-популярного (аннотации, рецензии, статьи, доклады, рефераты, а также научные презентации).

В эмоционально-ценностном содержании текстов-дискурсов вида IV на профильно-ориентированной ступени отражены главные ценности цивилизации (см. Таблицу Е.3 Приложения Е):

а) общенациональные: Родина и дом, места, которые следует посетить в России, религии России;

б) общечеловеческие: личность (уникальность её внешности и характера, интересы, любимые игрушки, игры, хобби, опрятность в одежде), друзья (помощь друг другу, важность совместных занятий), семья (любовь и верность, здоровье и достаток, почитание родителей, забота о членах семьи, продолжение рода, семейные праздники), школа (любимые предметы, ценность образования в жизни человека), свободное время (в зоопарке, цирке; проведение каникул с пользой); природа (любовь и толерантность по отношению к домашним животным, любимое время года и погода), профессия человека (выбор профессии, мир профессий), патрио-

тизм, социальная солидарность (свобода и справедливость, милосердие, честь, достоинство), гражданственность (закон, правопорядок, свобода совести и вероисповедания), труд и творчество (созидание, целеустремлённость, трудолюбие, талант и ответственность), наука (познание, научная картина мира, экологическое сознание, ответственность учёного за результаты открытий), искусство и литература (духовный потенциал любимых сказок, песен, стихов на иностранном языке), человечество (межэтнический мир, дружелюбное отношение к представителям других стран, памятные события в их жизни, места, которые следует посетить в странах изучаемого языка) и др.

Опишем соответствующий аксиологическому *деятельностный компонент* внешних условий реализации эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на профильно-ориентированной ступени. Он отражает нацеленность старшеклассников на реализацию своих жизненных планов на будущее, связан с использованием эмоционально-ценностных средств и эмоционально-окрашенных способов включения школьников в такие виды деятельности, как учебно-профессиональная, ценностно-ориентационная, общественно полезная [Куклина, 2009: 69].

Деятельность обучающихся носит активный (активация всех новых слов и структур в значимых, бытовых ситуациях), целостный (творческое использование интеллектуального и эмоционально-ценностного потенциала учащихся), гуманистический характер (отработка речевого материала через использование учебно-речевых задач и тем стимулирующего характера, внимание к потребностям, чувствам и желаниям учеников) [Афанасьева и др., 2016: 4].

Эмоционально-ценностные материальные средства (вербальные, изобразительные, знаковые, смешанные и информационно-коммуникационные) позволяют эффективно организовать учебную деятельность старшеклассников по овладению письменной речью, следить за правильностью и точностью выполнения операционных действий. Соотнесение учебных действий с планом, образцом, памяткой, серией рисунков, комиксов или словарём и коррекция деятельности в случае необхо-

димости помогают учителю и учащимся успешно достичь цели письменной коммуникации. Использование плана ожидаемого письменного произведения, логико-синтаксические схемы его построения, списки возможных слов, словосочетаний, фраз; критерии и нормы оценок способствуют развитию речевых умений школьников создавать письменные иноязычные произведения различных видов, форм, объёма, целевого назначения, структуры [Сборник..., 2013: 134–135].

Набор *операционных средств* включает: рецептивно-познавательные, репродуктивно-преобразовательные и продуктивные средства работы с текстами-дискурсами вида IV (для обучения иноязычной письменной речи). В учебниках «Английский в фокусе» для профильно-ориентированной ступени обучения уменьшен объём нового языкового материала, в том числе и предназначенного для усвоения в области письменной речи. Поэтому в каждом модуле этапам формирования и совершенствования навыков отводится меньше места [Куклина, 2009: 75].

Кроме того, они рассчитаны на самостоятельное выявление обучающимися в содержании речевого материала составляющих ЭЦК и сравнение особенностей их проявления в родной и иноязычной культурах в ходе решения учебно-речевых задач репродуктивного и репродуктивно-поискового характера, что требует применения приёмов 1-го и 2-го типов. Принятие школьниками заключённой в текстовом содержании ценности на эмоциональном уровне и её последующее осмысление, акцентирование и принятие в качестве необходимости позволяют на этапе развития умений перейти к интерпретации выявленных составляющих ЭЦК.

Это осуществляется в процессе решения учебно-речевых задач поисково-творческого характера (приём типа III), спецификой которых, как уже было отмечено в Главе 4, в данном случае является тот факт, что в классе ученики выполняют только мотивационно-ориентировочную фазу, а исполнительская и контрольно-оценочная переносятся на самостоятельную работу дома. В результате происходит чувственное проникновение обучающегося во внутренний мир другого человека; постижение заключённых в текстовом содержании ценностных смыслов.

На завершающем этапе овладения иноязычным речевым общением в УМК «Английский в фокусе» широко представлена работа над проектами [Афанасьева и др., 2016: 9]. Их содержание связано с профессиональной ориентацией учащихся данной ступени и позволяет благодаря использованию приёмов 4-го типа перейти к решению учащимися творческих учебно-речевых задач: выявить в содержании текста-дискурса вида IV составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить их. Как известно, действие приёмов 4-го, творческого типа отличается эмоциональным принятием и осмысленностью отношения учащегося к ценностям диалога культур.

Эмоционально-окрашенные качественные способы выполнения упомянутых операционных действий предполагают создание эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуаций, сначала частично управляемых преподавателем, а затем – свободных, возникающих в ходе спонтанных высказываний в ролевых играх, при обсуждении проблемных вопросов, во время показа на экране жизненных ситуаций, позволяющих действующим лицам совершать речевые поступки в социальном и культурном контексте, в определённом пространстве и времени.

Старшеклассники учатся строить своё речевое и неречевое поведение адекватно социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка; их учебно-речевая деятельность становится средством реализации планов на будущее при переходе «от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого» [Возрастная..., 1979: 146]. Выполнение школьниками комплексов аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ, предполагающих использование в письменном продуктивном виде иноязычной коммуникации акцентирования эмоций и ценностей, пробуждения адекватных эмоций школьников, эмоционально-ценностных контрастов, ценностного «распредмечивания» и «опредмечивания», решения моральных дилемм и т. д.;

Если *эмоционально-окрашенные качественные способы* выполнения операционных действий реализуются на профильно-ориентированной ступени под руко-

водством учителя, то педагог, как и прежде, должен проявлять эмоционально-ценностное отношение и волевое стремление к познанию фактов своей и чужой культуры. Он создаёт предпосылки для учёта конкретных потребностей учащихся в использовании приобретённого эмоционально-ценностного опыта при изучении других школьных предметов, а также в самообразовательных целях в интересующих старшеклассников областях знаний и сферах человеческой деятельности (включая их профессиональные ориентации и намерения).

По причине трудности учебно-речевых задач ступени, возросших требований и неоднозначности результата, С. С. Куклина предлагает осуществлять *реализацию эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий следуя указаниям памятки и руководства* [Куклина, 2009: 76]. Они обеспечивают точное, полное и глубокое понимание эмоционально-ценностного содержания дискурса-образца и включают рекомендации по репрезентации педагогически целесообразных эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений в речевом продукте учащегося. Средства управления деятельностью школьников также содержат указания на то, где можно уточнить необходимый школьнику языковой, речевой и социокультурный материал.

Наконец, высокий уровень сформированности речевых, учебно-познавательных и общекультурных умений, волевых качеств у школьников профильно-ориентированной ступени обучения, а также развитый механизм их рефлексивной саморегуляции и самооценки⁴⁰ позволяет им успешно осуществлять *реализацию эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения операционных действий самостоятельно*. Школьники отражают эмоционально-ценностный опыт учебной и речевой деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания [Рубинштейн, 1986]. Учащиеся самостоятельно используют ранее усвоенный эмоционально-ценностный речевой материал, включая речевые, этикетные и речеоб-

⁴⁰ Более подробно возрастные особенности учащихся профильно-ориентированной ступени школьного иноязычного образования (10–11-е классы) как формирующихся лингвокультурных личностей представлены в Таблице 14.

разующие формулы, пользуясь теми учебно-речевыми действиями, которые присущи индивидуальному стилю школьника. Это создаёт условия для формирования готовности к самостоятельному изучению иностранного языка в дальнейшей жизни, в том числе в процессе самообразования и пользования им в иных сферах деятельности.

Количественные способы выполнения операционных действий на профильно-ориентированной ступени обучения используются с учётом процессов систематизации, структурной организации, комплексирования приобретённого эмоционально-ценностного опыта школьников за счёт его расширения, дополнения, внесения новой информации. Решение учебно-речевых задач осуществляется с ограничением по времени и без; в рамках эмоционально-ценностных микро- и макро текстов-дискурсов вида IV.

Условием успешного применения разнообразных *организационных способов выполнения операционных действий* (фронтально, индивидуально, коллективно) в ситуациях нравственных отношений, отличающиеся разнообразием форм социального взаимодействия субъектов, является тот факт, что у учащихся профильно-ориентированной ступени имеются широкие возможности для совершенствования каждого из них. Они уже овладели общим строением учебной деятельности, способами выполнения практически всех учебных действий, умеют самостоятельно ставить несколько целей, планировать и корректировать свою работу с текстом [Маркова, 1990: 47]; способны вести активный поиск средств и способов делового взаимодействия для включения в такие виды деятельности, как учебно-профессиональная, ценностно-ориентационная и общественно полезная [Куклина, 2009: 69].

Эмоционально-окрашенные способы предъявления материала (фотограмма, фонограмма, видеограмма), используемые в самых разнообразных сочетаниях, способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуаций письменного иноязычного речевого общения.

Опыт целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений к миру вокруг, накопленный старшеклассниками через содержание текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания и применение приёма как единицы деятельности составляющей ЭЦК, охватывает:

1) проявление целостного мировоззрения, соответствующего уровню развития современной науки и общественной практики, осознание социального, лингвокультурного, духовного разнообразия окружающего мира;

2) формирование гражданской позиции школьника, качеств патриотизма, интереса к культуре, духовному наследию, прошлому и настоящему своего края, народов России, всего человечества, осознание своей национальной принадлежности, гуманистических ценностей родной культуры;

3) осознанность целеполагания, готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению на основе ответственного отношения к учёбе и сформированной учебно-познавательной мотивации, ценностных социальных и межличностных отношений, жизненных установок учащегося; получение необходимых школьнику сведений из иноязычных источников информации, включая ресурсы сети Интернет;

4) расширение возможностей и повышение степени осознанности учеников в выборе профессии, дальнейшей образовательной траектории с учётом их индивидуальных познавательных мотивов и интересов, умения ориентироваться в мире профессий, личных профессиональных предпочтений, а также при условии уважительного отношения к трудовой деятельности, участия в общественно полезном труде;

5) проявление правовой культуры школьника в решении моральных проблем, демонстрацию нравственных чувств и поведения, сознательного отношения к своим поступкам, уважительного и дружественного отношения к окружающим, их мнению, поведению, взглядам, привычкам, вере, в том числе в общении с представителями других стран; владение социальными нормами и правилами общения в различных группах и сообществах, включая школьное, в сотрудничестве взаимом-

действии с ровесниками, младшими, старшими при осуществлении совместной общественно полезной, учебно-познавательной, исследовательской и других видов деятельности;

6) приоритет семейной жизни, внимательное и заботливое отношение к членам своей семьи; осознание значения семьи в жизни каждого человека и общества в целом;

7) интерес к ценностям мировой культуры, достижениям других стран; развитие эстетического вкуса школьников при знакомстве с художественного наследия народов мира, участия в творческой эстетической деятельности;

8) понимание важности соблюдения правил индивидуальной и коллективной безопасности в чрезвычайных ситуациях, ведения здорового образа жизни; формирование основ экологически ориентированного мышления, культуры и практической деятельности и др.

Эмоциональные состояния старшеклассников в процессе работы с текстами-дискурсами – сложные и «разноцветные». Они становятся более насыщенными и гибкими по сравнению с состояниями подростка, растет их управляемость и контролируемость. Особенно интенсивно «работают» эмпатия, чувство взаимопонимания и духовного единства.

Внутренние условия применения эмоционально-ценностной технологии на заключительной ступени школьного иноязычного образования представлены в Таблице 14⁴¹. Данные таблицы демонстрируют, что на профильно-ориентированной ступени обучения иностранному языку завершается процесс формирования

⁴¹ При подготовке материалов таблицы были использованы труды таких исследователей психолого-педагогических особенностей старшеклассников и профильно-ориентированной ступени школьного иноязычного образования, как: А. А. Бодалёв, М. В. Гамезо, И. С. Кон, А. К. Маркова, А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский, А. Milgram, В. Rampton, Р. А. Schales и др., а также И. А. Зимняя, С. С. Куклина, А. Н. Щукин, материалы «Сборника нормативных документов. Иностранный язык» [Бодалёв, 1987; Возрастная..., 1984: 234; Гамезо, 2004: 189; Кон, 1989: 69–78; Маркова и др., 2007: 47; Петровский, Ярошевский, 2001; Milgram, 1992; Rampton, 2011; Schales, 1991; Зимняя, 2005: 181; Куклина, 2009: 69–70; Щукин, 2015: 258; Сборник..., 2013: 30–36; 120–125].

Таблица 14 – Возрастные особенности учащихся профильно-ориентированной ступени школьного иноязычного образования (10–11-е классы) как формирующихся лингвокультурных личностей

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
<p>1) <i>Владение ведущими коммуникативными умениями (умениями письменной речи)</i></p>	<p>Поиск средств и способов включения иностранного языка в учебно-познавательную, ценностно-ориентационную и общественно полезную деятельность, наличие для этого необходимого языкового, речевого и социокультурного опыта, знаний о многоязычной и поликультурной картине мира Письменная речь – ведущий вид иноязычной речевой деятельности, представляющий большие возможности для коммуникативного развития учащихся 10–11-х классов. Умения иноязычной письменной коммуникации – важная часть общегуманитарного образования современного выпускника общеобразовательной школы, условие его социальной адаптации в поликультурном сообществе. Иноязычная письменная речь – средство, способствующее удовлетворению, развитию и углублению интересов школьников в выбранной ими области знания, получения профессионально значимой информации</p>
<p>2) <i>Собственная система ценностей учащегося</i></p>	<p>Ценностная автономия старшеклассника: потребность и право на собственные взгляды, ценностные ориентации, фактическое наличие таковых. Обладание к окончанию юношеского возраста сложившимся мировоззрением как целостной системой взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философией. Выпускник школы – это в идеале человек, воспитанный в соответствии с общечеловеческими ценностями гражданского общества, имеющий толерантное сознание и поведение в поликультурном мире</p>
<p>3) <i>Уровень развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта</i></p>	<p>Большая по сравнению с подростковым возрастом дифференцированность эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний. Проявление полной чувствительности наряду с чёткостью, застенчивости – с развязностью, желания быть признанным и оцененными другими – с независимостью, борьбы с авторитетами – с обожествлением случайных кумиров, чувственного фантазирования – с сухим мудрствованием. Тревожные и драматические переживания, связанные с открытием своего внутреннего мира: вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Эмоциональная автономия учащегося – потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей. Оптимистичный взгляд на себя в 10-м классе. Более напряжённая, тревожная ситуация в выпускном классе, связанная с предстоящим жизненным выбором: у одних старшеклассников сохраняется оптимистичная, не слишком высокая самооценка, в которой гармонично соотносятся желания, притязания и оценка собственных возможностей. У других самооценка очень высокая, она охватывает все стороны жизни; смешивается желаемое и реально достижимое. Снижение остроты межличностных конфликтов: кризис подросткового возраста</p>

