

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Вятский государственный университет»

М. Н. Татаринова

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ
СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО
И СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДОВ**

Киров
2016

УДК 811.1(077)
ББК Ч426.81
Т232

*Печатается по рекомендации научного совета
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»*

Рецензенты:

С. С. Куклина, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам ВятГУ;

А. Н. Шамов, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков и лингводидактики НГПУ им. К. Минина

Татаринова, М. Н.

Т232 Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов: [монография] / М. Н. Татаринова. – Киров: Научное изд-во ВятГУ, 2016. – 121 с.

ISBN 978-5-98228-123-4

В монографии осуществлён системно-структурный анализ содержания современного иноязычного образования и его наименее изученного эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК) как сложноорганизованного объекта исследования.

УДК 811.1(077)
ББК Ч426.81

ISBN 978-5-98228-123-4 © Вятский государственный университет, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ	
§1. Компонентный состав содержания иноязычного образования	10
§2. Интеллектуальные компоненты содержания иноязычного образования	23
§3. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного подхода	35
§4. Взаимосвязь компонентов содержания иноязычного образования	46
ГЛАВА 2. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА	
§1. Структура эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования	52
§2. Функции эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	105
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	111

ВВЕДЕНИЕ

Содержание образования (СО) имеет исторический характер, поскольку оно изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания. Важнейшей детерминантой, определяющей состав СО на том или ином историческом этапе, является его цель, в которой находят концентрированное выражение интересы общества и личности. В каждом обществе существует своя модель образованного человека.

СО определяет степень соответствия учебно-воспитательного учреждения запросам и требованиям современной жизни, обеспечивает преемственность поколений в различных сферах деятельности, играет немаловажную роль в формировании личности, её мировоззрения, нравственного отношения к миру и самому себе. Более того, данное дидактическое понятие во многом детерминирует то, какой личностью войдёт выпускник школы в самостоятельную жизнь; носителем каких ценностных ориентаций он будет; насколько созидательны будут его помыслы и идеи; какую жизненную позицию займёт личность в обществе, в отношениях с людьми.

Тем не менее сравнительно недавно доминирующим в теории обучения и в педагогической практике было понимание СО как системы ЗУНов – знаний, умений, навыков. Действительно, владение этими компонентами позволяет человеку адекватно выполнять возложенные на него функции, но не обеспечивает гармоничного приобщения к жизни. Учащийся при этом воспринимается педагогом не как свободная и самостоятельная личность со своей системой ценностей и смыслов жизни, а как обучаемый программированный объект.

Дело в том, что цели и содержание общего среднего образования при действовавших в индустриальную эпоху учебно-дисциплинарном и авторитарно-информационном подходах с установкой на «среднего» ученика определялись, прежде всего, социальным заказом. Обществу требовалась личность с заданными свойствами строителя будущего коммунистического общества. Образование было нацелено на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни.

Как справедливо подчёркивает И. М. Осмоловская [94], это делало учебно-воспитательный процесс слишком академическим, личностно отчуждённым, не стимулирующим формирование ценностных ориентаций личности, её самопознания и самоопределения. Аффективные впечатления такого школьника часто оказывались отрывочными и беспорядочными, ценностные ориентации – размытыми. Педагоги отмечали рост количества учащихся, склонных к ссорам и агрессии, избегающих своих сверстников, замкнутых, эмоционально «закрытых» и необщительных.

Фактически человек выступает здесь в ряду средств производства как «производительная сила». С точки зрения мировоззренческой ориентации подобное понимание СО можно охарактеризовать как *сциентистское*¹

¹ Сциентистское (от англ. Science – наука) – зд. знаниецентристское.

(В. В. Краевский). Постепенно указанная негативная тенденция при проектировании СО приводила к распространению в обществе технократов – людей, лишённых эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, мыслящих в основном рационально.

О необходимости реформирования СО начали говорить ещё в период перестройки (в 80-е гг.), а с провозглашением принципов гуманизации и демократизации образования в 90-е гг. стали разрабатываться первые государственные стандарты образования. Однако только в третьем поколении стандартов, действующих сейчас, зафиксированы изменения в содержании иноязычного образования, произошедшие в результате реформирования школы.

Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) образования предполагает, что обязательный минимум содержания основных образовательных программ по любому предмету, в том числе и по иностранному языку (ИЯ), включает основные ценности и достижения национальной и мировой культуры, фундаментальные научные идеи и факты, определяющие общие мировоззренческие позиции человека и обеспечивающие условия для социализации, интеллектуального и общекультурного развития обучающихся, формирования их социальной и функциональной грамотности.

Новые задачи предполагают определение новых подходов к отбору СО. Поскольку сегодняшняя парадигма ориентирована на полное развитие личности школьника, его самостоятельности, способности принимать решения, на повышение конкурентоспособности на рынке труда, она выступает как методологическая основа модернизации содержания иноязычного образования – одного из приоритетных направлений повышения результативности системы обучения ИЯ.

Проблема СО традиционно является ключевой и в методике обучения ИЯ. Её исследованием занимались И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова и др. – создатели авторских школ. Исследования осуществлялись в опоре на психологические и общепедagogические труды, авторами которых являются учёные Ю. К. Бабанский, Б. М. Бим-Бад, И. П. Волков, Л. В. Занков, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, А. В. Петровский, М. Н. Скаткин, Д. Б. Эльконин.

Тем не менее уникальность образовательных возможностей предмета ИЯ, способного внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности, и специфика темы данной монографии требуют иной терминологии. Мы согласны с точкой зрения Е. И. Пассова: ИЯ не «учебный предмет», а «образовательная дисциплина». Следовательно, целесообразно использовать не термин «обучение ИЯ», а «иноязычное образование», цель которого должна быть не сугубо учебной (не «умение общаться» или «владение коммуникативной компетенцией»), а образовательной – образование духовного человека, раскрытие и реализация всех его потенциальных образовательных возможностей.

Иноязычное образование предусматривает овладение не только самим ИЯ, но и ознакомление с литературой, историей и в целом с культурой страны изучаемого языка. За счёт расширения круга культур посредством вхождения обучающихся в социокультурное пространство при общении на ИЯ происходит формирование их ценностной ориентации и развитие культуры самой личности, её интеллектуальной деятельности и социального взаимодействия человека с другими картинами мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами.

Одновременно язык – это ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности и исторических достижений представителей мировых культур. Однако до сих пор в проектировании и реализации иноязычного образования, как и СО любому другому предмету, просматривается односторонность. Это проявляется в том, что в нём не зафиксирован опыт эмоционально-ценностных отношений, т. е. отсутствует так называемый эмоционально-ценностный компонент (ЭЦК), способный создать органическую связь между «рацио» иноязычного образования – его интеллектуальными компонентами и формированием эмоционально-ценностного отношения к иноязычной культуре в диалоге культур.

Логика изложения материала в монографии определяется спецификой наименее изученного компонента содержания иноязычного образования – ЭЦК как сложноорганизованного объекта исследования. Мы намерены проанализировать ЭЦК сквозь призму системно-структурного и структурно-функционального подходов (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.). В основе первого подхода лежит исследование объектов как систем, раскрытие их целостности, выявление типов связей сложного объекта и сведение их в единое целое. Специфика сложного объекта не исчерпывается особенностями его составляющих, а связана с характером взаимодействия между ними. Рассмотрение исследуемого явления осуществляется под определённым углом зрения с учётом его многоаспектности, а интерпретация результатов проходит многопланово, с учётом аспекта исследования. Системно-структурный подход предполагает исследование ЭЦК как системы взаимосвязанных субкомпонентов, места каждого из них в сложном структурном образовании.

Однако любая системная единица организации обязана быть функциональной, т. е. вносить свой вклад в деятельность по достижению организационных целей, а значит, способствовать адаптации системы в целом: повышать её устойчивость, эффективность взаимодействия с другими организациями, осуществлять регуляцию внутренних связей и поведения отдельных частей системы. Основные положения структурно-функционального подхода использовались при изучении взаимосвязи субкомпонентов ЭЦК и их составляющих друг с другом, а также функций ЭЦК содержания иноязычного образования. Отправной точкой структурно-функционального ана-

лиза является понятие функции каждой системной единицы по отношению к системе как целому.

Итак, в первой части монографии мы намерены осуществить системно-структурный анализ содержания иноязычного образования: его интеллектуальных компонентов и ЭЦК, а также концептуально обосновать целесообразность их совместного моделирования. Структурно-функциональный анализ ЭЦК содержания иноязычного образования во второй части монографии позволит нам разработать прогностическую модель данного компонента с целью получения новых знаний о его характеристиках и взаимовлияниях составляющих субкомпонентов, а также рассмотреть функции ЭЦК содержания иноязычного образования, которые призваны обеспечить активное взаимодействие его субкомпонентов для достижения главной цели современного иноязычного образования – формирования учащегося как поликультурной языковой личности (Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Ю. Н. Караулов, Е. Г. Тарева, Л. П. Халяпина).

Следует отметить, что данная монография носит теоретико-методологический характер и призвана стать основой для решения задач практического и прикладного характера. Так, мы намерены связать *практическую значимость* исследования с проектированием на основе базовой модели ЭЦК содержания школьного иноязычного образования четырёх её модификаций, адаптированных к условиям младшей, средней, старшей и профильно-ориентированной ступеней обучения ИЯ. Это будет осуществлено за счёт приобретения базовой моделью специфических функционально-организационных свойств, которые призваны способствовать осуществлению научно обоснованного отбора речевого материала эмоционально-ценностного характера и разработке оптимальных приёмов работы с ним. Это послужит основой для подбора эмоционально-ценностных микро- и макротекстов и приёмов работы с ними для обучения школьников разных ступеней на основе базовой модели ЭЦК. Названные моменты относятся к перспективным линиям нашего исследования.

Мы надеемся, что данная книга будет полезна всем тем, кого волнует вопрос, как создать эффективные условия для успешного формирования поликультурной языковой личности учащегося, овладения школьниками системой эмоционально-волевых отношений, общенациональных и общечеловеческих ценностей и обеспечения благоприятных условий для развития базового умения обучающегося реализовать тот нравственный потенциал, который он накопил в процессе иноязычного образования.

ГЛАВА 1. СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В первой части монографии мы намерены осуществить системно-структурный анализ содержания иноязычного образования и концептуально обосновать целесообразность совместного моделирования его компонентов для достижения целей иноязычного образования. Для обоснования методологической новизны исследования мы воспользовались

– философскими исследованиями ценностей (П. К. Анохин, В. Г. Афанасьев, Б. М. Бим-Бад, И. В. Блауберг, Л. С. Выготский, Э. Н. Гусинский, А. А. Ивин, М. С. Каган, И. Кант, В. А. Карташев, Б. Т. Лихачев, Ю. М. Лотман, В. Н. Мясищев, В. С. Стёпин, Ю. И. Турчанинова, И. Т. Фролов, О. Шпенглер, В. Н. Шубкин, Б. Г. Юдин, В. Ф. Юлов и др.);

– концептуальными идеями о диалектическом единстве рационального и эмоционального в психическом развитии личности (П. П. Блонский, Г. Бреслав, Х. Вайсбух, В. Вилюнас, Л. Я. Гозман, У. Дакс, Б. И. Додонов, В. П. Зинченко, П. М. Жане, А. Г. Ряписова, М. Н. Татарина, З. Ш. Фрейд, П. М. Якобсон, Е. Л. Яковлева, М. Г. Яновская и др.);

– результатами исследований в области аксиологии, философскими и психолого-педагогическими концепциями 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 (Н. А. Бердяев, Б. М. Бим-Бад, Т. Г. Богданова, Д. Б. Богоявленская, Е. В. Бондаревская, М. Бубер, В. И. Данильчук, В. Н. Дружинин, Л. В. Занков, А. Г. Здравомыслов, И. А. Зимняя, Т. И. Ильина, Т. В. Корнилова, С. А. Курносова, Н. В. Мартышкина, О. И. Мотков, В. Н. Мясищев, Н. Д. Никандров, О. С. Осмоловская, В. А. Разумный, В. В. Рыжов, В. В. Сериков, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков, М. В. Шакурова, И. С. Якиманская и др.).

Логика изложения материала в монографии определяется следующими положениями:

1. При определении онтологической сущности СО мы исходим из того, что она нематериальна: «Содержанием является не сам по себе субстрат, а его внутреннее состояние, совокупность процессов, которые характеризуют взаимодействие образующих субстрат элементов (между собой и со средой) и обуславливает их существование, развитие и смену; в этом смысле само содержание выступает как процесс» («Философский энциклопедический словарь») [141, с. 621].

2. Изменились ценностные ориентации в обществе, в качестве самой большой ценности стала рассматриваться свободная, образованная, развитая личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособной, интегрироваться в мировое сообщество (И. Л. Бим) [16, с. 2].

3. Общепедагогические и психологические основы исследования связаны с личностно-ориентированной парадигмой образования, которая пришла на смену авторитарной, знаниецентристской технократической парадигме с установкой на среднего ученика, с ориентацией на подготовку хорошего исполнителя (И. Л. Бим) [17, с. 2].

При освещении вопросов, связанных с его содержанием как объектом исследования, мы использовали:

– концепцию целостности дидактического понятия «содержание образования» (А. Л. Бердичевский, И. Л. Бим, В. В. Бобров, Б. Н. Боденко, Н. Д. Гальскова, П. Б. Гурвич, Т. А. Дейк ван, И. К. Журавлёв, И. А. Зимняя, Л. Я. Зорина, И. Ф. Исаев, М. А. Карпенко, С. В. Кривых, В. С. Леднёв, Г. В. Мухаметзянова, Н. А. Морозова, Е. И. Пассов, Г. А. Петрова, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, Е. Н. Шиянов и др.);

– труды в области проектирования и реализации современного иноязычного образования, оценки его качества (Н. М. Амосов, А. Г. Аркадьев, А. Г. Баранов, В. П. Беспалько, М. З. Биболетова, И. Л. Бим, Н. И. Быкова, Е. М. Верещагин, М. Н. Вятютнев, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Ф. В. Герасин, Н. А. Горлова, В. С. Гуляева, П. Б. Гурвич, О. А. Денисенко, Э. Д. Днепров, Дж. Дули, Т. А. Ильина, Е. И. Ительсон, Л. Каримова, В. В. Копылова, В. С. Коростелёв, В. Г. Костомаров, В. П. Кузовлев, А. П. Лиферов, И. Р. Максимова, А. В. Матвиенко, Р. П. Мильруд, С. Ю. Николаева, Н. В. Осипова, Е. И. Пассов, М. Д. Поспелова, А. В. Рябоконь, О. Н. Прохорова, Е. В. Пупынина, Г. В. Рогова, Л. Г. Садакова, В. В. Сафонова, Э. И. Соловцова, И. Б. Стрелкова, П. В. Сысоев, Н. В. Осипова, Н. Н. Трубанёва, А. Н. Шамов, А. В. Щепилова, Т. С. Щербина, А. Н. Щукин, В. Эванс, М. В. Якушев, С. Addick, M. Duzenko, L. Klingberg, H. Palmer и др.);

– исследования ЭЦК содержания иноязычного образования и его роли в комплексном достижении целей обучения ИЯ (Ю. С. Андрюшова, И. Л. Бим, О. Г. Бырдина, О. В. Давыдова, И. В. Денисова, А. В. Зеленцова, М. П. Клименко, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Г. А. Лобанова, Т. А. Маслова, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, С. А. Писаренко, М. Н. Скаткин, Г. В. Сороковых, О. М. Хлыстина и др.).

Содержание иноязычного образования является сложноорганизованным объектом исследования и традиционно находится под пристальным вниманием как дидактов (М. А. Богатырёва, В. В. Бобров, Ф. В. Герасин, Т. И. Ильина, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Г. А. Петрова, В. Д. Шадриков и др.), так и методистов (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. Д. Клименченко, В. С. Коростылёв, Н. Ф. Коряковцева, В. П. Кузовлев, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, И. И. Халеева, А. Н. Щукин и др.).

Содержание и последовательность использованных трудов связаны с решением задач первой части монографии. Так, задачей параграфа 1 является системно-структурный анализ компонентного состава содержания иноязычного образования, концептуальное обоснование целесообразности совместного моделирования всех его компонентов при учёте факторов их

влияния на достижение целей овладения иноязычной культурой, формирование учащегося как поликультурной языковой личности. В параграфе 2 с позиций системно-структурного подхода характеризуются интеллектуальные компоненты, а в параграфе 3 – ЭЦК содержания иноязычного образования. Наконец, в параграфе 4 мы покажем взаимосвязь всех компонентов содержания иноязычного образования.

§1. Компонентный состав содержания иноязычного образования

Поскольку СО имеет исторический характер и определяется его целями и задачами на том или ином этапе развития общества, изменяясь под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания, продуктивную базу для анализа вопросов, связанных с СО, составили, в первую очередь, положения известных общепедагогических подходов и концепций. Педагоги прошлых времен в их решении шли от здравого смысла: один материал понадобится в жизни, другой – пригодится, третий – не нужен. С этой позиции выдвигались теории формального и материального образования. В истории педагогики они хорошо известны, и мы ограничиваемся лишь краткой справкой.

- Сторонники формального образования Д. Локк (Англия), И. Г. Песталоцци (Швейцария), И. Кант (Пруссия) считали, что у учащихся надо развивать познавательные способности: мышление, умение рассуждать, память и т. д., поскольку источником знаний является разум. После школы изощренный ум поможет ее выпускнику найти рациональное решение вопросов, возникающих в жизни. В содержание СО образования включаются соответствующие учебные предметы для развития ума.

- Концепция эмпиризма лежит в основе теории материального образования (Г. Спенсер и др.). Его суть – учить детей полезным знаниям, имеющим практическое приложение. Односторонность обеих отдельно взятых теорий очевидна. Определяя СО, следует учитывать позитивные стороны и той, и другой теории.

- Д. Дьюи (1859–1952), американский философ и педагог, автор прагматической (от греч. *Pragma* – дело, действие) педагогики в основу образования положил идею полезных знаний и развития практического опыта учащихся.

- Определяя СО, советские педагоги исходили, прежде всего, из задач коммунистического воспитания молодежи и при этом руководствовались марксистско-ленинским учением об образовании, а также документами коммунистической партии. Утверждалась мысль о превосходстве СО в советской школе по сравнению со школой буржуазной.

Многочисленные реформы образования в СССР, проводившиеся в 1959–1984 гг., введение всеобщего обязательного среднего образования по-

будили педагогов обратить внимание и на СО. Создавались комиссии по его пересмотру на государственном уровне. В СО впервые выделялись четыре взаимосвязанные компонента: 1) совокупность систематизированных знаний; 2) умения и навыки их применения на практике; 3) определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы; 4) совокупность взглядов и убеждений учащихся (Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др.) [34, с. 52].

Положения общепедагогических подходов и концепций в XX–XXI вв. прослеживаются и находят своё отражение в компонентном составе содержания отечественного иноязычного образования, являющемся предметом нашего рассмотрения в данном параграфе. Вопрос о составных частях СО в советской методике обучения ИЯ являлся спорным. Первоначально методисты полагали, что под содержанием обучения следует понимать только языковой материал (лексический, грамматический и фонетический), который изучается учащимися и на основе которого формируются умения и навыки:

- Так, в 20-е гг. XX в. в обучении ИЯ в СССР применялся, главным образом, грамматико-переводный метод, при котором в качестве СО в рамках идей сторонников формального образования (Д. Локк, Дж. Локк, Дж. и Ст. Милли) рассматривалась исключительно грамматика. Содержание же текстов должно скорее отталкивать учеников, чтобы не отвлекать их внимание от грамматики.

- В 30-е гг. в советской школе утверждается сознательно-сопоставительный метод, получивший свое распространение в 40–50-е гг. и окончательно оформившийся в 70-е гг. В основе – осознаваемое, а не интуитивное овладение языком. СО при этом включает тексты определённой тематики, а также языковой материал (фонетику, лексику, грамматику) [62, с. 11–13; 55–56].

В дальнейшем, вслед за методистами по другим предметам, в круг понятий содержания иноязычного образования исследователи стали включать умения и навыки, подлежащие формированию. Наконец, как отмечено в учебном пособии «История методики обучения иностранным языкам», к СО относят языковой материал, умения и навыки, тематику, тексты и языковые понятия, не свойственные родному языку [34, с. 53]. Интерес к содержанию общего и иноязычного образования особенно оживился с 1988 г. в связи с Всесоюзным съездом учителей и так называемым «новым мышлением». Изучение идей современных (начиная с 80-х гг. XX в. по сегодняшний день) авторских школ позволило выявить основные пути разработки проблем компонентного состава содержания иноязычного образования и проследить, как общепедагогические идеи и концепции нашли в нём свою реализацию.

Результаты анализа психолого-педагогической и методической литературы [9; 16; 19; 24; 33; 34; 41; 44; 52; 63; 67; 79; 80; 87; 95; 101; 103; 108; 151; 152] представим в табл. 1.

Таблица 1

Компонентный состав содержания общего и иноязычного образования

Автор, год	Компоненты СО			
	1-й	2-й	3-й	4-й
	Общепедагогические концепции			
	Общая картина мира на основе наук, литературы, искусства. СО должно создаваться как гармония красок, звуков, человеческих отношений			
Л. В. Занков, 60–70-е гг. Система возрождена на рубеже 80–90-х гг. Б. Д. Эльконин, на- чало 80-х гг..	Теоретические знания, позво- ляющие выстроить общий способ действия при решении задач	Координация разных предме- тов на уровне построения и использования моделей	Становление позиции – особо- го способа рассмотрения ве- щей, удерживающего разнооб- разие и границы возможных видений	–
И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, 1982	Знания о природе, обществе, технике, человеке, способах и приёмах деятельности	Опыт осуществления извест- ных способов и приёмов дея- тельности	Опыт творческой деятельности для решения новых возникаю- щих проблем	Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе (система эмоциональной, волевой, моральной и эстетиче- ской воспитанности)
Ю. К. Бабанский, 1983	Система знаний как прове- ренный практикой результат познания действительности	Умения и навыки, овладение которыми обеспечивает раз- витие умственных и физиче- ских способностей школь- ников	Умственные и физические спо- собности школьников	Основы коммунистического ми- ровоззрения и морали и соответ- ствующее им поведение
И. П. Волков, 1986	Знания как фундамент твор- чества	Различные виды труда (19 вариантов), дающих уча- щимся возможность практи- чески активно проявить себя в разных видах деятельности и творчества	–	–
П. И. Пидкасистый, 1989	Знания	Навыки и умения	Умения критически мыслить, творить	Умения оценивать с нравствен- ных позиций все происходящее вокруг как процесс, разверты- вающийся в деятельности и об- щении человека
В. С. Леднёв, 1989	Опыт	Воспитание		
	прогрессивных изменений, свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность			

Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский, 1996	Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе образования:			культура конструктивной практической деятельности
Сластенин, В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н., 2001	Знания (основной элемент содержания общего образования) – результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления	культура чувств	культура мышления	Опыт творческой деятельности: призван обеспечить готовность школьника к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности
И. П. Подласый, 2004	Знания об окружающем мире, современном производстве, культуре и искусстве	Практический компонент – система общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой видов деятельности: познавательной (учебной и внеучебной), трудовой, валеологической, общественной, ценностно-ориентировочной, коммуникативной, художественной	Навыки познавательной деятельности, творческого решения теоретических и практических проблем, овладение которыми обеспечивает определенный уровень интеллектуального, социального и духовного развития учащихся	Оценочные суждения о жизни, природе, окружающем мире и т. д.
Г. М. Коджаспирова, 2008	Знания о природе, обществе, человеке: понятия, термины, факты, теории, законы, научные и социальные идеи, знания о способах деятельности, оценочные знания	Опыт осуществления деятельности – умения, навыки, привычки: обобщённо-познавательные, практические, организационные, оценочные	Опыт творческой деятельности: виды (решение новых проблем, владение альтернативным мышлением, формирование новых способов деятельности) и сферы деятельности (умственная, нравственная, трудовая, эстетическая, экологическая и др.)	Опыт эмоционально-ценностных отношений (обуславливает нравственные стимулы, эстетическую потребность, эмоциональную окраску деятельности, мотивы деятельности и т. д.). Эмоции всегда содержатся в деятельности и являются формой отражения действительности
Методические концепции				
Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов, 1982	Тематический и ситуативный минимумы – минимальный объем тем и ситуаций, на основе которого будет разрабатываться 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 протяжённости, 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 в её диалоге с родной культурой	Учебный / социальный: умение общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности: говорения, чтения, аудирования и письма	Развивающий / психологический: умение использовать различные 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	-	-
И. Л. Бим, 2005	Единицы языка и речи: от звука и буквы до целостного текста	То, о чём мы говорим, читаем, слушаем, пишем: темы, проблемы, предметы речи (идеальный аспект СО)	Речевые действия с указанными выше единицами в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач (процессуально-деятельностный аспект СО)	Чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов СО и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду (мотивационный и ценностно-ориентационный аспект)
А. Н. Щукин, 2006	Предметная сторона речевой деятельности: средства общения: фонетические, лексические, грамматические, страноведческие и лингвострановедческие; знание того, как пользоваться средствами в процессе общения	Процессуальная сторона речевой деятельности: навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения	Предметно-содержательная сторона общения: сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых СО может быть реализовано	Материальная сторона СО: культура

Г. А. Слепченко, М. В. Филатов, 2006	Языковой материал (фонетический, лексический, грамматический), правила его оформления и навыки оперирования им	Сферы общения, темы и ситуации	Речевые умения, характеризующие уровень практического владения ИЯ как средством общения и общие учебные умения, рациональные приёмы умственного труда	Комплекс знаний и представлений о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка, минимум этикетно-узуальных форм речи для общения в различных сферах и ситуациях
М. А. Ариян, 2008	Лингвистический компонент: речевой и языковой материал, строго отобранный и методически организованный в соответствии с принципами конкретного метода	Лингвострановедческий компонент: комплекс знаний о национально-культурных особенностях и реалиях, о минимуме этикетно-узуальных форм	Предметно-коммуникативный компонент сфер устного и письменного общения, соотношенная с ним тематика для устной и письменной речи, речевые ситуации	Психологический компонент как необходимость формирования у школьников речевых навыков и умений для пользования языком в коммуникативных целях
З. Н. Никитенко, 2015	Аксиологический: ценностно-познавательный (духовно-нравственные ценности в рамках диалога культур; нравственные качества, приобретаемые в проектной, образовательной, музыкальной и других видах деятельности и ситуациях гуманитарного поведения) и эмоционально-оценочный (формирование учащихса оценки нравственного выбора сверстников, героев сказок, рассказов, способности сделать собственный моральный выбор и дать ему оценку)	Мотивационно-когнитивный: мотивационный (формирование познавательного интереса, развитие внутренней мотивации) и когнитивный (развитие когнитивных способностей школьника)	Социально-культуроведческий: учебный (сферы и темы, проблемы, ситуации общения; языковой и речевой материал; формирование предметных умений и универсальных учебных действий) и культуроведческий (фак-ты родной и иностранной культуры; формирование способности к межкультурному общению)	–

Приведённые в таблице примеры структурирования содержания общего и иноязычного образования 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 СО (Б. Д. Эльконин, Ю. К. Бабанский, И. Волков; в методике преподавания ИЯ – 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);

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. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, И. П. Подласый, Г. М. Коджаспирова; в методике преподавания ИЯ – Е. И. Пассов, И. Л. Бим, З. Н. Никитенко²).

Как свидетельствует материал табл. 1, при *знаниево-ориентированном подходе* к определению сущности СО в центре внимания находятся знания как отражение духовного богатства человечества, накопленного в процессе поисков и исторического опыта. Поскольку знания – это важные социальные ценности, знаниево-ориентированное СО имеет безусловное значение. Оно способствует социализации личности, вхождению человека в социум. С этой точки зрения такое СО является жизнеобеспечивающей системой. Однако при знаниево-ориентированном подходе к СО знания являются абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации СО на среднего ученика и другим негативным последствиям.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *личностно-ориентированный* и тесно связанный с ним *эмоционально-ценностный* подходы к выявлению сущности и структуры СО, на которые мы опираемся в данном исследовании. При этих подходах к определению сущности СО абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек – целостная личность с гармонично развитыми интеллектуальной и эмоционально-ценностной сферами. Подходы обеспечивают свободу выбора СО с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей школьника, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

В данном исследовании за основу мы берём точку зрения И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина [41; 67] как наиболее соответствующую требованиям личностно-ориентированного и эмоционально-ценностного подходов к СО. Участники этого авторского коллектива исходили из того, что основное социальное назначение (функция) образования – это передача опыта, накоп-

² Фамилии исследователей компонентного состава СО приводятся не в алфавитном, а в хронологическом порядке, как и в табл. 1.

ленного предшествующими поколениями людей. А поскольку опыт – это деятельность, воплощенная в знаниях, умениях, творчестве и отношении к миру, подлежащее усвоению учащимися СО, определяя развитие личности, является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения. Культура – спрессованный опыт тысячелетий – передаётся и осваивается в процессе обучения, включая в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности.

В дальнейшем Р. К. Миньяр-Белоручев связал названные И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным компоненты СО с целями процесса обучения ИЯ:

- передаче первого компонента социального опыта – знаний о природе, обществе, мышлении, способах и приёмах деятельности – соответствуют общеобразовательные цели;

- на освоение второго компонента – навыков и умений осуществления известных способов и приёмов деятельности – направлены практические цели;

- передаче третьего компонента – основ творческой, поисковой деятельности – способствуют развивающие цели;

- наконец, на реализацию четвёртого компонента – системы эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности (или опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру, к людям, к себе) – направлены воспитательные цели [81, с. 34–35].

Однако в методике обучения ИЯ не все исследователи разделяют эту точку зрения. Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что нередко в компонентное содержание иноязычного образования предлагается включать всё новое и новое «наполнение» или даже выделять какие-то самостоятельные компоненты. Тем не менее, при всём многообразии взглядов на компонентный состав содержания иноязычного образования, существуют идеи, в трактовке которых большинство исследователей высказывают схожие мнения.

Точка зрения многих методистов (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов и др.) базируется на их убеждённости в том, что в учебный процесс должно быть включено не только то, что можно увидеть или услышать на уроке, что эксплицитно выражено или наглядно представлено субъектами учебного процесса, но и их чувства и эмоции, а также те психические процессы, которые протекают в их сознании в процессе познания чужой лингвокультуры [33, с. 123]. Речь идёт о включении в СО ИЯ некоего экстралингвистического фактора, «экстралингвистической информации». Это мысли, духовные ценности, культура, невербальные средства общения. Мы сопоставили взятую за основу общепедагогическую трактовку этой категории (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) со взглядами ведущих методистов в области иноязычного образования, чьи идеи представляют для нас интерес в рамках данного исследования (И. Л. Бим, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов). В результате, при всём различии их взглядов, мы выявили определённые тенденции, которые позволили нам выделить ряд составляющих содержания иноязычного образования, неизменно присутствующих во всех концепциях (табл. 2). Проведённая работа позволит нам представить собственную систему компонентов содержания иноязычного образования.

Составляющие содержания иноязычного образования

Позиции авторских школ				
Составляющие содержания иноязычного образования	И. Я. Лернер, М. Н. Скалкин	Е. И. Пассов	И. Л. Бим	З. Н. Никитенко
«Знаниевая» (идеальная)	Знания, имеющие наиболее общий характер: о природе, обществе, способах деятельности (1-й компонент)	Факты культуры народа, включая язык как неотъемлемый компонент этой культуры в её диалоге с родной культурой (1-й компонент)	Знания языкового и речевого материала, начиная от звука и буквы и заканчивая целостным текстом (1-й компонент); темы, проблемы, предметы речи (2-й компонент)	Факты культуры страны (стран) изучаемого языка и России, других стран (1-й компонент); сферы и темы, проблемы, ситуации общения; языковой и речевой материал (3-й компонент)
Процессуально-репродуктивная	Опыт осуществления известных способов деятельности (2-й компонент)	–	Речевые действия в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач репродуктивного характера (3-й компонент)	Речевые действия с единицами языка и речи, универсальные учебные действия (3-й компонент)
Процессуально-творческая	Опыт творческой деятельности (3-й компонент)	Умение общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности (3-й компонент)	Речевые действия в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач творческого характера (3-й компонент)	Развитие когнитивных способностей (2-й компонент). Речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма, включая компенсаторные умения. Развитие способности к межкультурному общению (3-й компонент)
Аксиологическая (эмоционально-ценностная)	Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе (система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности) (4-й компонент)	Нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, эко-логическая культура и др. (4-й компонент)	Чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов СО и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду (4-й компонент)	Духовно-нравственные ценности и качества, ситуации гуманного поведения в учебных условиях иноязычного общения. Нравственные качества, определяемые в проектной, изобразительной, музыкальной и других видах деятельности и ситуациях гуманного общения. Формирование у учащихся оценки нравственного выбора сверстников, героев сказок, рассказов, способностей сделать собственный моральный выбор и дать ему оценку (1-й компонент). Формирование познавательного интереса, развитие внутренней мотивации (2-й компонент)

Комментируя содержание таблицы, нужно отметить следующее.

1. У всех исследователей в системе присутствует так называемая «знаниевая» (идеальная) составляющая. Она статична и включает знания языкового и речевого материала, а также сферы, темы, проблемы, ситуации общения и т. п. С целью укрепления культуроведческой направленности иноязычного образования в некоторых концепциях (Е. И. Пассов, З. Н. Никитенко) «знаниевая» составляющая дополнена такими единицами, как факты культуры страны (стран) изучаемого языка. На базе «знаниевой» составляющей учащиеся осуществляют в дальнейшем разнообразную деятельность, включая общение на ИЯ по овладению иноязычной культурой в рамках диалога культур.

2. Вторая составляющая почти во всех концепциях носит процессуальный (деятельностный) характер и связана с овладением репродуктивными способами деятельности в рамках решения учебно-познавательных и коммуникативных задач на навыковом уровне.

3. Третья составляющая имеет процессуально-творческий характер и включает умение общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности при решении учебно-познавательных и коммуникативных задач творческого характера, а также развитие необходимых для этого способностей.