Продолжение Таблицы 14

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
	<p>миновал или идет на убыль, в меньшей степени проявляется негативизм во взаимоотношениях с окружающими людьми. Улучшение эмоционального самочувствия учащихся, стабилизация внутренней жизни, снижение уровня тревожности. Расширение круга личностно значимых отношений, которые всегда эмоционально окрашены (морально-нравственные чувства, эмпатия, потребность в дружбе, сотрудничестве и любви, политические, религиозные чувства и т. д.). Важна сфера эстетических чувств, юмора, иронии, сарказма, странных ассоциаций. Эмоциональное переживание процесса мышления, внутренней жизни, удовольствие от «думания», творчества. Зависимость интимности дружбы юношей и девушек от их личностных качеств, уровня рефлексивности личности: не все способны на глубокие чувства, доверительность, интерес к другому человеку</p>
<p>4) <i>Уровень развития волевой сферы</i></p>	<p>Проявление таких волевых качеств, как инициативность, самостоятельность и настойчивость как неустойчивых и лабильных, что может свидетельствовать об их интенсивном формировании. Повышение самоконтроля и саморегуляции. Достижение в волевом поведении оптимального уровня активности основных волевых качеств после 15–16 лет. Целенаправленный характер волевой активности старшеклассников, основанной на самостимуляции: достигая поставленных целей, личность преодолевает внутренние и внешние препятствия, которые возникали на этом пути, проявляя умение управлять собой. Моральный компонент воли старшеклассников: она начинает проявляться под воздействием идеи, которая может быть значимой для общества, товарищей, а не только для самого старшеклассника</p>
<p>5) <i>Набор личностных УУД</i></p>	<p>а) <i>Личностное самоопределение</i>: новый этап в развитии личности; её стремление к автономии, право быть самим собой. Требование личной свободы и необходимость нести за неё ответственность. Отставание своего права на взрослость. Открытие собственного внутреннего мира – главное психологическое приобретение возраста. Неопределенность, расплывчатость юношеского «я»: переживание его как смутного беспокойства или ощущения внутренней пустоты, которую необходимо заполнить. Несовпадение внутреннего «я» с внешним поведением, что актуализирует проблему самоконтроля. Поведенческая автономии старшего школьника – потребность и право самостоятельно решать лично его касающиеся проблемы. Свойственное многим старшеклассникам преувеличение собственной уникальности, которое с возрастом обычно проходит, но не ценой ослабления индивидуального начала. Гендерные различия возраста: юноши считают себя менее смелыми, общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека, чем их ровесницы. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность.</p>

Продолжение Таблицы 14

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
	<p><i>б) Ценностно-смысловая ориентация учащихся:</i> осознание не только собственных ценностных ориентаций, но и себя как ценности. Учащийся – «продукт», в ходе инкультурации и социализации введённый в нормы и ценности культурной среды, этику взаимодействия с другими субъектами.</p> <p><i>в) Нравственно-этическое оценивание:</i> становление нравственных ориентиров восприятия действительности. Учащиеся начинают волновать проблемы добра и зла, справедливости и беззакония, порядочности беспринципности. Зрелая и достаточно устойчивая мораль, нравственная сформированность большинства выпускников. Появление собственных взглядов и отношений, поиск самоопределения: если подростки видят проявление своей самостоятельности в делах и поступках, то старшие школьники наиболее важной сферой проявления своей самостоятельности считают собственные взгляды, оценки, мнения. При постановке целей – умение школьников оценить их реалистичность, исходя из планов своего индивидуального развития и социальной значимости целей. Способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках.</p> <p><i>г) Смыслообразование:</i> учебно-познавательная деятельность – средство реализации жизненных планов на будущее. Индивидуальный стиль присвоения социально-личностного опыта (при правильной организации учебного процесса на предыдущей ступени). Структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счёт его расширения, дополнения, внесения новой информации. Повышение (по сравнению с подростками) интереса к учению, к методам теоретического и творческого мышления, к рациональной организации умственной деятельности. Потребность в совершенствовании учебно-речевых, УУД, рефлексивной самооценки, качеств субъектов деятельности. Наличие необходимых для этого возможностей: учащиеся уже овладели общим строением учебной деятельности, способами выполнения практически всех учебных действий на продуктивном уровне в ходе индивидуального или коллективного решения различных типов учебно-речевых задач, умеют самостоятельно ставить цели, планировать и корректировать выполнение УУД. «Перерастание» учебных действий в методы научного познания, особенно в тех случаях, когда учащиеся ставят нестандартные учебные задачи, требующие анализа существующих решений, их критического осмысления и нахождения нестандартных способов решения таких задач. Появление «особой формы учебной деятельности», включающей элементы анализа, исследования в общем контексте профессиональной направленности и личностного самоопределения. Анализ индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности. Расширение деловых контактов с одноклассниками и педагогами, дифференциация интересов в связи с самоопределением</p>

Продолжение Таблицы 14

<i>Характеристики лингвокультурной личности</i>	<i>Индивидуальные, субъектные, личностные особенности учащихся</i>
	<p>учащихся. Стремление к выходу за пределы школьной программы, самообразованию, особенно по предметам, связанным с профессиональной ориентацией старшеклассника. Расширение познавательных, учебно-познавательных и социальных мотивов. Постепенный «уход» учебной деятельности из положения ведущей: она остаётся средством реализации жизненных планов юношей и девушек в постоянно усложняющихся условиях их жизнедеятельности.</p> <p><i>д) Ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях:</i> осознание своей непохожести на других, исторически и логически предшествующая пониманию своей глубокой внутренней связи с окружающими людьми и единства с ними. Стремление реализовать свою личность в отношениях со сверстниками, определить собственные возможности в общении. Соотнесение представления о самом себе с групповым образом «мы», т. е. образом типичного сверстника своего пола, но неполное совпадение с ним. Рост потребности в общении и одновременное повышение его избирательности. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга, которые становятся самооценными. Появление потребности в уединении. Рост объёма знаний об условиях жизнедеятельности разных социальных слоёв, их ценностных ориентирах, этническом составе и религиозных особенностях стран изучаемого языка, перспективах получения образования и последующего трудоустройства. Использование иноязычных знаний, навыков и умений для общения с представителями других стран, ориентации в современном поликультурном мире, расширения возможностей в выборе сферы будущей профессиональной деятельности</p>

Разработана автором

лингвокультурной личности в условиях общеобразовательной школы. Это позволяет нам выявить конечный уровень владения школьниками ведущими коммуникативными умениями (умениями письменной речи) и субкомпонентами ЭЦК содержания иноязычного образования, включая совокупность общенациональных и общечеловеческих ценностей, эмоциональную компетентность и эмоциональный интеллект, волю как способность создавать систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры, набор личностных УУД.

Результат адаптации эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования к внешним и внутренним условиям её применения на профильно-ориентированной ступени показан на Рисунке 20:

1) содержательная составляющая: уточнены *лингвистический* и *психологический компоненты*. Первый представляют тексты-дискурсы типа I, подтипов I–IV, вида IV, подвидов I–III, разновидностей I–II, вариантов I–V, подвариантов I–II. Второй – ведущие иноязычные речевые умения (письменной речи), окрашенные опытом эмоционально-ценностных отношений старшеклассников к миру вокруг

2) основой процессуальной составляющей стали приёмы всех существующих типов, видов, разновидностей, вариантов;

3) целью-результатом применения технологии является сформированность лингвокультурной личности старшеклассника, способной: выявить в содержании текста-дискурса составляющие ЭЦК; сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах, интерпретировать и зрелищно представить их.

Адаптация модели эмоционально-ценностной технологии для разных этапов овладения школьниками иноязычным речевым общением и ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе требуют опытно-экспериментальной проверки. Описанию её организации, хода и результатов посвящен последний пункт исследования.

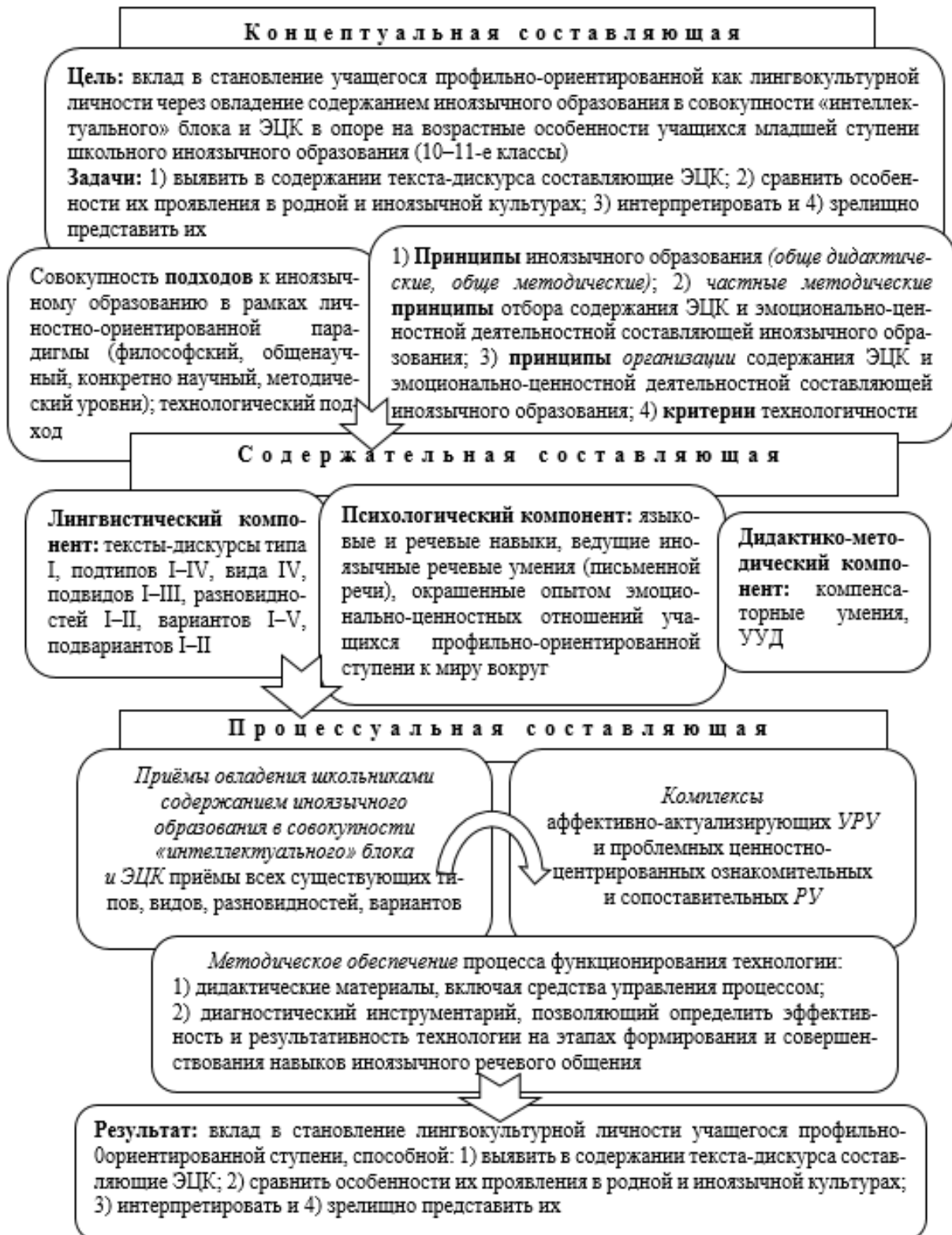


Рисунок 20 – Применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования

в условиях профильно-ориентированной ступени (10–11-е классы общеобразовательной школы)

Разработан автором

§ 5. Организация, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по использованию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования

В завершающем параграфе Главы 5 мы решаем пятую задачу исследования: апробировать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования с целью доказательства рабочей гипотезы исследования, которая состоит в предположении, что ЭЦК в тесной связи с «интеллектуальным» блоком иноязычного образования обеспечит формирование учащегося как лингвокультурной личности за счёт развития интеллектуальной, эмоционально-ценностной и эмоционально-волевой сфер, если:

1) он строится на основе многоуровневой модели, где действуют факторы, каждый из которых демонстрирует содержание и структуру соответствующей подсистемы, являющейся составляющей системы иноязычного образования, а также организацию, которая отражает функциональные связи и отношения компонентов каждой подсистемы и между подсистемами;

2) подсистемы и их компоненты расположены в порядке включения в иноязычное образование и функционирования в нём;

3) факторы способны привести статичную систему иноязычного образования в действие и обеспечить её чёткое, организованное взаимодействие со средой, поскольку у каждого из них – своё место действия и средства, через применение которых учитель осуществляет организацию и реализацию иноязычного образовательного процесса в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК;

4) система стала основой для создания эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, базовая модель которой затем была адаптирована к различным этапам овладения школьников иноязычным речевым общением и условиям всех ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе.

Для решения последней задачи исследования представим организацию, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по использованию эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования.

Опытно-экспериментальная работа, направленная на доказательство данной гипотезы, проводилась с 2017 по 2021 гг. в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данному методу исследования в психолого-педагогической (Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская [Байбородова, Чернявская, 2014: 169], А. М. Боднар [Боднар, 2011], В. И. Загвязинский [Загвязинский, 2005], А. С. Сиденко [Сиденко, 2000] и др.) и методической литературе (С. С. Куклина [Квуклина, 2014], М. В. Ляховицкий [Ляховицкий, 1981], Е. И. Пассов [Пассов, 2011], А. Н. Шамов [Шамов, 2014а], Э. А. Штульман и др.). Исследованием было охвачено более тысячи человек (учащиеся общеобразовательной школы, преподаватели иностранного языка, студенты-практиканты).

Задачи исследования определили необходимость включения в него двух этапов. 1-й из них выполнял диагностическую функцию [Сиденко, 2000: 100] и предполагал проведение констатирующего типа эксперимента по изучению наличествующих условий для овладения обучающимися содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК.

Констатирующий эксперимент, т. е. определение конкретных зависимостей и тенденций в реально существующей педагогической практике, исследование исходных показателей (начального уровня развития коммуникативных умений и субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования), причин исходного состояния» [Байбородова, Чернявская, 2014: 169] был призван решить три задачи:

1) *анкетирование учителей иностранного языка*. Его целью было выяснение их мнения по вопросам, связанным с необходимостью эмоционально-ценностного «наполнения» иноязычного образования и включения в число его компонентов ЭЦК;

2) *анализ УМК для разных ступеней школьного иноязычного образования* с целью выявления в нём предпосылок для реализации ЭЦК. Нам предстояло ответить на следующие вопросы:

а) обладает ли речевой материал (тексты-дискурсы) УМК достаточной степенью эмоциональной ценности, т. е. отвечают ли они требованиям, предъявля-

емым к текстам-дискурсам типа I, и, следовательно, создаются ли в УМК необходимые и достаточные предпосылки для реализации всех компонентов содержания иноязычного образования, включая ЭЦК в многообразии его компонентов и функций;

б) актуализирует и активизирует ли деятельностная составляющая УМК гуманистическую ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования, т. е. носит ли она эмоционально-ценностный характер;

3) *составление методической характеристики группы учащихся на разных ступенях школьного иноязычного образования с позиций развития школьника как лингвокультурной личности.* Поскольку внутренние условия реализации всех компонентов содержания были изначально заданы, при решении данной задачи важно было зафиксировать их до начала опытного обучения с тем, чтобы наблюдать их динамику на всём её протяжении.

Опишем, как данные задачи решались на этапах *организации и проведения констатирующего эксперимента*, и какие материалы и методы при этом использовались.

Поскольку для решения *1-й* (анкетирование учителей иностранного языка) и *3-й* задач констатирующего эксперимента (составление методической характеристики группы) исследование осуществлялось с группой, в которой все испытуемые объективно различны, стратегии её формирования, как указывает А. М. Боднар, преследовали цель создать репрезентативную представительную выборку [Боднар, 2011: 137–140]. Как известно, выборка должна представлять генеральную совокупность качественно и количественно. Сначала охарактеризуем *количественные параметры выборки*.

Без сомнений, размер выборки при осуществлении анкетирования зависит от числа параметров, по которым исследователь намерен добиться репрезентативности. Поскольку нам было достаточно репрезентативности только по одному признаку (учитель иностранного языка), по сложившейся при проведении исследований такого рода практике выборки в 200 человек было вполне достаточно. Кроме того, поскольку часть ответов была отбракована в ходе эксперимента или в ходе

изучения протоколов эксперимента (не вникли в положения инструкции, не осознали суть задания, дали «девиантные» ответы и т. д.), А. М. Боднар рекомендует увеличить количество испытуемых на 5–10 % [там же: 139]. В конечном итоге оно составило 222 человека.

Перейдём к характеристике *качественных параметров выборки*.

1) В соответствии с требованием *критерия репрезентативности* состав испытуемых качественно и пропорционально отражал существенные типы генеральной совокупности. Для достижения репрезентативности использовалась совокупность следующих способов:

а) *стратометрический отбор*. Генеральная совокупность трактовалась как определённое количество групп, имеющих конкретные характеристики (возраст, статус, степень иноязычного образования, уровень развития качеств лингвокультурной личности). Так, в экспериментальную выборку были включены, с одной стороны, учителя, а с другой – учащиеся младшей, средней, старшей и профильно-ориентированной ступеней. В итоге, в выборке в равной мере присутствовали испытуемые каждой из групп;

б) привлечение к эксперименту *реально существующих групп*. Допускалось, что по своему составу они являются репрезентативными.

Помимо критерия репрезентативности при формировании выборки учитывались:

2) *содержательный критерий (критерий операциональной валидности)*, в соответствии с которым последняя соответствовала содержанию гипотезы исследования, и вопросы, связанные с необходимостью эмоционально-ценностного «наполнения» содержания иноязычного образования, изучались в ходе опроса учителей иностранного языка, а показатели уровня развития лингвокультурной личности – на учащихся общеобразовательной школы;

3) *критерий эквивалентности испытуемых (критерий внутренней валидности)*: полученные результаты должны распространяться на каждого члена выборки. Это становится достижимым, когда её участники (с одной стороны, учителя,

а с другой, учащиеся) не отличаются друг от друга по значимым характеристикам (эквивалентны).

Использовался такой вид, как *анкетирование о фактах сознания*, предназначенных для выявления мнений, мотивов, ожиданий, планов, оценочных суждений отвечающих. Оно было организовано так, чтобы воздействие неблагоприятных социально-психологических факторов было минимальным, и ими можно было бы пренебречь [Анкетирование...: электронный ресурс]. По мнению А. М. Боднар, для этого важно, чтобы:

1) испытуемым был взрослый человек в адекватном эмоциональном состоянии; не сильно отличался бы от исследователя по социальному статусу, уровню культурного развития, национальной и расовой принадлежности;

2) условия эксперимента не затрагивали бы достоинства опрашиваемых, а их отношение к организатору анкетирования было нейтральным [Боднар, 2011: 102].

В анкете использовались вопросы как закрытого, так и полужакрытого типа. Применение первых предоставило возможность эффективно сопоставлять результаты отвечающих. Полужакрытые вопросы позволили выявить индивидуальные мнения респондентов в тех случаях, когда составитель не был осведомлен обо всех возможных вариантах ответов или был намерен получить более полную информацию по вопросам, связанным с эмоционально-ценностным «наполнением» содержания иноязычного образования. Текст анкеты представлен в Приложении К.

При анализе результатов анкетирования применялась статистическая обработка данных. Как известно, её основные способы – это составление *рядов распределения* для каждого вопроса и *группировочных таблиц* ключевых вопросов [Порядок ...: электронный ресурс].

1) *Ряд распределения для вопроса* – это совокупность числовых данных, каждое из которых означает частоту (количество) выбора соответствующего варианта ответа на данный вопрос в анкете. Частота выбора рассчитывается по формуле:

$$P_i = n_i / N \times 100, \quad (1)$$

где i – номер варианта ответа респондента; n_i – частота выбора i -го варианта ответа на конкретный вопрос в анализируемом множестве анкетных данных; N – итоговое

число анкет. Ряд чисел-частот соотносится с процентными показателями: каждый индекс частоты может быть выражен в процентах.

При этом если мы будем составлять ряд распределения неальтернативного признака, где респонденту предстоит выбрать более одного варианта ответа, количественные показатели ответов на вопросы анкеты не будут совпадать с числом опрошенных, а суммарные процентные показатели превысят 100 %.

2) *Группировочная таблица* – это таблица, в которой содержатся данные частот выбора вариантов ответа на вопрос анкеты с учётом ответов на другой вопрос.

Для определения качественных признаков, выраженных с помощью порядковых шкал, при обработке ответов на нечётные вопросы анкеты высчитывались *индексы*, позволяющие понять динамику соответствующего признака, сопоставив мнения респондентов по нему.

$$I = \frac{a+05b-05c-d}{a+b+c+d}, \quad (2)$$

где a, b, c, d – пункты ранговой шкалы признака, от полного согласия (ответ «да») до абсолютного несогласия (ответ «нет»). Индекс позволяет зафиксировать соотношение положительных и отрицательных пунктов шкалы (измерить отношение респондентов к явлению). Он меняется в границах от +1 до –1 [Статистическая ..: электронный ресурс]. Индекс +1 означает, что все респонденты, например, согласны с тем, что требуется реформирование содержания отечественного иноязычного образования (в нашей анкете это вопрос № 1, см. Приложение К). Индекс –1 будет свидетельствовать о полном несогласии с этим опрошенных. При величине индекса менее 0,3 степень согласия опрошенных считается низкой; при нахождении данной величины в диапазоне от 0,3 до 0,7 – средней; более 0,7 высокой.

3) Для более точного анализа первичных данных при обработке ответов на чётные вопросы анкеты (кроме вопроса № 8) использовались структурные средние единицы – *мода* и *медиана*. *Модой* в статистике называют наиболее часто встречающееся значение признака. Она наглядно характеризует группу, в которой налицо преобладание какого-либо признака.

Для характеристики средних значений признака, демонстрирующего разнообразное количественное проявление, используют еще одну меру центральной тенденции – *медиану*. *Медиана* – это значение признака, расположенное в середине ранжированного ряда данных. Она разделяет его на две половины так, что показатели первой из них оказываются меньше медианы, а второй – больше. При этом медиана иногда совпадает с модой (когда самое часто встречающееся значение признака как раз находится в середине ряда данных). В иных случаях подобных совпадений не наблюдается (когда самый «популярный» признак принадлежит крайнему показателю). Медиана отражает среднее положение какого-либо значения во всём ряду наблюдений, поэтому её иногда называют «позиционным средним» [там же].

Для решения *2-й* задачи констатирующего эксперимента (анализ УМК) применялся метод *контент-анализа*, или *анализа содержания* [Контент-анализ как метод исследования: электронный ресурс]. В соответствии с *принципом формализации* было важно, чтобы исследуемое содержание задавало конкретное правило для надежного фиксирования нужных характеристик. В свою очередь, *принцип статистической значимости* диктовал следующее условие: интересующие нас фрагменты содержания должны встречаться с достаточной частотой.

Согласно требованиям С. Г. Вершаловского и М. Д. Матюшкиной, первым шагом в подготовке к контент-анализу должно стать определение совокупности текстов-дискурсов, подлежащих рассмотрению, и целей их изучения [Вершловский, Матюшкина, 2006: 16]. На данном этапе исследования использовались материалы УМК «Английский в фокусе», рекомендованные Министерством образования и науки Российской Федерации для общеобразовательных учреждений. Данное условие обеспечивало *надёжность* исследуемого текстового массива.

После определения совокупности документов встала задача оценки её *объёма*. Поскольку педагогу-исследователю предоставлено право самому сформировать максимально возможную выборку, были отобраны 437 иноязычных текста-дискурса, представленных как в учебниках, так и в рабочих тетрадях и книгах для учителя названных УМК для 4-го, 7-го, 9-го и 11-го классов, завершающих каждую из

четырёх ступеней школьного иноязычного образования. Исходя из требований программы [Сборник..., 2013], тексты были проанализированы в соответствии с доминирующим (преобладающим) на той или иной ступени видом речевой деятельности:

1) на младшей ступени это были тексты-дискурсы 1-го вида – предназначенные для обучения иноязычному аудированию;

2) на средней ступени обучения экспериментальная работа была организована на материалах текстов-дискурсов 2-го вида – предназначенных для обучения иноязычному говорению;

3) на старшей ступени обучения использовался речевой материал 3-го вида – предназначенный для обучения чтению на иностранном языке;

4) для профильно-ориентированной ступени обучения иностранному языку были выбраны тексты-дискурсы 4-го вида – предназначенные для обучения старшеклассников иноязычной письменной речи.

Следующий шаг – определение *единицы анализа*, т. е. некоторой составляющей или признака, встречающегося в тексте-дискурсе. В нашем случае такой единицей стал *показатель эмоциональной ценностности текста-дискурса*, а именно простое количество его представленности. После выявления смысловой единицы контент-анализа нам предстояло выявить *единицы счёта*, которые, как известно, могут совпадать либо не совпадать с единицами анализа. В итоге, за единицу измерения было принято процентное отношение числа выраженности показателя в текстовом массиве к общему количеству исследованных речевых единиц.

Для оценки значимости единицы анализа i в среднем для данной совокупности текстов-дискурсов использовался показатель частотности:

$$p_i = \frac{\sum_{t=1}^n f(i,t)}{n}, \quad (3)$$

где $f(i,t)$ – частота наблюдаемости единицы анализа i в тексте-дискурсе t , n – общее количество речевых образцов. При величине показателя менее 0,3 частота встречаемости показателя эмоциональной ценностности в тексте-дискурсе считается низкой; от 0,3 до 0,7 – средней; 0,8–1 – высокой.

Составление перечня *категорий анализа* предполагает использование в качестве таковых базовых характеристик объекта, систему которых уместно сопоставить с анкетой: категория играет роль вопроса в анкете и указывает, какие варианты ответов могут быть найдены в тексте-дискурсе. В соответствии с требованиями, сформулированными В. И. Добреньковым и С. И. Григорьевым [Добреньков, Григорьев, 2001], категории контент-анализа интересующего нас текстового массива были:

- 1) *уместными*, т. е. соответствовали решению наших исследовательских задач;
- 2) *исчерпывающими*, т. е. полно отражали смысл понятий исследования;
- 3) *взаимоисключающими* – одно и то же содержание не входило в различные категории в одинаковом объёме;
- 4) *надежными*, т. е. не вызывали сомнений по поводу отнесённости к той или иной категории в процессе анализа документа.

Поскольку контент-анализ допускает использование количественных оценок той или иной единицы, в нашей работе был введён «знак» проявления признака:

- 1) «+» – показатель эмоциональной ценностности присутствует в тексте-дискурсе;
- 2) «-» – показатель эмоциональной ценностности отсутствует в тексте-дискурсе;

Изложенные позиции позволили разработать исследовательские инструменты контент-анализа (Приложение Л):

- 1) кодировальную матрицу-классификатор (Таблица Л.1);
- 2) инструкцию исследователю;
- 3) бланк, включающий сведения о текстовых документах, в том числе содержание Таблицы Л.2, а также протокол итогов.

Анализ УМК завершается характеристикой деятельностного компонента для обучения ведущему виду иноязычной речевой деятельности на каждой ступени обучения: на младшей ступени – аудированию; на средней ступени – говорению; на старшей – чтению; на профильно-ориентированной – письменной речи.

Для решения *3-й задачи* констатирующего эксперимента (составление методической характеристики группы) нам потребовалось создать диагностическую систему, включающую показатели развития школьника как лингвокультурной личности. Это диктовало необходимость разработки педагогического инструментария, который должен следовать общим положениям методологии психодиагностической работы в сфере образования [Акимова, Раевский, 1995]: соответствие используемых методик целям и задачам исследовательской деятельности; теоретическая аргументированность диагностической адресованности методик; адекватность диагностических процедур, содержательного «наполнения» и трудности заданий психолого-педагогическим характеристикам групп школьников, участвующих в экспериментальной деятельности; валидность (обоснованность) и надежность используемых методик; профессиональная грамотность и информированность исследователей, необходимые на всех этапах опытно-экспериментальной работы: от сбора сведений до интерпретации её результатов; соблюдение этических норм исследовательской деятельности.

Методическая характеристика группы была представлена в виде таблицы, в которой по горизонтали расположены сведения о свойствах учащегося как лингвокультурной личности, а по вертикали – имена учеников группы. В *графе 1* содержатся сведения об уровне овладения школьниками «интеллектуальным» блоком в совокупности с ЭЦК содержания иноязычного образования на основе критериев, представленных в Таблице Д. 2 Приложения Д.

Чтобы обеспечить простоту обработки и интерпретации результатов, их оценка проводилась путём подсчёта *коэффициента успешности* (В. П. Беспалько, А. Н. Шапов) [Беспалько, 1990; Шапов, 2014а]. Он вычисляется по следующей формуле:

$$K_y = \frac{a}{n}, \quad (4)$$

где K_y – коэффициент успешности, a – количество набранных баллов, а n – максимально возможное количество баллов.

Мы избрали нижний показатель коэффициента 0,7, соответствующий школьной отметке «3», в качестве минимального показателя K_y , обеспечивающего достаточное качество владения учащимися «интеллектуальным» блоком в совокупности с ЭЦК содержания иноязычного образования. Уровни показателей K_y : недостаточный: 0,6 и ниже; низкий: 0,7; средний: 0,8; высокий: 0,9–1 (см. Таблицу 15).

Таблица 15 – Соотношение величины коэффициента успешности и школьной отметки

Величина K_y	0,9–1	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0
Отметка	«5»	«4»	«3»	«2»	«2»	«1»	«1»	«1»	«1»	«1»

Разработана автором

Помимо этого, отдельно мы решили оценить уровень владения школьниками наименее изученным в методике ЭЦК. С этой целью использовалась серия диагностических методик, первой из которых стала разработанная нами методика «Определение уровня владения учащимися системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка» (*графа 2*). В содержание методики мы включили ценности, составляющие аксиологический компонент внешних условий применения эмоционально-ценностной технологии на разных ступенях школьного иноязычного образования (см. Рисунки 17–20).

Для определения уровня развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта (*графа 3*) у младших школьников использовалась диагностическая методика «Три желания» [Программа ..., электронный ресурс], а у обучающихся средней – профильно-ориентированной ступеней обучения – диагностическая методика «Эмоциональный интеллект» Н. Холла [Фетискин и др., 2002: 57–59]. Показатели уровня развития волевой сферы школьников представлены в *графе 4*. Они определялись с помощью теста-опросника А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [Тест-опросник ..., электронный ресурс].

В *графе 5* представлены показатели уровня владения учащимися набором личностных УУД. В частности, определялся уровень сформированности личностных УУД самоопределения и смыслообразования, для чего использовалась модифицированная методика «Кто я?» (модификация методики Т. С. Куна) [Программа ..., электронный ресурс]. Для оценки сформированности действий нравственно-этического оценивания применялась методика «Незаконченные предложения» [там же].