4. Четвёртая составляющая имеет «отношенческий» характер и связана с формированием опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к обучению ИЯ. При этом, по мнению Н. Д. Гальсковой, особую значимость приобретают такие категории, как личностный опыт, эмоции, мнения, чувства, а образовательные результаты увязываются с изменением мотивов, отношений, личностных позиций учащихся, системы их ценностей и смыслов [32, с. 4].

Присутствие четвёртой составляющей свидетельствует о признании исследователями необходимости эмоционально насыщенного образования, формирующего опыт ценностного отношения к объектам действительности. Поэтому в качестве важных императивов системы содержания иноязычного образования признаются, во-первых, акцентуация личностных и эмоциональных компонентов восприятия обучающимися иного лингвокультурного опыта общения с чужой лингвокультурой, сопоставление этого опыта с имеющимися у них знаниями и ощущениями, но без оценок «плохо» – «хорошо», а «иное», «не такое, как у нас, но любопытное и уже понятное» [32, с. 6].

Попытка соотнести принятую за основу общепедагогическую трактовку компонентного состава СО И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и взгляды ведущих методистов, занимающихся этой проблемой сегодня, привела нас к осознанию необходимости переструктурировать и взаимодополнить их. Конечной целью было выработать собственный взгляд на определение структуры содержания иноязычного образования и его функций. В соответствии с современным ценностно-смысловым наполнением понятия «иноязычное образование» представленная нами система компонентов не противоречит общепедагогической трактовке понятия и характеризуется следующим образом:

1) она направлена на развитие «личности как индивидуальности, самостоятельной в проектировании жизненных и профессиональных задач, в порождении личностных смыслов, а не личности, способной мыслить и действовать лишь по шаблону...» (Л. М. Асмолова) [8, с. 8];

2) система многокомпонентна. Первые три компонента: *предметный, процессуально-репродуктивный и процессуально-творческий (ПК, ПРК и ПТК)* носят интеллектуальный характер и представляют собой сложное диалектическое единство, включающее единицы языка и речи, тексты, тематику общения, речевые действия, направленные на решение коммуникативных и учебно-познавательных задач. Интеллектуальные компоненты рассматриваются под углом зрения обозначенных ФГОС предметных и метапредметных результатов обучения. Ценностно-ориентационный аспект содержания иноязычного образования отражён в его четвёртом компоненте – *ЭЦК*, являющемся предметом данного исследования. Он рассматривается под углом личностных результатов обучения (И. Л. Бим);

3) выделение в системе компонентов содержания иноязычного образования интеллектуальных компонентов и ЭЦК во многом условно и носит скорее теоретический характер, ибо в реальном образовательном процессе компоненты тесно взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга. Связь компонентов содержания иноязычного образования проявляется в том, что эмоционально-ценностные отношения окрашивают жизненными смыслами и знания, и умения, и творческую деятельность, что делает их значимыми для учащихся. Эта мысль отражена в известном высказывании И. Я. Лернера: «Попробуйте изъять любой из компонентов – и общество, и личность распались – без знаний, или без умений, без готовности к творчеству, без ценностного отношения» [68, с. 62].

Представим структуру и функции системы компонентов содержания иноязычного образования его в табл. 3.

Таблица 3

Система компонентов содержания иноязычного образования:
структура и функции

Название компонента	Содержание компонента	Функция компонента
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ		
1. Предметный	Единицы языка и речи: фонетический, лексический, грамматический, орфографический материал, сферы и ситуации общения, темы и тексты, страноведческий, лингво-страноведческий и социо-культурный материал	Ориентирует учащихся в окружающем мире, является условием формирования и совершенствования речевых навыков и УУД, а также развития речевых умений, лежащих в основе осуществления иноязычной коммуникативной деятельности, диалога культур

2. Процессуально-репродуктивный	Лексико-грамматические навыки иноязычного устного и письменного общения: навыки выполнения языковых и условно-речевых упражнений (УРУ) в устной и письменной формах, произносительные навыки, навыки заучивания наизусть и пересказа текстов, работы с диалогом-моделью, техники чтения, подсознательного восприятия и понимания звучащей стороны иноязычной речи, орфографии и каллиграфии, пунктуации и синтаксиса, перевода; познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД	Даёт человеку возможность воспроизводить окружающую действительность: звучащий или представленный зрительно иноязычный текст и осуществлять речевые действия по образцу на «навыковом» уровне
3. Процессуально-творческий	1. <u>Поисковая (эвристическая) деятельность</u>: речевые умения, коммуникативные УУД, позволяющие осуществлять речевую деятельность, общение, продуктивную учебную деятельность, и др. для решения поисковых коммуникативных задач значительного интеллектуального затруднения на этапе развития речевых умений; компенсационные умения; познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные УУД. 2. <u>Творческая деятельность</u>: речевые умения, коммуникативные УУД, необходимые для решения творческих задач в речевых ситуациях значительного интеллектуального затруднения на этапе функционирования иноязычного общения; компенсационные умения; познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД	Помогает школьнику самостоятельно переносить иноязычные знания и навыки в незнакомые ситуации, видеть и оценивать проблемы, принимать решения, создавать нечто новое: использовать ИЯ как средство общения в различных сферах и ситуациях; наблюдать за языковыми явлениями, 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 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	1. <u>Ценностные субкомпоненты</u>: общенациональные (Россия как ценность) и общечеловеческие (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. 2. <u>Эмоциональные субкомпоненты</u>: эмоции и чувства, которые необходимо актуализировать и активизировать в учебном процессе (гностические, коммуникативные, практические, эстетические); переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. 3. <u>Волевой субкомпонент</u>: воля как способность личности создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для достижения ценностей более высокого порядка, пренебрегая ценностями низкого порядка. 4. <u>Личностные УУД</u> (личностное самоопределение; ценностно-смысловая ориентация, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях)	Позволяет человеку выстраивать жизненную позицию на основе осмысленных и выбранных ценностей; постигать законы и закономерности жизни в обществе, принимать нормы и правила общения; пробуждает интерес к ИЯ, формирует положительные ценностные ориентации по отношению к ИЯ и культуре его носителей, а также деятельности, связанной с их усвоением, воспитывает у учащихся желание заниматься самообразованием, развивать стремление открывать новые для себя области практического применения ИЯ и т. д., обогащает эмоционально-чувственную сферу личности широкой гаммой переживаний, настроений, чувств
----------------------------	--	--

Как свидетельствуют данные табл. 3, предложенная система компонентов содержания иноязычного образования обеспечивает а) усвоение учащимися знаний, б) целенаправленную деятельность учащихся по репродуктивному и в) творческому применению знаний, г) ценностное отношение к окружающей действительности на основе эмоционально-волевых контактов, в которые вступают школьники в учебном процессе; сформированных у каждого ученика потребностей, оценок и мотивов.

Присутствие и взаимосвязь в структуре содержания иноязычного образования четырёх компонентов ставит перед нами задачу последовательно отследить роль каждого компонента в достижении конечных образовательных целей, ибо, как справедливо высказался Е. И. Пассов, «не овладев содержанием, нельзя достичь цели» [97, с. 173].

Приступим к описанию «наполнения» и функций компонентов содержания иноязычного образования, что позволит нам выявить и охарактеризовать их тесную взаимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность.

§2. Интеллектуальные компоненты содержания иноязычного образования

Как уже было отмечено, так называемый интеллектуальный блок содержания иноязычного образования включает три компонента, которые мы называли ПК, ПРК и ПТК. Следует отметить, что в теории иноязычного образования интеллектуальные компоненты исследованы достаточно хорошо, поскольку длительный период времени развивались в основном рационально-логические подходы как к целевому, так и к содержательному и операционно-технологическому обеспечению образовательного процесса. Те же тенденции прослеживались и в массовой практике обучения предмету ИЯ.

Исследовались подходы к отбору и организации языкового и речевого материала, единицы языка и речи (П. Б. Гурвич, Р. А. Домбровская, М. С. Ильин, Р. Ладос, А. А. Леонтьев, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, М. Д. Степанова, Ч. Фриз, В. С. Цетлин и др.); критерии отбора и организации языковых и речевых единиц разных уровней (П. Н. Денисов, Е. В. Журавлёва, Я. Б. Коршунова, А. А. Леонтьев, И. Д. Салистра и др.); понятия «единицы отбора материала», «единицы организации», «способы организации», «формы организации» (Н. Д. Андреев, И. Л. Бим, В. В. Виноградов, Г. Гугенейм, М. В. Ляховицкий, Э. П. Шубин, Н. Palmer и др.); ситуации, темы и тексты с позиции отбора и организации материала (И. М. Берман, М. Н. Вятютнев, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, Г. В. Чернов, А. S. Hornby и др.); вопросы организации учебно-речевых единиц в процессе обучения различным видам иноязычной речевой деятельности в общеобразовательной школе (Е. М. Верещагин, Н. И. Гез, И. А. Кузьмичёва, Н. Palmer, С. К. Фоломкина, П. Хэгбольдт, С. Ф. Шатилов, E. Werlich и др.).

В контексте данного исследования интеллектуальные компоненты интересуют нас, прежде всего, тем, что для достижения целей иноязычного образования они всегда функционируют в тесной взаимосвязи с ЭЦК. М. Г. Яновская справедливо утверждает: «Личность... познаёт, размышляет, запоминает, усваивает знания... Она одновременно эмоционально отражает трудность/лёгкость, значимость/незначимость, интерес/скуку, потенциальную успешность/неуспешность. То есть у учащегося всегда включён аппарат эмоций с его “отношенческим” фильтром» [155, с. 28]. Она вводит в образовательную практику принцип единства и гармонизации рационального и эмоционального.

Сопоставление взглядов различных авторских школ к определению компонентного состава содержания иноязычного образования выявило, что в каждом из них непременно присутствует так называемый «*знаниевый*» компонент, который является предметом рассмотрения в данном разделе исследования. В концепции И. Я. Лернера это знания, имеющие наиболее общий характер: о природе, обществе, способах деятельности, что не отражает специфику иноязычного образования. И. Л. Бим в качестве «*знаниевого*» компонента называет знания языкового и речевого материала, начиная от звука и буквы и заканчивая целостным текстом. Наконец, в концепциях Е. И. Пас-

сова и З. Н. Никитенко «знаниевый компонент» дополнен культуроведческой составляющей, что можно видеть в табл. 2.

Осуществив анализ концепций ведущих дидактов и специалистов в области иноязычного образования, чьи труды представляют для нас несомненный интерес, и выработав собственный взгляд на определение структуры содержания иноязычного образования и его функций (табл. 3), мы сочли возможным и, более того, необходимым указать, что в нашем исследовании будем пользоваться термином «предметный», т. е. присущий предмету ИЯ, с одной стороны; а с другой – отличающий его от процессуальных компонентов, о которых пойдёт речь в следующих разделах. Охарактеризуем «наполнение» **ПК** содержания иноязычного образования, т. е. его субкомпоненты.

- *Единицы языка и речи* образуют так называемые лингвистические знания учащихся. Н. И. Гез считает их весьма важным субкомпонентом содержания обучения ИЯ, составляющим его предметную сущность [33, с. 132]. Мнения об этих единицах чрезвычайно противоречивы, поскольку для представления знаний учёными используются различные структуры. Так, к единицам языка можно отнести и морфему, и слово, и словосочетание, и предложение, и грамматическое явление (В. Г. Адмонин, Э. Бенвенист, Н. И. Гез, А. Гардинер, И. И. Ревзин и др.). В. М. Солнцев исключает из этого списка предложение, относя его к единицам речи. По его мнению, главной особенностью единиц речи является их «производимость» в процессе речи, в то время как единицы языка воспроизводятся в готовом виде [123, с. 140; 145–148].

Однако в аспекте проблемы «язык – речь» Е. И. Пассов не соглашается с ним, поскольку, по его мнению, «и воспроизводимые единицы, будучи соотнесёнными с коммуникативным заданием, речевой функцией, ситуацией, становятся единицами речи» [99, с. 46]. Мы разделяем эту точку зрения, поскольку также считаем, что единицы речи отличаются от единиц языка наличием речевой функции и ситуативной соотнесённостью, что проявляется в интонации, логическом ударении. Иными словами, единицы речи отличаются от единиц языка не «материально», а расположением их элементов и самих единиц относительно друг друга.

- *Сферы общения*, или практического использования языка, есть социокоммуникативные речевые образования, в основе выделения которых лежат формы бытия, или «реальный процесс жизни» людей, охватывающий как объективно заданные условия, так и предпосылки деятельности отдельных индивидов и поколений [33, с. 124–125]. По мнению И. И. Халеевой, данная категория «...позволяет приводить в единство, интегрировать, теоретически суммировать и осмысливать через сознание и язык бытийственные отношения, являющиеся ... системообразующим фактором выделения сфер общения» [142, с. 89]. В современной методике выделяют сферы производственных и бытовых отношений, культурологического общения (процессы художественного и научного творчества), общественно-политической (социальной) деятельности.

- *Ситуации общения* как составляющие предметного аспекта содержания иноязычного образования определяют, кто, где и когда порождает и

воспринимает речевое высказывание (М. Н. Вятютнев) [29]. В одной из последних работ А. А. Леонтьев различает «речевую ситуацию», т. е. «совокупность факторов предречевой ориентировки», влияющих на изменение программы или операционной структуры речевого действия, и «учебно-речевую ситуацию», т. е. «совокупность речевых и неречевых условий», которые мы задаём учащемуся, чтобы он «осуществлял речевые действия в соответствии с намеченной коммуникативной задачей» [64, с. 60].

Большинством исследователей признаются такие функции ситуации, как быть способом презентации грамматического материала и семантизации лексических единиц, условием формирования речевых навыков, способом мотивации речевой деятельности. Наконец, ситуация является основой отбора и организации речевых единиц (И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, Т. М. Кузнецова, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, Т. Е. Сахарова и др.). Данная функция прежде всего интересует нас в рамках нашего исследования.

В контексте её реализации ситуации трактуются как фон, обстановка, «искусственная языковая среда» (К. В. Воскресенская, З. М. Рубан, Н. Л. Семенец). Вышесказанное приводит нас вслед за Е. И. Пассовым к выводу, что вряд ли следует выделять учебные ситуации как отличающиеся от реальных по принципиальным параметрам, а лишь в плане организации, приспособления для процесса обучения [98, с. 83].

- *Темы* – это предметы обсуждения/восприятия в соответствующих ситуациях социального взаимодействия. В обобщённом смысле – как наименование широкого фрагмента действительности – темы представлены в программах по ИЯ, например: «Я и мои интересы», «Семья», «Отдых» и др. Однако Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез уверены, что тема может быть рассмотрена и как «принадлежность» конкретного текста или высказывания, порождённого конкретной ситуацией [33, с. 129]. Часть тем ориентирована на культуру страны изучаемого языка, другие являются интернациональными.

- *Тексты* как связанная последовательность устных и письменных высказываний служат основой для практического владения языком. В связи с направленностью иноязычного образования на ситуации межкультурного общения особую значимость, как утверждает И. И. Халеева, приобретает такая характеристика текста, как аутентичность, т. е. оригинальность, предназначенность для реальных условий, а не для учебной ситуации [142, с. 193]. М. П. Андреева уверена, что ситуации, носящие проблемно-ценностный характер, создают благоприятные условия для развития личностных ориентаций учащихся [5, с. 50–51].

- *Страноведческий, лингвострановедческий и социокультурный материал.* Познание как овладение новым лингвистическим и страноведческим материалом гораздо шире, глубже и значительнее, чем «языковые знания и навыки», которые составляют основу языковой компетенции. Вслед за Е. И. Пассовым мы понимаем познавательный аспект иноязычной культуры как её культурологическое содержание. Сюда относится культура страны: собственно факты культуры и язык как часть культуры: «У познавательного аспекта положение

особое, с него все начинается, от него (точнее, от фактов культуры) мы отталкиваемся...» [95].

Культуроведческое содержание жизни того или иного народа, как известно, очень объемно. При этом школьник, изучающий иноязычную культуру, базируется на познавательных средствах своей культуры (А. Г. Баранов, Т. С. Щербина) [11], привлекаемых для осознания средств чужой. Кроме того, в исследованиях Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез предметный компонент иноязычного образования тесно связан с формированием у учащихся широкого представления о достижениях национальных культур (собственной и иноязычной) в развитии культуры общечеловеческой и о роли родного языка и культуры в зеркале чужой [33, с. 114].

В табл. 4 представлены источники «наполнения» ПК содержания иноязычного образования.

Таблица 4

Источники содержания предметного компонента

<i>Источник содержания предметного компонента</i>	<i>Описание источника</i>
1. Реальная действительность, представленная предметно	Фотоснимки, иллюстрации, плакаты, схемы, слайды, рисунки, символика, документальное видео, компьютер, учебно-методический комплекс с полным набором фактов культуры народа из всех сфер жизни, которые можно представить зрительно
2. Реальная действительность, представленная предметно-вербально	Программы ТВ и радио, билеты (в театр, кино, на поезд и т. п.), этикетки товаров, формуляры, анкеты, меню, ценники, предписания, проспекты, объявления и т. п., используемые в качестве учебных текстов
3. Изобразительное искусство	Репродукции художественных картин, плакатов, скульптур, натюрмортов, офортов (гравюр на металле) и других произведений искусства, составляющих национальное достояние народа
4. Художественная литература	Всякий словесный текст, который способен реализовать эстетическую функцию
5. Справочно-энциклопедическая и научная литература	Комментарии к фактам культуры (например, путеводители, карты, план города и т. п.)
6. Учебные разговорные тексты	Аутентичные тексты-высказывания носителей языка, демонстрирующие менталитет народа
7. Общение с учителем	Учитель – ретранслятор и интерпретатор культуры другого народа, что незаменимо для духовного совершенствования учащихся на базе другой культуры в ее диалоге с родной
8. Иностранный язык	Это неотъемлемый компонент культуры, ее аккумулятор, носитель и выразитель: 1) знания о строе (системе) языка в виде а) правил-инструкций, б) пояснений, в) структурных и функциональных обобщений, г) сформулированных закономерностей; 2) знания о функциях языка (речевых умениях) как средства общения; 3) знания о нормах речевых отношений (об этике);

	4) фоновые знания, которые потенциально заложены в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, крылатых словах, девизах, лозунгах, безэквивалентной лексике, названиях предметов и явлений традиционного и нового быта (реалиях), понятиях, отражающих явления общественного характера, и т. п.; 5) знания о невербальных средствах общения; 6) знания о статусе, истории и развитии языка, его роли в мире, взаимоотношении с родным и другими языками
--	---

Анализ источников содержания ПК, представленных в таблице, наводит на мысль, что вряд ли найдется человек, который владеет всем культурным багажом своего родного народа. Важно также иметь в виду, что овладение ПК в процессе иноязычного образования не начинается «с нуля». К началу обучения под влиянием общего социокультурного фона родной страны у учащихся уже сформировалось определённое представление об изучаемой культуре и задача преподавателя – способствовать либо совершенствованию (углублению) этого представления, либо преодолению сложившихся стереотипов.

Представим ПК содержания иноязычного образования (инострannую культуру) в виде модели (рис. 1). Во внутреннем круге отражены его составляющие. Их содержание отбирается из источников, изображённых во внешнем круге. Процесс отбора (приобретения) лингвистических и страноведческих знаний схематически показан стрелками.



Рис. 1. Предметный компонент содержания иноязычного образования

Отобранное таким образом содержание ПК является первым шагом в познавательной и практической коммуникативной деятельности учащихся, создающим основу для овладения последующими компонентами содержания иноязычного образования: ПРК, ПТК и ЭЦК. Они будут рассмотрены в дальнейшем.

ПРК содержания иноязычного образования – это лексико-грамматические навыки иноязычного устного и письменного общения: навыки выполнения языковых и условно-речевых упражнений в устной и письменной формах, произносительные навыки, навыки заучивания наизусть и пересказа текстов, работы с диалогом-моделью, техники чтения, подсознательного восприятия и понимания звучащей стороны иноязычной речи, орфографии и каллиграфии, перевода; общеучебные навыки и УУД (см. табл. 3).

Как известно, заучивание во всех его видах и формах – явных и скрытых – служило и служит основой многих методов. Так, Г. Пальмер, методика которого представляла собой наиболее продуманную систему обучения репродуктивному владению языком в зарубежной методике, считал, что человек тем лучше говорит, чем больше он заучил наизусть [159]. На особую роль такого компонента СО, как опыт осуществления репродуктивной деятельности, указывают и другие представители неопрагматизма (Л. Блумфильд, Ч. Фриз, Р. Ладло, П. Губерина, П. Риван и т. д.).

В основе их подхода лежит бихевиористическая теория (Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.), которая отстаивает мнение, будто все речевое поведение – это лишь сумма заученных реакций на определенные стимулы. Однако в иноязычном образовании эта теория неизбежно приводит к такому положению, когда обучающийся в лучшем случае либо репродуцирует заученные фразы в подходящих условиях, либо варьирует их лексический состав, но до уровня умения говорить в новых ситуациях не поднимается.

Л. С. Выготский противопоставил концепции «речевого поведения» концепцию «речевой деятельности». Согласно ей при усвоении речевых единиц психика человека претерпевает не количественные (как считают бихевиористы), а качественные изменения. У человека появляется так называемая речевая способность, которая формируется под влиянием речевого общения. Эта способность и есть речевое умение [28].

Процесс речевого общения, как известно, совершается в четырёх видах речевой деятельности – говорении, аудировании, чтении и письме, а также собственно в общении и в учебной деятельности. Е. И. Пассов справедливо утверждает, что каждый вид деятельности и соответствующее ему ведущее умение с адекватным набором средств общения и деятельности в свою очередь включает определенные субкомпоненты более «низкого порядка». В нашем исследовании это навыки и УУД, которые характеризуются конкретными параметрами (качествами) и основаны на определенных психологических механизмах. Охарактеризуем субкомпоненты ПРК содержания иноязычного образования.

• *Речевые навыки* – это собственно речевые операции, отличающиеся такими параметрами, как бессознательность, полная автоматичность, соот-

ветствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость (А. А. Леонтьев) [65, с. 221]. Таким образом, речевые навыки по своей природе суть механические, стереотипные образования, т. е. они являются автоматизированными компонентами сознательной речевой деятельности в устной и письменной формах.

- *Регулятивные УУД* целеполагания в рамках данного компонента направлены на принятие или постановку задачи репродуктивного характера, определение хода ее решения, предвосхищение возможного результата и уровня его усвоения, а действия контроля – на сличение результата с эталоном для выявления отклонений и последующих самооценки и коррекции.

- *Познавательные УУД* включают логические и знаково-символические действия, с помощью которых происходит решение репродуктивных учебных задач.

- *Коммуникативные УУД* обеспечивают школьникам способность работать в сотрудничестве со всеми участниками учебного процесса с целью построения продуктивного взаимодействия при решении названных задач (Н. В. Иванцова, С. С. Куклина) [47, с. 25].

На рис. 2 представлена структура и содержание ПРК содержания иноязычного образования.



Рис. 2. Процессуально-репродуктивный компонент содержания иноязычного образования

На рисунке показано, что ПРК предполагает формирование и совершенствование речевых навыков, а также репродуктивных, познавательных и коммуникативных УУД (они во внутреннем круге) в различных видах иноязычной речевой и учебной деятельности, собственно в общении (внешний круг). Стрелочки демонстрируют зависимость успешности функционирования указанных видов деятельности от степени сформированности данных репродуктивных субкомпонентов.

Итак, чтобы стать поликультурной языковой личностью, способной полноценно и эффективно участвовать в диалоге культур, учащийся непременно должен овладеть субкомпонентами ПРК содержания иноязычного образования как важнейшими средствами формирования культуры иноязычного речевого общения. Однако поликультурная языковая личность и её рост немыслимы без творчества, что ёмко отражено в высказывании Е. И. Пассова: «Овладение иноязычной культурой... может поэтапно создать основу развития такого уникального дара, как творческие способности личности, поскольку, познавая чужую культуру, ученик... создает свою собственную модель этой культуры» [96, с. 52].

Поэтому в качестве третьего компонента содержания иноязычного образования мы включили в систему **ПТК**. Это опыт иноязычной творческой деятельности, представленный на первом этапе как поисковая эвристическая деятельность; на втором – собственно творческая деятельность. Характеристику данного компонента мы начнём с анализа философских и психолого-педагогических подходов к понятию «творчество», в которых оно рассматривается как

- деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее («Новая философская энциклопедия») [90, с. 18];

- создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей («Толковый словарь русского языка») [93, с. 791];

- деятельность, порождающая новые ценности, идеи, самого человека как творца («Философский энциклопедический словарь») [131, с. 642].

В данных определениях подчёркнут деятельностный характер творчества, поэтому правомерно также употребление понятия «творческая деятельность». Эта деятельность носит ценностный характер: она имманентно связана с созданием социально ценного, нового, оригинального. Как справедливо утверждает В. С. Выготский, формирование творчества в современном образовании играет важнейшую роль в становлении целостной личности: «Если бы деятельность человека ограничивалась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое» [26, с. 12]. Итак, именно творческая деятельность человека, по В. С. Выготскому, делает его существом, обращенным к будущему, созидаящим его и видоизменяющим свое настоящее.

Конкретное содержание опыта творческой деятельности в рамках документа «Профилизация образования: опыт реализации» методические ас-

пекты профильного обучения и ее основные черты проявляются в следующем:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение структуры объекта и его новой функции;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый;
- нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств;
- построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных [105, с. 15].

Черты творческой деятельности проявляются не одновременно при решении той или иной проблемы, а в различном сочетании и с разной силой. Особенность содержания данного элемента базовой культуры личности состоит в том, что для осуществления ее процедуры нельзя указать систему действий. Эти системы создаются самим индивидом, что составляет основу его индивидуальности. С другой стороны, индивидуальность личности по-настоящему проявляется только в творческой деятельности, т. е. «когда человек не просто адаптировался к миру, но, присвоив культуру, “пережив” её, реализовался в этом мире: только индивидуальность способна не репродуцировать культуру, но и продуцировать ее» (Е. И. Пассов) [96, с. 47].

Сказанное в равной мере относится и к результатам иноязычного образования, где акцент всегда ставится не на «знать» и «уметь», а на «творить» и «хотеть» как ведущих элементах культуры (Н. В. Мартышкина, Е. И. Пассов, М. И. Потапова, В. В. Рыжов и др.). В исследованиях названных учёных доказано, что процессу речевого и коммуникативного творчества благоприятствуют такие особенности психического развития личности, как подвижность, противоречивость, изменчивость психических процессов памяти, мышления, воображения, чувств [114, с. 99], способности учащегося, природная любознательность и потребность в познании нового, отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок, а также языкового барьера [104, с. 49]. Система иноязычного образования нацелена на развитие и саморазвитие человека в соответствии с принципом культуросообразности, может управлять процессом становления творческой индивидуальности [96, с. 48].

Объектами творческого развития должны быть способности в различных видах деятельности, которые обеспечивали бы эффективное протекание процессов речевого и коммуникативного творчества в иноязычном образовании. При этом мы не можем не согласиться с мнением Л. В. Занкова, полагающего, что развитие творческих способностей неотделимо от формирования исполнительских умений и навыков. Чем разностороннее и совершеннее умения и навыки учащихся, тем богаче их фантазия, реальнее их замыслы, тем более сложные задания выполняют дети [44, с. 105]. Речевые способности функционируют как на перцептивном уровне (при осуществлении чтения, аудирования), так и на продуктивном (в говорении, на письме).

На перцептивном уровне они проявляются к предметности, избирательности, константности, осмысленности восприятия; к распределению, переключению и увеличению объема внимания; к слуховой (фонематический слух) и зрительной дифференциации (механизм чтения); к заполнению вербального материала (с опорой на индивидуальный тип памяти – логический, образный, эмоциональный); к произвольному запоминанию. Способности «продуктивного характера» проявляются к антиципации, догадке на основе словообразования, контекста, чувства языка, интуиции; к узнаванию речевых единиц, к анализу и синтезу и т. п.;

На первом этапе, этапе поисковой эвристической деятельности, учащийся решает поставленную перед ним поисковую задачу, руководствуясь вновь созданным или преобразованным способом решения, т. е. путём нахождения нужных действий среди тех, которые были усвоены при решении репродуктивных задач разной степени сложности. По мнению С. С. Куклиной, это отражает специфику поисковых учебных задач [60, с. 114]. Задачи второго этапа, этапа собственно творческой деятельности (Г. А. Балл, В. П. Беспалько), характеризуются тем, что ученик действует «без правил» или «создавая новые правила действия» [14, с. 56] и используя их для получения «принципиально нового результата» [10, с. 106], что присуще продуктивной деятельности творческого типа.

Являясь единством всех четырех видов деятельности, интерактивное общение приобретает черты творческой деятельности, когда представляет собой не синтетическое, а синкретическое единство познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной деятельности, обслуживающих деятельность общения (М. С. Каган). Поэтому мы разделяем точку зрения Д. В. Фёдоровой, которая убеждена, что творчество может стать эффективным способом организации интерактивного иноязычного общения, тем более что оно действительно связано с его четырьмя аспектами [136].

Так, оно является преобразовательной деятельностью, художественно-образным средством овладения познания миром, то есть средством познания. Как ценностно-ориентационная деятельность оно развивает художественный вкус и, являясь диалогичным по своей природе, формирует коммуникативные навыки и умения. У творчества много общего и с речевой деятельностью, а именно: оно знаково; оно формируется на основе культуры; оно основывается не только на репродукции уже бывших в опыте человека явлений, но в большей степени на их преобразовании, комбинировании и продуцировании нового. Как и речь, творчество в иноязычном образовании не является самоцелью, оно направлено на развитие личности, а именно ее креативности, уровень которой, как доказано в исследованиях Е. В. Чебучевой, существенно определяет успешную адаптацию личности в мире и ее успешное общение [147].

Охарактеризуем субкомпоненты ПТК содержания иноязычного образования, представленные в табл. 3:

• *Речевые умения* – умения использовать изучаемый язык как средство общения в различных сферах и ситуациях. Поскольку условия общения ни-

когда не повторяются полностью и каждый раз человеку приходится заново подбирать необходимые языковые и паралингвистические средства общения, этот субкомпонент носит творческий характер. Они представляют собой результат овладения языком на каждом конкретном отрезке и этапе общения, различаясь по видам речевой деятельности (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез) [33, с. 134].

- *Компенсационные умения* проявляются в том случае, если учащийся желает передать на неродном для него языке то или иное речевое сообщение или понять устное / письменное речевое высказывание, но его ограниченные языковые возможности, знания и умения не позволяют ему сделать это успешно. Осознание учащимися ограниченности своих возможностей заставляет его, например, обращаться за помощью к своему партнёру по общению или к справочным материалам [33, с. 135–136].

- *Коммуникативные УУД* – умение вступать в диалог и вести его, различая особенности общения с различными группами людей (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская И. А. и др.). Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или другой деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [7].

- *Познавательные УУД*, которые в рамках решения поисковых и творческих учебных задач действуют и влияют на результаты обучения во всей полноте своих составляющих:

- общеучебные УД – интеллектуальные умения учебной деятельности: поставить учебную задачу, выбрать способы и найти информацию для её решения, уметь работать с информацией, структурировать полученные знания;

- логические УД – умение анализировать и синтезировать новые знания, устанавливать причинно-следственные связи, выделять общее и частное, доказывать свои суждения, осуществляя анализ, синтез, обобщение информации, а также операции абстрагирования и моделирования;

- УД постановки и решения проблемы – умение строить суждения, формулировать проблему и находить способ её решения.

- *Регулятивные УУД* – организационные умения учебной деятельности, которые используются в работе с теоретическими знаниями: умение планировать, прогнозировать, определять состав объекта (целеполагание, планирование, корректировка плана) [7; 135; 149, с. 39].

Включение УУД в процессуально-творческий компонент обосновано и поддержано высказыванием В. А. Сухомлинского о том, что в подавляющем большинстве случаев учебная деятельность безуспешна потому, что ученик не умеет учиться [126]. Особое значение, по словам Е. И. Пассова, это имеет для предмета «ИЯ»: во-первых, приёмы овладения другими предметами не всегда могут быть перенесены на урок ИЯ; во-вторых, рассчитывать на успех при ограниченном количестве часов можно только в том случае, если

учащийся будет уметь работать самостоятельно; в-третьих, в школе закладываются только основы владения языком, поэтому умения учиться понадобятся человеку при продолжении образования [96, с. 65].

В иноязычном образовании УУД определяют избранные учащимися стратегии по усвоению иноязычной культуры, способы приобретения, сохранения и применения приобретённой в ходе обучения информации. А. Н. Щукин утверждает, что стратегии понимания, запоминания, извлечения из памяти информации, как свидетельствуют исследования последних лет, являются важным источником овладения языком, и усилия преподавателя должны быть направлены на их формирование [151, с. 135].

Мы разработали модель ПТК содержания иноязычного образования (рис. 3).



Рис. 3. Процессуально-творческий компонент содержания иноязычного образования

На рисунке представлены объекты творческого развития – субкомпоненты ПТК содержания иноязычного образования – умения, способности и УУД разного характера (во внутреннем круге). Они необходимы учащимся для эффективного участия и в поисковой (эвристической), и в собственно творческой деятельности (они – во внешних кругах схемы). Сам процесс «участия» субкомпонентов процессуально-творческого компонента в указанных видах деятельности показан стрелочками.

Всё сказанное свидетельствует о том, что ПТК содержания иноязычного образования, составляющими которого являются умения, УУД и способности, необходимые для участия в поисковой и творческой деятельности, есть необходимое условие овладения учащимися иноязычной культурой в рамках диалога культур. Результатом овладения учащимися процессуально-творческим компонентом содержания иноязычного образования будет являться «базовое умение использовать развитые умения и способности разного характера» (Е. И. Пассов) [97, с. 174]. Это основа развития иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех её составляющих: языковой, речевой, учебно-познавательной, социокультурной, компенсаторной.

С другой стороны, творчество человека, точнее, свобода творчества, как известно, является основным пусковым механизмом мотивации [96, с. 53–54], в основе которой, по убеждению М. Г. Яновской, – заинтересованное общение, применение привлекательных средств, стимулирующих творческий поиск, самостоятельность и активность школьников в контексте их личностного саморазвития, самостроительства, самореализации [155, с. 36]. Несомненно, это умение вносит свой вклад в воспитание личности школьника, обеспечивая эмоционально-ценностную среду развития творческой как ценнейшего личностного качества, востребованного во все времена и в любой профессии.

Сказанное позволяет нам логично перейти к характеристике четвертого компонента – ЭЦК.

§3. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного подхода

Осмысление четвертого – ЭЦК СО – в исследованиях ученых отразилось, прежде всего, в терминологии. Так, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, И. К. Журавлев вводят понятие «опыт эмоционально-ценностного отношения к миру» [132]; В. С. Леднёв – «опыт ценностно-ориентационной деятельности» [63]; А. В. Зеленцова, В. В. Сериков указывают на личностный опыт [45; 114]; В. И. Данильчук – опыт смыслового самоопределения [38]; О. М. Хлыстина называет данный компонент «ценностным отношением» [146].

Однако, несмотря на различия в терминологии, большинство ученых едины в своём мнении о том, что ЭЦК СО основан на социальном опыте и связан с эмоциональной сферой личности. Овладение опытом эмоционально-ценностного отношения к миру выражается не в предметных знаниях и умениях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентации, выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее Я-концепции.

Используемая нами логика рассуждений (содержание как средство должно быть адекватно цели образования; культура как содержание образо-

вания есть система ценностей) приводит нас к выводу о том, что та или иная ценность должна служить объектом присвоения. Результатом, по Е. И. Пасову, является становление, обогащение и совершенствование духовного мира человека через творческое наследование (присвоение) всей доступной ему культуры [96, с. 55].

Рассмотрим терминологию, связанную с предполагаемым субкомпонентным «наполнением» ЭЦК. Начнём с *ценностной составляющей*. Традиционно, понятие «ценность» характеризуют через выделение целого ряда признаков, свойственных так или иначе всем формам общественного создания: значимость, целесообразность, нормативность, полезность, необходимость. Так, в философских словарях под *ценностями* понимаются

- важнейшие компоненты человеческой культуры наряду с нормами и идеалами. Их существование укоренено в экзистенциальной активности субъекта культурного творчества, его диалоге с другими людьми, ориентированном не только на область сущего, но и на значимое, нормативно-должное («Философия: Энциклопедический словарь») [137, с. 1001];

- общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться, они составляют основу нравственных принципов («Философский словарь») [138, с. 577];

- объекты, явления, их свойства, а также абстрактные идеи, воплощающие в себе общественные идеалы и выступающие как эталоны должного («Философский энциклопедический словарь») [141, с. 795].

При всей непохожести взглядов на ценности при их анализе можно выделить ключевые термины («норма», «идея», «идеал», «должное», «должен»), отражающие философскую суть понятия (см. подчёркивания в тексте):

1. Ценности – это идеал, к которому человек стремится с позиции должного. Эту мысль подтверждает и подход П. Менцера: ценность – то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться с уважением, признанием, почтением («Философский энциклопедический словарь») [140, с. 507]. Тем самым показывается, что к ценностям относится не только то, что усвоено, но и к чему необходимо стремиться.

2. С другой стороны, всё, что попадает в сферу должного, становится ценностью: она фиксирует то, что сложилось в жизни, в менталитете народа или провозглашено как норма. Меняются ценности – меняются нормы, что ведёт и к изменению целей образования.

3. Соприкасаясь с ценностью, человек использует мысленные образы в виде норм и идеалов.

Возникновение ценности связано, с одной стороны, с предметами, явлениями и их свойствами, способными удовлетворять потребности общества, человека. С другой – ценность выступает как суждение, связанное с оценкой существующего предмета, явления человеком, обществом. Следовательно, вслед за Н. Д. Никандровым мы делаем вывод, что ценность – это форма проявления определенного рода отношений между субъектом и объектом ценностного отношения [85].

Ценности отражают мир не под углом объективности, а с позиций субъективного должностования. Они могут сочетать в себе оценку и истину (или заблуждение). У всякой ценности есть своё «тело» – содержание: материальное (вещь, благо) или идеальное (чувства, знания, идеалы). В. Ф. Юлов делает вывод, что такое содержательное образование и выступает предметом оценки как определённого отношения человека к ценности. Однако, если ценности имеют объективное содержание, то оценки могут быть весьма субъективными (например, личностные мнения) и относительными [153, с. 114–121].

Б. Т. Лихачёв различает два аспекта ценностей [69]. Первый означает социальную, человеческую значимость объектов действительности, дополняющую их характеристики существования и качества. В этом смысле ценности – это все то, что может представлять для людей определенную значимость. Второй аспект – отношение субъекта к предметам и явлениям реальности, выражаемое его ценностными ориентациями, социальными установками, качествами личности.

Первый аспект отражает ценности вне личности и является объектом изучения социальных, философских наук; второй подразумевает ценности как составляющие структуры самой личности и рассматривается в психолого-педагогических науках. Этот аспект в трудах Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой трактуется следующим образом: «Всё, что существует в мире, может стать объектом ценностного отношения, т. е. оцениваться человеком как добро или зло, красота или безобразие, допустимое или недопустимое, истинное или неистинное. Однако, согласно провозглашённому софистами принципу относительности, то, что является ценным для одного человека, для другого может оказаться безразличным или даже неприятным» [37, с. 28].

Определяясь с системой *ценностей*, на которую следует ориентироваться, представляя содержание ЭЦК, мы обратили внимание на номенклатуру культурных ценностей, предложенную Е. И. Пассовым [96, с. 57]. В его концепции коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» они входят в содержание воспитательного аспекта иноязычной культуры. Иноязычная культура рассматривается как совокупность созданных во благо человечества ценностей, знаний, традиций, правил, норм поведения, эмоционально-ценностных отношений, смыслов, способов творческой деятельности другой нации, рассматриваемых по отношению к родной культуре. Номенклатура включает следующие виды ценностей, на формирование которых должно быть нацелено современное иноязычное образование:

- *Общенациональные:*

- *Россия как ценность* – восстановление и процветание России, проявление патриотизма как потребности и способности к деятельной любви к своей Родине, т. е. активное участие в строительстве новой России, с материально обеспеченной, граждански достойной и духовно богатой жизнью каждого россиянина; содействие всему, что способствует такой жизни.

• *Общечеловеческие:*

– *Истина как ценность* – убежденность в приоритетности общечеловеческих ценностей, формирование потребностей и способностей к рефлексии и критическому мышлению; формирование потребности в поиске истины; невосприимчивость к монопольным идеологиям.

– *Жизнь как ценность* – природа, жизнь человека и человеческой цивилизации; гуманитарное мировоззрение: способность и потребность к решению проблем, связанных с выживанием, милосердием, преодолением кризисов цивилизации, сохранением природной среды.

– *Мировая культура как ценность* – интернационализм (иммунитет к национализму, шовинизму и т. п.); «сопричастность» к мировой истории, памятникам литературы и искусства, философии, науки; потребность в общении к мировой культуре.

– *Свободы и права личности как ценность* – потребность и способность к социальным выборам; правовое сознание; сознание собственного достоинства и уважительное отношение к достоинству людей.

– *Общение и сотрудничество как ценность* (в том числе межнациональное, кросскультурное) – потребность и способность понимать чужие точки зрения на социальные и гуманитарные проблемы, достигать согласия и сотрудничать в условиях различия взглядов и убеждений.

Направленность личности на определенные ценности – ценностные ориентации – формирует общество. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек, по словам Л. И. Анцыферовой, чутко улавливает в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм» и формирования их собственных, индивидуально-личностных эквивалентов [6]. В. Г. Алексеева формулирует общепринятое определение ценностных ориентации как формы включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта [2, с. 64]. Другие определения подчёркивают следующее:

• *Ценностные ориентации* – это

а) этические, эстетические, политические, религиозные и т. п. основания – критерии, на которых базируются и которыми объясняются оценки личностью или общностью окружающей реальности, дифференцированного, избирательного подхода к ней и способ ориентации («Большой психологический словарь») [20];

б) важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей («Словарь») [121];

в) отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров («Акмеологический словарь») [1].

Из определений видно, что ценностные ориентации привязаны как к интеллектуально-волевой, так и к эмоциональной сферам личности. Они не

могут существовать лишь на когнитивном уровне (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев, М. Г. Яновская и др.). Поэтому в качестве второй группы субкомпонентов мы предлагаем включить в ЭЦК значимые для иноязычного образования • *эмоции и чувства* [131, с. 18]. Рассмотрим их.

- *Гностические (интеллектуальные)* отражают потребность учащихся в «когнитивной гармонии», когда в новой, неизвестной информации они стремятся отыскать привычное, понятное. Типичная «эмоциональная ситуация» (И. М. Булатова), вызывающая гностические эмоции, – это проблемная ситуация. Мотивационные ориентиры, создаваемые посредством проблемных задач и ситуаций, помогают школьникам осознать функцию и форму языковых явлений сначала в родном, а затем в ИЯ, и увидеть смысл в том, что они делают.

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 школьников и овладение умениями иноязычной речи [87]. Гностические эмоции, сливаясь с образами иноязычных слов и грамматических структур, формируют навыки и умения речевого общения, обеспечивая обобщение языковых и социокультурных знаний в конкретной чувственной форме, а также включая в себе эмоциональный тон соответствующей окраски и интенсивности.

- *Коммуникативные* эмоции и чувства возникают на основе потребности учащихся в общении. Б. И. Додонов определяет коммуникативные эмоции как те, которые возникают в качестве реакции на удовлетворение или неудовлетворение стремления личности к эмоциональной близости [42, с. 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. Иноязычное общение является в этом смысле одним из ключей к миропониманию личности, средством перевода ее индивидуального опыта в опыт социальный: духовное богатство каждой отдельной личности оказывается включенным в социальную жизнь группы, что всегда значимо как для развития отдельной группы, так и для развития самой личности.

- *Прагматические* эмоции и чувства связаны с потребностью учащегося «раскрыться» и самоутвердиться в учебном процессе: радость от процесса интеллектуального труда, желание добиться успеха в работе, увлечённость, захваченность ею, удовлетворение её результатами. Достижение успеха – ис-

точник положительных эмоций, столкновение с неудачей – отрицательных. Например, овладение школьниками языковыми средствами общения позволяет им познавать «правила-секреты» ИЯ и испытывать радость самостоятельного ознакомления с фактами культуры англоязычных стран с опорой на родную культуру, когда учащиеся учатся сравнивать «как у нас и как у них».

Но 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, которые, вызывая недовольство школьника достигнутым, создают стимульную ситуацию, способствующую достижению реальных позитивных результатов. Так развивается мотивация успешности, которая связана со стремлением школьника быть успешным, делать открытия в ИЯ и культуре, выражать свои мысли при говорении и письме и понимать мысли других людей при аудировании и чтении.

• *Эстетические* эмоции и чувства представляют собой переживания личности, связанные с эстетической оценкой предмета или явления. Однако большинство исследователей (Б. И. Додонов, А. А. Гусейнов, Р. С. Немов, Е. И. Рогов, А. В. Петровский, 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 [122, с. 177]; эмоциональное отношение человека к прекрасному в природе, жизни людей и в искусстве [91, с. 377]; отношение субъекта к различным актам и их отображению в искусстве как к чему-либо прекрасному или безобразному [92, с. 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. Следовательно, в наших 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 [131, с. 20].

Как известно, изучение ИЯ и культуры предполагает сравнительно-сопоставительный анализ двух или нескольких культурно-ценностных реалий, отраженных в системе 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. [113] В связи с этим иноязычное образование как явление, целостно воздействующее на личность учащегося, должно быть прекрасно само по себе, что прямо или опосредо-

ванно «работает» на формирование системы ценности личности, социально и культурно адекватной обществу её проживания.

Значимые для иноязычного образовательного процесса эмоции и чувства идентичны по названиям, но чувства трактуются как одна из форм (наряду с разумом и волей) проявления устойчивого отношения учащихся 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 (В. М. Волин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Е. С. Рацапевич, Д. Н. Ушаков).

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 [131, с. 13].

Помимо эмоций и чувств в число эмоциональных субкомпонентов ЭЦК мы предлагаем включить ряд других составляющих эмоциональной сферы человека – производных от эмоций и чувств (Б. И. Додонов, В. В. Давыдов, И. А. Джидарьян, А. В. Запорожец, Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. Г. Морозова, Я. Рейковский, М. М. Розенталь, Д. Н. Узнадзе, М. Г. Яновская и др.). Это переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. Кроме того, В. А. Разумный в качестве составного компонента содержания СО выделяет ещё и веру [107]. Более детальный анализ позволяет представить эмоции и веру как единое целое эмоционально-чувственной сферы человека, ибо вера есть эмоциональное состояние души. Представим их краткий обзор в контексте влияния на процесс и результаты иноязычного образования.

- *Переживания* есть «сердцевина» и психологический механизм эмоций и чувств, проявление которых зависит от индивидуальной специфики эмоционального реагирования личности, обусловленного природными предпосылками и прижизненными новообразованиями. Удовлетворенность учебной деятельностью благоприятно влияет и на расположенность учащихся к учебному и речевому общению с учителем, с одноклассниками, на создание благоприятных отношений, на успешность диалога культур.

Общий «строй» и «тон» переживаний человека находит отражение в такой форме его эмоциональной жизни, как ● *настроение*. Это более или менее устойчивое эмоциональное состояние учащегося, определяющее его мысли и чувства и влияющее на склонность выполнять ту или иную деятельность. Настроения учащихся зависят от стиля работы преподавателя, от учебно-методического комплекса (УМК), от результатов обучения и т. п. Например, постоянное использование одного лишь учебника, однообразных языковых упражнений ухудшает эмоциональное состояние школьников в иноязычном образовательном процессе, «портит» их настроение, ослабляет положительные эмоции, «превращает» учащихся в пассивных созерцателей.

● *Интерес*, основываясь на эмоциях и чувствах, часто произволен. Однако, как справедливо утверждает Б. И. Додонов, он постепенно становится «потребностью личности в определённых предметах и видах деятельности как источниках желанных переживаний и средствах достижения желанных целей» [42, с. 124]. Интерес может быть кратковременным, адекватным вспыхнувшей эмоции. Длительная же побуждающая сила интереса заключена в неоднократном переживании положительных эмоций – радости, успешности; это стремление сохранить достигнутые результаты. Развитый познавательный интерес становится сущностным свойством личности (М. Н. Татарина, М. Г. Яновская) [131, с. 16].

Концепция современного иноязычного образования (Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева) должна затрагивать в содержательном плане все сферы жизни, все области действительности, подаваемые через призму проблем и предметов обсуждения в ситуациях деятельностных и нравственных отношений. Таким образом, учащийся должен находить в нём то, что соответствует его личным интересам, будь то интересы, связанные с хобби или с будущей профессией [100].

Ещё один внутренний побудитель к деятельности, отражающий потребности учащегося, это ● *мотив*. Как явление эмоциональное он представляет собой те внутренние состояния личности, которые определяют, энергизируют и направляют её действия на каждый конкретный момент времени (А. Н. Леонтьев) [66, с. 149]. Рассматривая вопрос о соотносённости мотивов и эмоций, А. Н. Леонтьев называет последние «мотивационными переменными» [139, с. 16].

Учащиеся должны осознавать, что даёт процесс овладения ИЯ им лично. А если цель задаётся кем-то извне и мотива к обучению не возникает, то, как утверждают Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева, нет и смысла в обучении. В таких условиях вместо учащегося-субъекта учебной деятельности появляется учащийся-объект, который «подвергается обучению» [100]. Длительно, устойчиво функционирующие мотивы овладения учащимися иноязычной культурой становятся *мотивацией* иноязычного образования (И. А. Джидарьян), которая оказывает побудительное воздействие на деятельность учащихся во всех её звеньях, а не только вначале [40, с. 149].

● *Установка* в исследованиях Е. А. Климова – это и переживание, и эмоциональное состояние личности, возникающее в связи с представлениями учащегося о некоторой возможной ситуации и прошлым опытом [51, с. 464]. Психологическое содержание установки, по Д. Н. Узнадзе, составляет взаимодействие потребности с предметом её удовлетворения. Он характеризует установку как целостное состояние субъекта, направленность его на определённую активность [134, с. 150]. Положительная установка на изучение иноязычной культуры, несомненно, способствует улучшению результатов этой деятельности.

Неотъемлемая составляющая овладения опытом эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру, их мировоззренческих диспозиций и

ценностных ориентации – это внутренняя созидательная сила, воля, высший уровень регуляции личности, который позволяет ей противостоять неприемлемым формам поведения. Это третий – **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 философская энциклопедия») [90]. В более общем философско-психологическом понимании воля представлена у С. Л. Рубинштейна, который пишет: «Действия, регулируемые осознанной целью и отношением к ней как к мотиву, – это и есть волевые действия» [112, с. 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 можно встретить такие определения: «Воля – сознательная регуляция субъектом своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей при достижении цели...» («Краткий психологический словарь») [56, с. 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 субъекта создавать иерархизированную систему ценностей и прикладывать усилия для достижения ценностей более высокого порядка, пренебрегая ценностями низкого порядка» [48, с. 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 новых 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 человека постоянной работы над собой, своей идентичностью и приспособлением к новым условиям, требованиям окружающего мира [83, с. 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 держать себя в руках при отрицательных эмоциональных воздействиях со стороны других людей [82]. Волевые усилия учащихся, связанные с овладением ценностями иноязычной культуры в контексте диалога культур, позволяют, согласно Б. С. Гершунскому, отбросить господствующую ныне парадигму пассивно-созерцательного обслуживания существующих в мире далеко не совершенных человеческих отношений и перейти парадигме опере-

жающего, активного конструирования новых отношений, достойных человека и основанных на осознанной Вере в его нравственные начала, в его высокий, творческий, созидательный потенциал [35, с. 39]. Результатом волевых усилий по освоению учащимся иноязычной культуры является, по словам Е. Н. Морозовой, духовное совершенствование человека, формирование и развитие поликультурной личности [83, с. 163–164].

Как известно, школьный возраст – важный этап формирования готовности к личностному самоопределению, на основе развития самосознания и мировоззрения, выработки ценностных ориентаций и личностных смыслов, включая формирование гражданской идентичности. Неслучайно ФГОС второго поколения выдвигает требования к личностным результатам обучения и дополняет традиционное содержание образовательно-воспитательных программ *личностными УУД* [135]. В свою очередь, мы включаем их в «набор» субкомпонентов ЭЦК. По мнению Н. В. Иванцовой и С. С. Куклиной, *личностные УУД* позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают значимость решения учебной задачи для школьника [47, с. 25] и охватывают

- личностное самоопределение;
- ценностно-смысловую ориентацию учащихся;
- нравственно-этическое оценивание (то есть умение ответить на вопрос «Что такое хорошо, что такое плохо?»);
- смыслообразование (соотношение цели действия и его результата, то есть умение ответить на вопрос «Какое значение, смысл имеет для меня учение?»);
- ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.) [7].

Схема на рис. 4 отражает комплексную структуру ЭЦК содержания иноязычного образования как совокупности ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов, индивидуально-личностных способностей и личностных УУД, обеспечивающих овладение личностью системой общенациональных и общечеловеческих ценностей и развитие «базового умения школьников реализовать нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования» (Е. И. Пассов) [97, с. 174]. В соответствии с программными требованиями по ИЯ это предполагает:

- развитие и воспитание у школьников понимания важности изучения ИЯ в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации;
- воспитание качеств гражданина, патриота;
- развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры [116, с. 96].

Будучи связанным с культурой как содержанием иноязычного образования, ЭЦК перестает быть чем-то дополнительным, довеском обучения. Напротив, он вовлекает учителя и учащихся в глубинное и духовное общение. Именно это культурное содержание становится одним из главных компонентов иноязычного образовательного процесса.

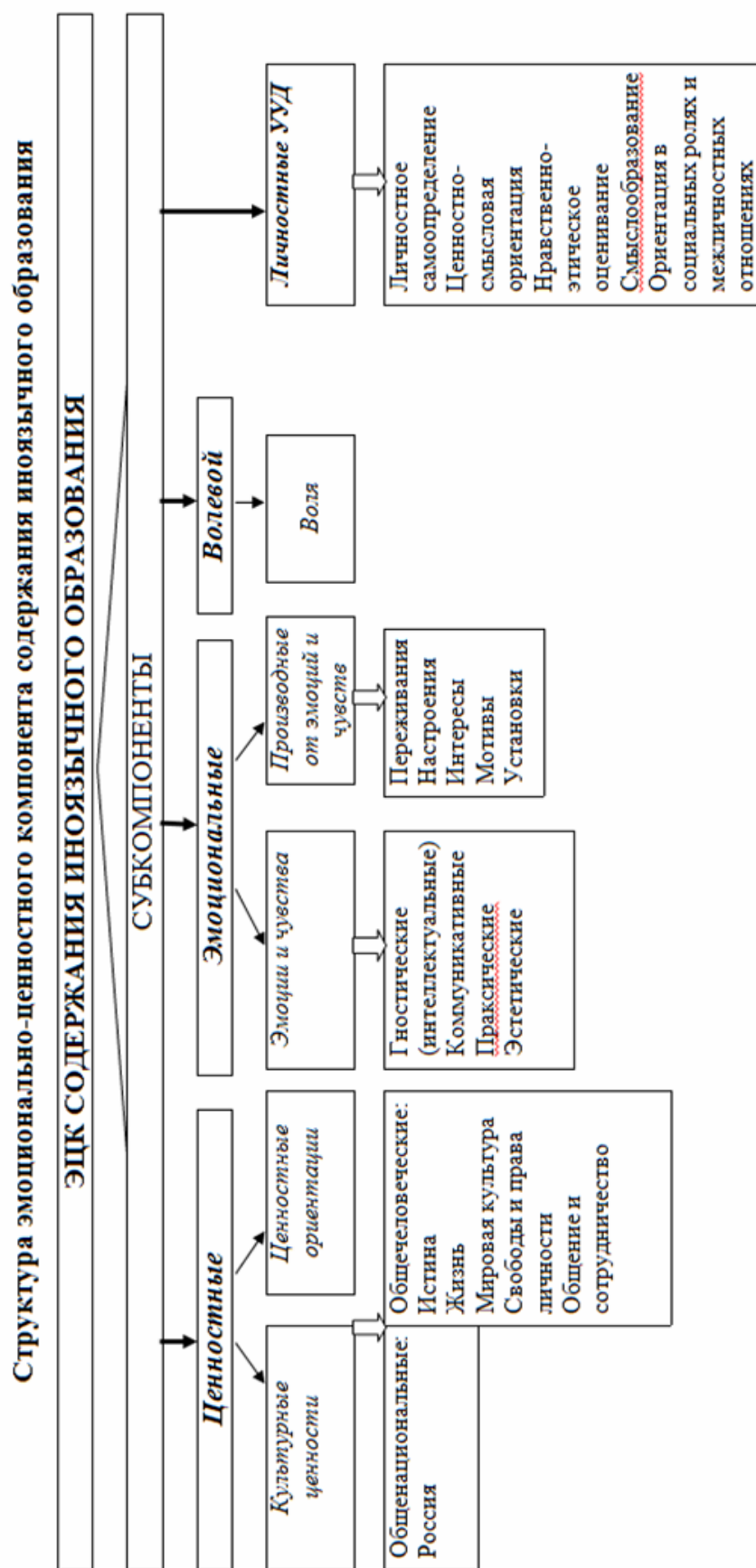


Рис. 4. Структура эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Поскольку интеллектуальное образование затруднено без эмоциональных проявлений, эмоционально-ценностное без интеллектуального невозможно, в следующем разделе мы намерены рассмотреть взаимосвязь интеллектуальных компонентов и ЭЦК содержания иноязычного образования.

§4. Взаимосвязь компонентов содержания иноязычного образования

Рассмотрим взаимосвязь компонентов сквозь призму системно-структурного подхода к содержанию иноязычного образования.

Как известно, данный подход, определяя позиции исследователя в восприятии объективной действительности, характеризуется следующим: анализируемый объект рассматривается как система, состоящая из множества элементов, находящихся во взаимодействиях и образующих особое единство, целостность. Исходя из этого определения, можно считать, что одним из условий осуществления системного подхода является изучение предметов, явлений и процессов в системе тех связей и структур, в которых они реально существуют (В. П. Бесплюк, Т. А. Ильина, Ф. Ф. Королёв и др.).

В основе взаимосвязи интеллектуальных компонентов и ЭЦК содержания иноязычного образования лежат следующие детерминанты:

– его цель, в которой находят выражение интересы как общества, так и личности и которую можно определить через развитие свойств школьника, нужных ему и обществу для включения в социально ценную деятельность, для постижения культуры страны ИЯ в её сравнении и диалоге с родной; для превращения учащегося в поликультурную языковую личность;

– деятельность, ибо поликультурная языковая личность как цель иноязычного образования – система динамическая, становящаяся личностью и проявляющая себя в этом качестве в процессе взаимодействия с миром культурных ценностей. Природа этой деятельности связана с коммуникативной стороной обучения, которая является одной из основополагающих для овладения ИЯ. Вот почему особый интерес представляют формы, методы, приёмы и технологии обучения, которые создают атмосферу сотрудничества, когда преподаватель ориентируется на ученика как личность и перспективы её развития. Такое взаимодействие, как правило, осуществляется в различных видах деятельности, стимулирующих практическое использование ИЯ (И. Л. Бим, О. Г. Бырдина, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. С. Куклина, Е. И. Пассов, О. В. Хлупина и др.);

– опыт, поскольку культура как содержание иноязычного образования – это, прежде всего, опыт материальной и духовной деятельности человечества. Он должен быть усвоен личностью и стать её достоянием. Неслучайно передача опыта, накопленного предшествующими поколениями, является главной социальной функцией образования (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др.) [119, с. 185].

В современном иноязычном образовании всё большее значение приобретает *формирование опыта эмоционально-ценностных отношений учащихся*, под которым мы понимаем их целенаправленную, активную и интерактивную коммуникативную, познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную деятельность, направленную на постижение духовного богатства народа стран(ы) изучаемого языка, его культурных ценностей в сравнении с родной культурой в контексте диалога культур.

В частности, усвоение ПК содержания иноязычного образования обеспечивает формирование знаний о культуре страны изучаемого языка и становится инструментом коммуникативной деятельности. Усвоение ПРК позволяет сохранить культуру; усвоение ПТК обеспечивает её дальнейшее развитие, что без реализации творческой деятельности невозможно. Наконец, усвоение четвёртого компонента – ЭЦК – регулирует соответствие коммуникативной деятельности учащегося его потребностям и в свою очередь расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, т. е. все проявления эмоционального отношения к речевой деятельности, её продуктам, людям.

В соответствии с признаками системы педагогических явлений, разработанными В. П. Беспалько [13], структура целостного понятия «содержание иноязычного образования» представляет собой относительное множество и состоит из интеллектуальных компонентов (ПК, ПРК, ПТК) и ЭЦК. Каждый из компонентов состоит из взаимосвязанных субкомпонентов (см. табл. 3):

а) единицы языка и речи, сферы и ситуации общения, темы и тексты, страноведческий, лингвострановедческий и социокультурный материал составляют ПК;

б) совокупность речевых навыков, а также познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД входят в ПРК;

в) субкомпонентами ПТК содержания иноязычного образования являются умения и УУД разного характера, необходимые школьникам для эффективного участия и в поисковой (эвристической), и в собственно творческой деятельности;

г) ЭЦК содержания иноязычного образования представлен в данном исследовании как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также личностных УУД;

д) целостная система, представленная на схеме, выполняет целенаправленные функции, главная из которых – формирование поликультурной языковой личности.

При этом происходит подлинная интеграция «продуктов» всех четырёх компонентов содержания иноязычного образования, ибо они (например, умение общаться) органично входят в формирующуюся духовность человека. Это позволяет иноязычной культуре как умению в практическом плане управлять деятельностью учащегося в подлинном диалоге культур, а в общеобразовательном плане служить базой для дальнейшего духовного совершенствования поликультурной языковой личности.

Связь и взаимодействие между компонентами системы демонстрирует рис. 5.

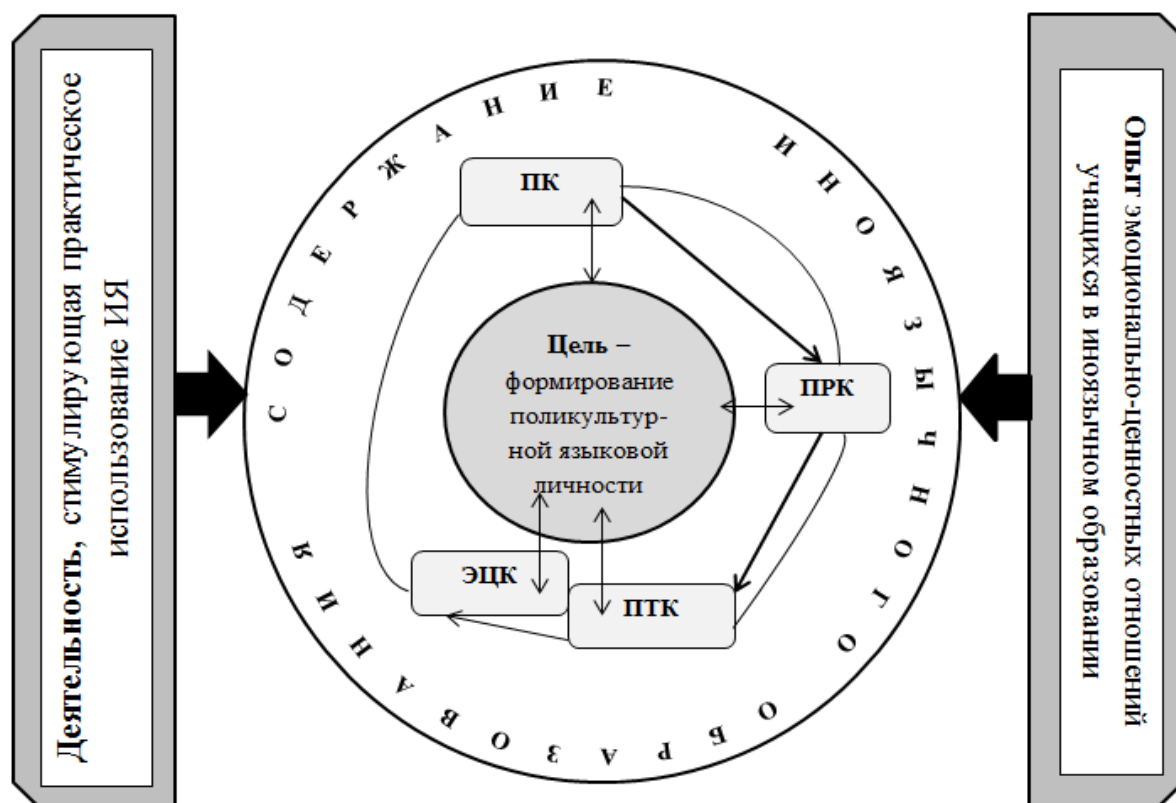


Рис. 5. Взаимосвязь компонентов содержания иноязычного образования

Поясним содержание рисунка.

1. Детерминанты содержания образования (цель, деятельность и опыт) на рисунке конкретизированы в контексте современного иноязычного образования: а) цель мы помещаем в центр схемы и рассматриваем как формирование поликультурной языковой личности; б) слева и справа располагаются две оставшиеся детерминанты – это деятельность, стимулирующая практическое использование ИЯ, и опыт, который мы трактуем как опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся в рамках диалога культур.

2. «Толстые» стрелки демонстрируют направленность детерминант на содержание иноязычного образования во взаимосвязи его компонентов.

3. Кривые линии обозначают органическую взаимосвязь компонентов содержания иноязычного образования (ПК, ПРК, ПТК и ЭЦК) друг с другом.

4. «Однонаправленные» стрелки показывают, что каждый компонент выполняет свою специфическую, не подменяемую другими компонентами, роль в процессе формирования и развития поликультурной языковой личности, и предшествующие компоненты могут существовать отдельно от последующих, но последующие без предшествующих – нет. Приведём несколько примеров, доказывающих справедливость этих слов:

а) можно овладеть лингвистическими знаниями, но не уметь применить их на практике; б) можно знать языковые и речевые единицы, правила, обладать навыками выполнения репродуктивных языковых и речевых действий, но не быть подготовленным к речевому творчеству; в) можно знать языковые и речевые единицы, правила, обладать навыками выполнения репродуктивных языковых и речевых действий, творить при разном отношении к этой деятельности; г) невозможно, например, овладеть творческими речевыми умениями, не имея знаний в этой области.

Вслед за Е. И. Пассовым, в предлагаемой структуре содержания иноязычного образования мы ставим акцент «не на “знать” и “уметь”, а на “творить” и “хотеть” как ведущих элементах культуры» [96, с. 48].

5. ПТК и ЭЦК на схеме изображены адекватно: они часто пересекаются, взаимодействуют: «В итоге (в процессе взаимодействия) формируется своеобразие человека, выражающееся в наличии у него собственной картины мира, собственной системы ценностей и собственных способов деятельности.... Все это своеобразие (все “собственное”) составляет основу индивидуальности, которая по-настоящему проявляется только в творческой деятельности, т. е. когда человек не просто адаптировался к миру, но, присвоив культуру, “пережив” её, реализовался в этом мире...» [96, с. 47].

Исключение из системы содержания иноязычного образования ЭЦК крайне опасно, ибо ведёт к формированию технократического мышления, под которым, как определено в «Большом психологическом словаре», понимается мировоззрение или менталитет, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники над человеком и его ценностями [20, с. 71].

6. «Взаимные» стрелки отражают органическую связь компонентов с достижением конечной цели – формированием качеств и свойств школьника как поликультурной личности. Это является системообразующим в системе компонентов содержания иноязычного образования.

В структуре компетенций поликультурной языковой личности, по словам Л. П. Халяпиной, «выделены также и личностные качества, востребованные в условиях глобализирующегося поликультурного мира» [143, с. 101]. Мы определяем их как владение

- а) совокупностью общенациональных и общечеловеческих ценностей;
- б) опытом эмоционально-ценностного отношения к миру культурных ценностей;
- 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.

На рис. 6 представим структуру поликультурной языковой личности как результата овладения содержанием иноязычного образования во взаимосвязи его компонентов.