Графа 6 содержит общие показатели овладения ЭЦК содержания иноязычного образования. В ней суммируются данные *граф 2–5*.

Диагностические методики оценки уровня владения учениками ЭЦК содержания иноязычного образования можно увидеть в Приложении М, включая материалы Таблиц М.1 и М.2. Методическая характеристика группы также представлена в виде таблицы (Таблица Н.1, Приложение Н), в которой по горизонтали расположены сведения о свойствах учащегося как лингвокультурной личности, а по вертикали – ученики группы. Таблица Н.2 Приложения Н демонстрирует итоговые количественные критерии оценки уровня владения учащимися содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК, а также составляющими ЭЦК. Все выбранные критерии измеримы и выражены в одинаковых единицах: оценка полученных результатов проводится путём присвоения показателей K_y (для совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК) и баллов (для субкомпонентов ЭЦК). Поэтому о результатах исследования можно сделать статистические выводы.

Примеры диагностических материалов, использованных для проведения констатирующих замеров в рамках входного и итогового контроля на разных ступенях школьного иноязычного образования, приведены в Приложении П, включая содержание Таблиц П.1 – П.9. Проверка результатов выполнения диагностических работ осуществлялась в опоре на критерии, представленные в Таблицах 6 и Д.2 Приложения Д. Дополнительно мы оценивали уровень владения школьниками ЭЦК. С этой целью использовалась серия диагностических методик:

1) «Определение уровня владения учащимися системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка». С этой целью использовалась Таблица М.1 Приложения М «Определение уровня владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка». На каждой ступени школьного иноязычного образования в таблицу были включены базовые национальные ценности, составляющие аксиологический компонент внешних условий применения эмоционально-ценностной технологии (см. Рисунки 17–20);

2) «Три желания» [Программа ..., электронный ресурс] (на младшей ступени); «Эмоциональный интеллект» Н. Холла [Фетискин и др., 2002: 57–59 (на последующих ступенях)];

3) тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [Тест-опросник ..., электронный ресурс];

4) «Кто я?» (модификация методики Т. С. Куна), «Незаконченные предложения» [Программа ..., электронный ресурс].

Проверка результатов выполнения этих диагностических работ осуществлялась в опоре на критерии, представленные в Таблице М.2 Приложения М. Итоговая количественная оценка уровня владения учащимися содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК, а также составляющими ЭЦК определялась по Таблице Н.2 Приложения Н.

Перейдём к этапу *подведения итогов* констатирующего эксперимента.

1) Приложение Р (Таблицы Р.1–Р.2; Рисунки Р. 1–Р.9) иллюстрирует результаты анкетирования учителей иностранного языка по вопросам, связанным с необходимостью эмоционально-ценностного «наполнения» содержания иноязычного образования и включения в число его компонентов ЭЦК. Охарактеризуем их.

Результаты анкетирования свидетельствуют о признании большинством опрошенных (76 %) необходимости реформирования отечественного иноязычного образования. Индекс необходимости его реформирования – 0,7, и это высокий средний показатель. Среди причин, по которым необходимо совершенствовать и улучшать содержание отечественного иноязычного образования, модой является

следующая: «Современное иноязычное образование призвано обеспечивать формирование такой личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в современном поликультурном обществе» (выбор 84 % опрошенных). Индекс необходимости включения ЭЦК в содержание современного иноязычного образования составил 0,93, и это высокий показатель.

Определяя субкомпонентный состав данного компонента, респонденты отдают предпочтение личностным УУД (мода, составляющая 72 % от общего количества опрошенных), в то время как волевой субкомпонент выбирают чуть более половины учителей иностранного языка (52 %). Показатель индекса возможности обеспечить реализацию ЭЦК через работу школьников с иноязычными текстами эмоционально-ценностного содержания лишь чуть выше среднего (0,73). По мнению 74 % опрошенных (мода вопроса), в речевом образце должно присутствовать описание предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв; приобретение учащимся сведений о специфике и самобытности разных социумов; взгляд на культуру носителем иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры и восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации.

Отражению главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа) отдают предпочтение лишь 54 % педагогов. Индекс эмоциональной ценности текстотеки действующих УМК имеет крайне низкий (минусовой) показатель. При этом индекс эмоциональной ценности деятельностной составляющей иноязычного образования, соответствующей аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов составляет 0,92, т. е. более 90 % опрошенных согласны с тем, что эмоционально-ценностная деятельностная составляющая иноязычного образования (его методы, приёмы, способы и организационные формы) должна соответствовать аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов-дискурсов.

В целом результаты анкетирования учителей подтверждают актуальность темы данного исследования и свидетельствуют о признании педагогами существенных для современного иноязычного образования противоречий, сформулированных во введении.

2) Результаты анализа речевого материала видов I–IV в УМК «Английский в фокусе» с целью выявления предпосылок для реализации ЭЦК его содержания демонстрируют Таблицы С.1 – С.3, а также диаграммы на Рисунках С.1 – С.8 (Приложение С). Данные таблицы и диаграмм показывают, что анализируемая текстотека не в полной мере отвечает требованиям, предъявляемым к текстам-дискурсам типа I. В частности, значения показателя частотности отдельных критериев эмоциональной ценностности речевого материала колеблются в пределах от 0,01 до 0,98; общие показатели по текстам-дискурсам типа I – от 0,77 до 0,97. Это свидетельствует о том, что в текстотеке имеются и тексты типа II. Их процентные показатели по разным ступеням обучения составляют от 3 % на старшей (9-й класс) до 23 % на младшей ступени обучения (4-й класс). Средние результаты по выборке составили 11 %. При этом речевой материал высокой степени эмоциональной ценностности составляет лишь 0,03 % от общего количества текстовых материалов.

Итоги анализа речевого материала УМК «Английский в фокусе», демонстрирующие неполное соответствие текстотеки учебников, рабочих тетрадей и книги для учителя требованиям, предъявляемым к текстам-дискурсам достаточной степени эмоциональной ценностности, коррелируют с итогами анкетирования учителей иностранного языка. Как известно, индекс эмоциональной ценностности речевых образцов действующих УМК, по мнению опрошенных, имеет минусовое значение ($-0,3$), и это очень низкий показатель. Дело в том, что только 11 % респондентов полагают, что весь текстовый материал, включённый в текстотеку, являются эмоционально-ценностными; ещё 20 % в этом не уверены. Таким образом, требуется методическая обработка части речевого материала с целью создания необходимых и достаточных предпосылок для реализации ЭЦК содержания иноязычного образования.

Характеристика деятельностного компонента УМК «Английский в фокусе» для обучения ведущему виду иноязычной речевой деятельности на разных ступенях школьного иноязычного образования представлена в Таблице 16.

Таблица 16 – Характеристика деятельностного компонента учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» на разных ступенях школьного иноязычного образования

<i>Ступень школьного иноязычного образования</i>	<i>Ведущий вид иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Характеристика деятельностного компонента</i>
Младшая (2–4-е классы)	Аудирование	Задания «послушай и повтори», на сопоставление прослушанного с картинкой, на выбор верного заголовка к прослушанному тексту, на определение в звучащем тексте грамматического времени. Сопровождение звучащих песенок и рифмовок движениями
Средняя (5–7-е классы)	Говорение	Используются следующие виды коммуникативных упражнений: 1) респонсивные, включающие вопросно-ответные и реактивные (Read the dialogue and answer the questions); 2) ситуативные: создание учебно-речевых проблемных ситуаций; реакция учеников на описание ситуации (Use the map and the phrases to ask for and give directions); 3) репродуктивные: изложение школьником речевого материала (пересказ, сообщение) при побуждении учеников содержащимся в тексте стимулом или предписанием (Describe to your partner what is happening); 4) дескриптивные: описание визуальных материалов (Use the prompts to say what the people in the picture are doing; 5) дискуссионные: учебная дискуссия и комментирование (Look at the picture and discuss it in class / with your partner); 6) композиционные: устные высказывания учеников с опорой на тему, пословицу (Present the food pyramid); 7) инициативные: ролевые игры, «интервью», «пресс-конференции» (You want to book a room. Take the roles of a receptionist and a customer. Use the prompts to act out a telephone conversation)
Старшая (8–9-е классы)	Чтение	Популярен приём прогнозирования (prediction) с последующей работой с контекстом. Проверка понимания выделенных в тематическом тексте слов и выражений: подбор русских эквивалентов, синонимичных выражений, толкований. Используемые виды упражнений зависят от типа чтения: 1) ознакомительное: Look at the title/ picture /first line/ last line and say what you expect to read; Read the rubric and find the key words/ topic sentences; Read and match the paragraphs with the headings; 2) просмотровое/поисковое: Read and say (who/where/which/

Продолжение Таблицы 16

<i>Ступень школьного иноязычного образования</i>	<i>Ведущий вид иноязычной речевой деятельности</i>	<i>Характеристика деятельностного компонента</i>
		why/when); Read again and find; 3) изучающее: Read and answer the questions; Read and agree/disagree, give reasons; Read the text and choose the correct answer языковых средств, необходимых для создания письменного произведения; работа с алгоритмом его написания/составления; обсуждение – подведение итогов ранее проработанного материала и написание/создание собственного письменного текста
Профильно-ориентированная (10–11-е классы)	Письменная речь	Каждый раздел по обучению письменной речи имеет чёткую структуру: описание требований к функциональному письменному тексту; работа с его структурой; комплекс упражнений, направленных на актуализацию

Составлена автором

Она свидетельствует о том, что и деятельностная составляющая УМК не всегда актуализирует и активизирует гуманистическую ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования. В частности, если информационно-познавательный и интерактивный характер предлагаемых приёмов обучения не вызывает сомнений, то их ценностно-аналитические, аффективно-оценочные и рефлексивно-актуализирующие возможности не соответствуют аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов-дискурсов. В связи с этим предложенные приёмы не в полной мере:

- 1) обеспечивают отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа);
- 2) способствуют реализации целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг;
- 3) делают возможным учёт возрастных лингвopsихологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствуют их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;
- 4) расширяют знания учащихся о предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв, специфике и самобытности разных социумов, взгляде на культуру носителя

иностранный язык, в том числе сквозь призму его родной культуры; формируют восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации;

5) способствуют активизации эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании задач и противоречий, создающих проблемные ситуации, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

Для проведения формирующего эксперимента перед нами стоит задача разработать такую деятельностную составляющую (приёмы и упражнения) ЭЦК иноязычного образования, которая была бы адекватна аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов-дискурсов и отражала бы значимые связи между:

- а) эмоционально-ценностными материальными средствами;
- б) операционными средствами-действиями;
- в) эмоционально-окрашенными способами их использования;
- г) условиями работы с иноязычным речевым материалом эмоционально-ценностного содержания.

3) В Приложении Г представлен пример методической характеристики группы школьников, участвовавшей в эксперименте на старшей ступени школьного иноязычного образования (Таблица Г.1). С помощью данной характеристики была получена достаточная полная картина развития качеств учащихся разных ступеней школьного иноязычного образования как лингвокультурных личностей.

Полученные на первом этапе опытно-экспериментальной работы данные об исходном состоянии её участников позволили нам перейти к его 2-му этапу, который носил формирующий характер. На этапе **формирующего эксперимента**, как указывают Л. В. Байбородова и А. П. Чернявская, происходит введение нового фактора (новых средств, приёмов, форм, методов, технологий и пр.) и определяется эффективность (или применимость, оптимальность, доступность) его использования [Байбородова, Чернявская, 2014: 169].

Данный этап опытно-экспериментальной работы предполагал использование методики опытного обучения, направленного на апробацию эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования, адаптированной к условиям его разных ступеней на основе базовой модели ЭЦК. Опытное обучение включало четыре серии: на младшей, средней, старшей и профильно-ориентированной ступенях.

Формирующий эксперимент начался с фазы *организации*, которая, по М. В. Ляховицкому, охватывает целый ряд моментов [Ляховицкий, 1981: 48]. Её 1-м шагом явилась создание экспериментальных групп школьников на каждой из четырёх ступеней школьного иноязычного образования. Для выявления различий на достаточно значимом уровне мы следовали правилу, сформулированному А. М. Боднар, в соответствии с которым суммарный объём групп должен быть не менее 50 испытуемых [Боднар, 2011: 103]. В общей сложности в формирующем эксперименте участвовало 311 учащихся, из них:

1) на младшей ступени размер репрезентативной выборки учащихся составил 64 школьника. Это учащиеся 3 «а» класса Кировского областного государственного образовательного автономного учреждения (КОГОАУ) «Кировский лицей естественных наук (КЛЕН)» и 3 «б» класса Кировского областного государственного образовательного бюджетного учреждения (КОГОбУ) «Средняя школа с углублённым изучением отдельных предметов г. Нолинска» Кировской области;

2) на средней ступени количество школьников, участвовавших в формирующем эксперименте, составило 64 человека. Это учащиеся 5 «а» класса муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения (МБОУ) «Средняя общеобразовательная школа (СОШ) № 16» г. Кирова и 6 «в» класса муниципального общеобразовательного автономного учреждения (МОАУ) Лицей информационных технологий (ЛинТех) № 28» г. Кирова;

в) на старшей ступени опытно-экспериментальная работа проводилась с учащимися 9 «б» класса МБОУ «СОШ № 65» г. Кирова, 9 «а» класса МБОУ «СОШ № 70» г. Кирова и 9 «а» класса МБОУ «СОШ № 64» городского округа «Город Лесной» Свердловской области. Размер выборки на данной ступени – 78 школьников;

г) на профильно-ориентированной ступени обучения иностранному языку эксперимент проводился на базе КОГОбУ «Гимназия № 1 г. Кирово-Чепецка» Кировской области, в 10 «в» классе; КОГОбУ «Кировский экономико-правовой лицей (КЭПЛ)», в 11 «б» классе и в 11 «а» классе МБОУ СОШ № 10 г. Ижевска. Общее количество учащихся – 105.

Что касается учителей, то к эксперименту мы привлекли тех из них, кто был ориентирован на работу с эмоционально-ценностным речевым материалом и изъявил желание овладеть методикой реализации ЭЦК содержания иноязычного образования через использование адекватной аксиологическому потенциалу речевого материала деятельностной составляющей иноязычного образования.

В соответствии с требованием определённости, среди главных характеристик учебно-воспитательного процесса, которые оказывают влияние на овладение содержанием иноязычного образования, были выделены варьируемые и объективно не варьируемые компоненты (М. В. Ляховицкий) [Ляховицкий, 1981: 47]. В группу последних вошли:

- 1) продолжительность времени, отводимого на достижение цели работы с каждым текстом-дискурсом;
- 2) количество речевого материала, подлежащего усвоению;
- 3) ступень школьного иноязычного образования, где проводилась опытно-экспериментальная работа, чтобы возрастные особенности школьников как внутренние условия функционирования приёмов работы с текстами были бы примерно одинаковы;
- 4) время проведения срезов: сразу после эксперимента;
- 5) методика проведения срезов и обработки полученных данных.

В качестве варьируемых компонентов использовались:

- 1) качество речевого материала, подлежащего усвоению в экспериментальных группах. Содержание текстов-дискурсов, с которыми шла работа, соответствовало всем критериям речевого материала эмоционально-ценностного содержания. При его отборе использовались учебники и учебно-методические пособия отечественных и зарубежных авторов-составителей. До начала эксперимента, однако,

использовался речевой материал (включая тексты 2-го типа) и упражнения для работы с ним, предложенные авторами УМК «Английский в фокусе» для каждой из четырёх ступеней школьного иноязычного образования (см. Таблицу 16);

2) средства, способы, внешние условия (аксиологический и деятельностный компоненты) как составляющие приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования.