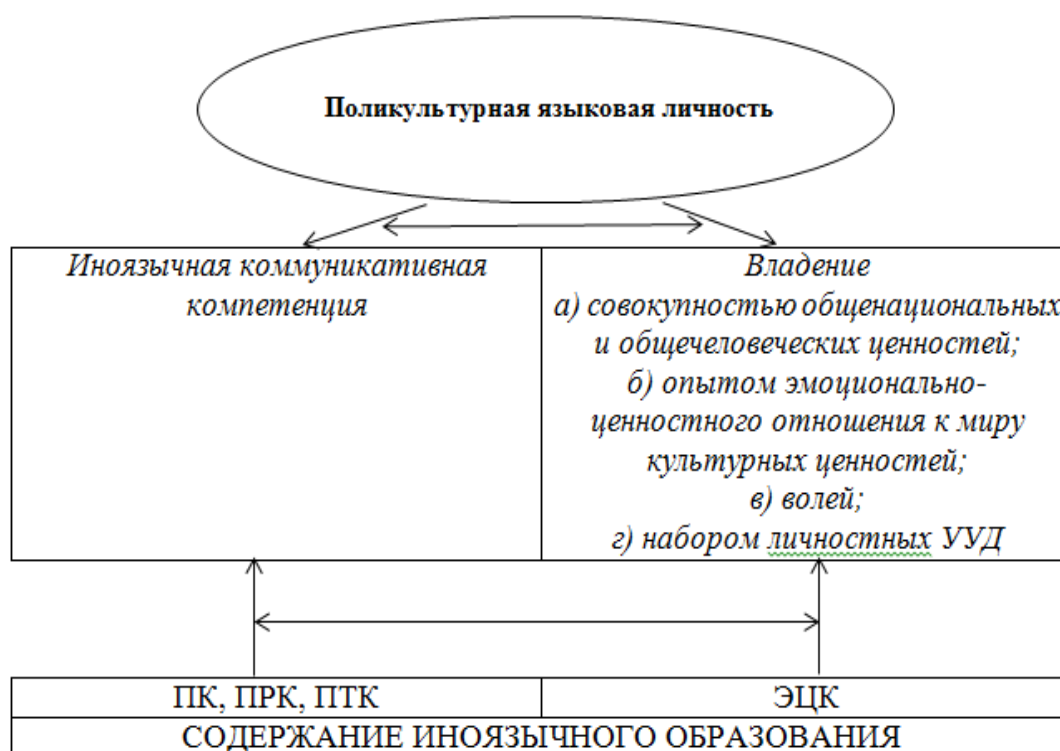


Рис. 6. Поликультурная языковая личность как результат овладения содержанием иноязычного образования

Рисунок демонстрирует следующее. Результатом овладения совокупностью интеллектуальных компонентов содержания иноязычного образования (ПК, ПРК и ПТК) является иноязычная коммуникативная компетенция поликультурной языковой личности. Результатом овладения ЭЦК являются те личностные составляющие, которые позволяют учащимся устанавливать значимые отношения с «чужими», с уважением и пониманием воспринимать представителей другой культуры: владеть совокупностью общенациональных и общечеловеческих ценностей, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру культурных ценностей, волей и набором личностных УУД.

Итак, взаимосвязь интеллектуальных компонентов и ЭЦК содержания иноязычного образования в рамках системно-структурного подхода предполагает, что оно рассматривается как система, состоящая из множества составляющих, находящихся во взаимодействиях и образующих целостность. Системно-структурный анализ содержания иноязычного образования и концептуальное обоснование целесообразности совместного моделирования его компонентов даёт возможность предположить, что их система не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор её существенно значимых подсистем не является функционально полным.

Сказанное позволяет нам перейти к решению задачи разработки прогностической модели ЭЦК содержания иноязычного образования с позиций структурно-функционального подхода. Это даст нам возможность получить новые знания о его характеристиках, взаимовлияниях его составляющих, функциях, а также возможных видоизменениях и трансформациях. К решению данной задачи мы приступим в следующей главе исследования.

ГЛАВА 2. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

В первой главе нашей монографии мы осуществили системно-структурный анализ содержания иноязычного образования и концептуально обосновали целесообразность совместного моделирования его компонентов для достижения целей иноязычного образования. В данной части перед нами стоит задача изучить ЭЦК содержания иноязычного образования с позиций структурно-функционального подхода и разработать прогностическую модель данного компонента с целью получения новых знаний о его характеристиках и взаимовлияниях его составляющих.

Как известно, выбранный подход предполагает, что любая системная единица организации обязана быть функциональной, т. е. вносить свой вклад в деятельность по достижению организационных целей, а значит, способствовать адаптации системы в целом: повышать ее устойчивость, эффективность взаимодействия с другими организациями (адаптивная часть функции), осуществлять регуляцию внутренних связей и поведения отдельных частей системы (регулятивная часть функции) (И. В. Блауберг, В. В. Сухорук, Б. Г. Юдин и др.).

В соответствии с положениями структурно-функционального подхода мы намерены осуществить процесс моделирования ЭЦК содержания иноязычного образования в виде отдельных, относительно самостоятельных структурно-функциональных блоков (модулей), объединенных в конкретную последовательность операций. Это позволит нам перейти к разработке прогностической модели компонента – системе обоснованных предположений о возможных вариантах его функционирования в иноязычном образовании.

Для решения названной задачи обратимся

– к психолого-педагогическим концепциям 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 (И. Г. Биченко, Т. П. Гаврилова, Э. Н. Гусинский, Б. Т. Лихачёв, Ю. И. Турчанинова);

– к позитивным идеям об активизации эмоциональной сферы учащихся, необходимости повышения мотивации, удовлетворения, сохранения и развития у школьников личностного интереса к предмету «иностранный язык» в различных сферах общения (Л. М. Аболин, Е. С. Асмоковец, Г. Л. Бордовский, О. С. Булатова, А. В. Гвоздева, А. Б. Кызыкеева, Л. М. Митина, Т. Н. Носкова, А. Г. Ряписова, Н. А. Саланович, Г. В. Сороковых, А. А. Степанов, В. А. Сухомлинский, Л. А. Тарасова, М. Н. Татарина, Е. Н. Трегубова, М. Л. Уланова, О. В. Хлупина, М. Г. Яновская и др.);

– к исследованиям ЭЦК содержания иноязычного образования и его роли в комплексном достижении целей обучения иностранным языкам (Ю. С. Андриюшова, И. Л. Бим, О. В. Давыдова, И. В. Денисова, А. В. Зеленцова, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Г. А. Лобанова, Т. А. Маслова, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, С. А. Писаренко, М. Н. Скаткин, Г. В. Сороковых, О. М. Хлыстина и др.).

Это позволит в параграфе 1 представить структуру ЭЦК содержания иноязычного образования сначала в виде отдельных, относительно самостоятельных структурно-функциональных блоков, а затем – в виде комплексной прогностической модели. В параграфе 2 мы намерены дать характеристику функциональной нагрузки компонента.

§1. Структура эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Говоря о структуре ЭЦК СО, необходимо дать ответ не только на вопрос, какие части в неё входят, но и какова их природа и назначение, как связаны между собой составляющие внутри субкомпонентов, а также субкомпоненты ЭЦК друг с другом.

Обращение к педагогической литературе показало, что исследователи под ЭЦК СО понимают

– чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием прочих компонентов содержания иноязычного образования (единиц языка и речи, тем, проблем, предметов речи, речевых действий и целей решения учебно-познавательных и коммуникативных задач) и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду (И. Л. Бим) [16, с. 4];

– систему норм отношений к миру, к деятельности, к людям, которая характеризуется тем, что предполагает усвоение эмоционального опыта, накопленного человечеством, и освоение системы ценностей, программируемой обществом (И. Я. Лернер) [67];

– целенаправленное формирование у учащихся системы значимых для личности и общества ценностных ориентаций и развитие их эмоционально-волевой сферы, отраженных в содержании образования и реализуемых в процессе обучения (Н. В. Маслов) [75];

– совокупность мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений; совокупность положений и идей, теоретических принципов и ценностных ориентаций, которыми человек сознательно руководствуется в истолковании явлений окружающей действительности и которые определяют содержание, направление и характер его преобразующей деятельности (В. А. Сластёнин) [119, с. 191–192].

Анализ этих определений, а также выводы, к которым мы пришли в главе 1 монографии, показывают, что ЭЦК содержания иноязычного образования основан на социальном опыте и связан с эмоционально-ценностной

сферой личности. Это позволило нам представить его как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также личностных УУД. У каждого из них – своя особая роль в иноязычном образовании, обусловленная не только его спецификой, но и неразрывным взаимодействием и взаимовлиянием составляющих и субкомпонентов ЭЦК. Рассмотрим взаимосвязи составляющих внутри субкомпонентов (регулятивную часть функции модели).

а) Ценностные субкомпоненты: ценности и ценностные ориентации. Ценностные ориентации формируются, складываются, развиваются и меняются в ходе накопления учащимся жизненного опыта в условиях изменяющегося мира и находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах, интересах личности или группы в условиях реального взаимодействия.

Одними из средств спиралеобразного, взаимосвязанного и непрерывного восхождения ко все более высоким достижениям (как на индивидуально-личностном уровне, так и на уровне социума), а также признания верховенства абсолютных нравственных ценностей перед ценностями рукотворными, относительными, искусственными, преходящими являются процесс освоения иноязычной культуры и понимание менталитета другого народа. Е. Н. Морозова пишет о том, как в процессе присвоения ценностных ориентаций иноязычной культуры происходит модификация ценностей родной культуры, выражающаяся через определенную трансформацию бытовавших ранее традиционных элементов родной культуры в тех сферах, где они соприкасались с ценностями иной культуры [83, с. 163–166].

Как справедливо отмечает Л. Р. Валитова, иноязычная культура способствует усвоению личностью определённой системы ценностей, позволяющей ей функционировать в качестве полноценного члена общества и, тем самым, выступает важнейшей составляющей базовой культуры личности. Образовательная реализация социализирующего потенциала ценностей иноязычной культуры помогает учащемуся не только осознать свою роль и функцию в качестве поликультурной языковой личности, субъекта диалога культур, но и направленно способствует формированию навыков гуманитарного самоопределения в социологическом пространстве межкультурного взаимодействия [22, с. 104].

Рис. 7 демонстрирует процесс формирования ценностей учащегося как поликультурной языковой личности, субъекта диалога культур в иноязычном образовании.

Ценностные ориентации иноязычной культуры показаны на рисунке как ступень перехода ценностей культурных ценностей общества в деятельность субъекта. В иноязычном образовании они обеспечивают модификацию ценностей родной культуры через соприкосновение с ценностями культуры страны изучаемого языка. На основе этого формируются ценности учащегося как поликультурной языковой личности, субъекта диалога культур.

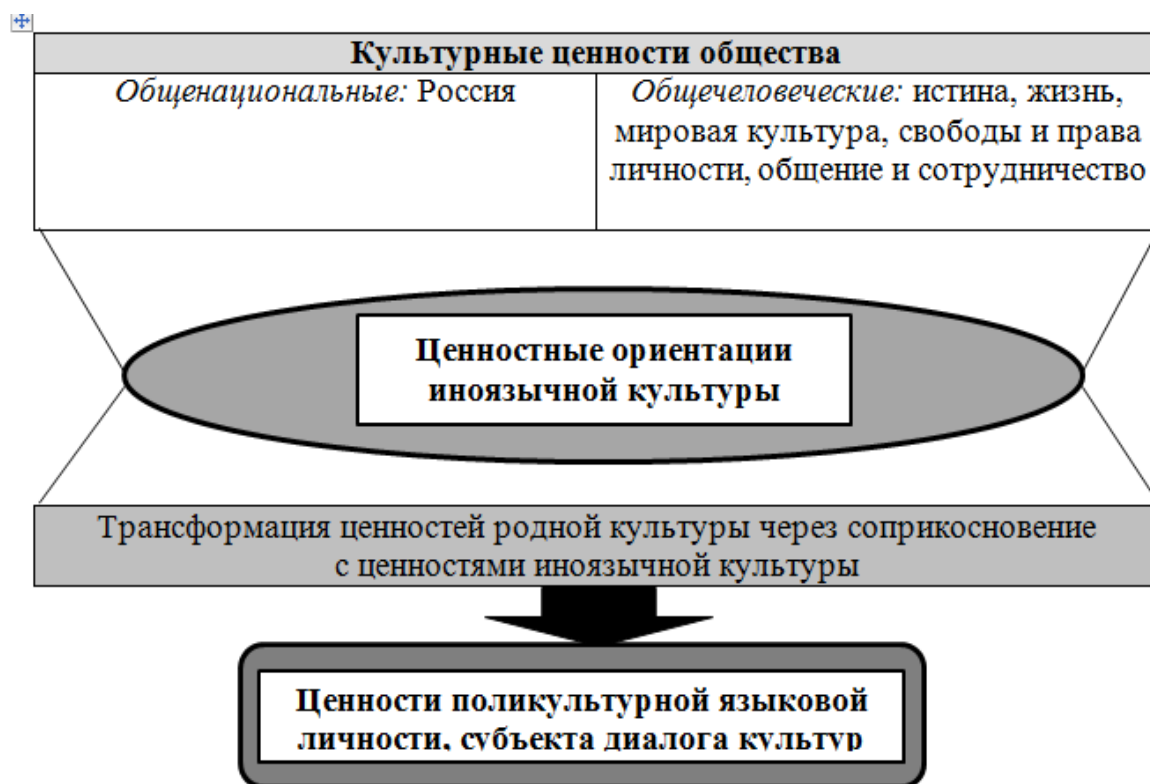


Рис. 7. Формирование ценностей учащегося как поликультурной языковой личности, субъекта диалога культур в иноязычном образовании

б) Эмоциональные субкомпоненты: эмоции и чувства, которые необходимо актуализировать и активизировать в учебном процессе (гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические); производные от эмоций и чувств эмоциональные состояния личности (переживания, настроения, интересы, мотивы, установки).

Каждый из перечисленных феноменов выполняет в иноязычном образовании специфические функции, и, вместе с тем, как отмечено в исследованиях М. Г. Яновской, они взаимопроникают, пересекаются [155, с. 9]. Общим, сущностным для совокупности эмоциональных субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования является эмоция, «пропитывающая» каждый культурный феномен. В основе эмоции всегда находится отношение человека к действительности, к тем её объектам, на которые эмоции направлены. Без эмоций не бывает чувств; переживаний. В иноязычном образовании чувства и переживания школьников оказываются связаны с существованием в мире другой культуры иных обычаев, правил общения, культурных паттернов, на которых держится её основание. Настроения и установки также характеризуются устойчивым или кратковременным эмоциональным состоянием личности, в котором заключены эмоции, настраивающие индивида для соответствующего действия или противодействия.

Эмоциональные субкомпоненты ЭЦК содержания иноязычного образования базируются на социальных и духовных потребностях учащихся: в содействии, помощи другим, в познании иноязычной культуры и общении и т. д. Появление мотива как внутреннего побудителя активности также не-

возможно вне эмоционального отношения личности, ибо мотив – это всегда явление эмоциональное [155, с. 15]. Неслучайно А. Н. Леонтьев называет эмоции «мотивационными переменными» [66, с. 16]. Образовательный процесс – это всегда борьба мотивов (например, эгоистического и альтруистического, выполнения и невыполнения), что не может не вызывать эмоций и переживаний. Длительно функционирующие мотивы иноязычного образования личности становятся его мотивацией.

Стержневой мотивационный механизм иноязычного образования, как мы уже отмечали, – познавательный интерес: вызвать интерес к обсуждаемой теме или проблеме, значит, по словам Н. В. Матвеевой, дать учащимся возможность сопоставить свой жизненный опыт с аналогичным опытом их сверстников из зарубежных стран, пробудить желание заниматься самостоятельной работой по предмету, обеспечить социализацию и персонализацию [76, с. 25]. Неслучайно в данном исследовании мотивация рассматривается нами как важнейшая составляющая формирования опыта эмоционально-ценностных отношений учащихся. Поскольку всё, что происходит в иноязычном образовательном процессе, имеет то или иное отношение к учащемуся и вызывает с его стороны те или иные эмоции, связь между значимыми для учебного процесса эмоциями и чувствами школьника и его деятельностью по овладению иноязычной культурой в диалоге культур является очень тесной. Мы отразили её на рис. 8. Поясним его.



Рис. 8. Связь эмоциональных субкомпонентов содержания иноязычного образования с деятельностью по овладению иноязычной культурой

1. Мотивационно-целевой блок деятельности сопряжён с потребностями учащихся (употреблять ИЯ в аутентичных ситуациях межкультурного общения, понять чужой образ жизни, расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка и т. п.); их соответствующими интересами, мотивами, установками. Они влияют на постановку цели деятельности учащихся по овладению иноязычной культурой, которая может заключаться в познании культуры страны

изучаемого языка, в овладении умениями иноязычного аудирования, говорения, чтения и письма как способов общения учащихся с представителями других культур.

2. Процессуальный блок деятельности есть целостный процесс учения, воспитания и развития школьника, который, убеждена З. Н. Никитенко, способствует становлению опыта самостоятельной иноязычной речевой деятельности, духовному обогащению личности учащихся и формированию их учебной культуры и культуры общения [87, с. 57]. Он связан со значимыми для учебного процесса эмоциями и чувствами школьника, и эта связь взаимная: с одной стороны, ход и исход деятельности вызывают у учащегося те или иные чувства, с другой – чувства и эмоциональные состояния школьника влияют на его деятельность. Эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею. Характер эмоций, их основные свойства и строение эмоциональных процессов зависят от неё (С. Л. Рубинштейн).

3. Результативный блок. Результат деятельности может оказаться либо в соответствии, либо в несоответствии с наиболее актуальной для личности в данной ситуации на данный момент потребностью. Процесс психологического роста от монокультурной личности к поликультурной, по убеждению Е. Н. Морозовой, очень сложен и труден, требует от человека постоянной работы над собой, своей идентичностью и приспособлением к новым условиям и требованиям окружающего мира [83, с. 166]. Поэтому ход деятельности по овладению иноязычной культурой порождает у субъекта как положительные, так и отрицательные эмоции, чувства, связанные с удовольствием или неудовольствием.

Появление одного из этих двух полярных качеств эмоционального процесса будет зависеть от складывающегося в ходе деятельности по овладению иноязычной культурой и изменяющегося соотношения между ходом действия и исходными побуждениями. Поскольку учащийся в соответствии со своими потребностями, своей направленностью ставит себе определенные цели, можно сказать, что положительный или отрицательный знак эмоции определяется соотношением между целью и результатом этой деятельности на каждом конкретном этапе.

С. В. Чернышов и Ю. Н. Хусяинова с сожалением отмечают, что если развитию интеллектуальных операций в процессе обучения иностранным языкам уделяется достаточное внимание (см. работы И. Л. Бим, Р. П. Мильруда, А. Н. Шамова и др.), то эмоциям отводится второстепенная роль [148, с. 237]. В связи с этим Н. Д. Гальскова отмечает: «В методических интерпретациях содержания обучения иностранным языкам опыт эмоционального отношения подчас ограничивается эмоциональной оценкой учащимися действий своих речевых партнеров, их восприятием изучаемого языка как учебного предмета и его ролью в жизни общества. Очевидно, что подобный подход свидетельствует о недооценке факторов, способствующих формированию у учащихся эмпатических способностей, актуализации языковых личностей в условиях межкультурной коммуникации, установлению их тождества в иноязычной среде» [30, с. 124].

Несомненно, это препятствует развитию совокупности способностей эмоционального плана, составляющих эмоциональный интеллект личности (Г. Бреславу, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Сэловей, Е. Л. Яковлева и др.), который в наиболее обобщённом виде заключается

- в распознавании собственных эмоций;
- во владении эмоциями;
- в понимании эмоций других людей [158, с. 232–242].

Д. Гоулман также называет это эмоциональной способностью личности. Его суждение о том, что *эмоциональная способность* – это метаспособность, определяющая, насколько хорошо человек может использовать все свои навыки, включая интеллект [36], является для нас концептуально важным.

Исследователям эмоционального интеллекта удалось разработать его модель, структура которой представляет собой четыре иерархически расположенных уровня. Первый уровень – уровень идентификации эмоций, включающий такие способности, как 1) восприятие; 2) идентификация; 3) выражение; 4) различение и 5) имитация эмоций. Второй уровень – уровень оперирования эмоциями для повышения эффективности 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. Третий уровень – уровень понимания эмоций, предполагающий наличие способностей комплексной оценки эмоционального состояния субъекта, причин возникновения эмоций и способность понимать вербальную информацию об эмоциях. Четвертый уровень – уровень управления эмоциями, включающий способности контролировать эмоции, подавлять отрицательные эмоции (в том числе и свои) с целью решения разнообразных задач [157, с. 180–211; 158, с. 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, – пишет Е. А. Хлевная, – как составляющая внутреннего мира человека, выполняет функцию своеобразного фильтра, обволакивающего ядро природного интеллекта, пропускающего всю поступающую информацию и придающего ей определенный эмоциональный оттенок» [144, с. 13].

Отсюда значимость и необходимость развития у обучающихся эмоциональной (эмотивной³) компетентности средствами ИЯ, которую В. И. Шаховский рассматривает как обязательный компонент коммуникативной компетентности [150, с. 40]. *Эмоциональная компетентность* понимается нами как способность личности действовать в соответствии с внутренней средой своих чувств и эмоций, т. е. «включать» регуляторную функцию эмоций (соз-

³ Термин «эмотивный» в данном исследовании понимается как чувствительный ко всему эмоциональному, способный вызвать эмоциональную реакцию.

вание, рефлексивно-самооценочный механизм) [128, с. 318]. Таким образом, это понятие, близкое к понятию «эмоциональный интеллект»: оба понятия объединяет признание личностью большой роли эмоций в достижении жизненного успеха.

в) Волевой субкомпонент: воля. Достижение целей в иноязычном образовании означает развитие не только всех познавательных процессов, эмоционально-чувственной сферы, но и воли школьника как поликультурной языковой личности. Доминирующим компонентом волевой сферы личности является цель овладения ИЯ, который рассматривается в образовательном процессе не просто как орудие коммуникации и познания, но и путь проникновения в культурное поле и менталитет нации, ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности.

Волевое развитие школьника в иноязычном образовании связано с обогащением картины мира, формированием диалогического отношения к феноменам иного образа жизни, иного образа сознания, иной иерархии ценностей, более глубоким проникновением в свою собственную культуру и осознанием себя её носителем. Свойство воли, регулируемое осознаваемой целью, называется целенаправленностью. Целеустремленность в «Толковом словаре русского языка» характеризуется активным целевым устремлением, требующим мобилизации волевых усилий для преодоления трудностей [93, с. 872]. Развитие целеустремленности является первостепенной задачей воспитания воли учащихся как их способности к осознанной постановке цели, преодолению внешних и внутренних препятствий и напряжения на пути к ней, умения тормозить свои действия и внешние проявления своих переживаний (самообладание), что отражено на рис. 9.

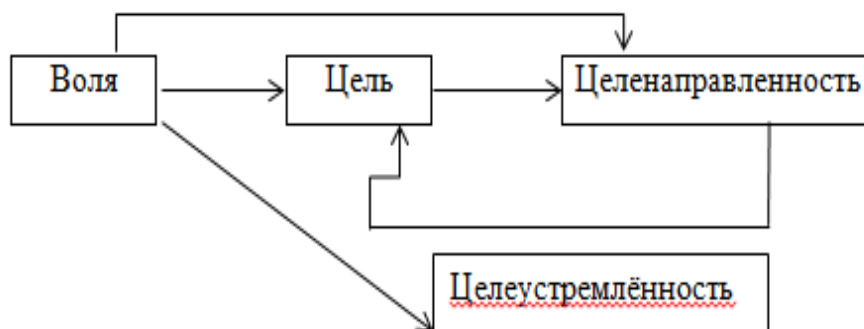


Рис. 9. Доминирующие свойства волевого субкомпонента

г) Личностные УУД. Успешность формирования личностных УУД как обобщенных действий, открывающих возможность широкой ориентации учащихся, овладевающих иноязычной культурой в диалоге культур, включает осознание ими его целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик речевой и учебной деятельности. Овладевая личностными УУД, ученик начинает осознавать, что существует другой язык и что он может в этой сфере общаться; то, для чего выполняются устные и письменные задания, домашние задания. Учащиеся знакомятся с тра-

дициями и обычаями других стран и начинают сравнивать их соответственно с традициями и обычаями своей страны. На этом этапе происходит нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей.

Рассмотрев взаимосвязи составляющих внутри субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования (регулятивную часть функции прогностической модели) и представив его структуру в виде отдельных, относительно самостоятельных структурно-функциональных блоков, перейдём к изучению взаимозависимости между блоками субкомпонентов (адаптивной части её функции). Это позволит нам дать рабочее определение ЭЦК содержания иноязычного образования и представить комплексную прогностическую структурно-функциональную модель компонента.

- Ценностные ориентации всегда связаны с эмоционально-чувственной сферой, ибо ценности – это содержательная основа эмоций. Связь эмоции с ценностью проявляется в том, что без соотнесения с ценностью объекта нельзя говорить о значимости или нежелательности тех или иных эмоций личности. Иноязычное образование воспринимается, переживается, оценивается каждым учащимся с позиций уровня их развития и личностных притязаний и рассматривается нами как способ «вооружать учащихся способами удовлетворения потребностей, которые обладают максимальной ценностью и для данного этапа развития общества, и для реализации существенных сил субъекта» (П. В. Симонов) [118, с. 7].

Ценности отражаются в сознании учащихся в форме оценок. Это могут быть представления, понятия, суждения о значении того или иного ценностного объекта. В своих исследованиях эмоциональной сферы обучающихся М. Г. Яновская приходит к выводу, что, если у большинства обучающихся преобладает положительное оценочное отношение к процессу овладения иноязычной культурой, можно констатировать наличие положительного «эмоционального поля», которое «работает» на эмоциональное осознание и принятие личностью культурных ценностей на уровне личностного смысла, как значение «для меня» [155, с. 10].

Ценности посредством оценок вызывают эмоциональные переживания, они первичны по отношению к оценкам и являются их содержанием. Отношение к ценностным объектам иноязычной и родной культуры всегда окрашено эмоциональными состояниями: эмоциями, чувствами, интересами, настроениями и др. Эта особенность отношения позволяет нам принимать ученика как субъекта, способного на основе переживаний и оценки присваивать культурные ценности [129, с. 100].

Итак, взаимосвязь эмоциональных и ценностных субкомпонентов ЭЦК – это целый комплекс эмоциональных состояний личности, изучающей иноязычную культуру в диалоге культур, отражающих её жизненные потребности и формирующих оценки тех ценностных объектов, с которыми содержание иноязычного образования непосредственно связано.

- Волевая сфера личности связана и с ценностной, и с эмоционально-чувственной сферами, поскольку механизмы волевого регулирования иг-

рают важную роль и в нормальном функционировании эмоций и чувств (Г. Бреслав, В. К. Вилюнас, Л. С. Выготский, О. В. Дашкевич, Е. П. Ильин, В. К. Калинин, О. А. Черникова, М. Г. Яновская и др.), и в реализации ценностей (Ш. А. Надирашвили, Л. А. Тарасова и др.).

М. Г. Яновская утверждает, что многое здесь зависит и от личностных особенностей школьника [155, с. 13]. Волевой человек подавляет одни свои мотивы и потребности ради удовлетворения других. Наличие волевых качеств означает, что учащийся владеет своим поведением, он хозяин своих действий и планов. Воля – способность поликультурной языковой личности создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями иноязычной культуры.

Л. Е. Тарасова указывает, что воля – не только средство достижения цели и регулирования эмоций, но и реализации ценностей, поскольку неизменно выражается в преодолении трудностей, а преодолевать их человек может, только понимая, во имя чего он это делает [127]. Учащиеся с неподвижным уровнем владения ИЯ иногда ошибочно полагают, что главное – освоить лексический пласт языка, и тогда общение потечет как по маслу. Это глубокое заблуждение. Можно привести огромное количество примеров того, как отсутствие компетенции в других уровнях языка приводило к коммуникативным сбоям. Как справедливо отмечает С. Г. Тер-Минасова, за барьерами языковыми незримо встают барьеры культурные, и как раз эти барьеры являются самыми труднопреодолимыми, требующими от учащихся проявлений воли: «Культурный барьер “торпедует общение”. Для того чтобы преодолеть культурные ошибки, нужно приложить колоссальные усилия» [133, с. 171].

● По мнению Б. Г. Ананьева, доминирующие ценностные установки и ориентиры всегда находят отражение в поведении и деятельности человека [3]. Для каждой личности существует свой неповторимый «набор» ценностей, или так называемый индивидуальный мир ценностей. Образовательные ценности – духовные и материальные феномены, положительно влияющие на учащегося в силу позитивных объективных общественных условий, обстоятельств, отношений, – формируют поликультурную языковую личность в соответствии с современными представлениями о сущности и назначении человека, позволяют ему адаптироваться в обществе и получать удовлетворение от жизни.

Ценностные ориентации как основа формирования ценностей человека есть стержень поликультурной языковой личности, управляющий всем и вся. Совокупность ценностных ориентаций образует ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, детерминирующую её мотивацию. Личностные УУД отражают систему ценностных ориентаций поликультурной языковой личности, её отношение к различным сторонам окружающего мира. Это своеобразный ключ приобщения учащегося к ценностям, созданным другими народами, историческим достижениям представителей других культур, способ открытия ценностной уникальности и своеобразия собственной народной самобытности.

Изложенное позволяет нам представить 1) авторское определение ЭЦК содержания иноязычного образования; 2) комплексную прогностическую структурно-функциональную модель компонента.

ЭЦК содержания иноязычного образования трактуется в данном исследовании как система а) мотивационно-ценностных ориентаций общенационального и общечеловеческого характера, значимых для личности и общества; б) эмоционально-волевых отношений; в) личностных УУД, реализуемых в процессе диалога родной культуры учащихся с осваиваемой иноязычной культурой.

Комплексная прогностическая структурно-функциональная модель ЭЦК содержания иноязычного образования (рис. 10) является инструментом формирования школьника как поликультурной языковой личности.

- Стрелки на рис. 10 обозначают структурно-функциональные взаимосвязи между блоками субкомпонентов модели ЭЦК и внутри субкомпонентов каждого блока.

- На рисунке также присутствуют оценки. Мы расположили их на пересечении ценностных и эмоциональных субкомпонентов, поскольку пришли к выводу, что именно ценности диалога культур посредством их оценивания школьниками вызывают эмоциональные переживания учащихся. Иными словами, культурные ценности отражаются в сознании учащихся в форме оценок, первичны по отношению к ним и являются их содержанием.

- Формами оценок культурных ценностей могут быть представления, понятия, суждения о значении того или иного ценностного объекта иноязычной или родной культуры в диалоге культур.

- Поскольку ценностные ориентации иноязычной культуры – основа формирования культурных ценностей человека – рассматривается нами как стержень личности, управляющий всем и вся, а их совокупность образует ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, мы изобразили её адекватно, отразив влияние доминирующих ценностных установок иноязычной культуры как своеобразных ориентиров, которые находят отражение в поведении и деятельности учащегося как поликультурной языковой личности, субъекта диалога культур в иноязычном образовании.

Процесс моделирования ЭЦК содержания иноязычного образования сначала в виде отдельных, относительно самостоятельных структурно-функциональных блоков (модулей), объединенных в конкретную последовательность операций, а затем разработка прогностической модели компонента позволили нам доказать, что все интересующие нас системные субкомпоненты ЭЦК являются функциональными. Они обеспечивают как устойчивость, эффективность взаимодействия друг с другом (адаптивная часть функции), так и регуляцию внутренних связей внутри отдельных групп субкомпонентов (регулятивная часть функции).

В следующем параграфе монографии мы перейдём к рассмотрению функций предложенной структурно-функциональной модели ЭЦК содержания иноязычного образования, которые призваны обеспечить активное взаимодействие четырёх её блоков и субкомпонентов внутри каждого из них в контексте достижения целей современного иноязычного образования.

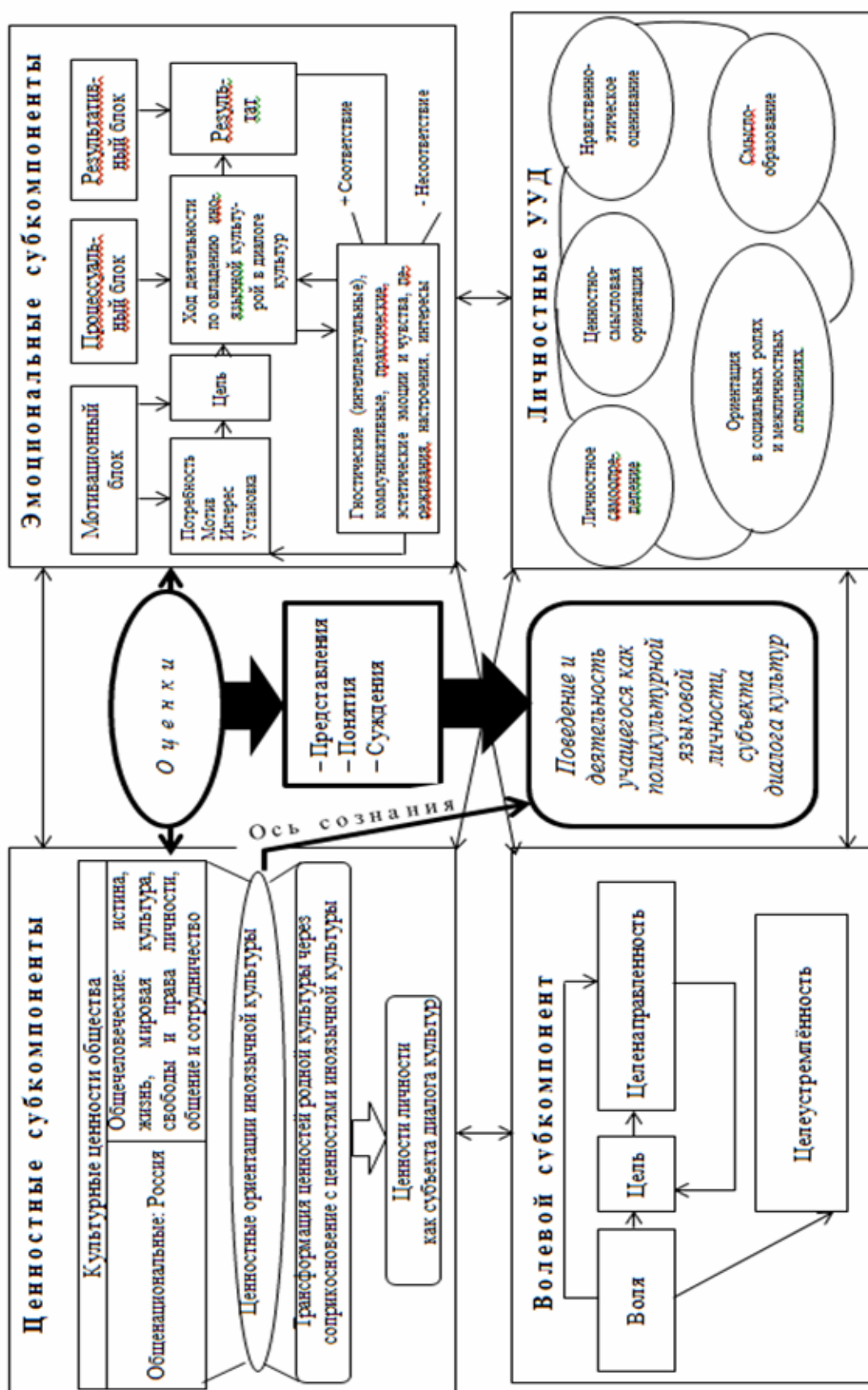


Рис. 10. Прогностическая структурно-функциональная модель эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

§2. Функции эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

В данном разделе перед нами стоит задача охарактеризовать функции ЭЦК содержания иноязычного образования, чтобы выяснить, содержит ли данный компонент все условия, необходимые для достижения стратегической цели – формирования поликультурной языковой личности (Ю. С. Андриюшова, И. Л. Бим, О. В. Давыдова, И. В. Денисова, А. В. Зеленцова, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Г. А. Лобанова, Т. А. Маслова, З. Н. Никитенко, Е. И. Пасов, С. А. Писаренко, М. Н. Скаткин, Г. В. Сороковых, О. М. Хлыстина и др.).

Среди многообразия функций, выполняемых ЭЦК содержания иноязычного образования в образовательном процессе, остановимся на тех, которые являются методологически важными для понимания роли компонента в процессе овладения иноязычной культурой в рамках диалога культур.

1. Коммуникативная функция

По мнению Е. И. Пасова, данная функция выходит в иноязычном образовании на первый план, ибо одна из целей обучения предмету «ИЯ» на современном этапе, как известно, – это формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [95]. Стремление к использованию ИЯ С. В. Колесников называет инструментом этого взаимодействия [53, с. 10].

В связи с вышесказанным нам предстоит рассмотреть ключевые для анализа данной функции понятия «коммуникативность», «коммуникативный подход к иноязычному образованию». Это позволит отразить особенности реализации данной функции в иноязычном образовании.

В отечественной методической науке понятие «коммуникативность» рассматривается в двух взаимосвязанных ракурсах (Е. И. Пасов, 2010 г.):

- 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;

- 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, связь общения с различными формами деятельности (учебно-познавательной, общественной, трудовой, спортивной, художественной, бытовой), взаимодействие общающихся, контактность, ситуативность, функциональность, эвристичность, содержательность, проблемность, новизна [97, с. 201–202].

Коммуникативное обучение языку – подход, опирающийся на разнообразный набор принципов. Их перечень включает в себя:

- изучение языка путём использования его в коммуникации;
- аутентичную и осмысленную коммуникацию в качестве главной цели занятий в классе;
- беглость речи;
- интеграцию различных языковых умений;
- процесс креативного конструирования, неизбежно предполагающего ошибки [97, с. 198–199].

Конкретные правила и способы коммуникации, как правило, адекватны условиям жизнедеятельности людей. Коммуникативное обучение языку, как отмечает Т. А. ван Дейк, обеспечивает то, что в результате учащиеся приобщаются к социокультурной специфике типичных ситуаций общения в стране ИЯ. Они учатся постепенно отходить от норм общения, сформированных в родной культуре, ибо следование им приводит к нарушению межкультурной коммуникации, к коммуникативным неудачам [39].

Каковы же особенности реализации коммуникативной функции ЭЦК СО? На наш взгляд, эмоционально-ценностный компонент в иноязычном образовании – это и краеугольный камень, и своеобразный «пусковой механизм» коммуникативности. Его системообразующий компонент, как уже было отмечено, – ценности как составляющие отношений человека к миру, деятельности, людям [129, с. 100]. В связи с этим следует отметить, что ИЯ объективно является общественной ценностью; включение его в школьную программу – социальный заказ общества.

В этом можно убедить и учащихся, однако для большинства из них ИЯ субъективно останется ценностью потенциальной, а не реальной. Е. И. Пасов справедливо высказывался: «Учащиеся очень плохо осознают, почти не чувствуют и не видят, что даёт процесс овладения ИЯ им лично. Учить в таких “антимотивационных” условиях малоэффективно, да и безнравственно» [97, с. 191].

Коммуникативный подход, по убеждению З. Н. Никитенко, позволяет снять противоречие между общественным характером ИЯ как ценности и субъективно-личностным смыслом деятельности по овладению им. Так, если мы построим процесс иноязычного образования как модель реального общения (1-й ракурс понятия «коммуникативность»), то его содержание будет базироваться не на «прохождении учебных тем», а на обсуждении актуальных для каждого возрастного контингента учащихся жизненных тем и проблем [88]. При этом постепенно и системно, шаг за шагом, учащиеся будут осваивать правила общения, овладевать речевым этикетом, стратегией и тактикой группового взаимодействия (С. С. Куклина), решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнёрами.

Вызывая эмоциональный отклик учащихся, коммуникативность способствует формированию в их сознании соответствующих оценок: в ходе общения происходит постоянный обмен не только приёмами и результатами

выполнения речевых действий, информацией, ролями, функциями, но и нравственными ценностями, чувствами, позициями [59, с. 12]. Это позволяет подрастающему человеку выстраивать жизненную позицию, постигать законы и закономерности жизни в обществе, принимая её нормы и правила, обогащая эмоционально-чувственную сферу новой гаммой настроений, переживаний, чувств. В этом, по мнению исследовательского коллектива под руководством И. Я. Лернера, – главное предназначение ЭЦК СО [68].

Рассмотрим 2-й ракурс понятия «коммуникативность» в свете эмоционально-ценностных аспектов. Как уже было отмечено выше, коммуникативному подходу в иноязычном образовании соответствует технологическая стратегия, в основе которой лежит ряд ценностных характеристик. На наш взгляд, в рамках коммуникативного подхода к обучению они весьма полно воплощают образовательные возможности ЭЦК, делают процесс иноязычного образования личностно значимым, помогают добиться оптимального сочетания рационального и эмоционального на уроке, что неоднократно доказано в трудах С. С. Куклиной, О. И. Никифоровой, Е. И. Пассова и других исследователей. Опишем эти характеристики в свете их эмоционально-ценностных аспектов в таблице [59; 89; 95; 97].

Таблица 5

Эмоционально-ценностные аспекты
характеристик подлинной коммуникативности

<i>Характеристики подлинной коммуникативности</i>	<i>Эмоционально-ценностные аспекты характеристик</i>
Мотивированность	Учащиеся совершают речевые действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования. Изначально лежит вне языка – даже студентам лингвистического вуза неинтересно изучать грамматику или лексику. Создается за счет включения процесса овладения иноязычной культурой в контекст других видов деятельности (см. характеристику «Связь общения с различными формами деятельности»)
Целенаправленность	Учащиеся осуществляют «аутентичную и осмысленную коммуникацию» (Е. И. Пассов) во имя осознанной, иногда «выстраданной», личностно значимой и ценной для них цели
Личностный смысл	«Пронизывает» и «пропитывает» всю работу учащихся. Эффективность обучения при таком подходе обусловлена взрывом мотивации, повышением интереса к предмету
Речемыслительная активность	Постоянная включённость в решение задач общения; при этом активизируются мышление, воображение, память; актуализируется жизненный опыт, что придает процессу общения эмоциональный характер
Отношение личностной заинтересованности	Выражение личного отношения к проблемам и предметам обсуждения. Ученики активно и с большим интересом работают, чувствуют себя комфортно, охотно и легко общаются друг с другом, проявляют фантазию и изобретательность

Связь общения с различными формами деятельности	Процесс овладения иноязычной культурой включён в контекст других видов деятельности: игровой, соревновательной (для стимулирования устного иноязычного общения), художественной, учебно-познавательной и проблемно-поисковой (для стимулирования чтения и письма на ИЯ), а также общественной, трудовой, бытовой (для стимулирования всех видов иноязычной речевой деятельности). Школьники наглядно убеждаются, что учат язык, на котором можно общаться, выстраивают свою позицию на основе оценённых и выбранных ценностей
Взаимодействие общающихся	Координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество. Выработка общих целей, мыслей, взглядов, мотивов, ценностных ориентаций, настроений, чувства «мы», обеспечивающих интеллектуальную и эмоциональную готовность к групповому общению
Контактность	Проявляется в трёх планах: смысловом (принятие ситуации обоими собеседниками), личностном (принятие предмета обсуждения), эмоциональном (обоюдосторонняя эмпатия)
Ситуативность	Общение субъектов учебно-воспитательного процесса – система взаимоотношений, порождённых ситуативными позициями общающихся. Свободное выражение школьниками своих чувств, создание ситуаций проживания событий, раскрытие собственного «я», выработка собственного стиля общения
Функциональность	Приоритет речевых функций перед формой речевых единиц: в рамках коммуникативного подхода общение неизбежно предполагает ошибки. Развивая беглость речи, это создаёт общую эмоциональную атмосферу и свободу в проявлении чувств, даёт возможность робким, неуверенным учащимся осознать свои возможности, говорить, преодолевая барьер неуверенности
Эвристичность	Общение – процесс «креативного конструирования», отказ от произвольного заучивания и воспроизведения заученного. Творческий подход к планированию и проведению урока позволяет увеличить плотность коммуникативного общения на уроке на каждую единицу времени. Никто, включая самого преподавателя, не знает, что станет предметом обсуждения, какие чувства и эмоции проявятся. Развитие самостоятельности, инициативности, положительной Я-концепции
Содержательность	Соотнесение СО с потребностями и интересами учащихся, что делает процесс освоения культурных ценностей более эффективным. Современный учебник ИЯ – это оптимальное сочетание рациональности и эмоциональности, проблемности и занимательности, обязательности и факультативности учебного материала. Учащиеся не только овладевают ИЯ, но и получают новые знания об окружающем мире, вырабатывают свое понимание событий и явлений, дают им оценку, учатся отстаивать свои убеждения. Использование ценностно-ориентированных текстов и эмоционально-ценностных заданий
Проблемность	Ценность использования проблемности в качестве способа организации и презентации учебных материалов в том, что, решая проблемно-коммуникативную задачу, учащиеся испытывают удовлетворение от того, что занимаются как бы не учебной, а подлинной деятельностью. Проблемные методы направ-

	лены на освоение школьниками культурных ценностей, формирование их ценностных ориентаций, пробуждение и развитие их эмоциональных переживаний
Новизна	Постоянная вариативность компонентов образовательного процесса, вызывающая живой интерес школьников к учебной, познавательной и любой другой деятельности. Новизна обеспечивает эмоциональную вовлечённость учащихся, приобщение школьников к гуманистическим ценностям современной жизни

Все рассмотренные характеристики взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга. Их система определяет стратегию обучения, эффективно реализующую коммуникативную функцию ЭЦК содержания иноязычного образования. Это окрашивает его процесс богатой палитрой чувств и эмоций, наполняя его личностными смыслами, познавательными мотивами, атмосферой творчества и определяя в конечном итоге духовно-нравственное развитие школьника как поликультурной языковой личности и его способность к успешному освоению общественных ценностей и участию в диалоге культур на ИЯ.

2. Развивающая функция

Одной из важнейших функций ЭЦК СО является развивающая. Как известно, подход, предполагающий не только формирование знаний, умений и навыков, но и развитие школьников в учебно-воспитательном процессе, является общепризнанным; его право на существование и необходимость проверено временем (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и др.). В качестве сфер развития вышеупомянутые учёные называют память и мышление (назовём это «интеллектуальный блок»), а также волю и чувства («эмоционально-ценностный блок») [25; 44].

Последний является предметом нашего рассмотрения в данном разделе исследования. Четвёртый компонент содержания иноязычного образования нацелен на эмоционально-ценностное развитие школьника, что в рамках программы «Развитие творческих способностей учащихся на уроке иностранного языка» предполагает эмоциональное познание мира и творчество в области искусства [106]. Эмоционально-ценностное развитие осуществляется на протяжении всего периода школьного иноязычного образования. ЭЦК его содержания создаёт условия для реализации ценностных потребностей учащегося в разноплановой деятельности (учебной, игровой, художественной, театрализованной), в новых впечатлениях, в эмоциональном обогащении переживаний, в «живом» общении, дефицит которого современные школьники испытывают в век компьютеров.

Основной целью обучения ИЯ в школе является развитие личности учащегося (О. И. Никифорова), способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности [89]. Процесс развития личности средствами ИЯ представляет собой тесно взаимосвязанные интеллектуальный и эмоционально-ценностный блоки, которые включают ряд составляющих компонентов (рис. 11).

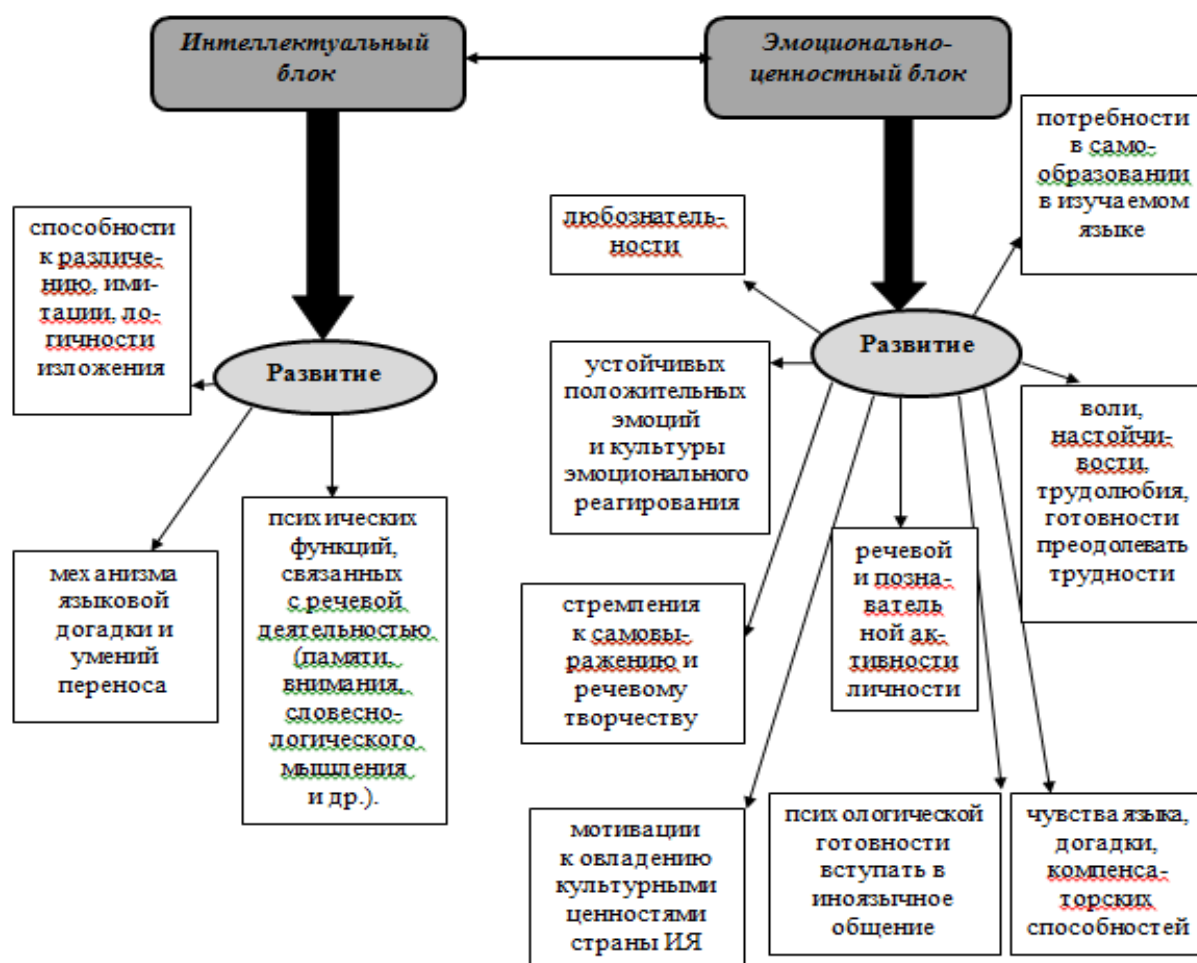


Рис. 11. Развитие личности средствами иностранного языка

Присутствие в структуре второго – эмоционально-ценностного – блока наглядно отражает то, что современное иноязычное образование призвано развивать у школьников не только речевые способности и психические функции, но и формировать широкий гуманистический взгляд на мир, основанный на общечеловеческих ценностях.

Мы склонны считать ИЯ универсальным средством личностного развития школьника не только в интеллектуальном, но и в эмоциональном измерениях, ибо этот предмет обеспечивает становление ценностных оснований нашей жизнедеятельности. При этом само владение языком рассматривается авторами программ и учебных пособий по методике (Е. И. Пассов, А. Н. Щукин и др.) как важное качество в характеристике поликультурной языковой личности, ибо требует любознательности, трудолюбия, настойчивости, волевых усилий, творческих способностей, потребности в самообразовании и т. д. [99; 106; 151]

Итак, развивающая функция ЭЦК содержания иноязычного образования направлена на формирование воли, чувств, способности к восприятию культурных ценностей общества, норм речевого поведения, ценностного отношения к языку как культурному феномену, интереса к межкультурной коммуникации, общественно-ценных качеств и свойств поликультурной языковой личности. В конечном итоге происходит выстраивание личностной

системы ценностей учащихся, осваивающих ИЯ, развитие их эмоционально-чувственной сферы, индивидуальности.

3. Воспитательная функция

При изучении функциональной нагрузки ЭЦК содержания иноязычного образования нельзя не отметить, что одной из его ключевых функций является воспитательная. Только при воспитывающем обучении, как отмечено в программе «Реализация методов эмоционально-ценностного компонента образования на уроках начальной школы», основные положения которой мы принимаем к сведению в рамках данного исследования, достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, иноязычных навыков и умений и формированием эмоционально-ценностного отношения к усваиваемому учебному материалу и к окружающему миру [108]. Рассмотрим данную функцию.

Анализ литературы по заявленной теме привёл нас к выводу, что проблема эмоционально-ценностного иноязычного образования и воспитания учащихся не нова; она показана в трудах И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Е. И. Пассова, А. И. Щукина и др. Тем не менее особую актуальность эта проблема приобретает сегодня – в период поступательной переориентации иноязычного образования на личность и развития её ценностно-антропоцентрической парадигмы. Как известно, воспитательная цель обучения ИЯ реализуется через отношение обучающегося к языку и культуре его носителей и предполагает, по мнению А. И. Щукина, решение задач, обеспечивающих формирование следующих составляющих личностного роста и развития современного школьника:

а) уважительного и доброжелательного отношения к народу, язык которого стал предметом изучения;

б) системы моральных ценностей и эмоционально-оценочного отношения к миру;

в) положительного отношения к языку, культуре народа, говорящего на этом языке, отношения, способствующего развитию взаимопонимания, толерантности;

г) понимания важности изучения ИЯ и потребности пользоваться им как средством общения в условиях международного сотрудничества;

д) чувства справедливости, осознанного отношения к нравственным поступкам и действиям людей, желания разобраться в возникшей ситуации, сделать правильный нравственный выбор [151, с. 117].

Как видим, структура и содержание воспитательной работы по ИЯ напрямую связаны с изменением и дополнением системы ценностей, мотивов, отношений, личностных позиций учащегося и нацелены, в конечном счёте, на удовлетворение потребностей личностного роста и развития учащихся как субъектов диалога культур. В центре внимания педагога должны быть вопросы формирования ценностного отношения школьников к иноязычной культуре, к себе, к окружающему миру, что и нашло своё отражение в пред-

лагаемой нами схеме реализация воспитательной функции ЭЦК в иноязычном образовании (рис. 12).

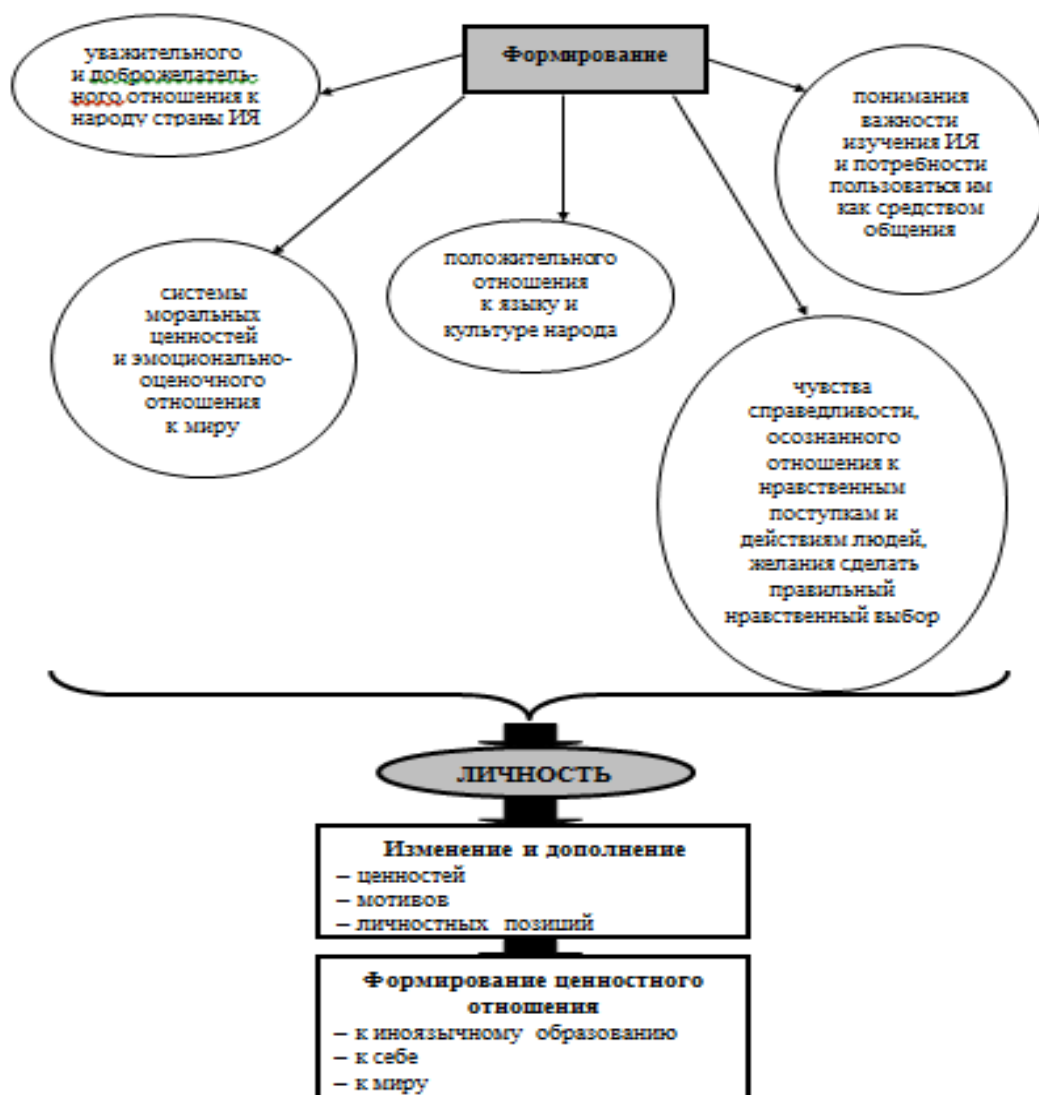


Рис. 12. Реализация воспитательной функции эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Возникает вопрос: каким образом обеспечить успешную реализацию воспитательной функции ЭЦК содержания иноязычного образования? Вслед за И. Л. Бим [18] мы полагаем, что это возможно сделать благодаря ориентации на ряд основополагающих в контексте данной темы подходов и положений. Рассмотрим их.

– Синтез личностно-ориентированного и аксиологического подходов. Вне личности и без личности со всем многообразием её интеллектуального потенциала и эмоциональных предпочтений понятие ценности существовать не может. Учёт потребностей, склонностей и возможностей школьников позволяет гуманизировать весь учебно-воспитательный процесс, ибо главное в нём – принцип уважения к воспитаннику и учёт в содержании образования его духовного потенциала путём приобщения к человеческой культуре, взя-

той в аспекте социального опыта. Духовная личность обладает потребностями в познании и самопознании, рефлексии, стремлением к красоте, общению с родными, друзьями, природой, к творчеству, к автономии своего внутреннего мира, к поиску смысла жизни, счастья, идеала.

Поскольку способность к речевому общению на межкультурном уровне затрагивает сферу социальных взаимоотношений между людьми, она самым естественным образом имеет выход на личностные качества учащихся как субъектов диалога культур, позволяющие им успешно взаимодействовать друг с другом, с носителями ИЯ, со средствами массовой информации. К этим личностным качествам Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез относят открытость, терпимость и готовность к общению на межкультурном уровне [33, с. 119–120].

– Деятельностный характер иноязычного образования. Человек существует и совершенствуется только в деятельности. Неслучайно воспитывающее обучение не только предполагает усвоение учащимися знаний о природе и обществе, о нормах поведения, но и требует эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям, выработки на их основе системы ценностных ориентации, которые становятся мотивами поведения. Достигнуть этой цели можно лишь на основе активной деятельности, пробуждающей яркие эмоциональные переживания у учащихся. Такой подход позволит сформировать у детей целостную картину единого материального и духовного мира, передавать из поколения в поколение не только интеллектуальные, но и духовные ценности. Так, читая художественный текст на ИЯ, ученик не только совершенствует свои речевые навыки и умения, но и мысленно общается с автором, даёт моральную оценку поступкам героев, испытывает сопереживание, ведёт внутренний диалог с автором и т. д., т. е. учится с максимальной эффективностью реализовать свои индивидуальные интеллектуальные и нравственные возможности.

– Культуросообразность и культуроцентризм иноязычного образования. Итогом всей воспитательной работы по предмету призвано стать вхождение человека в культуру, выращивание человека духовного (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). Принцип культуросообразности предполагает воспитание в учащихся терпимости к «проявлениям иного» (Н. Д. Гальскова), а именно: к другому образу жизни и мыслей, позиции, национальному своеобразию народа страны ИЯ, готовности и умения понимать иную картину мира и тем самым обогащать собственную [33, с. 191].

– Компетентностный подход к образованию. Данный подход предполагает нацеленность на получение конкретных результатов в виде новообразований, в том числе в форме духовных приращений, его способности и готовности к труду. Мы рассматриваем компетентность как комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

В случае его успешной реализации компетентностный подход может обеспечить обучающихся полезными знаниями, навыками и умениями, не-

обходимыми для достижения целей в реальных жизненных условиях. Так, продуктами проектной деятельности учащегося могут быть не только доклады, сочинения, рефераты, но и, к примеру, посаженные в сквере деревья с целью озеленения города или духовные продукты: компетентность в чём-либо, интерес и т. п.

Компетентностный подход в обучения ИЯ неизбежно предполагает

- усиление дифференциации методов, приемов и содержания в зависимости от целей и планируемых уровней владения языком, от особенностей контингента учащихся и условий обучения и культуры;

- устойчивые тенденции сокращения переводных методов;
- усиление роли взаимодействия и речевой активности учащихся;
- использование в учебном процессе психических состояний;
- применение в обучении новых технических средств;
- интеграцию элементов разных методов в современных системах обучения.

– Среδοориентированный подход. Одной из задач, решаемых в рамках средоориентированного подхода, является анализ влияния среды на развитие учащегося как поликультурной языковой личности, создание с этой целью благоприятной психологической атмосферы. В данном случае акценты в деятельности преподавателя смещаются с активного педагогического воздействия на личность ученика в область формирования воспитывающей (развивающей, обучающей) среды как совокупности системных формирующих влияний пространственно-предметного и социокультурного окружения. В данном случае средоориентированный подход позволяет ученику заниматься самообучением и саморазвитием. При этом происходит повышение внутренней активности ребенка, которое выражается в дальнейшем сотворчестве учителя и ученика.

Важное условие реализации средоориентированного подхода в иноязычном образовании – это формирование у школьников общеучебных умений: умения планировать свое время; ориентироваться в изучаемом материале, выделять в нем главное; выполнять работу в определенной последовательности; работать с книгой, справочной литературой, осуществлять само- и взаимоконтроль. Необходимо сделать ученика главным действующим лицом на уроке, чтобы он настойчиво овладевал ИЯ в совместной деятельности с товарищами при помощи учителя.

Среδοориентированный подход предоставляет учителю возможность воспользоваться для решения воспитательных целей и задач ресурсами дополнительного образования (кружки, клубы и т. п.). В советской школе внеклассная работа по ИЯ велась достаточно активно, являясь продолжением регулярного учебного процесса. Однако в начале 90-х гг. в отечественной школе наметилась негативная тенденция «урокодательства», когда стали игнорироваться многие формы внеурочной работы, в том числе внеклассная работа по ИЯ.

В конце 90-х гг., когда правительство и Министерство образования вновь обратили внимание на приоритет воспитания в школе и несколько

улучшили финансирование системы образования, возникла необходимость возродить тот положительный опыт, который уже был ранее накоплен в школе. Однако, как выяснилось, за это время произошли такие изменения в жизни и системе образования, которые потребовали обновлённых подходов, форм и содержания внеклассной работы по ИЯ. В частности, широкое распространение как на уроке, так и во внеурочной деятельности сегодня получает работа с мультимедийными средствами, компьютерами, использование ресурсов интернет-сети. Эти средства открывают новые, более широкие возможности реализации средоориентированного подхода в системе иноязычного образования.

– Развитие эмоциональной сферы школьников, их ценностных ориентаций. Потребность в эмоциональных переживаниях аналогична всем другим функциональным потребностям человека, в частности его потребности в движении. Тем не менее имеющиеся аффективные впечатления современного школьника часто бывают отрывочными, однобокими и беспорядочными. Даже в самых нормальных и, казалось бы, благоприятных условиях учащийся часто недополучает адекватной аффективной стимуляции. Избыточная активность одних эмоциональных переживаний не может компенсировать пассивность других. Это создаёт трудности формирования у школьников адекватного эмоционального образа мира, активной позиции, устойчивости и подвижности в отношении с ним.

У учащихся может накапливаться даже особый эмоциональный голод к определенному ряду впечатлений, способствующий нестабильности их поведения. Неслучайно учителя отмечают возрастание отклонений эмоционального развития современного школьника – появляется все больше и больше замкнутых подростков, склонных к ссорам и агрессии, избегающих своих сверстников. Формированию эмоционально-ценностного отношения учащихся к предмету «ИЯ» можно придать активный, управляемый характер в случае, если обеспечена его исходная диагностика, создаются условия для удовлетворения мотивов деятельности учащихся, реализация ценностей личности получает эмоциональное подкрепление, школьником осознается его субъективное положение в деятельности по освоению ценностей иноязычного образования.

Всё изложенное позволяет нам сделать вывод, что ЭЦК сегодня должен стать определяющим при выборе не только методов, средств и форм обучения ИЯ, но и стиля поведения учителя. Речь идёт о так называемом эмоционально-ценностном стиле обучения. В его тактике прослеживаются следующие типичные линии поведения педагога:

- преобладание ценностно-смысловой информации, направленной на духовно-нравственное межкультурное развитие учащихся. Отбор содержания иноязычного образования во многом диктуется его ценностной значимостью и эмоциогенностью для учеников определённого возраста. Сами ценности при их отборе в содержание иноязычного образования должны учитывать возрастные особенности и ценностные предпочтения школьников;

- ориентация на эмоционально-личностный способ отношения к культурным ценностям страны ИЯ. Доказано, что процесс усвоения ИЯ в большей мере зависит от индивидуальных предпосылок обучения и от условий обучения, нежели от разницы между системами родного и ИЯ. Важно строить учебный процесс таким образом, чтобы учащийся, решая те или иные коммуникативные задачи, испытывал потребность и имел возможность реализовать собственные намерения, то есть действовал от своего собственного лица. Следовательно, методические ссылки на контрастивность двух систем языка следует редуцировать в пользу содержания и технологии обучения, способствующих развитию у обучающегося свободы и раскрепощённости;

- подбор нравственно-воспитывающих заданий и создание ситуаций оценки – взаимооценки – самооценки в образовательном процессе. Учащиеся должны овладеть разными стратегиями и техниками изучения языка и общения на этом языке – от умения учиться до умения оценить себя и других, а также выйти из трудного положения с использованием минимальных языковых средств. Данный стиль обучения обеспечивает формирование у школьников ценностного отношения к миру, развивает образное мышление ученика, эмоционально-нравственную сферу его личности, стимулирует к саморефлексии и самопознанию, самораскрытию творческих способностей каждого.

Итак, результатом планомерной и последовательной реализации воспитательной функции ЭЦК содержания иноязычного образования в опоре на охарактеризованные нами подходы и положения является формирование эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям и выработка системы ценностных ориентаций, которые становятся мотивами поведения и деятельности современного школьника как поликультурной языковой личности. Это происходит благодаря использованию особой группы методов, отражающих механизмы усвоения ценностей и эмоционального развития учащегося.

4. Корпоративная функция

Корпоративная функция ЭЦК лежит в основе сотрудничества участников иноязычного образовательного процесса и наиболее ярко проявляется в коллективной учебной деятельности группы (КУДГ) школьников по овладению иноязычным общением как частью иноязычной культуры.