Таким образом, следующим шагом фазы организации стала подготовка экспериментальных материалов в виде разработок уроков: текстов эмоционально-ценностного содержания и приёмов работы с ними в качестве средств реализации ЭЦК, средств контроля и регистрации результатов исследования [Куклина, 2009: 82] (см. примеры таких материалов в Главах 4–5, Приложениях Ж, М, П).

2-я фаза формирующего эксперимента – фаза *реализации*, как известно, предусматривает осуществление идей, изложенных в гипотезе. При проведении опытного обучения, направленного на апробацию эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования, адаптированной к условиям его разных ступеней на основе базовой модели ЭЦК, были использованы подобранные нами тексты-дискурсы эмоционально-ценностного содержания типа I и приёмы работы, отражающие и усиливающие эмоционально-ценностный потенциал иноязычного речевого материала [Татарина, 2019абв].

После проведения описанных вариантов уроков мы приступили к фазам *констатации* и *интерпретации* полученных данных (М. В. Ляховицкий). 3-я фаза опытно-экспериментальной работы представляет собой выявление количественных и качественных характеристик результатов, их соответствующую обработку, а 4-я фаза – это объяснение причин полученных результатов и доказательство их надёжности. На фазе констатации использовалась так называемая вертикальная форма среза, предполагающая сравнение показателей овладения «интеллектуальными» компонентами и ЭЦК содержания иноязычного образования у одних и тех же учащихся в разное время: до и после опытного обучения.

Обработка результатов проводилась с помощью специальной программы, предназначенной для статистического анализа количественных данных. Для этого

был использован метод измерения разброса данных. В основе – принятие во внимание разности между любым отдельным результатом и среднеарифметическим по группе. Рассмотрим его.

1) Этот показатель разброса называется *дисперсия*, или средний квадрат отклонения σ^2 . Она демонстрирует, в какой мере индивидуальные показатели по группе отклоняются от средней величины в выборке. Чем дисперсия больше, тем значительнее отклонение или разброс данных. Формула её вычисления выглядит следующим образом:

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - M)^2}{n}, \quad (5)$$

где σ^2 – дисперсия, $\sum(x_i - M)^2$ – числовое выражение, показывающее, что любого показателя x в конкретной выборке высчитывается разность между частными и средними показателями. Затем вычисляются их квадраты, которые, в свою очередь, суммируются; n – объём выборки.

2) Однако более рациональной мерой варьирования считается производное от дисперсии значение под названием *стандартное отклонение*. Оно исчисляется в одинаковых со средней арифметической величиной единицах. Поэтому на следующем этапе статистической обработки данных исследования из дисперсии был извлечён квадратный корень. Полученная величина σ и есть стандартное отклонение. Оно даёт возможность определить, в каких пределах от среднего показателя по группе расположено большинство результатов эксперимента.

3) На 3-м этапе с помощью вторичных методов статистической обработки данных используются методы сравнения двух средних отклонений, относящихся к разным выборкам. Мы поставили перед собой задачу обосновать закономерность и значимость результатов формирующего эксперимента в пределах статистической погрешности и отсутствия влияния случайности в полученных показателях. Были сформулированы две гипотезы:

а) H_0 – нулевая гипотеза: различие в результатах пред- и постэкспериментального срезов вызвано случайными причинами;

б) H_1 – альтернативная гипотеза: различие в результатах пред- и постэкспериментального срезов определяется влиянием неслучайных факторов, а именно проведением формирующего эксперимента.

Для сравнения двух совокупностей данных используется критерий Фишера, который рассчитывают по формуле:

$$F_{\Phi} = \frac{Q_{\text{большая}}^2}{Q_{\text{меньшая}}^2}, \quad (6)$$

где в числителе стоит большее значение выборочной дисперсии (суммы квадратов отклонений), а в знаменателе – меньшее. Для того, чтобы сделать вывод о достоверности различий между результатами применялся основной принцип доказательства статистических гипотез. Критические точки для $F_{\text{кр}}$ можно найти в таблице. Они расположены по величинам k_1 (верхняя строка таблицы) и k_2 (левый столбик таблицы). $k_1 = n_1 - 1$ для первой выборки (т. е. для той выборки с большей величиной дисперсии), и $k_2 = n_2 - 1$ для второй выборки, где n – число данных в выборке. Нулевую гипотезу отвергают на уровне 5%, если фактически установленная величина F_{Φ} превзойдет или окажется равной критическому (стандартному) значению $F_{\text{кр}}$ этой величины на уровне 5%. В этом случае принимается гипотеза H_1 .

В сравнительных таблицах (Таблицы У.1–У.4) Приложения У представлены результаты, констатирующие положительные и значимые изменения в уровне владения учащимися совокупностью «интеллектуальных» компонентов и ЭЦК, а также составляющими ЭЦК содержания иноязычного образования в начале и в конце опытно-экспериментальной работы. Показатели критерия Фишера ($p < 0.05$) свидетельствуют о том, что эти результаты определяются не случайными факторами, а проведением формирующего эксперимента.

Диаграммы Рисунков У.1–У.10 дополняют цифровые показатели таблиц иллюстрациями итогов эксперимента. Данные таблиц и диаграмм показывают, что средние групповые итоги овладения школьниками разных возрастных групп совокупностью «интеллектуальных» компонентов и ЭЦК, а также субкомпонентами ЭЦК содержания иноязычного образования после опытного обучения улучшились

и переместились на более высокий уровень, а различие в результатах пред- и пост-экспериментального срезов определяется не случайными факторами, а проведением формирующего эксперимента. Это подтверждает сформулированную в исследовании гипотезу и обоснованность концептуальных постулатов работы.

Вся изложенная информация доказывает правомерность гипотезы исследования и говорит в пользу применения иноязычных текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания и адекватных приёмов работы с ними для комплексного достижения целей и решения задач урока. Положительная динамика в овладении школьниками содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуальных» компонентов и ЭЦК доказала необходимость и целесообразность включения последнего в систему компонентов иноязычного образования и перспективность дальнейших исследований в области *методической аксиологии* [Пассов, 2010: 237]. Это откроет реальную возможность оптимизации взаимоотношений ЭЦК с «интеллектуальным» блоком иноязычного образования через осмысление состояний, испытываемых учащимися в процессе овладения всеми компонентами содержания иноязычного образования.

Выводы по Главе 5

Адаптация эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования к условиям его различных ступеней, а также апробация данной технологии в школах гг. Ижевска, Кирова, Кировской и Свердловской областей с целью доказательства рабочей гипотезы исследования позволили нам сделать несколько выводов.

1. Обстоятельства, детерминирующие процесс адаптации эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования к условиям его различных ступеней, имеют принципиальный характер и определяют деятельность учителя и учащихся по овладению содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента. «Набор» таких обстоятельств включает внешние и внутренние условия работы

школьников с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания.

2. Внешние условия подразделяются на аксиологический и деятельностный компоненты процесса овладения учащимися всеми компонентами содержания иноязычного образования через применение его эмоционально-ценностной технологии. Аксиологический компонент внешних условий охватывает знания школьников о совокупности ценностей соизучаемых лингвокультур, о системе универсальных культурных ценностей, о связи национальных ценностей с ценностями мировой культуры. Аксиологический компонент находит отражение в содержании речевого материала (микро- и макро текстов-дискурсов) эмоционально-ценностного содержания, представленный в текстотеке учебно-методических комплексов.

3. Содержательная и процессуальная стороны иноязычного образования едины, поэтому аксиологический компонент овладения учащимися содержанием иноязычного образования не может существовать в отрыве от его деятельностного компонента, обеспечивающего формирование эмоционально-ценностного отношения учеников к речевому материалу и адекватную деятельностную организацию и реализацию процесса работы с эмоционально-ценностным текстом-дискурсом с учетом базовых ценностей школьников.

4. Деятельностный компонент освоения школьниками компонентов содержания иноязычного образования предполагает использование эмоционально-ценностных материальных средств и эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения школьниками разных ступеней операционных действий в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях, заданных содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценностности или сформулированных в учебном задании.

5. Внутренние условия как составляющие приёма работы учащихся с иноязычным текстом-дискурсом эмоционально-ценностного содержания включают их возрастные особенности; индивидуальные, субъектные и личностные характеристики индивидуальности, присущие школьникам как формирующимся лингвокультурным личностям.

6. Адаптация базовой модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на разных ступенях школьного иноязычного образования позволила приспособить её к их меняющимся условиям. В частности, на каждой из четырёх ступеней (младшей, средней, старшей, профильно-ориентированной) уточнены:

1) содержательная составляющая технологии:

а) лингвистический компонент (подтипы, виды, подвиды, разновидности, варианты, подварианты текстов-дискурсов типа I);

б) психологический компонент (ведущие иноязычные речевые умения, окрашенные опытом эмоционально-ценностных отношений учащихся разных возрастных групп к миру вокруг);

2) процессуальная составляющая технологии (типы, виды, разновидности, варианты используемых приёмов как единиц эмоционально-ценностного деятельностного компонента);

3) цели-результаты применения технологии.

7. Адаптация базовой модели эмоционально-ценностной технологии для разных этапов овладения школьниками иноязычным речевым общением и ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе потребовала опытно-экспериментальной проверки. Она была направлена на доказательство гипотезы исследования, что определило необходимость включения в опытно-экспериментальную работу двух этапов. 1-й из них выполнял диагностическую функцию и предполагал проведение констатирующего эксперимента; 2-й этап носил формирующий характер.

8. Результаты анкетирования учителей на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы по вопросам, связанным с необходимостью эмоционально-ценностного «наполнения» иноязычного образования и включения в число его компонентов эмоционально-ценностного, подтверждают актуальность темы данного исследования и свидетельствуют о признании педагогами существенных для современного иноязычного образования противоречий, сформулированных во введении к данной диссертации.

9. Характеристики речевого материала учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» представлены в соответствии с доминирующим на той или иной ступени видом речевой деятельности: на младшей – это иноязычное аудирование; на средней – говорение; на старшей – чтение; на профильно-ориентированной – письменная речь. Результаты анализа речевого материала учебно-методического комплекса демонстрируют неполное соответствие текстотеки учебников, рабочих тетрадей и книги для учителя требованиям, предъявляемым к текстам-дискурсам достаточной степени эмоциональной ценности.

10. Анализ деятельностного компонента данного учебно-методического комплекса показал, что если информационно-познавательный и интерактивный характер предлагаемых авторами приёмов работы с речевым материалом не вызывает сомнений, то их ценностно-аналитические, аффективно-оценочные и рефлексивно-актуализирующие возможности не соответствуют аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов-дискурсов;

11. Результаты анализа учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» свидетельствуют, во-первых, о необходимости методической обработки части текстового материала с целью создания необходимых и достаточных предпосылок для реализации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования. Во-вторых, поскольку аксиологический компонент внешних условий овладения школьниками содержанием иноязычного образования не может существовать в отрыве от деятельностного, и эмоционально-ценностный потенциал речевого материала может остаться нереализованным, приёмы работы с текстами-дискурсами высокой либо достаточной степени эмоциональной ценности должны быть адекватными.

12. Методическая характеристика групп учащихся, участвовавших в эксперименте на разных ступенях школьного иноязычного образования, позволила получить данные о развитии качеств школьников как лингвокультурных личностей. Она содержит сведения об уровне овладения школьниками «интеллектуальным» блоком в совокупности с эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования, а также субкомпонентами последнего.

13. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы предполагал использование методики опытного обучения, направленного на апробацию эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования, адаптированной к условиям его разных ступеней на основе базовой модели компонента. Опытное обучение включало четыре серии: на младшей, средней, старшей и профильно-ориентированной ступенях.

14. По завершении формирующего эксперимента итоги овладения школьниками разных возрастных групп совокупностью «интеллектуальных» и эмоционально-ценностного компонентов, а также субкомпонентами последнего улучшились и переместились на более высокий уровень. Использование методов математической статистики доказывает, что различие в результатах входного и итогового контроля объясняется не случайными факторами, а проведением опытного обучения. Это подтверждает сформулированную в диссертации гипотезу и обоснованность её концептуальных положений, а также перспективность дальнейших исследований в области методической аксиологии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги исследования, проведённого нами в течение 2010–2021 гг. по достижению цели и решению задач, поставленных во введении, считаем необходимым подчеркнуть, что современное иноязычное образование наряду с когнитивным развитием должно ориентироваться и на приобщение учащихся к общественно значимым ценностям, его эмоционально-волевое развитие, усвоение аффективных поведенческих паттернов, являющихся основой жизнедеятельности личности.

Переоценка целей, задач и результатов школьного иноязычного образования в нашей стране актуализировала роль его эмоционально-ценностного компонента, отбор и организация которого представляет собой ключевую предпосылку эффективности овладения учащимися иностранным языком и культурой его носителей. Сказанное потребовало внесения изменений и дополнений в содержание и деятельностный компонент школьного иноязычного образования, которые должны быть направлены на гармоничное и качественное овладение школьниками разных ступеней ценностями мировой культуры.

Результатом стало формирование целостной лингвокультурной личности учащегося с развитыми интеллектуальной, эмоционально-ценностной и эмоционально-волевой сферами, способной к активной и продуктивной жизнедеятельности в современном обществе, обладающей развитым чувством понимания и уважения культурных особенностей и традиций различных народов, потребностью в собственной этнической культуре и языке, готовностью и способностью налаживать позитивные отношения с носителями иной культуры и лингвокреативностью.

Целью исследования было разработать модель эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования и концептуальные основы её реализации в условиях школьного иноязычного образования.

Для достижения указанной цели мы решали ряд *задач*, первые три из которых были посвящены разработке теоретических основ проектирования модели эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования.

1-й задачей являлся системно-структурный анализ иноязычного образования и концептуальное обоснование целесообразности выделения в его структуре эмоционально-ценностного компонента, способствующего не только овладению школьниками иноязычными коммуникативными умениями, но и гармоничному приобщению их к жизни за счёт становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека. Мы исходили из того, что образование определяет моральный облик личности, формирующейся под влиянием ценностей, традиций и культурного наследия общества.

Значителен и образовательный потенциал предмета «Иностранный язык». Он определяется подходами и принципами, согласно которым осуществляются отбор, организация, функционирование и развитие компонентов школьного иноязычного образования. Это свидетельствует о целесообразности выделения в нём подсистемы эмоционально-ценностного компонента в составе содержательных субкомпонентов, эмоционально-ценностной деятельностной составляющей и цели-результата.

2-й задачей диссертации стало выявить субкомпоненты содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования и определить условия, необходимые для выполнения им своих функций. **Эмоционально-ценностный компонент иноязычного образования** как предмет данного исследования – это опыт эмоционально-ценностных отношений, приобретаемый учащимися через содержание и деятельностную составляющую учебно-воспитательного процесса по иностранному языку и отражённый в его цели-результате.

С позиций системно-структурного подхода субкомпоненты содержания эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования представлены как составляющая его вертикальной подсистемы в иерархии компонентов системы иноязычного образования. В горизонтальной подсистеме содержания иноязычного образования субкомпоненты эмоционально-ценностного компонента существуют параллельно и находятся в тесной взаимосвязи с его «интеллектуальным» блоком.

Совокупность субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента включает: ценностные, эмоциональные, волевой и их составляющие, а также личностные универсальные учебные действия. Место и функция каждого субкомпонента в сложном целом были определены с позиций организационно-функционального подхода.