Как известно, иноязычное общение, являющееся специфической формой взаимодействия учащихся, носит эмоционально-ценностный характер, т. к., по мнению Б. Ф. Ломова, это есть процесс взаимного обмена не только информацией, «действиями, их способами и результатами», но и «представлениями, идеями, интересами, чувствами» [72, с. 187]. Неслучайно Г. М. Андреева в своём социально-психологическом исследовании общения указывает на то, что наряду с коммуникативной (обмен информацией) и интерактивной (организация практического взаимодействия) сторонами в нём не менее важна перцептивная сторона, которая обеспечивает восприятие друг друга партнёрами по общению в ходе обмена образами, понятиями, чувствами. Это так называемая межличностная перцепция человека челове-

ком для формирования представлений о намерениях, эмоциях и установках друг друга [4, с. 118].

На эмоционально-ценностный характер общения также указывает М. С. Каган, поясняя, что оно является результатом взаимодействия уникальных, неповторимых, ценных с точки зрения других и самих себя субъектов. Более того, он подчеркивает идею о том, что такие субъекты вступают в общение, чтобы, с одной стороны, приобщить партнера к своему опыту и ценностям, а с другой – чтобы приобщиться к его ценностям [49, с. 285]. В подобной ситуации субъекты общения, обмениваясь образом жизни и нормами поведения в ней, образом мыслей и нравственными ценностями, по словам Л. П. Бугевой, «как физически, так и духовно творят друг друга» [21, с. 11]. Это позволяет им подняться на следующую ступень своего развития, ступень личностного бытия, когда они, как отмечают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, «свободно, самостоятельно и ответственно определяют своё место в жизни, в обществе, в культуре» [120, с. 346], т. е. стать человеком культуры.

В КУДГ опыт ценностных и эмоционально-волевых отношений, который должны приобрести учащиеся, овладевая иноязычным общением, выступает в виде образцового поведения, ожидаемого от школьников как членов совместимого, работоспособного и целеустремленного коллективного субъекта, специально организованного вокруг содержания усваиваемого опыта, цели и ценностных ориентаций КУДГ. Последние представлены в психологических исследованиях Р. С. Немова такими понятиями, как нравственность, ответственность, открытость, коллективизм, контактность, организованность, эффективность и информированность, выступающими в качестве нравственной основы КУДГ [84, с. 532–534].

При создании коллективного субъекта, обладающего перечисленными свойствами, кроме индивидуальных и субъектных характеристик обучающихся, важную роль играют личностные качества в совокупности их мировоззрения, жизненного опыта, интересов и склонностей, эмоций и чувств. Так, например, при выборе личностных свойств для объединения учеников в группу по признаку совместимости на первый план выходят положительное отношение к цели общего дела, взаимная ответственность, сознательное подчинение правилам поведения в группе, желание прийти на помощь, умение сопереживать и т. п. Или в основе работоспособности лежит умение выполнять эмоционально-волевые роли, предполагающие создание делового, оптимистического настроения в группе, эмоциональной поддержки ее членов особенно в случае неудачи, побуждения к интенсивной работе для достижения результата оптимальным путем.

Как итог, членами коллективного субъекта устанавливается система деловых (учебных) и личностных взаимоотношений, представляющая ситуацию взаимоотношений коллективной деятельности. Такая ситуация порождает личностную потребность членов коллективного субъекта в целенаправленной деятельности для решения стоящих перед ними учебно-речевых задач, питает ее, вызывая к жизни сотруди́ческие перцептивно-речевые взаимодействия как ее единицы. Для поведения коллективного субъекта на каж-

дой фазе деятельности характерно, что учащиеся действуют, во-первых, в соответствии со своим статусом субъектов учебной деятельности и иноязычного общения, выполняя предназначенные им функционально-операциональные и сопровождающие их мотивационно-стимулирующие (инициатора, побуждающего, поощряющего и т. п.) и эмоционально-волевые (оптимиста, вдохновителя, поддерживающего и т. п.) роли. Во-вторых, они действуют в рамках собственной личностной позиции, предъявляя к себе и к другим членам группы требования, отражающие ценностные ориентации коллективной учебной деятельности.

При этом, как справедливо отмечает С. С. Куклина, выбор способов взаимодействия, а также соответствующих им вербальных и невербальных средств осуществляется коллективным субъектом свободно, развёртываясь в широком диапазоне прогрессивно расширяющихся, совершенствующихся и нравственно оцениваемых действий [59, с. 10]. Подобное поведение требуется на каждом этапе овладения иноязычным общением, когда школьники, вступая в ситуации взаимоотношений коллективной деятельности для решения поставленных учебно-речевых задач, взаимодействуют, обмениваясь действиями, информацией, образами, представлениями и чувствами, чтобы, воздействуя друг на друга, достичь взаимопонимания и путем сотрудничества и сотворчества получить запланированный результат. Представим корпоративную функцию ЭЦК содержания иноязычного образования в виде модели (рис. 13).

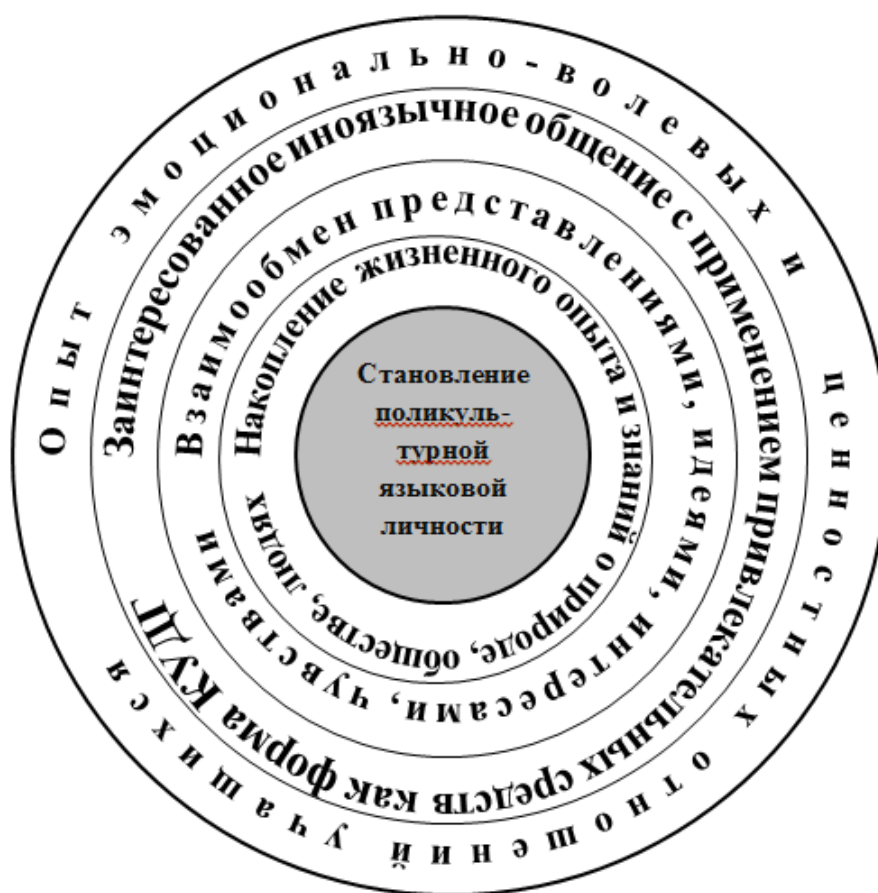


Рис. 13. Корпоративная функция эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Поясняя содержание модели, отметим:

- В коллективной учебной деятельности по овладению иноязычным общением благодаря ситуациям заинтересованного сотрудничества взаимодействия и применению адекватных способов и средств решения учебно-речевых задач каждый из членов коллективного субъекта привносит собственный опыт ценностных и эмоционально-волевых отношений.

- Возникает взаимный обмен информацией, действиями, представлениями, идеями, интересами и чувствами, что способствует накоплению участниками общения жизненного опыта и знаний о людях, обществе, природе, иноязычной культуре.

- Это создаёт условия для становления школьника как поликультурной языковой личности, т. е. достижения главной цели современного иноязычного образования.

Все сказанное не только характеризует кооперативную функцию ЭЦК и показывает ту часть опыта эмоционально-ценностных отношений, которая должна быть обязательно освоена учащимися, но и побуждает задуматься над критериями, необходимыми для наиболее полного и точного отбора и организации ЭЦК содержания иноязычного образования.

5. Аксиологическая функция

В отечественной литературе доминируют аксиологические дефиниции культуры как СО, в которых её основой, фундаментом определялась ценность. Так, П. А. Сорокин писал: «Всякая великая культура есть... единство или индивидуальность, все составные части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражают одну, и главную ценность» [125, с. 429]. Иноязычная же культура есть та интегративная духовная сущность, которая присваивается учащимся в процессе функционирования всех четырёх аспектов иноязычного образования – познавательного, развивающего, воспитательного, учебного. Её основой, фундаментом, определяется ценность.

Таким образом, понятие «культура» включает в себя не только знания, но и структуру поведения сообщества, систему свойственных ему ценностей. Это придаёт особый статус новой, зарождающейся науке – методической аксиологии (Е. И. Пассов), занимающейся исследованием ценностей иноязычного образования [97, с. 236–246]. С этих позиций Н. В. Барышников предлагает рассматривать культуру как манеру мыслить, чувствовать, реагировать, которая достигается и передаётся посредством символов, первыми среди которых являются речь, искусство, наука, религия [12, с. 30].

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 деяниям и поступкам. Эта наука ставит вопросы о связи ценностей между собой и с природой, культурой, обществом и личностью. Всё, что существует в мире, может стать объектом ценностного отношения, т. е. оцениваться человеком как добро и зло, красота и безобразие, допустимое или недопус-

тимое, истинное или неистинное. Главная задача аксиологии, по словам Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчанинова, – показать, какое место занимает ценность в структуре бытия и каково её отношение к фактам реальности [37].

Следовательно, как справедливо замечает Е. И. Пассов, и образование не может обойтись без ценностного осмысления этих феноменов [97, с. 239]. В параграфе 1 мы пришли к выводу о том, что ценностная ориентация в структуре ценностных субкомпонентов ЭЦК обеспечивает механизм формирования направленности личности на определенные ценности. Индивидуальная система ценностных ориентаций человека является важнейшей подсистемой поликультурной языковой личности, её стержнем, управляющим всем и вся.

Как известно, она создаётся и закрепляется жизненным опытом учащегося, всей совокупностью его переживаний, которые вырастают из взаимодействия личности с внешним окружением. В силу этого в любом обществе ценностные ориентации личности оказываются объектом воспитания, целенаправленного воздействия. Как уже было сказано в параграфе 1 данной части монографии, совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определённого типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов.

Ценности, в свою очередь, выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и главных мотивов жизнедеятельности. Они определяют нравственные устои и принципы поведения, поэтому любое общество заинтересовано в том, чтобы люди придерживались тех, а не иных принципов поведения в соответствии с возобладавшей в данном обществе системой ценностей. Чтобы у учащихся сформировалось определённое отношение к ценности, они должны знать о том, что это такое, какие бывают ценности, какое место этот феномен занимает в структуре личности.

Положение учителя по отношению к ученикам таково, что в его повседневной деятельности с необходимостью проявляются основные ценности, с одной стороны, личности педагога, а с другой – системы образования. При этом мы абсолютно согласны с Э. Н. Гусинским и Ю. И. Турчаниновой в том, что ценности могут находиться как в гармонии, так и жестоко конфликтовать [37]. Прав и Н. С. Розов, который утверждает, что абсолютной, универсальной, подходящей для всех времён и народов системы ценностей нет. Вместе с тем можно и нужно говорить о наиболее приемлемой, гуманной, прогрессивной системе ценностей, адекватной именно для данной культуры и для данного этапа развития.

Ценности, выработанные человечеством в глубине веков, необходимы, но явно недостаточны для регуляции современной и будущей жизни с ускоряющейся сменой научно-технических возможностей, социально-экономических структур, со смешением и столкновением мировоззрений. При этом ценность может быть основана или не основана на текстах тех или иных священных книг, но гораздо более значимо, принимается ли ценность уча-

щимися как представителями своей культуры, способствует ли она принятию решений людьми, налаживанию здоровой, благополучной общественной и личной жизни [111].

Из сказанного следует, что учителю необходимо знакомить школьников с такими понятиями, как «ценность», «ценностные ориентации», «общечеловеческие ценности», «личностная система ценностей», «иерархия ценностей» и др. Г. А. Лобанова убеждена, что для оценки и выбора ценностных объектов ученикам важно предлагать многообразие культурных ценностей, а также необходимо создавать условия для принятия школьниками культурных ценностей диалога культур в свой внутренний мир. Аксиологическая функция ЭЦК также выражается в размышлениях учителя с учениками о взаимоотношениях ценности и нормы, ценности и потребности, ценности и знания, ценности и морали в иноязычной и родной культурах и т. п. Благодаря реализации аксиологической функции ЭЦК содержания в иноязычном образовании ученик выступает как субъект отношения, как человек активный и способный к сознательной оценке окружающего мира [71].

Е. И. Пассов намечает общие направления и тематику таких бесед-размышлений применительно к иноязычному образованию:

- в чём заключается образовательный императив нашего времени;
- иноязычное образование и духовность;
- личностный смысл в овладении иноязычной культурой;
- философия диалога культур;
- ценности свои и чужие;
- роль иноязычной культуры в самореализации человека;
- границы свободы и выбора в иноязычном образовании;
- ценностное отношение к иностранной культуре;
- духовность и прагматика: моральный выбор;
- духовное саморазвитие и ценности;
- иноязычное образование и национальная идея;
- этика учителя и духовное развитие учащихся;
- аксиологический потенциал различных областей духовной культуры другого народа;
- духовность светская и религиозная: возможности совместимости;
- человек как субъект иноязычного образования;
- применимость ведущих идей философии в иноязычном образовании;
- иноязычное образование и вторичная социализация;
- соотношение культуры и цивилизации в содержании иноязычного образования [97, с. 243].

Осваивая ИЯ, школьник расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. При этом то, как он воспринимает мир и что он в нём видит, всегда отражается в понятиях, сформированных на основе его родного языка. Н. Д. Гальскова уверена в том, что ситуации, события, явления иных культур оцениваются учащимися «через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм

и ценностей, через призму усвоенной индивидуумом модели миропонимания» [30, с. 4].

«Ноша культурных ценностей, – писал академик Д. С. Лихачёв, – ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперёд, а облегчает. Чем большими ценностями мы овладеем, тем более изощрённым и острым становится восприятие иных культур – культур, удалённых от нас во времени и в пространстве древних и других стран. Каждая из культур прошлого становится... “своей культурой”... глубоко личной в национальном аспекте [70, с. 231].

Ценностно и то, что школьники при всём прочем овладевают рациональными приёмами изучения иноязычной культуры и УУД: пользоваться различными словарями и другой справочной литературой, находить информацию в Интернете, использовать электронные образовательные ресурсы, ориентироваться в информационно-образовательной среде и т. д. Результатом же может стать формирование поликультурной языковой личности через овладение системой общенациональных и общечеловеческих ценностей.

На основании данных положений мы разработали модель аксиологической функции ЭЦК содержания иноязычного образования (см. рис. 14), которая демонстрирует её методологическую основу – методическую аксиологию. Объектом изучения последней неизменно должно стать содержание иноязычного образования – иноязычная культура как совокупность взаимосвязанных элементов: знаний, структуры поведения сообщества, системы свойственных ему ценностей.

Знакомство школьников с такими понятиями, как «ценность», «ценностные ориентации» и т. д., а также размышления учителя с учениками о взаимоотношениях ценности и нормы, ценности и потребности, ценности и знания, ценности и морали и т. п. ведут к формированию системы ценностных ориентаций школьника.

Она закрепляется жизненным опытом человека, образуя ту ось сознания, которая детерминирует мотивацию личности. В силу этого ценностные ориентации учащегося приводят к «присвоению» системы ценностей общества. Схематическая цепочка «замыкается» на структуре поведения поликультурной языковой личности, поскольку аксиологическая функция ЭЦК способствует формированию ценных в обществе нравственных устоев и принципов поведения учащегося.

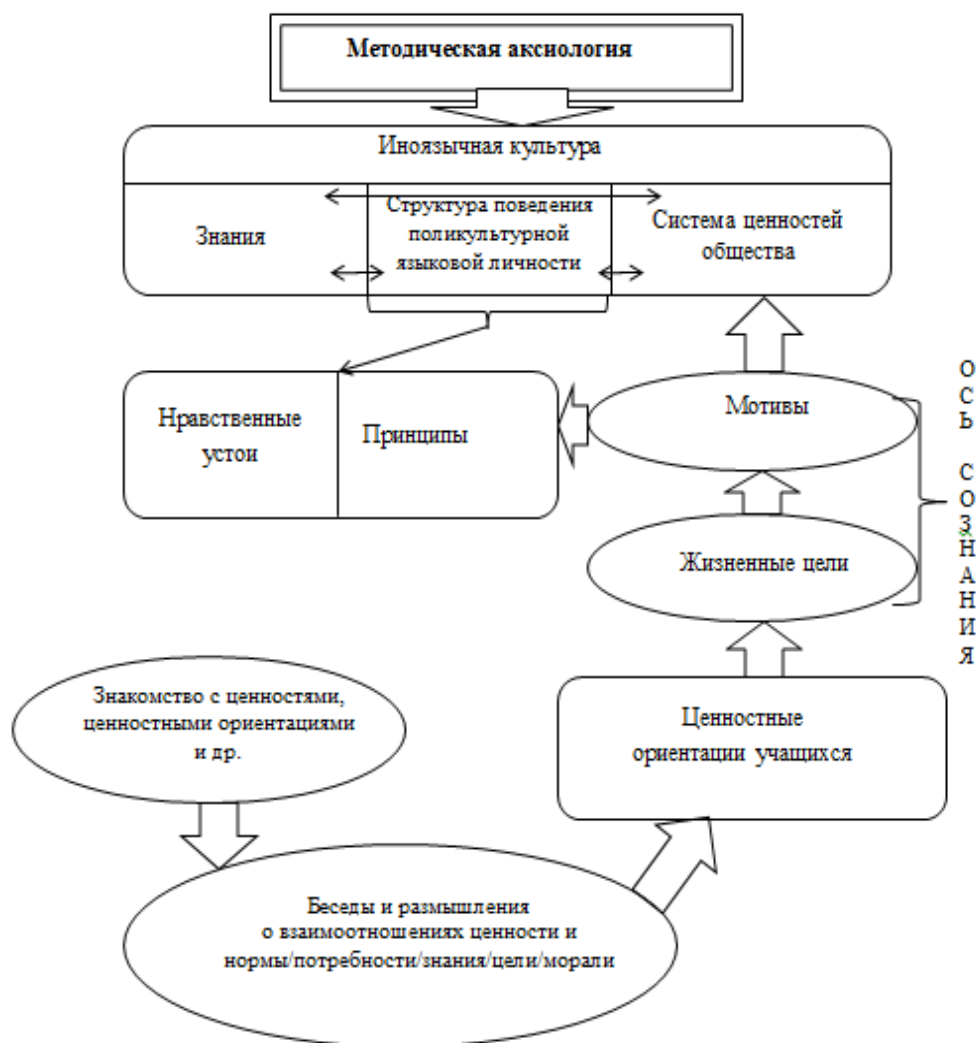


Рис. 14. Аксиологическая функция эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

6. Эмоциогенная⁴ функция

Как известно, приобщение школьников к культуре страны изучаемого языка не может быть беспристрастным. Любая ситуация и событие, где протекают все речевые действия, осуществляемые в рамках говорения, слушания, чтения, письма, вызывают чувства и эмоции учащихся, «вторгающиеся» во все структуры психической активности личности. Следовательно, эмоциогенная функция ЭЦК содержания иноязычного образования призвана обеспечить богатый эмоциональный фон процесса овладения иноязычной культурой в диалоге культур.

Под *эмоциональным фоном* в психологии понимается настроение, отражающее уровень нашего физического и социального благополучия, настроенность к той или иной деятельности (В. П. Петленко) [102, с. 111]. Положительные эмоции, хорошее настроение создают предпосылки для наиболее полного раскрытия творческих способностей человека, активизации его деятельности по освоению ценностей иноязычной культуры. В последние

⁴ Эмоциогенный – вызывающий ту или иную эмоциональную реакцию.

десятилетия наряду с понятием «эмоциональный фон» в отечественной и зарубежной педагогической науке употребляются также термины «атмосфера учебного процесса» и «эмоциональный климат обучения» (В. И. Загвязинский, О. В. Хлупина; Д. Овертон-Хили, Э. Стоунс и др.).

Под *психологически благоприятной атмосферой иноязычного образовательного процесса* мы понимаем совокупность условий, максимально способствующих эффективности процесса овладения иноязычной культурой в диалоге культур и обладающих мотивирующим, развивающим и корригирующим потенциалом. Об интересе к данному вопросу свидетельствует и то, что сравнительно недавно в российскую дидактику был введен *принцип благоприятного эмоционального климата обучения* (В. И. Загвязинский, 2001). Он предполагает учёт всего, что определяет эмоциональный комфорт участников учебного процесса. Действие данного принципа тесно сопрягается с решением проблем, связанных с *экологизацией* иноязычного образования (Э. И. Соловцова, Н. В. Пронина), содействуя созданию в нём *экологически комфортной развивающей среды*, благоприятно влияющей на личностное социально значимое становление обучающихся, а не только на достижение ими предметных результатов [124, с. 36].

Сказанное свидетельствует о том, что наблюдается тенденция к взаимозаменяемому употреблению терминов «эмоциональный фон», «психологически благоприятная атмосфера», «благоприятный эмоциональный климат», «экологически комфортная развивающая среда» иноязычного образования, поскольку их сущностные характеристики имеют много общего. В общепринятом понимании данные выражения расцениваются как синонимичные в русском и европейских языках: атмосфера – это ощущение, создаваемое людьми, местом, обстановкой; это особый климат, фон учебной деятельности по овладению иноязычной культурой. В глобальном смысле эти термины затрагивают процессы экологизации иноязычного образования – улучшения его состояния, рассматривая школьника как члена экосистемы.

Чтобы принцип благоприятного эмоционального климата обучения работал, урок иноязычной культуры должен удовлетворять школьника, соответствовать его интеллектуальным, психологическим, анатомо-физиологическим и другим особенностям. Психологически благоприятная атмосфера иноязычного учебного процесса как явление эмоционально-ценностное предполагает усиление его воспитывающего потенциала, развитие эмоционально-ценностной сферы учащихся, их адекватных личностных ориентаций интеркультурного характера, формирование системы эмоционально-ценностных отношений субъектов иноязычного образовательного процесса. Тем самым эмоции становятся механизмом «включения» учащихся в образовательный процесс. В этом заключается суть *эмоциогенной функции ЭЦК содержания иноязычного образования*.

Огромную роль в успешной реализации данной функции в иноязычном образовании играет специфика эмоциональной сферы личности – то сочетание природных предрасположенностей, к которым относится гибкость,

пластичность нервной системы, способность переключения на «нужную» эмоциональную тональность, эмоциональный темперамент, развитие интеллектуально-аналитической и эмоциональной структур мозга. В своих исследованиях М. Г. Яновская приходит к выводу, что специфика проявления эмоций входит в структуру *характера* и, несомненно, отражается на восприятии человека окружающими: «Характер – прижизненное новообразование; его эмоциональная “окраска” детерминирована природным фактором» [155, с. 21]. Под природным фактором имеются в виду, прежде всего, тип нервной деятельности (гипертрофированно-экспрессивный, пониженно-экспрессивный, адекватно-экспрессивный) и темперамент.

Погружаясь в мир разнообразных эмоций, школьники формируют свой «эмоциональный интеллект» (Г. Бреславу, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, П. Сэловей, Е. Л. Яковлева и др.), который в наиболее обобщённом виде заключается

- в распознавании собственных эмоций;
- во владении эмоциями;
- в понимании эмоций других людей [157].

Эмоциональный интеллект играет существенную роль в жизнедеятельности личности в целом, но в первую очередь он связан с проблемой *общения* как доминирующей среди актуальных потребностей на протяжении всей жизни человека, особенно в школьном возрасте. Без общения человеческая деятельность невозможна. По определению многих исследователей, общение – это процесс взаимосвязи и взаимодействия между людьми, направленный на обмен информацией, образами, представлениями, чувствами, действиями, опытом, результатами деятельности (Г. М. Андреева, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Перцептивная сторона общения, отвечающая за адекватное восприятие и понимание всего перечисленного субъектами, имеет и второе название – *эмоционально-эмпатийная*, что подчёркивает особую важность эмоциональной составляющей диалога культур в иноязычном образовании.

Эмоциональные «резервы» общения: естественность, лёгкость или затруднённость, предрасположенность к позитивному эмоциональному самоутверждению во взаимодействии со сверстниками, разные эмоциональные потенциалы в выражении симпатии, привязанности, любви развивают самоуважение каждого школьника, способствуя эффективному налаживанию контакта в группе.

С другой стороны, гиперактивность как недостаток эмоционально-волевой саморегуляции затрудняет развитие сдержанности как необходимой составляющей культуры общения. Не способствует его успеху и ригидность, «тугоподвижность» как интеллектуально-эмоциональная косность, «тупое упрямство» (М. Г. Яновская). Эффективное эмоциональное взаимодействие, эмпатия как особая чувствительность, способность индивида представить себя на месте другого человека, прочувствовать его эмоциональное состояние, взаимопомощь – необходимые составляющие развития речевой инициативы, совершенствования учебных и коммуникативных умений.

Большое значение созданию на уроке ИЯ благоприятного психологического климата, учёту эмоционального самочувствия каждого ученика придаёт в своих исследованиях Г. В. Рогова. Успех иноязычного общения она связывает не только с мышлением, но и с эмоциями и другими сферами личности, подчёркивая важность и необходимость включения эмоциональной сферы личности учащегося при изучении им ИЯ [109, с. 34]. Атмосфера доброжелательности, раскрепощённости, уважения к личности ученика помогает учащимся освободиться от психологических барьеров, от скованности, застенчивости, неуверенности.

Схожие идеи мы находим в исследованиях О. В. Хлупиной, где неоднократно подчёркивается, что создание атмосферы, адекватной педагогическому целеполаганию, занимает особое место в иноязычном общении на уроке: «...обозначенные благоприятные условия преимущественно связаны с коммуникативной стороной обучения, которая является одной из основополагающих для овладения ИЯ в целом и иноязычным общением в частности» [145, с. 125–126]. Иначе говоря, учащиеся ощущают потребность в успехе общения, и атмосфера доброжелательности, раскрепощённости, в которой протекает процесс овладения иноязычной культурой в диалоге культур, вызывает положительные эмоции школьников, рассматривается ими как ценность.

Благоприятная атмосфера иноязычного общения предполагает отбор такого содержания учебного материала, который, по мнению И. Л. Бим, *апеллирует к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям*, побуждает школьников к выражению собственного мнения, оценки, что стимулирует формирование ценностных ориентаций [15, с. 13]. Эстетические чувства, порождаемые встречами с речевым материалом эмоционально-ценностного характера, иноязычными художественными произведениями, музыкой, изобразительным искусством, наблюдениями за природой, общением со всем прекрасным, формируют высшие эмоции, обогащают духовный мир личности.

Однако окружающая обстановка (основной источник эмоций) не всегда складывается для учащегося благоприятно: обучение и учение – это сложные процессы, в которых невозможно полностью избежать возникновения негативных спонтанно-ситуативных эмоций, таких как страх, гнев, тревожность, равнодушие. Например, работа с эмоционально-ценностным речевым материалом на уроке ИЯ зачастую сопровождается возникновением тревожности, появлением боязни сделать ошибку, ощущения «зжатости» и психологического барьера.

Как правило, появление подобных эмоций может быть спровоцировано конфликтной ситуацией, трудной учебно-речевой задачей, поставленной перед учеником, проведением контрольно-оценочных мероприятий. В работах К. Вильямса, Р. Гарднера и П. Макинтайера отмечено, что так называемая языковая тревожность возникает как психологическая и физиологическая реакция на условия, которые ощущаются как превосходящие способности и возможности учащегося.

С подобными проблемами учащийся сталкивается нередко, однако в ситуации иноязычного общения ощущение «угрозы провала» зачастую мно-

гократно возрастает именно из-за необходимости вынужденной иноязычной коммуникации. Тем не менее, по мнению Б. И. Додонова, для организма важно не однообразное сохранение положительных эмоциональных состояний, а мозаика сменяющих друг друга чувств, имеющих оптимальную интенсивность. Для разных людей существуют разные категории наиболее желанных переживаний. Спектр чувств, к которым стремится тот или иной человек, характеризует его индивидуальность [42].

Ещё одна неотъемлемая составляющая психологически благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса – это *экологосообразное поведение его субъектов*. Благодаря исследованиям в области эмоциональной жизни индивида (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон, М. Г. Яновская и др.) появилось понятие «*эмоциональная культура*» [154, с. 64]. Она играет значимую роль в жизни человека; владение ею – это и есть показатель экологосообразного поведения личности.

С одной стороны, интерес и эмоциональное отношение учеников всегда вызывает учитель как личность и его педагогическое воздействие. В концепции «Развитие индивидуальности в диалоге культур» Е. И. Пассова к учителю предъявляются довольно высокие требования: «Учитель-коммуникативист – это *личность*, ибо вести ученика к духовности способна только личность. Она – главный ориентир нравственности, главный источник мотивации. Личность никогда не станет штамповать себе подобных, она постарается терпеливо и бережно выращивать индивидуальности. Учителю невозможно работать в русле данной Концепции без таких слагаемых, как педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая совесть; любовь к детям, которая предполагает понимание, терпение, такт, эмоциональную культуру, доброту, отзывчивость. Кроме того, необходимы также общительность, открытость, доброжелательный тон, чувство юмора» [96, с. 109].

Используя пути и средства, «окрашивающие» речевой материал широкой эмоциональной гаммой, учитель вызывает у школьников интерес к содержанию и процессу обучения, желание участвовать в предлагаемых видах деятельности, прикасаться к тому, что происходит на уроке. Следует подчеркнуть, что спокойный и доброжелательный тон иноязычного общения, уважение к внутреннему миру школьников, оптимистический настрой учителя способствуют формированию глубоких внутренних мотивов учебной работы: интересов, стремления к познанию, увлечённости процессом и результатами изучения ИЯ.

С другой стороны, за создание психологически благоприятной атмосферы урока ИЯ «несёт ответственность» не только учитель, но и сами обучающиеся в контексте субъектно-субъектных отношений, присущих антропоцентрической парадигме современного образования, включая иноязычное. Эмоции играют немаловажную роль в установлении доверительных отношений между участниками диалога культур на уроке ИЯ, обеспечивая его успешность/неуспешность. Вот почему наиболее адекватным стилем общения преподавателя со школьниками является деятельностный, демократический,

дружеский стиль. Он формирует эмоциональный интеллект и способствует воспитанию эмоциональной культуры учащихся, учит их регулировать своё эмоциональное состояние и поведение, правильно реагируя на происходящее на уроке.

Проявление эмоционального поведения как обучающихся, так и педагога во многом связаны со *здоровьесберегающей организацией иноязычного образовательного процесса*. С этой целью при планировании урока ИЯ учителю необходимо учитывать его составляющие, ориентированные на создание психологически благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса. В их число войдут количество задач урока, темп его проведения, связанный с правильным распределением времени в отношении субъектной индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся, дидактические физкультминутки и релаксационные паузы и т. п.

Наконец, следует отметить, что при применении современных образовательных технологий эмоциональная составляющая учебного процесса подлежит учёту далеко не всегда. Поэтому в методике обучения ИЯ разрабатываются *приёмы обучения*, позволяющие субъектам иноязычного общения включать не только *интеллектуальную*, но и *эмоциональную сферу*, способствующие *сбережению здоровья* как обучающихся, так и учителя.

Прежде всего, такие приёмы связаны с использованием опор: логико-синтаксических схем высказываний, моделей речевых образцов, оперативных схем, функциональных опор, диаграмм, опорных сигналов или конспектов и т. п.). Они способствуют развитию речевой инициативы, совершенствованию навыков и умений иноязычной речевой деятельности, а также общеучебных навыков и умений школьников. Дело в том, что, снимая эмоциональную напряжённость и тревожность школьников, которые возникают из-за боязни сделать ошибку, опоры развивают у учащихся самостоятельность высказывания в плане его содержания и формы, открывая большие возможности в развитии речи говорящего или пишущего, обеспечивают учёт его индивидуальных возможностей и способностей, позитивно влияют на эмоционально-волевую сферу школьников.

Помимо этого М. Бодуэн предлагает определённые приёмы, которые базируются на эффекте привыкания и постепенного преодоления тревожности. Важность подобных упражнений заключается в том, что они позволяют ученикам «потренироваться» в понимании собственных эмоций и сознательном управлении ими. Данные приёмы рассматриваются как вспомогательные и могут включать в себя как работу с подготовленными высказываниями, так и спонтанную речь:

- выразительное чтение вслух подготовленного поэтического текста в качестве фонетической зарядки в рамках тематики занятия;
- спонтанное высказывание своего мнения по одной из проблем текста с ограничением во времени;
- интервьюирование: каждого участника группы расспрашивают два-три «корреспондента» с целью узнать его отношение к содержанию и

проблематике текста, затем происходит смена ролей (предлагаемый партнёр неизвестен);

- рассказ в русле эмоционально-ценностной тематики текста о своём ярком детском воспоминании, положительном или отрицательном;

- чтение с «помехой»: неподготовленное чтение текста перед классом с «неудобным» предметом (клоунский нос, ослиные уши, кукла в руках и др.) [156, с. 97–98].

«Мобилизуя» учеников, создавая рабочее эмоционально-волевое напряжение, настраивая на доброжелательный тон коммуникации и не оставляя ощущения «непричастности» к процессу овладения иноязычной культурой, эмоциогенная функция ЭЦК выходит также на ряд нравственных проблем, связанных с иноязычным образованием (Н. Д. Гальскова). Опыт эмоционально-оценочного отношения личности к лингвокультурному взаимодействию и его субъектам связывает эмпатию с проявлением толерантности к другому образу мыслей, к иной позиции к партнёру по общению, с умением и желанием видеть и понимать различия и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, с готовностью открыто воспринимать другой образ жизни и понять его [30, с. 5].

Покажем эмоциогенную функцию ЭЦК на схеме (см. рис. 15).

На рисунке показано, что специфика эмоциональной сферы и эмоциональный интеллект личности влияют на атмосферу иноязычного образования. При этом эмпатия есть то позитивное проявление эмоциональности учащегося (знак «+» на схеме), которое способствует созданию эмоционально благоприятной атмосферы овладения школьниками ценностями иноязычной культуры в диалоге культур через а) использование материалов, апеллирующих к жизненному опыту, чувствам и эмоциям учащихся; б) экологосообразное поведение субъектов иноязычного образования; в) здоровьесберегающую организацию иноязычного образовательного процесса и г) приёмы, снимающие эмоциональную напряжённость и тревожность на пути к формированию тех позитивных личностных «приращений», которые способствуют становлению учащегося как поликультурной языковой личности.

С другой стороны, если специфика эмоционального склада учащегося такова, что он отличается гиперактивностью или «тугоподвижностью», все составляющие психологически благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса «работают» плохо (что показано на схеме с помощью пунктирной линии). Отягчающие природные причины (знак «–» на схеме) в данном случае затрудняют развитие самодисциплины, толерантности к проявлениям иной культуры, навыков и умений иноязычного общения, преодоление психологического барьера иноязычного речевого общения и появление иных позитивных личностных новообразований школьника, поскольку они как бы блокируются интеллектуально-эмоциональной косностью, «тупым упрямством» учащегося.



Рис. 15. Эмоциогенная функция эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

В целом, эмоциогенная функция ЭЦК несёт в себе большое оздоровительное начало, поскольку как для педагога, так и для учащихся эмоции являются ценным дидактическим средством работы с речевым материалом эмоционально-ценностного характера. Если атмосфера иноязычного образования носит психологически благоприятный характер, то для его субъектов она становится эмоционально-ценностной, поскольку обладает свойством «сглаживать», корректировать отрицательные ситуативные эмоции. Фактор эмоциональности будет способствовать психологически комфортному творческому взаимодействию субъектов диалога культур, активизации коммуникативной, эстетической и познавательной деятельности учащихся, достижения целей и задач современного иноязычного образования.

7. Мотивационно-познавательная функция

Познавательные мотивы, как известно, ориентируют школьника на овладение новыми знаниями, усвоение способов их приобретения, на самообразование. Наличие познавательных мотивов процесса овладения иноязычной культурой в диалоге культур, убеждён Н. А. Саланович, неизменно способствует стремлению ученика к успеху: «Учебная речевая деятельность направлена на достижение общающимися определенного положительного или отрицательного результата в конкретной ситуации общения на изучаемом языке» [115, с. 29]. В связи с этим необходимо обратиться к теоретическим исследованиям по проблемам мотивации как эмоционального субкомпонента ЭЦК содержания иноязычного образования.

В последние годы данная проблема исследуется в рамках деятельностного подхода к учению, разработанного С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым и др. В области иноязычного образования психологические вопросы мотивации решаются в работах Е. М. Верещагина, Н. Д. Гальсковой, И. А. Зимней, В. Г. Костомарова, М. М. Кувалдиной, А. А. Леонтьева, З. Н. Никитенко, Г. В. Роговой, Н. М. Симоновой и др. В зарубежной литературе в обучении ИЯ также уделяется большое внимание роли мотивации, называемой «Motor», «Key-word». Поскольку мотивация – явление многогранное, то содержание обучения, убеждены Г. В. Рогова и З. Н. Никитенко, должно включать в себя целый комплекс средств для её поддержания [110].

По словам И. А. Зимней, мотив – это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего. Под *мотивацией* понимается система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение ИЯ, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности [46]. При целостном рассмотрении проблемы мотивации процесса овладения школьниками ценностями иноязычной культуры исследователи исходят из того, что в обучении взаимодействуют следующие составляющие:

- 1) ученик и то, как он овладевает иноязычными знаниями, умениями и навыками, какие мотивы побуждают его к деятельности;
- 2) учитель и то, как он обучает, руководствуясь методическими принципами, используя методы, приемы, средства и формы обучения;
- 3) сам предмет «ИЯ», т. е. языковые и речевые единицы, которые должны быть введены в память учащихся.

Рассмотрим эти линии формирования мотивации в иноязычном образовании.

● Первая линия: ученик

Внутреннюю активность у большинства учащихся вызывает такой эмоционально окрашенный мотив, как познавательный интерес, ведущий к успешности их учебной деятельности. В связи с этим познавательный инте-

рес выступает ещё как ценнейший мотив. Неслучайно мотив и интерес как составляющие эмоционально-ценностной сферы личности были включены нами в состав эмоциональных субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования (см. рис. 4).

Для оптимальной организации учебного процесса важно, в первую очередь, глубокое знание мотивов учения школьника и, во-вторых, умение правильно выявлять и разумно управлять ими. Многочисленные эксперименты показали, что в течение одного учебного года отношение обучающихся к различным видам иноязычной речевой деятельности может изменяться в отрицательную или положительную стороны. Н. Д. Гальскова указывает, что это зависит от стиля работы преподавателя (постоянное использование одного лишь учебника, однообразных видов упражнений ослабляет положительные эмоции, и учащийся превращается в пассивного созерцателя), от УМК, от результатов обучения и т. п. Так, чем выше успеваемость по ИЯ, тем глубже в подсознании школьника положительная установка на изучение этого предмета. И наоборот, низкая успеваемость сильно коррелирует с отрицательной когнитивной, мнемонической, коммуникативной установкой [31].

Положительная установка на изучение ИЯ способствует улучшению результатов речевой деятельности. Помимо этого для её оптимальной организации необходимо знать и типы мотивации. Мотивация учения может определяться внешними (узколичными) и внутренними мотивами. Как известно, внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узкосоциальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы). Внутренние мотивы, напротив, связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы).

Как утверждают Г. В. Рогова и З. Н. Никитенко, интерес к процессу обучения по ИЯ держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности [110]. Они определяют отношение школьников к предмету и обеспечивают успех в овладении иноязычной культурой в диалоге культур. Если школьника побуждает заниматься сама деятельность, когда ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у него есть интерес к предмету ИЯ и обеспечены условия для достижения определенных успехов.

При этом ключевыми и решающими параметрами А. К. Маркова называет те, которые присущи данному индивиду: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет вызвать у учащихся истинную мотивацию. В этом случае работает не стимуляция, а внутреннее побуждение; мотивация оказывается не привнесенной в обучение извне, не навязанной ему, а является прямым порождением самого метода обучения [73].

Ученые, исследующие мотивацию усвоения ИЯ, выделяют целый ряд видов внутренней мотивации с учетом индивидуального развития потребностей обучающихся: 1) коммуникативная, определяющаяся на основе потребностей в общении; 2) лингвопознавательная мотивация, основанная на стремлении школьника к познанию языковых явлений; 3) страноведческая мотивация, зависящая от тематики и эмоциональной заинтересованности учащегося.

В системе обучения иноязычной культуре, в первую очередь, важны средства поддержания мотивации к познавательной, развивающей и воспитательной деятельности, что в конечном итоге вызывает у изучающего ИЯ коммуникативную мотивацию. В общей структуре мотивации доминирующим является основной мотив, определяющий учебную деятельность и формирование отношения к ней. Это познавательный мотив, т. к. в его основе заложено постоянное стремление к познанию; а также имеет место связь с содержательной и организационной стороной самой учебной деятельности.

В процессе этой деятельности начинают действовать и возникающие частные мотивы, руководящие постановкой, принятием и решением отдельных задач для достижения конкретных целей обучения иноязычному речевому общению. Познавательные мотивы в овладении ИЯ дифференцируются следующим образом: интерес к ИЯ способствует формированию мотивов к анализу языковых явлений, всевозможным по форме и содержанию занятиям с ИЯ, к развитию лингвистического мышления; возможность использования ИЯ как средства обмена информацией, получения знаний с его помощью, изучение культуры, истории, развития и действительности страны изучаемого языка, расширение кругозора формирует мотив отношения к ИЯ как необходимому средству познавательной деятельности. Мотивационный аспект, полагают Е. С. Кольцова и Е. И. Протасова, имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала [54].

Психические и физические переживания (потребности), осознанная внутренняя или внешняя потребность (мотивы) придают смысл, тем самым стимулируют речемыслительную деятельность и приводят к желанию больше узнать и научиться мыслить на языке. Благодаря ситуации удовлетворяются потребности личности и создаются положительные установки на изучение ИЯ. Таким образом, мотивы, интересы, ситуации, установки взаимобусловлены, составляют гармоничное единство личности, являются внутренним энергизатором.

Поскольку обучение иноязычному общению происходит посредством общения, которое является сугубо личностным процессом, в котором осуществляется обмен идеями, интересами, передача черт характера, то при коммуникативном обучении учет личностных свойств учащихся имеет первостепенную значимость. Без учета вышеперечисленных факторов речевые действия учеников отрываются от их реальных чувств, мыслей, интересов, т. е. теряется источник, питающий речевую деятельность.

Именно учет личностных свойств приводит к возникновению ситуационной коммуникативной мотивации, обеспечивая инициативное участие

ученика в учебном или реальном общении. Из всего многообразия свойств личностная индивидуализация, обеспечивающая вызов коммуникативной мотивации, традиционно предлагает учет шести методически наиболее значимых свойств ученика как личности: контекста деятельности; личного опыта; сферы желаний, интересов, склонностей; эмоционально-чувственной сферы; мировоззрения; статуса ученика в группе.

Успешность овладения иноязычной культурой способствует формированию языкового чутья; удовлетворение собственно познавательных мотивов при изучении ИЯ формирует устойчивую мотивацию постоянной работы с ним; использование ИЯ для получения определенной информации (чтение журналов, газет, толковых словарей) делает данный язык незаменимым в познавательной деятельности школьников, вместе с тем сам ИЯ активизирует их познавательную деятельность, а следовательно, повышается и мотивация изучения языка.

● *Вторая линия: учитель*

Перед учителем возникает целый ряд задач, основные из которых заключаются в использовании межличностных отношений и создании эмоционального благополучия, что в свою очередь обеспечит повышение эффективности обучения иноязычному общению. К сожалению, результаты многолетних наблюдений за иноязычным учебным процессом на разных ступенях в школах г. Кирова и Кировской области показывают, что обучение ИЯ в основном носит искусственно-учебный характер в силу отсутствия у школьников «естественной потребности» в общении. В связи с этим А. К. Маркова ставит перед учителем задачу создания обстановки иноязычного речевого общения в процессе обучения языку, максимально приближенной к естественным условиям [74]. Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения ИЯ.

В методической литературе и практике предлагаются различные подходы к решению проблемы повышения мотивации как эмоционального субкомпонента ЭЦК содержания иноязычного образования, сохранения и развития у школьников интереса к иноязычной культуре (М. М. Кувалдина, С. С. Куклина, Е. В. Матюхина, Л. Л. Никитина, О. И. Никифорова, Е. И. Пассов, О. Г. Поляков, Е. Н. Соловова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, А и др.). Они связаны

- 1) с созданием специально разработанной системы упражнений, выполняющих которые, учащиеся ощущали бы результат своей деятельности;
- 2) с вовлечением в процесс обучения эмоциональной сферы учащихся;
- 3) с характером педагогических воздействий учителя, в частности наличием стимулов и подкреплений;
- 4) с использованием на уроках аудиовизуальных средств;
- 5) с использованием личностной индивидуализации;
- 6) с разработкой системы внеклассных занятий, усиливающих мотивационную сторону изучения языка.

Повышение мотивации также достигается через вовлечение учащихся в самостоятельную работу на уроке, проблемность заданий и речевых ситуа-

ций, контроль знаний умений и навыков; использование дидактических игр и т. п. Работа над ИЯ, особенно самостоятельная, развивает у школьников целеустремленность, приучает внимательно относиться к тексту, формируя вдумчивого чтеца – качество, необходимое каждому культурному человеку. Согласно психологическим исследованиям, усилия учителя должны быть направлены на развитие внутренней мотивации учения школьников, которая, как известно, обладает наибольшей побудительной силой.

Процесс обучения, построенный на коммуникативной основе, ориентирован на личность и строится таким образом, что контекст деятельности учеников, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства всячески учитываются при организации общения на уроке, при прохождении тем делается акцент на обсуждение проблем из жизни нашего общества. Учащиеся получают возможность рассказывать о своих делах и поступках, обмениваться информацией о текущих событиях из жизни класса, школы, города, страны, планеты, высказывать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение.

Как показывает практика иноязычного образования, особую сложность для учителя иноязычной культуры представляет задача поддерживать интерес к ИЯ длительно и на высоком уровне, особенно в классах с низким уровнем обучаемости и обученности школьников. Дело в том, что в работе с такими учащимися, как правило, «западает» волевой аспект познавательного интереса в силу их природной лени и пассивности. Кроме того, мы согласны с Е. В. Матюхиной в том, что отрицательное отношение к урокам ИЯ в среднем звене усиливается по причине психологических особенностей подростков: неумения преодолевать трудности, отсутствия волевых усилий из-за существенных гормональных изменений в организме [77, с. 80].

Основные предпосылки, обеспечивающие успех решения проблемы интереса в повседневной практике: творческое применение учителем ИЯ принципов и методов обучения и воспитания; овладение искусством пробуждения и развития интереса к иноязычной культуре, создания ситуаций заинтересованного иноязычного общения, ожидания и т. д.; творческий микроклимат в коллективе учащихся. М. Г. Яновская утверждает: «Необходимо создавать ситуации напряжения эмоционально-ценностного “поля” внешнего (педагогического) фактора, чтобы стимулировать внутренние структуры личности – позитивную мотивацию и целеустремленность, интерес и волю, переживания, отношения или действия, адекватные педагогическому целеполаганию и идее самостимулирования и саморазвития личности» [155, с. 41].

● *Третья линия: сам предмет «ИЯ»*

Расширение и качественное изменение характера международных связей нашего государства, интернализация всех сфер общественной жизни делают иностранные языки реально востребованными в практической и реальной деятельности человека. Они становятся в настоящее время действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества. Все это существенно повышает статус предмета

ИЯ как общеобразовательной учебной дисциплины и мотивацию учения. Изучение ИЯ предполагает осознание своего мышления, т. е. уяснения того, что существуют разные способы оформления мысли, различные связи между формой и значением языковых явлений. Уяснение этого достигается при сравнении родного и ИЯ.

ИЯ как учебный предмет обладает рядом специфических черт, одной из которых является овладение им путём обучения умению общения. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием текстов, письмо). Обучение данному предмету содействует формированию культуры общения, предполагающей умение слушать собеседника, терпимость и вежливость по отношению к партнерам по общению.

Изучение ИЯ содействует общеречевому развитию учащегося, что проявляется, во-первых, в совершенствовании умения планировать свое речевое поведение, соотнеся цели с содержанием и имеющимся у обучающихся языковыми средствами. Во-вторых, это общеречевое развитие – повышение уровня практического владения родным языком, что заставляет школьников более внимательно относиться к способам выражения своих мыслей, к речевому этикету. В этом проявляется взаимодействие всех языковых учебных предметов, способствующих формированию основ филологического образования школьников. Оно позволяет учащимся воспринимать ИЯ как средство общения и способствует формированию социально важных качеств личности.

Подход к проблеме связи содержания обучения и мотивации в свете обращения к проблеме языка как части иноязычной коммуникативной компетенции позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления учащихся с новой действительностью.

Такой подход к иноязычному образованию в школе во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения. При этом основной задачей является «изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования». Базой для этого может стать лингвострановедение, прочно вошедшее в практику преподавания ИЯ, благодаря исследованиям Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [23]. Именно выход на уровень возможного расширения страноведческого материала может позволить логично и эффективно решить задачи по усилению социокультурной ориентации иноязычного образования в целом, расширению фоновых знаний, модернизации лексической базы и естественно усилению мотивационного аспекта обучения ИЯ.

Практика преподавания ИЯ показывает, что учащиеся с неизменным интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, увлечениям сверстников и т. п.

При этом необходимо тщательно отбирать материал, т. к. перед системой образования встает задача подготовки школьников к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой. Таким образом, согласованность содержания обучения и способов его подачи с познавательными потребностями и интересами учащихся противодействует образованию отрицательной установки.

Оптимально отобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы. Формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценность, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность учащихся. А. К. Маркова отмечает, что использование в иноязычном образовании культурологического материала создает условия, мотивирующие учебный процесс, а также способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности учащихся [73].

Эффект взаимодействия всех составляющих условий, предпосылок, путей и средств формирования устойчивых познавательных мотивов и интересов позволяет, как указывает М. М. Кувалдина, сделать коммуникативно ценными практически любые языковые единицы, ставит учащихся в условия жизненно важного общения, что способствует более лёгкому и осознанному усвоению иноязычной культуры [58, с. 43].

Управление мотивацией изучения ИЯ традиционно является одной из центральных проблем иноязычного образования. Особенности реализации мотивационно-познавательной функции ЭЦК СО в иноязычном образовании нашли своё отражение в модели, представленной на рис. 16.

– В качестве центральной линии формирования мотивации к изучению иноязычной культуры мы изобразили линию «ученик». Его потребности, эмоции, интересы и установки взаимообусловлены, составляют гармоничное единство личности.

– Учёт личностных свойств приводит к возникновению ситуационной коммуникативной мотивации, которая определяется внешними и внутренними мотивами. В данном исследовании нас интересуют, прежде всего, внутренние мотивы, поскольку именно на их основе формируется устойчивый познавательный интерес учащихся к процессу иноязычного образования. Внутренние мотивы носят коммуникативный, лингвопознавательный и страноведческий характер и в конечном итоге определяют отношение школьников к предмету, обеспечивая успех в овладении иноязычной культурой в диалоге культур.

– По линии «учитель» мы рассматриваем средства поддержания мотивации к познавательной, развивающей и воспитательной деятельности, связанные с созданием специально разработанной системы упражнений, выполняя которые, учащиеся ощущали бы результат своей деятельности; вовлечением в про-

цесс обучения эмоциональной сферы учащихся; наличием стимулов и подкреплений; использованием аудиовизуальных средств; личностной индивидуализации; разработкой системы внеклассных занятий, усиливающих мотивационную сторону изучения языка; вовлечением учащихся в самостоятельную работу на уроке, проблемностью заданий и речевых ситуаций, контролем знаний умений и навыков; использованием дидактических игр и т. п.

– Линия «ИЯ»: формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляют собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценность, носят творческий характер, стимулируют мыслительную активность учащихся. Это предполагает усиление социокультурной ориентации иноязычного образования, расширение фоновых знаний, модернизацию лексической базы.

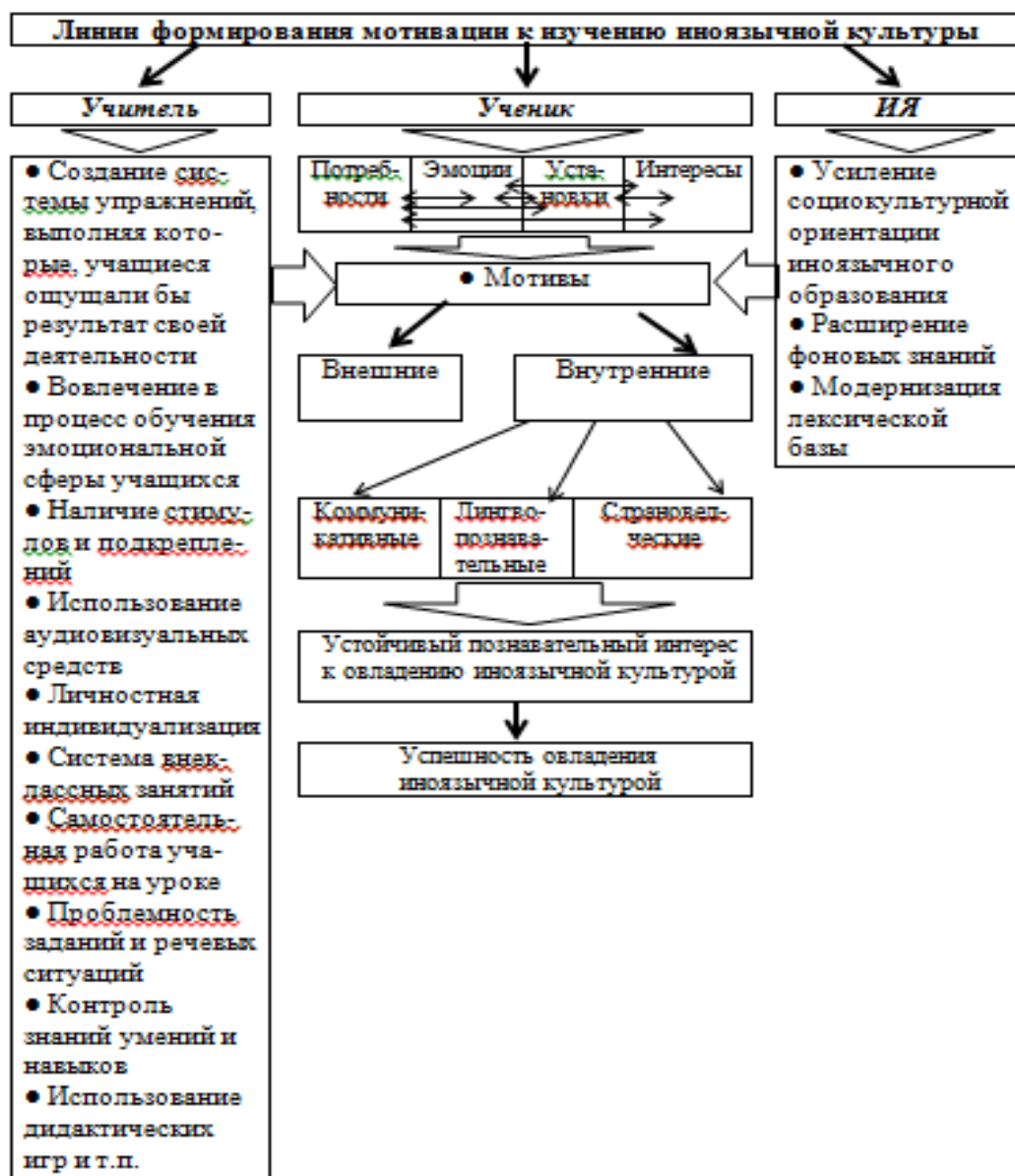


Рис. 16. Мотивационно-познавательная функция эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Все три линии формирования мотивации к изучению иноязычной культуры направлены на снятие налёта дидактичности, создание жизненно важных условий иноязычного общения, осознанное усвоение иноязычной культуры, приобщение личности к общественным ценностям и выбор личностных ценностей, поддержание познавательного интереса и мотивации на высоком уровне.

8. Оценочная функция

Многолетнее игнорирование педагогами-практиками необходимости стимулирования различных способов самоанализа, самоуглублённости, критически-позитивных размышлений и самооценки учащихся привело к тому, что многие подростки и старшеклассники, по данным, полученным М. Г. Яновской, не озабочены проблемой «самооценки как основы нравственного самосознания» [155, с. 60]. Несомненно, коммуникативный подход к иноязычному образованию предполагает формирование умений учащихся не только ставить цель речевой деятельности, планировать и добиваться её реализации, но и давать оценку и самооценку процесса и результата овладения иноязычной культурой.

Оценки в прогностической структурно-функциональной модели ЭЦК содержания иноязычного образования расположены на стыке ценностных и эмоциональных субкомпонентов (см. рис. 10) и могут выступать в форме различных эмоциональных реакций: восхищения, отвращения, любознательности, восторга, равнодушия и др. Неслучайно исследователи эмоциональной сферы личности (В. И. Додонов, Г. Ю. Ксензова, П. В. Симонов, Е. Л. Яковлева, М. Г. Яновская и др.) говорят об особой важности когнитивно-оценочной (в классическом варианте – оценочно-отражательной функции эмоций) [57]. Это название подчёркивает тот факт, что эмоция является производной от потребности личности, показывает, как иноязычное образование отражается в её переживании.

«Механизмы» этой функции: переживание → оценка → отношение. Оценки «пронизывают», «пропитывают» весь процесс иноязычного образования и каждый «нерв» жизнедеятельности личности школьника как субъекта овладения иноязычной культурой в диалоге культур. В наших исследованиях отмечено, что они предметны и эмоционально окрашены; выражаются и открыто, и скрыто [131, с. 23]. По мнению З. Н. Никитенко, в иноязычном образовании эмоционально-оценочный компонент/параметр необходим для формирования у учащихся оценки нравственного выбора сверстников, героев сказок и рассказов, для развития способности делать собственный моральный выбор в той или иной ситуации иноязычного общения, давать ему оценку (можно так делать – нельзя так делать) и объяснять, почему [87, с. 202]. Методистам еще предстоит отобрать ситуации гуманного и негуманного поведения в естественных и учебных условиях иноязычного общения, «проживание» которых помогало бы школьникам учиться делать моральный выбор, давать оценку того или иного выбора, делать добро и приходить на помощь тем, кто в ней нуждается, и т. д. Это способствует духовно-нравственному развитию школьника в процессе иноязычного образования.

Открытая осознанная оценка ценностного объекта имеет вид оценочного суждения: «Урок в форме воображаемого путешествия по Лондону мне был интересен»; «Учить дома грамматическое правило было скучно» и др. В этом суждении видно, насколько важен объект для школьника и его жизнедеятельности. Важную роль в реализации оценочной функции ЭЦК играет развитие рефлексивных способностей учащихся, направляющих их на осознание, осмысление и оценку культурных ценностей в контексте диалога родной и иноязычной культур и себя как субъекта овладения ими. Оценка культурного объекта способствует развитию способности учащегося к рефлексии и становлению его мотивации к овладению иноязычной культурой.

В своих исследованиях оценочной функции ЭЦК мы рассматриваем оценочно-рефлексивную деятельность учащихся как «самопознание, раскрывающее внутреннее строение и специфику своего духовного мира, эмоционального состояния и, в конечном счёте, своей индивидуальности» [130, с. 77]. Это обеспечит развитие умения школьников выделять критерии оценки культурных ценностей, на основе которых может происходить диалог культур в иноязычном образовании. Подготовка к оценочным высказываниям развивает у учащихся способность к выделению значимого позитива, критически-оценочному восприятию культурных ценностей, т. е. приданию им значения, в том числе и личностного.

Элементы рефлексии в процессе овладения иноязычной культурой общением совершенствуют оценочные навыки школьников, поддерживают их интерес и положительные эмоциональные состояния, способствуют освоению культурных ценностей, развитию их лингвистического мышления и речевого творчества. Словесная презентация оценочных суждений школьников, а также их представление в других творческих формах, по ёмкому выражению М. Г. Яновской, придают рефлексии сиюминутную неповторимость в обозначении значимых рефренов и могут быть выражены через различные модификации ролевой игры и такие эмоционально-образные средства, как самодеятельные стихотворения, сочинения, различные варианты эмоционально-образных цветоассоциаций [155, с. 60].

Кроме того, педагог использует тесты, анкеты, различные модификации графической самооценочной рефлексии. Практически любая разговорная тема школьного курса так или иначе «выходит» на стимулирование оценочной рефлексии. Педагог возвращает учеников к первоначальным знаниям-предположениям, позволяет им внести необходимые коррективы и дополнения, задаёт вопросы и даёт задания, выполняя которые, учащиеся «пропускают» языковой, речевой и социокультурный материал через призму собственного понимания и оценки, что значительно облегчает формирование навыков и умений иноязычного речевого общения, усвоение ценностей как фактов культуры страны изучаемого языка и позволяет школьникам стать активно мыслящими участниками иноязычного образовательного процесса, снять напряжение и улучшить своё эмоциональное самочувствие.

При открытом выражении оценочного отношения к образовательному процессу можно наблюдать (как бы «читать» по лицам учащихся) особенности

их внимания, интереса и т. д. и вносить коррективы в ход занятия. С другой стороны, внимание учащихся может быть «вежливым», «дежурным», а внутреннее неприятие речевой задачи, скрытый негатив может и не «прочитываться» по их лицам, что затрудняет процесс педагогической корректировки.

В любом случае, разнообразные способы стимулирования рефлексивной самооценки – это толчок к размышлению в контексте обозначенных ценностей иноязычной культуры, их углублённое видение и «проживание». Это подход к духовным ценностям человечества не как к абстрактной субстанции, а в приложении их «к себе», с перспективой на самосовершенствование. Посредством оценочно-рефлексивных действий ученик не только повышает качество знаний ценностей иноязычной культуры, речевых навыков и умений, но и

- осознанно выдвигает цели деятельности по освоению культурных ценностей,
- составляет программы их осуществления,
- «выстраивает» мотивы поведения,
- осмысливает своё эмоциональное состояние и настроение, добиваясь их устойчивости,
- лучше осознаёт свои потребности и ценности,
- трансформирует заданное извне в личностно значимое,
- прогнозирует последствия своих действий.

Модель оценочной функции ЭЦК содержания иноязычного образования представлена на рис. 17.

Оценочно-рефлексивная деятельность может дать эффект лишь при условии, если она включена в более крупную систему, управляемую педагогом. Такой системой является процесс овладения иноязычной культурой и её ценностями. Личностные характеристики педагога (артистизм, экспрессивность, эмоциональная устойчивость и др.) оказывают влияние на успешность стимулирования оценочно-рефлексивной деятельности учащихся. Вместе с тем деятельность педагога органически связана с теми, на кого «работает» его оценочно-рефлексивная деятельность, т. е. с учащимися. Их оценочно-рефлексивная деятельность по овладению ценностями иноязычной культуры не может быть бесстрастной: эмоции рождают скрытые и открытые оценки, что в конечном итоге становится причиной либо отрицательного отношения школьников к учебному процессу по ИЯ (мотив избегания), либо положительного (интерес к ценностям иноязычной культуры, радость познания и общения и т. д.).

Результат функционирования предложенной модели: усиление положительной личностной позиции школьника в иноязычном образовании, стимулирование различных способов самоанализа, самоуглублённости, критически-позитивных размышлений и самооценки как основа осознания своих речевых и культурных потребностей и присвоения личностно значимых ценностей.

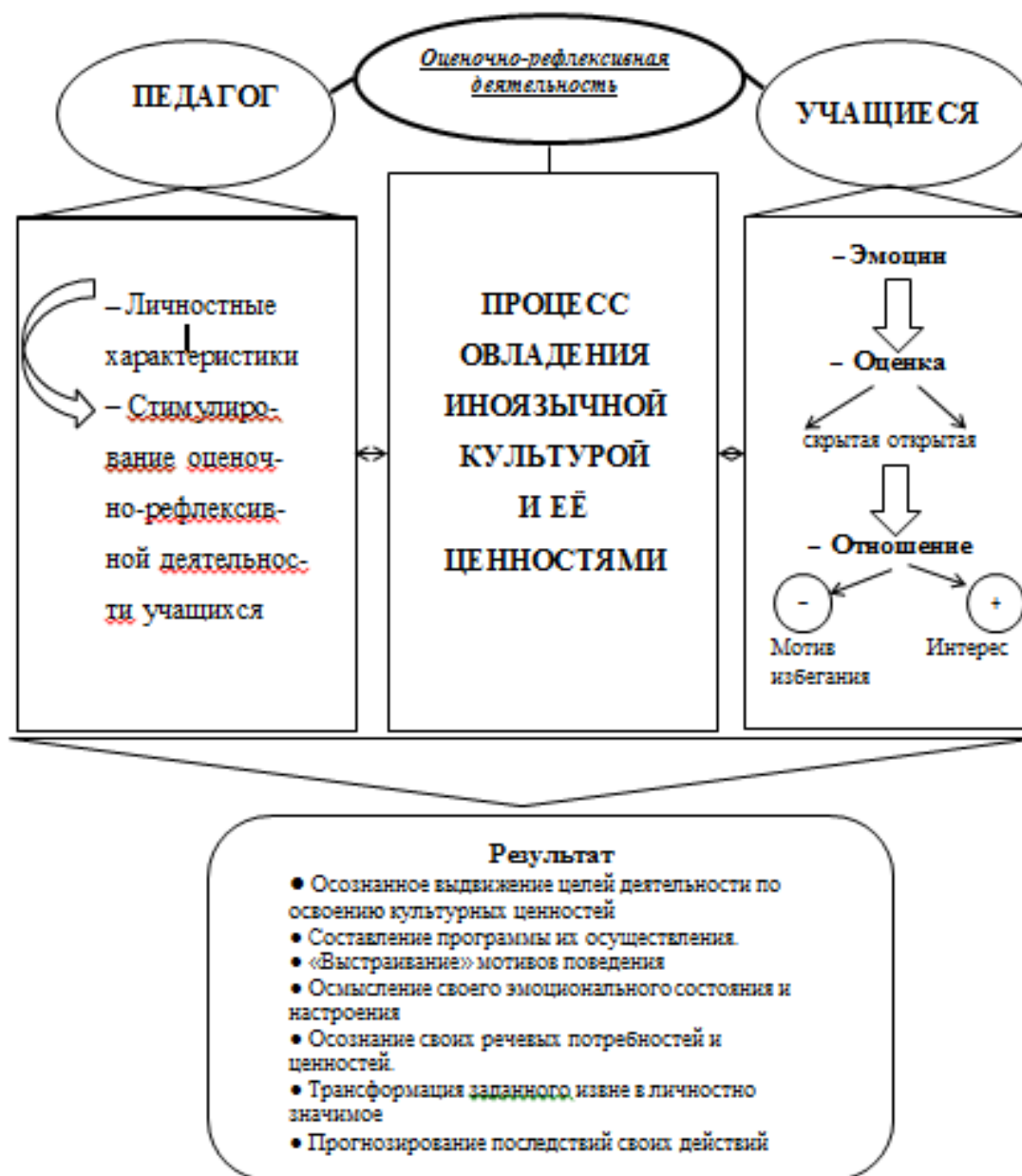


Рис. 17. Оценочная функция эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

9. Креативная функция

Креативная функция ЭЦК общеизвестна, это своеобразный «мостик» между ним и ПТК содержания иноязычного образования. Дело в том, что творческая деятельность всегда ценностно и эмоционально насыщена, ибо в её основе – поиск новизны, проба сил в разных подходах, вариантах оптимального решения, что соответствует потребностям учащихся в деятельности, ориентированной на творческий поиск (В. С. Выготский, П. В. Симонов, П. М. Якобсон, М. Г. Яновская и др.). Творчество, как известно, необходимо на протяжении всех возрастных периодов развития личности. В. С. Выготский убежден в том, что творческая деятельность всегда вызывает эмоциональный подъём, активизирует работу мысли: «Чувство, как и мысль, движет творчеством человека» [27, с. 17].