Результатом отбора и организации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования является *иноязычный текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания* – эмотивное связное речевое микро- или макро высказывание, в содержании которого эмоционально-ценностный компонент социального опыта или культуры пронизывает компоненты «интеллектуального» блока, придавая им личностно значимый для школьников характер в соответствии с их индивидуальными, субъектными и личностными особенностями.

Типология эмоционально-ценностных текстов-дискурсов в школьном иноязычном образовании предполагает акцентуацию эмоционально-ценностных и волевого субкомпонентов восприятия учащимися иной лингвокультуры и опыта общения с ней; является важной составляющей содержательного компонента базовой модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования и основой для создания её вариантов, способных функционировать в любой точке школьного иноязычного образования; состоит из типов, подтипов, видов, подвидов, разновидностей, вариантов и подвариантов эмоционально-ценностного текстового материала.

Сделанные выводы позволили нам перейти к решению 3-й задачи исследования – изучить структуру и функции деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, обеспечивающей реализацию функций данного компонента в опоре на его базовую модель. Приём как эмоционально-ценностная деятельностная составляющая иноязычного образования соответствует аксиологическому потенциалу иноязычных эмоционально-ценностных текстов-дискурсов. Его структура отражает значимые связи между эмоционально-ценностными материальными средствами, операционными средствами-действи-

ями, эмоционально-окрашенными способами их использования и условиями работы учащихся с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания.

Благодаря взаимодействию этих составляющих приём как единица эмоционально-ценностного деятельностного компонента способен обеспечить овладение школьниками содержанием эмоционально-ценностного компонента в тесной связи с «интеллектуальным» блоком через особую организацию и управление деятельностью учеников. Модель такого приёма, специально отобранного, организованного и направленного на достижение цели-результата современного иноязычного образования, является основой построения системы аффективно-актуализирующих условно-речевых и проблемных ценностно-центрированных речевых упражнений по овладению школьниками «интеллектуальным блоком» в тесной связи с эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования.

Типология приёмов позволяет структурировать и в отдельных случаях алгоритмизировать деятельность педагога и учеников. Она готова функционировать в различных обстоятельствах иноязычного образования, но на каждом этапе овладения учащимися иноязычным речевым общением, а также на разных ступенях школьного иноязычного образования обучения будет иметь специфику. Процесс функционирования осуществляется в опоре на теоретическую модель эмоционально-ценностного компонента, которая включает несколько взаимосвязанных подсистем, действующих на разных уровнях (концептуальном, содержательно-организационном, операционально-процессуальном, результативном), демонстрируя содержание, структуру и организацию соответствующего уровня. При этом:

- 1) подсистемы и их субкомпоненты расположены в порядке включения в иноязычное образование и функционирования в нём;
- 2) в состав модели включены факторы, которые способны привести статичную систему в действие и обеспечить её взаимодействие с социокультурной средой;
- 3) у каждого фактора – своё место действия и средства, с помощью которых осуществляется организация и реализация системы на определённом этапе овладения

ния школьниками речевой деятельностью в условиях конкретной ступени в общеобразовательной школе.

2-ю, теоретико-практическую часть исследования мы посвятили характеристике процесса реализации базовой модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования, что предполагало решение последних двух задач исследования.

4-я задача состояла в том, чтобы на основе модели эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования разработать его эмоционально-ценностную технологию, обеспечивающую реализацию модели на разных этапах и ступенях овладения учащимися иноязычным речевым общением. **Эмоционально-ценностная технология иноязычного образования** представляет собой сложную систему реализации его эмоционально-ценностного компонента, созданную на основе его модели и состоящую из тесно связанных личностно-ориентированной концептуальной, эмоционально-ценностных содержательной и процессуальной частей и нацеленной на становление целостной лингвокультурной личности учащегося с развитыми интеллектуальной, эмоционально-ценностной и эмоционально-волевой сферами. Базовая модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования в общеобразовательной школе включает иерархически упорядоченные и взаимосвязанные структурные компоненты:

1) концептуальная основа технологии представляет собой синтез личностно ориентированных подходов к исследованию иноязычного образования и технологического подхода; а также совокупность: обще дидактических и обще методических принципов иноязычного образования; частных методических принципов отбора и организации содержания эмоционально-ценностного компонента и приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования; критериев технологичности;

2) содержательная составляющая модели охватывает три компонента: а) лингвистический, представленный текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания; б) психологический, включающий коммуникативные умения школьников в четырёх видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, го-

ворении, чтении и письменной речи), окрашенные опытом эмоционально-ценностных отношений школьников к миру вокруг; в) дидактико-методический, содержащий: компенсаторные умения, мета предметные и личностные универсальные учебные действия учащихся;

3) процессуальная часть технологии представлена: а) типологией приёмов как единиц эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования; б) системой аффективно-актуализирующих условно-речевых и проблемных ценностно-центрированных речевых упражнений; в) методическим обеспечением процесса функционирования технологии (дидактическими материалами, включая средства управления процессом; диагностическим инструментарием для выявления эффективности технологии).

Адаптация базовой модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования для разных этапов овладения учениками иноязычным речевым общением позволила приспособить её к меняющимся условиям школьного иноязычного образования, наполнив компоненты модели новым, видоизменённым содержанием. В результате базовая модель приобрела способность и готовность «работать» в условиях формирования и совершенствования навыков, развития умений и функционирования иноязычного речевого общения, обеспечивая поэтапный процесс овладения учащимися общеобразовательной школы содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента и вносит вклад в становление его в качестве целостной лингвокультурной личности через воспитание ценностного отношения учеников к окружающему миру, развитие их умений правильно выстраивать эмоционально-волевые отношения в иноязычном образовательном процессе на основе совокупности ценностей, мотивов, интересов, познавательных и коммуникативных потребностей в процессе:

1) приобретения школьниками лингвистических, страноведческих, лингвострановедческих и социокультурных знаний, а также знаний о способах и приёмах осуществления учебно-речевой деятельности;

2) автоматизации речевых навыков и УУД;

3) развития речевых умений в различных видах иноязычной речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письменной речи), а также компенсационных умений.

5-й задачей исследования было апробировать эмоционально-ценностную технологию иноязычного образования с целью доказательства рабочей гипотезы исследования. Ряд обстоятельств, детерминирующих процесс адаптации эмоционально-ценностной технологии школьного иноязычного образования к условиям его различных ступеней, включает внешние и внутренние условия работы школьников с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания.

Внешние условия подразделяются на аксиологический и деятельностный компоненты процесса овладения учащимися всеми компонентами содержания иноязычного образования через применение его эмоционально-ценностной технологии. Аксиологический компонент внешних условий – это знания школьников о совокупности ценностей различных лингвокультур, о системе универсальных культурных ценностей, о связи национальных ценностей с ценностями мировой культуры. Аксиологический компонент находит отражение в содержании речевого материала (микро- и макро текстов-дискурсов) эмоционально-ценностного содержания, представленный в текстотеке учебно-методических комплексов.

Деятельностный компонент предполагает использование эмоционально-ценностных материальных средств и эмоционально-окрашенных качественных способов выполнения школьниками разных ступеней операционных действий в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях, заданных содержанием текста-дискурса высокой степени эмоциональной ценности или сформулированных в учебном задании.

Внутренние условия как составляющие приёма работы учащихся с иноязычным текстом-дискурсом эмоционально-ценностного содержания включают их возрастные особенности; индивидуальные, субъектные и личностные характеристики индивидуальности, присущие учащимся как формирующимся лингвокультурным личностям.

Адаптация базовой модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на разных ступенях школьного иноязычного образования позволила приспособить её к их меняющимся условиям. Так, на каждой ступени были уточнены: 1) содержательная составляющая технологии (лингвистический и психологический компоненты); 2) её процессуальная составляющая, а также 3) цель-результат применения технологии.

Адаптация базовой модели эмоционально-ценностной технологии для разных этапов овладения школьниками иноязычным речевым общением и ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе потребовала опытно-экспериментальной проверки, включающей два этапа. 1-й из них предполагал проведение констатирующего эксперимента; 2-й этап носил формирующий характер.

Констатирующие замеры 1-го этапа позволили выявить следующее:

1) результаты анкетирования учителей свидетельствуют о признании педагогами существенных для современного иноязычного образования противоречий, сформулированных во введении к данной диссертации;

2) результаты анализа речевого материала учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» говорят о необходимости, во-первых, методической обработки части текстового материала, а во-вторых, переработки предлагаемых авторами приёмов работы с ним с целью создания необходимых и достаточных предпосылок для реализации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования.

3) методическая характеристика групп учащихся, участвовавших в эксперименте на разных ступенях школьного иноязычного образования, позволила получить (по результатам как входного, так и итогового контроля) позволила получить полные сведения об уровне овладения школьниками «интеллектуальным» блоком в совокупности с эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования, а также субкомпонентами последнего.

На формирующем этапе использовалась методика опытного обучения, направленного на апробацию эмоционально-ценностной технологии, адаптирован-

ной к условиям разных этапов овладения учащимися иноязычным речевым общением и ступеней школьного иноязычного образования на основе базовой модели компонента. По завершении 2-го этапа эксперимента итоги овладения школьниками разных возрастных групп совокупностью «интеллектуальных» и эмоционально-ценностного компонентов, а также субкомпонентами последнего улучшились и переместились на более высокий уровень. Это подтверждено использованием методов математической статистики, с помощью которых было доказано, что различие в результатах входного и итогового контроля в экспериментальных группах учащихся объясняется не случайными факторами, а проведением опытного обучения.

Таким образом, все задачи диссертационного исследования были успешно решены в связи с доказанностью его гипотезы: эмоционально-ценностный компонент в тесной связи с «интеллектуальным» блоком иноязычного образования обеспечивает формирование учащегося как лингвокультурной личности за счёт развития интеллектуальной, эмоционально-ценностной и волевой сфер, если:

1) он строится на основе многоуровневой модели, где действуют факторы, каждый из которых демонстрирует содержание и структуру соответствующей подсистемы, являющейся составляющей системы иноязычного образования, а также организацию, которая отражает функциональные связи и отношения компонентов каждой подсистемы и между подсистемами;

2) подсистемы и их компоненты расположены в порядке включения в иноязычное образование и функционирования в нём;

3) факторы способны привести статичную систему иноязычного образования в действие и обеспечить её чёткое, организованное взаимодействие со средой, поскольку у каждого из них – своё место действия и средства, через применение которых учитель осуществляет организацию и реализацию иноязычного образовательного процесса в совокупности «интеллектуального» блока и эмоционально-ценностного компонента;

4) система стала основой для создания эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, базовая модель которой затем была адаптирована к различным этапам овладения школьниками иноязычным речевым общением и условиям всех ступеней иноязычного образования в общеобразовательной школе.

Изложенное в диссертации подтверждает перспективность дальнейших долгосрочных исследований в области методической аксиологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Акимова М. К., Раевский А. М. Социальные и этические аспекты психологической диагностики. Этический кодекс психолога-диагноста / Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 270–281.

Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.

Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.

Андреева М. П. Одна из возможностей усиления воспитательного потенциала обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 49–51.

Анкетирование как метод исследования. URL: [http://www. StudFiles.net](http://www.StudFiles.net) (дата обращения: 22.07.2018).

Анохин П. К. Теория функциональной системы // Общие вопросы физиологических механизмов. Анализ и моделирование биологических систем. – М.: Наука, 1970. – С. 6–39.

Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426–433.

Апальков В. Г., Сысоев П. В. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Вестник ТГУ. – 2008. – Вып. 7 (63). – С. 254–260.

Ариян М. А., Шаповалов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с.

Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система

заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.

Афанасьева О. В., Дули Дж., Михеева И. В., Оби Б., Эванс В. Английский в фокусе для 11 класса. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. – 244 с.

Афанасьева О. В., Дули Дж., Михеева И. В., Оби Б., Эванс В. Английский в фокусе. Книга для учителя к учебнику для 11 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2016. – 240 с.

Афанасьева О. В., Дули Дж., Михеева И. В., Оби Б., Эванс В. Английский в фокусе. Рабочая тетрадь к учебнику для 11 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. – 73 с.

Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Баграмова Н. В. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку на начальном этапе в языковом вузе // Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в школе и вузе / Сб. научн. тр. / Отв. ред. С. Ф. Шатилов. – СПб.: РГПУ, 1991. – С. 9–20.

Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Методология и методы научного исследования: учебное пособие. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 283 с.

Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

Баранова И. И. Функциональные особенности научно-популярных текстов: дис. ... канд. филол. наук. – М.: Рос. ун-т дружбы народов, 1995. – 183 с.

Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В., Мильруд В. П., Эванс В. Английский язык. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2011. – 136 с.

Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В., Мильруд В. П., Эванс В. Английский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. – 184 с.

Бахтин М. М. Язык в художественной литературе. Собр. соч. в 7-ми томах: том 5. – М.: Русские словари, 1997. – 732 с.

Безденежных А. А. Профессионально ориентированное иноязычное образование vs профессионально ориентированное обучение иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского». – 2018. – № 58 (2). – С. 30–33.

Безус С. Н. Обучение элементам делового письма учащихся старших классов средней школы (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск: Пятигор. гос. лингвист. ун-т, 2004. – 239 с.

Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.

Биболетова М. З., Денисенко О. А., Трубанева Н. Н. Английский с удовольствием. 2 класс. – М.: ДРОФА, 2019. – 144 с.

Биболетова М. З., Трубанёва Н. Н., Щепилова А. В. Концепция учебного предмета «иностраный язык» // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 2–9.

а) Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 156–163.

Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

Бим И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 2–6.

Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–7.

Бим И. Л. Понятие системы обучения иностранным языкам на разных уровнях рассмотрения // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 4. – С. 56–66.

Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: «Просвещение», 1988. – 255 с.

б) Бим И. Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 2–6.

Бим И. Л. Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 2–7.

Бим И. Л. Что означает личностная ориентация образования применительно к деятельности учителя // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 2–9.

Бим И. Л., Биболетова М. З., Щепилова А. В., Копылова В. В. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 4–8.

Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.

Блауберг И. В. Из истории системных исследований в СССР: попытка ситуационного анализа // Системные исследования. Ежегодник. 1989–1990. – М.: Наука, 1991. – 300 с. – С. 110–125.

Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: Изд. Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании Российской Академии образования, 1993. – С. 21–35.

Бодалёв А. А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Педагогика, 1987. – 103 с.

Боднар А. М. Экспериментальная психология: курс лекций: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. – 238 с.

Большой психологический словарь. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – 2003. – 672 с.

Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях. – Ростов-на-Дону, 1995. – 32 с.

Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса. От психолингвистики к лингвосинергетике: [монография]. – Изд. 3-е, испр. – Москва: URSS, 2009. – 286 с.

Борев Ю. Б. Эстетика. – 4-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1988. – 495 с.

Борзова Е. В. Новый Федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 7. – С. 10–17.

Быкова Н. И., Дули Дж., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский в фокусе для 3 класса. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. – 178 с.

Быкова Н. И., Дули Дж., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский в фокусе для 4 класса. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2015. – 184 с.

Быкова Н. И., Поспелова М. Д., Эванс В., Дули Дж. Английский в фокусе. Книга для учителя к учебнику для 4 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2014. – 144 с.

Быкова Н. И., Поспелова М. Д., Эванс В., Дули Дж. Английский в фокусе. Рабочая тетрадь к учебнику для 4 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. – 99 с.

Бырдина О. Г. Диалоговая технология формирования ценностного самоотношения школьника на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 9. – С. 22–26.

Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению инояз. общению в системе повышения квалификации учителей. – Обнинск: Титул, 2001. – 127 с.

Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – М.: Просвещение, 1967. – 195 с.

Ван Дейк Т. А. (1998) К определению дискурса. URL: <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 21.12.2016).

Вартанов А. В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 21–25.

Ваулина Ю. Е., Дули Дж., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский в фокусе для 5 класса. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2016. – 164 с.

а) Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О. Е. Английский в фокусе для 7 класса. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. – 144 с.

Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О. Е. Английский в фокусе для 9 класса. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. – 216 с.

Ваулина Ю. Е., Дули Дж., Эванс В., Подоляко О. Е. Английский в фокусе. Книга для учителя к учебнику для 7 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2007. – 180 с.

Ваулина Ю. Е., Дули Дж., Эванс В., Подоляко О. Е. Английский в фокусе. Книга для учителя к учебнику для 9 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2016. – 190 с.

б) Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О. Е. Английский в фокусе. Рабочая тетрадь к учебнику для 7 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. – 73 с.

Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Дж., Подоляко О. Е. Английский в фокусе. Рабочая тетрадь к учебнику для 9 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. – 88 с.

Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М.: Высшая школа, 1985. – 127 с.

Вербицкая М. В. ЕГЭ 2018. Английский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся. – М.: Интеллект-Центр, 2018. – 184 с.

Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Контент-анализ в педагогическом исследовании: Учебное пособие. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (АППО), 2006. – 61 с.

Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МГПУ, 2009. – 48 с.

Виноградова Е. М. Роль аутентичных текстов в обучении аудированию. Сыктывкар, 2010. URL: <http://econf.rae.ru/pdf/2010/11/Vinogradova.pdf> (дата обращения: 03.01.2017).

Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Пригожин, В. В. Зацепин. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 368 с.

Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.

Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; под ред. М. В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

Волков И. П. Учим творчеству. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.

Волохова О. У последней черты // Семья и школа. – 1990. – № 6. – С. 18–20.

а) Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

б) Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 336 с.

Вычугжанина А. Ю. Роль личности переводчика при переводе эмотивной лексики художественного произведения // Языковая личность переводчика: коллектив. монография / отв. ред. Л. А. Нефедова; науч. ред. М. В. Загидуллина. – Челябинск: Изд. Челяб. гос. ун-та, 2011. – 420 с.

Гайдес М. А. Общая теория систем (системы и системный анализ). – 2-е изд., исправленное. – М.: «ГЛОБУС-ПРЕСС», 2005. – 201 с.

Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.

Гальскова Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 2–7.

Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

Гальскова Н. Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 2–8.

Гальскова Н. Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 2–12.

Гальскова Н. Д. Современная цель обучения иностранным языкам: от комплексного подхода к интеграции // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика И. Л. Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 25–34.

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. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

Гальскова Н. Д., Соловцова Э. И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 31–35.

Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 3–11.

Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех специальностей пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.

Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

Гершунский Б. С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 432 с.

Гладь С. В. Эмотивность художественного текста: семантико-когнитивный аспект: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Киев: Киевский гос. лингвист. ун-т, 2000. – 20 с.

Горанская М. Н. Принципы и условия формирования компенсаторной компетенции в письменной деловой речи студентов неязыковых вузов. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1963.htm> (дата обращения 10.01.2017).

Готовцева Е. Е. (2008) Микро- и макротексты на этапе предложения и первичной активизации лексического материала. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/III/uch_2008_III_000_38.pdf (дата обращения: 13.08.2015).

Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2008. – 478 с.

Градусова Л. В. Гендерная педагогика: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 175 с.

Григоренко А. Ю. Религиоведение. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Спб.: Издательский дом «Питер», 2008. – 507 с.

Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 223 с.

Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.

Данильчук В. И. Теоретические основы гуманитаризации физического образования в средней школе: дис. в форме научного доклада ... докт. пед. наук. – Волгоград: Волгоград. гос. пед. ун-т, 1997. – 50 с.

Даутова О. Б., Крылова О. Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учебно-методическое пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 167 с.

Декларация прав культуры (проект). – СПб.: Государственный университет профсоюзов, 2001. – 16 с.

Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1987. – С. 145–170.

Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

Дмитриева Е. Н., Оберемко О. Г. Лингвистическое образование в контексте исследования феномена межэтнической коммуникации // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 241–254.

Добреньков В. И., Григорьев С. И. Основы современной социологии. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2001. – 252 с.

Додонов Б. И. Эмоции как ценности. – М.: Политиздат, 1978. – 270 с.

Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. – М.: Смысл, 1997. – 424 с.

Драгунова Т. В. «Кризис» объясняли по-разному // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 237–239.

Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.

Евдокимова М. И. Воспитательный потенциал урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 7–9.

Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 352 с.

а) Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–22.

б) Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устно общаться // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 25–29.

Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9–13.

Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М.: «Академия», 2005. – 208 с.

Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 192 с.

Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.

Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. – М.: МГУ, 1981. – 154 с.

Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. ... канд. пед. наук. – Волгоград: Волгоград. гос. пед. ун-т, 1996. – 24 с.

Зеньковский В. В. Педагогика. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – 290 с.

Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 18–21.

Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.

Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 29 с.

Иванцова Н. В., Куклина С. С. Формирование универсальных учебных действий при обучении школьников изучающему чтению // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. Вып. 18. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2015. – С. 24–30.

Ильин Е. П. Чувства и эмоции. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Вып. 1. – М.: Знание, 2002. – 72 с.

Ильясов Ф. Н. Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2013. – № 5. – С. 13–25.

Ионова С. В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т, 1998. – 21 с.

Каган М. С. Общая характеристика культуры, её строения и функции // Введение в теорию художественной культуры. – СПб., 1993. – С. 279–286.

Каган М. С., Эткинд А. М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–39.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

Клеменцова Н. Н. Текст в обучении иностранному языку // Вестник МГИМО университета. – 2012. – № 5 (26). – С. 204–209.

Климов Е. А. Общая психология. Общеобразовательный курс: учеб пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 511 с.

Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

Кобелева Е. В., Куклина С. С. Обучение написанию аутентичных письменных произведений на английском языке студентов старших курсов языкового вуза: учеб. пособие. Под общ. ред. С. С. Куклиной. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010. – 263 с.

Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: М.: Айрис-Пресс, 2008. – 256 с.

Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. – М.: Учреждение Российской академии образования «Институт содержания и методов обучения», 2009. – 240 с.

Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»; Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

Колшанский Г. В. Паралингвистика. – М.: КомКнига, 2010. – 96 с.

Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.

Контент-анализ как метод исследования. URL: [http:// StudFiles.net](http://StudFiles.net) (дата обращения: 18.11.2018).

Коповая О. В., Коповой А. С. Профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы: учебное пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2008. – 80 с.

Корниенко Е. Р. Иноязычный текст и коммуникативное общение в условиях диалога культур // Вестник Московского Государственного Областного университета. Серия: лингвистика. – М., 2010. – № 3. – С. 102–104.

Корякина А. А. О поликультурной языковой личности // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf> (дата обращения: 05.01.2020).

Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

Краевский В. В., Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

Критерии и нормы оценивания знаний и умений учащихся по иностранному языку в зависимости от вида речевой деятельности. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2020/11/11/kriterii-i-normy-otsenivaniya-znaniy-i-umeniy> (дата обращения: 06.12.2020).

Критерии оценивания умений обучающихся младших классов (английский язык). URL: https://infourok.ru/kriterii_ocenivaniya_umeniy_mladshih_shkolnikov_angliyskiy_yazyk-484892.htm (дата обращения: 06.12.2020).

Крутецкий В. А. Психология подростка – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 314 с.

Кудряшова А. А. Формирование умений учебно-речевого взаимодействия при обучении устному иноязычному общению младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2016. – 187 с.

Кузнецов В. М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: дис. ... доктора пед. наук. – М.: МГУ, 1982. – 456 с.

Кузовлев В. П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации: на материале обучения говорению на английском языке в средней школе: дис. ... канд. пед. наук. – Липецк: ЛГПИ, 1981. – 245 с.

Кузьмина Н. В. Методы системно-педагогического исследования. – М.: Народное образование, 2002. – 172 с.

а) Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением: монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 81 с.

а) Куклина С. С. Компенсаторный компонент иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 55–59.

б) Куклина С. С. Методические рекомендации по использованию приёмов эмоционального стимулирования на уроках иностранного языка. – Киров: МОУ ДПО «Центр повышения квалификации работников образования», 2007. – 75 с.

Куклина С. С. Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению: монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – 163 с.

Куклина С. С. Организация научно-исследовательской работы магистрантов (Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование профиль «Иностранный язык»): учебное пособие. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – 98 с.

в) Куклина С. С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением: монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 209 с.

Куклина С. С. Система учебных задач как средство управления учебной деятельностью школьников по овладению иноязычным общением // Образование и наука. – 2008. – № 9 (57). – С. 110–116.

б) Куклина С. С. Сотруднические технологии для формирования коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект: монография. – Киров: ООО «Издательство Радуга-Пресс», 2017. – 158 с.

Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы. – Киров: Изд-во ООО «Радуга», 2013. – 158 с.

Куклина С. С., Черемисинова Р. А. Дискурс и текст как продукты письменной речевой деятельности // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2 (115). – С. 351–354.

Кулиш Л. Ю. Виды аудирования // Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1991. – С. 224–226.

Кунанбаева С. С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы: Изд-во КазУМО и МЯ, 2010. – 344 с.

Кунин В. И. Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических схем: (На материале фр. яз.). – Автореф. ... канд. пед. наук. – Минск: Минск. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького, 1976. – 26 с.

Кучеренко Н. В. Особенности обучения чтению публицистических текстов в старших классах общеобразовательной школы // *Иностранные языки в школе*. – 2009. – № 2. – С. 18–22.

Леднёв В. С. Содержание образования. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.

Леонов В. П. Реферирование и аннотирование научно-технической литературы. – Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1986. – 173с.

Леонтьев А. А. К определению речевой ситуации // *Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия*. – М.: Русский язык, 1991. – 356 с.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., Смысл, Академия, 1999. – 288 с.

Леонтьев А. А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 283 с.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

Лернер И. Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы // *Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера*. – М.: Педагогика, 2002. – С. 137–161.

Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // *Советская педагогика*. – 1987. – № 11. – С. 60–65.

Лесохина Т. Б., Симакова Е. Ю. О преемственности между средней школой и вузом в контексте современной письменной коммуникации // *Иностранные языки в школе*. – 2003. – № 5. – С. 4–6.

Лихачёв Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара: Изд. СИУ, 1997. – 84 с.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.

Лотман Ю. М. О содержании и структуре понятия художественная литература // Избранные статьи. Т. 1. – Таллинн: Александра, 1992. – С. 203–216.

Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высш. шк. 1981. – 159 с.

Малькова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т, 2000. – 263 с.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2007. – 323 с.

Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред. В. М. Филатова) / Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 416 с.

Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учебное пособие] / отв. ред. А. Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 253 с.

Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

Митина Л. М., Асмоковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя. Психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Изд-во «Флинта», 2001. – 192 с.

Морозова Е. Н. К вопросу об обогащающих возможностях процесса освоения иноязычной культуры в условиях меняющегося образования // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2008. – № 308. – С. 163–166.

Москальская О. И. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.

Мусницкая Е. В. Обучение письму: Текст лекций. – М.: МГПИИЯ, 1983. – 58 с.

Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.

Невская В. И. Диалектика обучения (на материалах иностранного языка). – Владимир: Изд-во ВГПУ, 2000. – 144 с.

Никандров Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3–8.

Никитенко З. Н. Английский язык. Первые шаги. 1 класс: книга для учителя. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 284 с.

Никитенко З. Н. Концептуальные основы развивающего иноязычного образования в начальной школе: Монография. – М.: МПГУ, 2011. – 192 с.

Никитенко З. Н. Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе: Монография. – М.: «Прометей», 2019. – 430 с.

Никитенко З. Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени иноязычного образования: Учебное пособие. – М.: Прометей, 2013. – 288 с.

а) Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2015. – 52 с.

б) Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: дис. ... доктора пед. наук. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2015. – 427 с.

Никитенко З. Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 438 с.

в) Никитенко З. Н. Содержание начального иноязычного образования: концептуальные основы // Преподаватель XXI век. – М.: МГПУ, 2015. – № 1. – С. 150–155.

Никитенко З. Н., Долгова Л. А. Книга для учителя к учебнику английского языка для 3 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.

Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград: Учитель, 2008. – 91 с.

Новая философская энциклопедия: В 4 тт. Т. 4. М.: Мысль / Под ред. В. С. Стёпина. – 2010. – 736 с.

а) Носович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе . – 1999. – № 2. – С. 10–20.

Носович Е. В., Мильруд Р. П. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2000. – № 1. – С. 11–16.

б) Носович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1999. – № 1. – С. 11–18.

Обдалова О. А., Минчакова Л. Ю., Соболева А. В. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 205–228.

Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 448 с.

Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, А. В. Богуславский, В. П. Зинченко и др.; под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «А ТЕМП», 2007. – 944 с.

Павлова Л. В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: автореферат дис. ... докт. пед. наук. – Нижний Новгород, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2016. – 45 с.

Параева Н. Б. Обучение аудированию аутентичных текстов на немецком языке учащихся VII класса средней школы: дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2001. – 224 с.

Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». – М.: Просвещение, 2000. – 154 с.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.

Пассов Е. И. Методология методики: теоретические методы исследования. – Кн. 3. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011. – 634 с.

Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея. – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.

Пассов Е. И. Теория методики: приём как единица теории и технологии. – Кн. 7. – Липецк: [б. и.], 2014. – 656 с.

а) Пассов Е. И. Теория методики: принципы иноязычного образования. – Кн. 6. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2013. – 604 с.

б) Пассов Е. И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования. – Кн. 5. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2013. – 452 с.

Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

Пассов Е. И., Стояновский А. М. Ситуация речевого общения как методическая категория. // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 18–22.

Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 640 с.

Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2008. – 528 с.

Петленко В. П. Основы валеологии. Книга вторая. – М.: Просвещение, 1998. – 360 с.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология: учеб. пособие для студ. психол. фак. в высш. учеб. заведениях. – М.: «Академия», 2001. – 496 с.

Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

Подольский А. И., Идобаева О.А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности. Теория и практика. – СПб.: Питер, 2004. – 202 с.

Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10, № 3. – С. 3–9.

Порядок обработки анкеты. URL: <http://tudopedia.org/6-66114.html> (дата обращения: 19.04.2019).

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 204 с. (Стандарты второго поколения).

Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы. – М.: Просвещение, 2012. – 144 с. (Стандарты второго поколения).

Принципы организации социальных систем: Теория и практика / под ред. М. И. Сетрова. – Киев; Одесса: «Высшая школа», Головное изд-во, 1988. – 242 с.

Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе. URL: <http://lenschvolodarka.edumsko.ru> «Деятельность»..._dejstvij_v_nachal_noj (дата обращения: 10.08.2015).

Программа тренинга «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста». URL: <http://infourok.ru> программа...emocionalnogo-intel-lekta... (дата обращения: 11.08.2015).

Профилизация образования: опыт реализации. В 3 частях. Часть 2. Методические аспекты профильного обучения. Учебно-методическое пособие / Под ред. С. В. Кривых. – М.: Информбюро, 2007. – 327 с.

Психология. А–Я. Словарь-справочник / Пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС. Майк Кордуэлл, 2000. – 448 с.

Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.

Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. 2-е изд., переработанное и дополненное. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.

Ризаева Л. М. Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к диалогу культур: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: БГУ, 2014. – 198 с.

Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

а) Рогова Г. В., Мануэльян Ж. И. Методика работы над текстом в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 5. – С. 28–41.

б) Рогова Г. В., Мануэльян Ж. И. Методическое содержание работы над иноязычным текстом различного характера в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 6. – С. 48–56.

Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.

Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.

Рубцова А. В. Продуктивный подход в профессиональном иноязычном образовании как концептуальная основа развития продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 233–235.

Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 1997. – 721 с.

а) Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

Сафонова В. В. Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 23–32.

б) Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. – М.: Еврошкола, 2001. – 272 с.

Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2013. – 287 с.

СДАМ ГИА: РЕШУ ОГЭ. Образовательный портал для подготовки к экзаменам. Английский язык. URL: <http://en-oge.sdamgia.ru> Задания (дата обращения: 10.09.2021).

Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Сергеева Н. Н., Копылова В. В., Буянова Г. В. Модель обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в природодеятельностном аспекте // Язык и культура. 2019. – № 45. – С. 250–263.

Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: «Перемена», 1994. – 152 с.

Серова Т. С., Пипчено Е. Л., Червенко Ю. Ю. Макротекст и гипертексты как объект гибкого иноязычного чтения и источник информации в учебно-исследовательской деятельности студентов // Язык и культура. – 2016. – № 2 (34). – С. 157–176.

Сиденко А. С. Эксперимент в школе: теория, практика, технология // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 97–101.

Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию. – Киев: Радянська школа, 1983. – 120 с.

Скалкин В. Л. Сферы устноязычного общения и обучение речи // Русский язык за рубежом. – 1973. – № 4. – С. 43–48.

Сластёнин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.

Словарь / Под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 176 с.

Словарь лингвистических терминов. – Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Ком-Книга, 2007. – 576 с.

Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

Соболева А. В. Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению // Молодой ученый. – 2009. – № 11. – С. 320–323.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

Соловова Е. Н., Маркова Е. С. Формирование базовых национальных ценностей с учётом предметных и метапредметных знаний и умений // *Иностранные языки в школе*. – 2013. – № 9. – С. 21–25.

Соловцова Э. И., Пронина Н. В. Эмоции и профессиональная деятельность педагога в обучении иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. – 2016. – № 7. – С. 35–39.

Сорокоумова Г. В. Возможности развития эмоционального интеллекта будущих педагогов-лингвистов // *Обучение, тестирование и оценка: материалы международной конференции Вып. 19*. – Н. Новгород, НГЛУ. – 2019. – С. 12–19.

Статистическая обработка полученных данных. URL: <http://mykonspekts.ru/1-107013.html> (дата обращения: 24.04.2019).

Столяренко Л. Д. Основы психологии. 6-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/д: Феникс, 2002. – 672 с.

Сунгурова О. В. Множественный интеллект и его актуализация в процессе обучения иностранному языку // *Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы: материалы III Международной научно-практической конференции, посвящённой 100-летию ВятГГУ, г. Киров, 20–21 ноября 2014 года* / [отв. ред. С. С. Куклина]. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – С. 174–178.

Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська Школа, 1998. – 260 с.

Султанова Я. Н. Материалы для итоговой аттестации по английскому языку (чтение) // *English*. – 2018. – № 18. URL: <http://eng.1sept.ru/article.php?ID=200801814> (дата обращения: 10.09.2021).

Сыров И. А. Способы реализации категории связности в художественном тексте. – М.: МГПУ, 2005. – 277 с.

Тарева Е. Г. Обучение межкультурному диалогу как инструмент «мягкой силы» // *Вопросы методики преподавания в вузе*. – 2016. – № 5 (19–2). – С. 13–19.

Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // *Язык и культура*. – 2017. – № 40. – С. 302–320.

а) Татарина М. Н. Приёмы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания на младшей и средней ступенях школьного иноязычного образования: учеб.-метод. пособие. – Киров: ВятГУ, 2019. – 248 с.

б) Татарина М. Н. Приёмы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания на старшей ступени школьного иноязычного образования: учеб.-метод. пособие. – Киров: ВятГУ, 2019. – 188 с.

в) Татарина М. Н. Приёмы работы с текстами эмоционально-ценностного содержания на профильно-ориентированной ступени школьного иноязычного образования: учеб.-метод. пособие. – Киров: ВятГУ, 2019. – 172 с.

Татарина М. Н. Технократизм, эмоциональный интеллект личности и гуманистическая стратегия обучения // Ценности современной науки и образования: материалы международной научно-теоретической конференции (г. Киров, ВятГГУ, 3–4 апреля 2008 г.): в 2 т. Т. 1. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 359 с. – С. 317–320.

Татарина М. Н., Яновская М. Г. Активизация эмоциональной сферы студентов в образовательном процессе: учебное пособие. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 92 с.

Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

Тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции». URL: [http:// testoteka.narod.ru](http://testoteka.narod.ru) Тест-опросник (дата обращения: 06.01.2018).

Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22–30.

Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность учителя как основа гуманистического образования // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной пара-

дигмы: материалы III Международной научно-практической конференции, посвящённой 100-летию ВятГГУ, г. Киров, 20–21 ноября 2014 года / [отв. ред. С. С. Куклина]. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – С. 200–203.

Трофимова Г. С. Педагогическое образование: принципы и концепция: Монография. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2018. – 76 с.

Тутатчикова И. Н. (2014) Принципы отбора текстов-образцов для обучения письменной речи как средству общения. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/june-2014> (дата обращения: 12.12.2015).

Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 6 / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 330 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.

Федотовская Е. И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах: На примере общественно-политической тематики, английский язык: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Института содержания и методов обучения Российской академии образования, 2005. – 260 с.

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 490 с.

Фёдорова С. А. Развитие компенсаторных умений в целях обучения иностранному языку в языковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 7 (135). – С. 48–53.

Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики / Под редакцией А. А. Ивина, 2004. – 1072 с.

Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.

Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 568 с.

Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцева и др. – 2-е изд.-е. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.

Фокина К. В. и др. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций. – М.: Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. – 158 с.

Фомин А. Г. Психолингвистическая концепция гендерной языковой личности: Дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2004. – 357 с.

Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).

Халеева И. И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докл. X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1991. – С. 55–56.

Халупо О. И. Языковая культура и лингвокультурная компетенция: монография. Челябинск: Энциклопедия, 2012. – 167 с.

Халяпина Л. П. Ключевые категории когнитивной лингвистики как основа формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Новосибирского государственного университета. – Серия «Педагогика». – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2006 (ноябрь). – Том 7, выпуск 1. – С. 68–73.

Хведченя Л. В. Теоретическое представление о содержании обучения иностранным языкам в системе высшей школы // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля: Материалы междунар. науч.-прак. конф. 27–28 нояб. 2009 г. / отв. ред. Л. В. Хведченя; редкол.: О. И. Васючкова [и др.]. – Минск: изд-во БГУ. – С. 71–75.

Хлевная Е. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М.: Нац. исслед. ун-т «Высш. шк. экономики», 2012. – 27 с.

Хлыстина О. М. Формирование ценностного отношения к прошлому на материале пропедевтического курса «Истории Отечества»: дис. канд. пед. наук. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 1997. – 241 с.

Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / Пос. для учителя. – М.: Владос пресс, 2005. – 383 с.

Царькова В. Б. Речевые упражнения на немецком языке: Пособие для учителей ст. классов сред. школы. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.

Цибина О. И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом ВУЗе (английский язык): дисс. ... доктора пед. наук. – Москва, Гос. лингвистический ун-т, 2000. – 190 с.

Чернышов С. В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы): монография. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2014. – 334 с.

Чернышов С. В., Хусяинова Ю. Н. К вопросу о разграничении понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность» // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 7. – С. 236–242.

Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

а) Шамов А. Н. Методика и технология научного исследования в предметной области «Теория и методика обучения и воспитания (иностраннй язык)»: Учебное пособие для аспирантов. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – 236 с.

Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 296 с.

б) Шамов А. Н. Моделирование учебного процесса по овладению лексической стороной иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 2–9.

Шамов А. Н. Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности: монография. – Н. Новгород: Мининский университет, 2019. – 276 с.

в) Шамов А. Н. Язык и культура немецкого народа: лингвострановедческий аспект: Учебное пособие. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – 264 с.

Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

а) Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 29–42.

б) Шаховский В. И. Энергетическая мощь эмоций и дискурсивные нормы // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – С. 39–43.

Швецова Ю. С. Роль чтения в процессе обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения. – Рязань: РГУ, 2008. – 42 с.

Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: дис. ...докт. фил. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2009. – 299 с.

Шитякова Н. П. Концепция и система подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников: автореф. дис. ...докт. пед. наук. – Уфа: Башкир. гос. пед. ун-т, 2007. – 22 с.

Штофф В. А. Моделирование и философия. – М. – Л.: Изд-во Наука, 1966. – 302 с.

Штофф В. А. Роль моделей в познании. – Л.: ЛГУ, 1963. – 128 с.

Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Владос, 2005. – 245 с.

Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. – 746 с.

Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2015. – 480 с.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Юдин Б. Г. Предисловие и комментарии к статье И. В. Блауберга «Из истории системных исследований в СССР: попытка ситуационного анализа» / Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1991. – С. 110–125.

Юлов В. Ф. Философия. Проблемный курс: В 2 ч. Ч. 2. – Киров: Вятский госпедуниверситет, 1995. – 170 с.

Языкова Н. В., Коренева М. Р. Методика формирования компенсаторных умений говорения в общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 26–32.

Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.

Яновская М. Г. Личность педагога в контексте эмоционально-ценностного подхода к образовательному процессу // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. – Киров, 2012. – № 1 (3). – С. 6–10.

Яновская М. Г. Теория и методика эмоционального стимулирования в нравственном воспитании подростков (во внеучебной деятельности): автореф. ... д-ра пед. наук. – Киров: КГПИ им. В. И. Ленина, 1991. – 21 с.

Яновская М. Г. Эмоциональный фактор в процессе формирования интеллигентности будущего специалиста. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 79 с.

Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 4 (1). – С. 117–126.

Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный подход к методам воспитания // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 4 (1). – С. 153–160.

Яновская М. Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. – 93 с.

Adick C. (2002) Didactics of Global Education: a Tool for Combining the International and Intercultural Dimensions of Education // *Vivre Ensemble et Education. Actes du Colloque «La Problématique du Vivre Ensemble Dans les Curricula»*. Hg. V.F. Audigier N. Bottani. Cahier du SRED (Service de la Recherche en Education). – n 9. Genf 2002 URL: [http:// www.refdb.ru](http://www.refdb.ru). (Accessed 20 August 2017).

Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) // *Psicothema*. – 2006. – Vol. 18, Supl. – P. 13–25.

Borg I., Bardi A., Schwartz S. H. Does the Value Circle Exist Within Persons or Only Across Persons? // *Journal of Personality*. – 2017. – Vol. 85. – Issue 2. – P. 151–162.

Borzova E. Teachers as Change Agents: Critical Thinking Tasks in a Foreign Language Classroom and Reflections on Printed Materials – from Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education // *Proceedings of the ViKiPeda – 2007 Conference in Helsinki, May 21–22, 2007*. – Helsinki Yliopisto. – 2008 (ed. Seppo Tella). – P. 29–54.

Bourget J. Development of Polycentric Consciousness: A Model for Multicultural Education. URL: [http:// redov.ru/psihologija/obshaja_psihologija...lekcii...](http://redov.ru/psihologija/obshaja_psihologija...lekcii...) (дата обращения: 03.03.2020).

Byram M., Zarate G. The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. – Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1997. – 120 p.

Dupont H. Affective Development // *Adolescent's Development and Education / Mocher R. Z. (ed)*. – Berkeley, Ca: McCutchan Pub, 1979. – P. 69–74.

Evans V., Dooley J. Enterprise 3. Coursebook. – Express Publishing, 2016. – 142 p.

Evans V., Dooley J. Enterprise 1. Teacher's book. Beginner. – Express Publishing, 2015. – 176 p.

Gardner H. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. – Basic Books; Reprint edition, 2006. – 320 p.

Gibbs J. C. *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. – New York: Oxford University Press, 2014. – 384 p.

Hartmann P. Zum Begriff des Sprachlichen Zeichens // *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 1968. – H. 3–4.

Kato K., Zweig R., Schechter Clyde B., Barzilai N., Atzmon G. Positive Attitude Towards Life, Emotional Expression, Self-Rated Health, and Depressive Symptoms among Centenarians and Near-Centenarians // *Aging & Mental Health*. – 2016. – № 20 (9). – P. 930–939.

Klingberg L. Zur Didaktischen Inhalt-Methode-Relation // *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule "K. Liebknecht"*. – Potsdam, JG. 27.

Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernzie // *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* / Hrsg. A. Knapp-Potthoff, M. Liedke. – München, 1997. – S. 181–206.

Kohonen V. Reading Processess // *Communicative Language Teaching in the Classroom. Report on CDCC Workshop 3 (Finland, 1984)*. – Strassburg, Europarat, 1985. – S. 21.

Kramersch C. The Cultural Component of Language Teaching // *Multiculturalism and Language Learning. Language, Culture and Curriculum. Special Issue*. – 1995. – № 8 (2). – P. 83–92.

Lange G. Vorbemerkungen zu Einer Didaktik der Modernen Kurzprosa // *Interpretation zu Erzählungen der Gegenwart* / Hrsg. D. Bachmann, E. Detjen-Vogele, H. Haller u.a. – Frankfurt am Main, 1987. – S. 4.

Maguire R., Egan A., Hyland P., Maguire P. Engaging Students Emotionally: the Role of Emotional Intelligence in Predicting Cognitive and Affective Engagement in Higher Education // *Higher Education Research & Development*. – 2017. – № 36 (2). – P. 343–357.

Mayer J. D. Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – V. 9. – P. 185–211.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenious G. Emotional Intelligence as a Standard Intelligence // *Emotion*. – 2001. – V. 1. – P. 232–242.

Meyer M. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Language Learners // *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – P. 136–158.

Milgram J. A. Portrait of Diversity: The Middle Level Student. *Transforming Middle Level Education: Prospectives and Possibilities* / ed. J. L. Irvin. – Boston: Allyn and Bacon, 1992. – P. 16–27.

Mullins J., Sabherwal R. Beyond Enjoyment: a Cognitive-Emotional Perspective of Gamification // *51st Hawaii International Conference on System Sciences*. Hawaii: University of Hawaii, 2018. – P. 1237–1246.

Neike W. *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierung im Alltag*. Opladen Leske + Budrich, 2000. – 260 p.

Overton-Healy J. Learning Enhancement: Utilizing Effective Teacher Communication Behaviours // *Educational Practice and Theory*. – 1995. – V. 17. – № 2. – P. 71–77.

Radu C. Emotional Intelligence – How Do We Motivate Our Students? // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – № 141. – P. 271–274.

Rampton B. From ‘Multi-Ethnic Adolescent Heteroglossia’ to ‘Contemporary Urban Vernaculars’ // *Language & Communication*. – 2011. – Vol. 31. – P. 276–294.

Rice F. P. *Adolescent: Development, Relationships and Culture*. – 6th Edition. – Boston: Allyn and Bacon, 1990. – 588 p.

Schales P. A. *Portrait of Young Adolescents in the 1990s*. – Carrboro, NC: Center for Early Adolescence, 1991. – 200 p.

Thompson T., Simmons N. *Family and Friends 3. Class Book*. – Oxford University Press, 2018. – 122 p.

Zysberg L., Orenshtein C., Gimmon E., Robinson R. Emotional Intelligence, Personality, Stress, and Burnout among Educators // *International Journal of Stress Management*. – 2017. – № 24 (S1). – P. 1–16.