Функция субъектного опыта как пути формирования творческой личности заключается, по мнению Т. В. Машаровой, в том, что с позиции этого опыта «наводится порядок» в восприятии действительности через своеобразную избирательность, обеспечивающую индивидуальное видение бытия [78, с. 23–24]. Однако объектом нашего внимания в данном случае является не только и не столько сам ученик, сколько те условия, которые необходимо создать в иноязычном образовании для развития школьника как активной и творческой личности, способной к ценностному самоопределению, самореализации и самоактуализации.

ИЯ как общеобразовательный учебный предмет может и должен внести свой вклад в процесс развития творческих способностей учащихся. Неслучайно к проблеме их формирования в иноязычном образовании обращаются многие методисты (Л. Б. Бухарова, М. И. Евдокимова, Е. В. Матюхина, З. Н. Никитенко, Л. Л. Никитина, О. И. Никифорова, Е. И. Пассов, Е. С. Полат, М. И. Потапова, В. В. Сафонова, М. Н. Татаринова, О. В. Хлупина и др.).

Следовательно, если потенции творчества «живут» в каждом человеке, то процесс освоения культурных ценностей в диалоге культур должен стать «полигоном» творческой деятельности педагога и учащихся. Во-первых, творчески организованный процесс овладения иноязычной культурой является свободным от обязательных предписаний, заданных установок. Мы убеждены, что это делает его не только активно-деятельностным и эмоционально-ценностным, но и личностно значимым [131, с. 26].

Во-вторых, обладая немалым воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом творческих способностей учащихся, иноязычный образовательный процесс, как отмечает З. Н. Никитенко, может реализовать его прежде всего в ходе осуществления практической цели обучения, т. е. в том случае, если ученик в процессе иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности (слушая, говоря, читая, пользуясь письмом) будет расширять свой общеобразовательный кругозор, развивать свое мышление, память, чувства и эмоции; если в процессе иноязычного общения будут формироваться социально-ценностные качества личности: мировоззрение, нравственные ценности и убеждения, черты характера: «В иноязычном образовании у ученика развивается речевая способность и создаются условия для проявления творчества при аудировании, говорении, чтении и письме» [86, с. 20].

В связи с этим в современном иноязычном образовании происходит смещение акцента с усвоения объёма информации на использование форм, методов, приёмов, технологий обучения, которые носят деятельностный, когнитивный, диалоговый, творческий характер: ролевые и деловые игры, учебные и социальные проекты, коллаж, драматизация, проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности старшеклассников (О. Г. Бырдина, М. П. Клименко, Л. Л. Никитина, Л. Г. Садакова и др.).

Школьник при этом проявляет творчество не только в иноязычной речи (речетворчество), но и в игровой, проектной, художественной, изобразительной деятельности при освоении культуры стран(ы) изучаемого языка.

Данные виды деятельности, как правило, и стимулируют практическое использование ИЯ. Это в значительной степени способствует развитию предметной, а также социальной компетенции школьников, одной из составляющих которой является стремление и готовность учащегося действовать самостоятельно в соответствии со своими целями, потребностями и ценностными ориентациями.

Залогом успешного формирования речевого творчества учащихся в иноязычном образовании являются нетрадиционные формы уроков, которые, как правило, проводятся на этапе функционирования иноязычного общения (С. С. Куклина). Здесь школьники принимают участие в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности, а иноязычное общение обслуживает их на стадиях планирования, осуществления и подведения итогов [61, с. 25]. Это урок-проект, урок-экскурсия, урок-спектакль, урок-праздник, урок-интервью, урок-мюзикл, в ходе которых учащиеся приобщаются к культуре страны ИЯ, а также расширяют знания о культурном наследии родной страны, что позволяет им принимать активное участие в диалоге культур.

Однако анализ научно-методической литературы показал, что специальных исследований, посвященных изучению креативной функции ЭЦК содержания иноязычного образования, практически нет. Упомянутые формы, методы, приёмы, технологии обучения ИЯ, способствуя формированию творческих способностей учащихся, обогащают их эмоциональный и практический опыт, развивают эмоционально-ценностную сферу, интеллектуальный потенциал, воспитывают эстетические и умственные способности, ведут к накоплению профессиональных навыков и умений, развитию природных задатков учащихся, их нравственных качеств.

В-третьих, ориентированное на развитие творческой и социальных компетентностей учащихся иноязычное образование предполагает развитие субъектности школьников, переосмысление степени их свободы в нём, их участие в выборе целей, содержания, отборе языкового и речевого материала и планировании учебной деятельности. Основное требование к подобной организации процесса иноязычного образования – его актуальность и социальная значимость: следует выбирать острые проблемные темы, касающиеся каждого. Острота обеспечивается тем, что проблема актуальна не для исторических личностей или персонажей художественных произведений, а для современных учащихся. Так, чем «острее» проект, с точки зрения проблематики, тем на больший спектр эмоциональных реакций, вовлекающих творческий потенциал учащихся, следует рассчитывать.

В-четвёртых, учитель иноязычной культуры выступает в данном случае в роли организатора самостоятельной активной творческой деятельности учащихся, их компетентного консультанта и помощника. Его усилия, указывает М. П. Клименко, направляются не на контроль знаний и умений школьников, а на диагностику их деятельности для своевременного устранения возможных трудностей в познавательном, преобразовательном, коммуника-

тивном, ценностно-ориентационном видах деятельности. Например, учитель совместно с учащимися выбирает тему проекта, провоцирует и стимулирует проявление искомых качеств, побуждает к поиску дополнительной информации, нацеливает на обсуждение проблемы, организует дискуссию и т. д. [50, с. 33]

Креативная функция ЭЦК содержания иноязычного образования настраивает школьников на дальнейшую активную творчески осознанную самодетельность, что отвечает их личностным потребностям, удовлетворяя стремление к самореализации и проявлению нравственных качеств. Все это является эффективным средством комплексного развития человека культуры, выявления формирования его творческого потенциала. Развивая творческую самостоятельность, творческое лингвистическое мышление, речевое творчество школьников, выполнение ЭЦК своей креативной функции даёт возможность повысить интерес учащихся к иноязычной культуре, активно формирует их ценностные ориентации, чувства и эмоции.

На рис. 18 показана модель функционирования креативной функции ЭЦК содержания иноязычного образования, отражающая её цель, условия и результат реализации в иноязычном образовании.

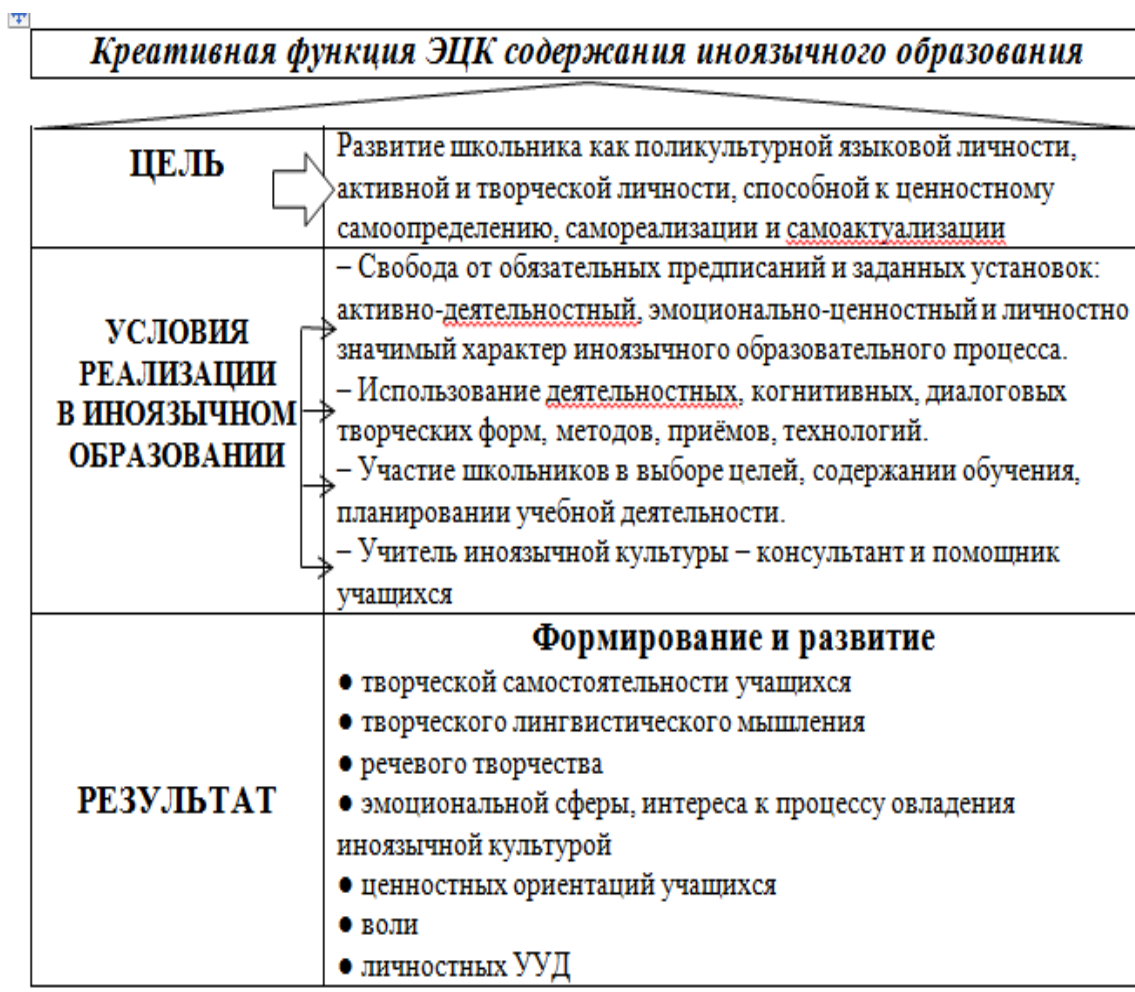


Рис. 18. Креативная функция эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Завершая характеристику функциональной «нагрузки» ЭЦК содержания иноязычного образования, следует отметить, что она рассматривалась, в основном, с позиций положительной значимости функций. Содержание данного раздела исследования показало, что все функции ЭЦК, составляющие основу формирования опыта эмоционально-ценностных отношений учащихся в иноязычном образовании, имеют свою специфику, ценностно-эмоциональный «заряд» и, взаимодействуя в разных сочетаниях, создают возможности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивают становление школьника как поликультурной языковой личности со всем набором присущих ему качеств (Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Ю. Н. Караулов, Е. Г. Тарева, Л. П. Халяпина) (рис. 19).

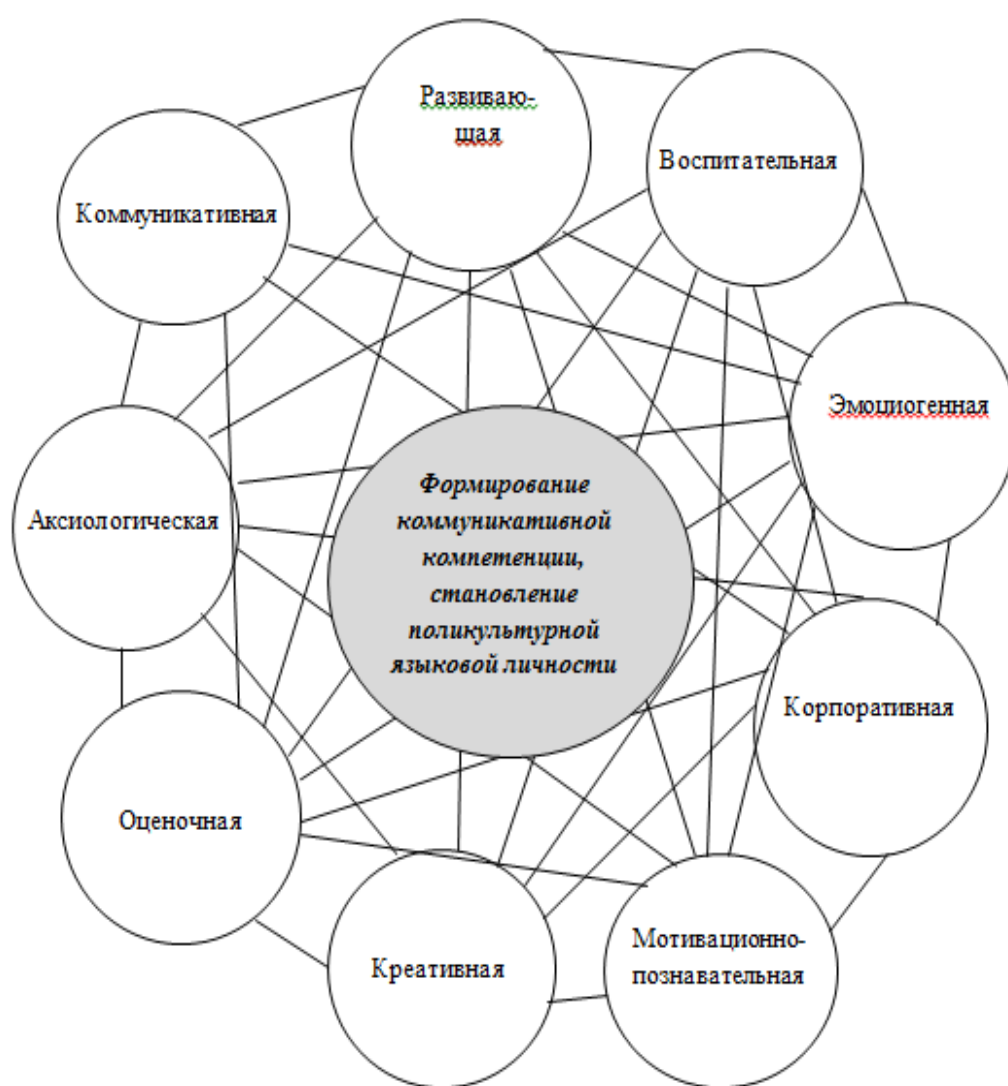


Рис. 19. Система функций эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Изложенное побуждает нас обратиться в дальнейших исследованиях ЭЦК содержания иноязычного образования к проблеме отбора и организации его содержания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Содержание иноязычного образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества тождественно по структуре человеческой культуре и представляет собой ту её часть, которую ученик усваивает в процессе иноязычного образования, приобщаясь к наследию, выработанному человечеством, к его общественно-историческому опыту. Анализ содержания иноязычного образования как объекта исследования, структурно-содержательная характеристика его интеллектуальных компонентов и ЭЦК, проведённые с учётом предмета нашего исследования, позволили сделать следующие выводы:

1. Изучение примеров структурирования содержания общего и иноязычного образования свидетельствуют о явном несовпадении результатов в дидактике и методике, а также у разных методистов. Попытка соотнести взятый за основу общепедагогический подход (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) и взгляды методистов в области иноязычного образования (И. Л. Бим, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов и др.) привела нас к осознанию необходимости переструктурировать и взаимодополнить их. Спорный характер ряда вопросов, связанных с компонентным составом содержания иноязычного образования, не помешал нам проследить ключевую для данного исследования идею: помимо знаний, навыков и умений в состав его содержания входит также опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся. Речь идёт о включении в СО ИЯ некоего экстралингвистического фактора, «экстралингвистической информации». Это мысли, духовные ценности, культура, невербальные средства общения.

2. Были выявлены определённые тенденции, которые позволили нам выделить и охарактеризовать составляющие содержания иноязычного образования:

а) во всех случаях в системе присутствует «знаниевая» (идеальная) составляющая. Она статична и включает знания языкового и речевого материала, а также сферы, темы, проблемы, ситуации общения и т. п.;

б) вторая составляющая имеет процессуальный характер и связана с овладением репродуктивными способами деятельности в рамках решения учебно-познавательных и коммуникативных задач на уровне навыков;

в) третья составляющая носит процессуально-творческий характер и включает умение общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности при решении учебно-познавательных и коммуникативных задач творческого характера;

г) четвёртая составляющая имеет «отношенческий» характер и связана с формированием опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к овладению иноязычной культурой в диалоге культур. При этом особую значимость приобретают такие категории, как личностный опыт, эмоции, мнения, чувства, а образовательные результаты увязываются с изменением мотивов, отношений, личностных позиций учащихся, системы их ценностей и смыслов.

На основании этого была разработана авторская система содержания иноязычного образования. Она включает интеллектуальные компоненты – ПК, ПРК и ПТК. Четвёртый компонент – это ЭЦК содержания иноязычного образования, являющимся предметом данного исследования.

3. Каждый компонент так называемого интеллектуального блока имеет своё специфическое содержание, определяющее процесс и результат овладения им учащимися в виде базовых умений, компетенций, «приращений» в личностных структурах:

а) содержание ПК есть культурологическое содержание иноязычной культуры, включая единицы языка и речи: фонетический, лексический, грамматический, орфографический материал, сферы и ситуации общения, темы и тексты, страноведческий и лингвострановедческий материал. Овладение всем этим происходит в рамках познавательной деятельности учащихся, которая понимается в методике как получение и передача новой информации об окружающем мире. Содержание ПК является первым шагом в познавательной и практической коммуникативной деятельности учащихся, создающим основу для овладения последующими компонентами содержания иноязычного образования: ПРК, ПТК и ЭЦК;

б) ПРК как вторая составляющая интеллектуального блока – это репродуктивные навыки иноязычного устного и письменного общения, познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД. Это предполагает формирование целостного речевого механизма как основы речевой компетенции личности, базового умения общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности. В связи с вышесказанным субкомпоненты ПРК содержания иноязычного образования являются важнейшими средствами формирования языковой, учебно-познавательной, социокультурной компетенции, а в конечном счёте – культуры иноязычного речевого общения, что вносит вклад в развитие человека духовного, или человека культуры;

в) ПТК содержания иноязычного образования – это опыт иноязычной творческой деятельности. Основу процесса речевого и коммуникативного творчества составляют подвижность, противоречивость, изменчивость психических процессов памяти, мышления, воображения, чувств, имитационные способности учащегося, природная любознательность и потребность в познании нового, отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок, а также языкового барьера. Субкомпонентами ПТК содержания иноязычного образования являются умения и УУД, необходимые школьникам для эффективного участия и в поисковой (эвристической), и в собственно творческой деятельности.

Результатом овладения учащимися ПТК содержания иноязычного образования будет являться базовое умение использовать развитые умения и способности разного характера. Это основа развития иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех её составляющих: языковой, речевой, учебно-познавательной, социокультурной, компенсаторной. Это умение обеспечива-

ет эмоционально-ценностную среду развития творческой личности как ценнейшего личностного качества, востребованного во все времена и в любой профессии.

4. ЭЦК содержания иноязычного образования основан на социальном опыте и связан с эмоционально-ценностной сферой личности. Овладение опытом эмоционально-ценностного отношения к миру выражается не в предметных знаниях и умениях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентации, выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее Я-концепции. В данном исследовании ЭЦК представлен как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также личностных УУД:

а) ценностные субкомпоненты – это совокупность общенациональных (Россия) и общечеловеческих ценностей (истина, жизнь, мировая культура, свободы и права личности, общение и сотрудничество); а также ценностных ориентаций как формы включения культурных ценностей в механизм деятельности и поведения личности;

б) эмоциональные субкомпоненты – это те эмоции и чувства, которые необходимо актуализировать и активизировать в иноязычном образовательном процессе: гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические. Значимые для иноязычного образования эмоции и чувства идентичны по названиям, но чувства трактуются как форма устойчивого отношения учащихся к ценностям в рамках диалога культур, отвечающим их потребностям и интересам и имеющим для них личное значение. В число эмоциональных субкомпонентов ЭЦК мы также предлагаем включить производные от эмоций и чувств эмоциональные состояния личности – переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. Они также являются важными составляющими овладения учащимися опытом эмоционально-ценностного отношения к миру культурных ценностей, ценностными ориентациями и жизненными смыслами;

в) волевой субкомпонент – это воля как способность школьника создавать систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры. Результатом волевых усилий является духовное совершенствование учащегося как поликультурной личности;

г) личностные УУД, которые позволяют сделать процесс овладения ценностями мировой культуры осмысленным и обеспечивают значимость решения учебной задачи: личностное самоопределение, ценностно-смысловая ориентация учащихся, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях.

5. Взаимосвязь интеллектуальных компонентов и ЭЦК содержания иноязычного образования в рамках системно-структурного подхода предполагает, что оно рассматривается как система, состоящая из множества элементов, находящихся во взаимодействиях и образующих целостность. Ведущими детерминантами содержания иноязычного образования являются

– его цель, в которой находят выражение интересы как общества, так и личности, и которую можно определить через развитие тех свойств школьника, которые нужны ему и обществу для включения в социально ценную деятель-

ность, для постижения культуры страны ИЯ в её сравнении и диалоге с родной; для превращения учащегося в поликультурную языковую личность;

– деятельность, природа которой связана с коммуникативной стороной обучения ИЯ в рамках форм, методов, приёмов и технологий обучения, которые создают атмосферу сотрудничества в различных видах деятельности, стимулирующих практическое использование ИЯ;

– опыт, который в контексте темы данного исследования рассматривается как опыт эмоционально-ценностных отношений учащихся, – целенаправленная, активная и интерактивная коммуникативная, познавательная, преобразовательная и ценностно-ориентационная деятельность, направленная на постижение духовных ценностей народа стран(ы) изучаемого языка в сравнении с родной культурой в контексте диалога культур.

В частности, усвоение ПК содержания иноязычного образования обеспечивает формирование знаний о культуре страны изучаемого языка и становится инструментом коммуникативной деятельности. Усвоение ПРК позволяет сохранить культуру; усвоение ПТК обеспечивает её дальнейшее развитие, что без реализации творческой деятельности невозможно. Наконец, усвоение четвёртого компонента – ЭЦК – регулирует соответствие коммуникативной деятельности учащегося его потребностям и в свою очередь расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, т. е. все проявления эмоционального отношения к речевой деятельности, её продуктам, людям.

6. Структура поликультурной языковой личности предполагает, что результатом овладения интеллектуальным блоком содержания иноязычного образования в совокупности ПК, ПРК и ПТК должна стать иноязычная коммуникативная компетенция как совокупность предметных и метапредметных результатов обучения. Результатом освоения ЭЦК являются те личностные составляющие, которые позволяют школьнику общаться в поликультурном, глобализирующемся мире: совокупность общенациональных и общечеловеческих ценностей, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру культурных ценностей, воля, личностные УУД.

7. ЭЦК содержания иноязычного образования трактуется в данном исследовании как система значимых для личности и общества мотивационно-ценностных ориентаций общенационального и общечеловеческого характера, а также система эмоционально-волевых отношений и личностных УУД, реализуемых в процессе освоения иноязычной культуры в сравнении и диалоге с родной. ЭЦК содержания иноязычного образования основан на социальном опыте и связан с эмоционально-ценностной сферой личности. Это позволило нам представить данный компонент как совокупность ценностных, эмоциональных субкомпонентов и их составляющих, воли и личностных УУД. Каждый из них обладает своей спецификой, неразрывным взаимодействием и взаимовлиянием составляющих и связью с другими субкомпонентами ЭЦК.

8. Процесс моделирования ЭЦК содержания иноязычного образования сначала в виде отдельных, относительно самостоятельных структурно-функциональных блоков (модулей), объединённых в конкретную последовательность

операций, а затем разработка прогностической модели компонента позволили нам доказать, что все интересующие нас системные субкомпоненты ЭЦК являются функциональными, и у каждого из них – своя особая роль в иноязычном образовании. Структурно-функциональные взаимосвязи между блоками субкомпонентов модели ЭЦК и внутри субкомпонентов каждого блока обеспечивают устойчивость, эффективность их взаимодействия как друг с другом (адаптивная часть функции модели), так и регуляцию внутренних связей внутри отдельных групп субкомпонентов (регулятивная часть функции модели).

9. Регулятивная часть функции модели, обеспечиваясь взаимодействием субкомпонентов внутри каждого блока ЭЦК, заключается в следующем:

а) ценностные ориентации иноязычной культуры есть ступень перехода культурных ценностей общества в деятельность субъекта. В иноязычном образовании они обеспечивают модификацию ценностей родной культуры через соприкосновение с ценностями культуры страны изучаемого языка. На основе этого формируются ценности учащегося как субъекта диалога культур;

б) мотивационно-целевой блок деятельности по овладению иноязычной культурой сопряжён с потребностями учащихся и влияет на постановку цели их деятельности по овладению иноязычной культурой. Процессуальный блок способствует становлению опыта самостоятельной иноязычной речевой деятельности, духовному обогащению личности и формированию их учебной культуры и культуры общения. Он связан со значимыми для учебного процесса эмоциями и чувствами школьника.

Результат деятельности может оказаться либо в соответствии, либо в несоответствии с наиболее актуальной для личности в данной ситуации на данный момент потребностью, поэтому положительный или отрицательный знак эмоции определяется соотношением между целью и результатом этой деятельности на каждом конкретном этапе иноязычного образования;

в) волевое развитие школьника в процессе овладения ценностями иноязычной культуры связано с достижением конечных целей иноязычного образования, регулируется ими и проявляется в целенаправленности, целеустремленности и самообладании учащихся, участвующих в диалоге культур;

г) успешное формирование личностных УУД открывает возможность широкой ориентации школьников в иноязычном образовании, включая осознание ими его целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик речевой и учебной деятельности.

10. Адаптивная часть функции модели как устойчивость и эффективность взаимодействия отдельных групп её субкомпонентов друг с другом проявляется в следующем:

а) взаимосвязь эмоциональных и ценностных субкомпонентов ЭЦК – это целый комплекс эмоциональных состояний личности, изучающей иноязычную культуру в диалоге культур, отражающих её жизненные потребности и формирующих оценки тех ценностных объектов, с которыми содержание иноязычного образования непосредственно связано;

б) волевая сфера личности связана и с ценностной, и с эмоционально-чувственной, поскольку механизмы волевого регулирования играют важную роль и в нормальном функционировании эмоций и чувств, и в реализации ценностей;

в) взаимосвязь ценностных и личностных субкомпонентов проявляется в том, что для каждого человека существует свой индивидуальный мир ценностей. Культурные ценности иноязычного образования формируют личность в соответствии с современными представлениями о сущности и назначении человека. Совокупность ценностных ориентаций образует ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, детерминирующую её мотивацию. Личностные УУД – это ключ приобщения личности учащегося к ценностям, созданным другими народами, историческим достижениям представителей других культур, способ открытия ценностной уникальности и своеобразия собственной народной самобытности.

11. Рассмотрение функций предложенной структурно-функциональной модели ЭЦК содержания иноязычного образования, призванных обеспечить активное взаимодействие четырёх её блоков и субкомпонентов внутри каждого из них в контексте достижения целей современного иноязычного образования, позволило нам выяснить, создаёт ли набор функций ЭЦК возможности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивая становление школьника как поликультурной языковой личности со всем набором присущих ему качеств. Среди многообразия функций, выполняемых ЭЦК в иноязычном образовательном процессе, мы остановились на тех, которые являются методологически важными для понимания роли данного компонента и наиболее значимыми в процессе овладения иноязычным общением: коммуникативной, воспитательной, развивающей, аксиологической, мотивационно-познавательной, эмоциогенной, оценочной, кооперативной, креативной.

12. Характеристика функциональной «нагрузки» ЭЦК содержания иноязычного образования рассматривалась, в основном, с позиций положительной значимости вышеназванных функций. Мы пришли к выводу, что все функции ЭЦК, составляющие основу формирования опыта эмоционально-ценностных отношений учащихся, имеют свою специфику, ценностно-эмоциональный «заряд». Взаимодействуя в разных сочетаниях, они действительно создают возможности для формирования коммуникативной компетенции и, в конечном счёте, обеспечивают становление школьника как поликультурной языковой личности со всем набором присущих ему качеств. Это является системообразующим моментом в системе функций ЭЦК.

Последние определяют назначение данного компонента содержания иноязычного образования: овладение личностью системой общенациональных и общечеловеческих ценностей, результатом чего является развитие базового умения личности реализовать нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования, формирование поликультурной языковой личности. При этом происходит интеграция «продуктов» всех четырёх компонентов содержания иноязычного образования, ибо они входят в формирующуюся духовность учащегося.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акмеологический словарь [Текст] / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
2. Алексеева, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности [Текст] / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.
3. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст]: учебник / Г. М. Андреева. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 432 с.
5. Андреева, М. П. Одна из возможностей усиления воспитательного потенциала обучения иностранному языку [Текст] / М. П. Андреева // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 49–51.
6. Анцыферова, Л. И. Психология формирования и развития личности [Текст] / Л. И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426–433.
7. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст]: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская И. А. и др. / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
8. Асмолова, Л. М. Изменение смысловых ориентиров: от успешной школы – к успехам ребёнка [Текст] / Л. М. Асмолова // Педагогическая палитра. Образование города Пскова. – Псков, 2014. – № 1. – С. 8–12.
9. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М., 1989. – 560 с.
10. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
11. Баранов, А. Г. Языковое сознание в условиях дву-, многоязычия [Текст] / А. Г. Баранов, Т. С. Щербина // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. – М., 1991. – С. 63–66.
12. Барышников, Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе [Текст] / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28–32.
13. Беспалько, В. П. О возможностях системного подхода в педагогике [Текст] / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.
14. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической психологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
15. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
16. Бим, И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 2–6.

17. Бим, И. Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 2–6.
18. Бим, И. Л. Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 2–7.
19. Бим-Бад, Б. М. Образование в контексте социализации [Текст] / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
20. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
21. Буева, Л. П. Общественные отношения и общение [Текст] / Л. П. Буева // Проблемы общения и воспитание. – Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1974. – С. 10–35.
22. Валитова, Л. Р. Социализирующий потенциал ценностей иноязычной культуры [Текст] / Л. Р. Валитова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 104–106.
23. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст]: методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.
24. Волков, И. П. Учим творчеству [Текст] / И. П. Волков. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
25. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
26. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
27. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.
28. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1982. – 488 с.
29. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы) [Текст] / М. Н. Вятютнев. – М., 1984. – 144 с.
30. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам [Текст] / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
31. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М., 2000. – 192 с.
32. Гальскова, Н. Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание [Текст] / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 2–8.
33. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.

34. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др. – М.: Высш. шк., 1982. – 373 с.
35. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1998. – 432 с.
36. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2008. – 478 с.
37. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования [Текст] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2000. – 223 с.
38. Данильчук, В. И. Теоретические основы гуманитаризации физического образования в средней школе [Текст]: дис. в форме науч. докл. ... д-ра пед. наук / В. И. Данильчук. – Волгоград, 1997. – 50 с.
39. Дейк ван, Т. А. Язык, познание, коммуникация [Текст] / Т. А. ван Дейк. – М., 1989. – 312 с.
40. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности [Текст] / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности / под ред. Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1987. – С. 145–170.
41. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики [Текст] / под ред. М. Н. Скаткина. – М., 1982. – 319 с.
42. Додонов, Б. И. Эмоции как ценности [Текст] / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 270 с.
43. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 192 с.
44. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
45. Зеленцова, А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Зеленцова. – Волгоград, 1996. – 24 с.
46. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
47. Иванцова, Н. В. Формирование универсальных учебных действий при обучении школьников изучающему чтению [Текст] / Н. В. Иванцова, С. С. Куклина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. Вып. 18. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2015. – С. 24–30.
48. Ильясов, Ф. Н. Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок [Текст] / Ф. Н. Ильясов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2013. – № 5. – С. 13–25.
49. Каган, М. С. Общение как ценность и как творчество [Текст] / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–39.
50. Клименко, М. П. Развитие ценностных ориентаций старшеклассников в процессе использования метода проектов [Текст] / М. П. Клименко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 7. – С. 33–37.

51. Климов, Е. А. Общая психология. Общеобразовательный курс [Текст]: учеб пособие для вузов / Е. А. Климов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 511 с.
52. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах [Текст] / Г. М. Коджаспирова: М.: Айрис-Пресс, 2008. – 256 с.
53. Колесников, С. В. Межкультурная коммуникация: общение – через общение [Текст] / С. В. Колесников // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт: материалы Третьей Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1. Теория и методика обучения иностранным языкам в свете межкультурной коммуникации / отв. ред. О. Ф. Родин; Нижнетагильская гос. соц.-пед. акад. – Нижний Тагил, 2008. – С. 8-11.
54. Кольцова, Е. С. Формирование мотивации на уроке иностранного языка как основное условие развития коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] / Е. С. Кольцова, Е. И. Протасова. URL: <http://festival.1september.ru/>
55. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействия [Текст]: учеб. пос. / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург, 1999. – 256 с.
56. Краткий психологический словарь [Текст] / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
57. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии [Текст] / Г. Ю. Ксензова. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 224 с.
58. Кувалдина, М. М. Приёмы формирования познавательной мотивации при подготовке детей к школе на занятиях по английскому языку [Текст] / М. М. Кувалдина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. Вып. 10. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – С. 40–45.
59. Куклина, С. С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением [Текст]: монография / С. С. Куклина. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 81 с.
60. Куклина, С. С. Система учебных задач как средство управления учебной деятельностью школьников по овладению иноязычным общением [Текст] / С. С. Куклина // Образование и наука. – 2008. – № 9 (57). – С. 110–116.
61. Куклина, С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы [Текст] / С. С. Куклина. – Киров: Изд-во ООО «Радуга», 2013. – 158 с.
62. Куклина, С. С. История методики обучения иностранным языкам [Текст]: учеб. пособие / С. С. Куклина, М. Н. Татарина. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012. – 111 с.
63. Леднёв, В. С. Содержание образования [Текст] / В. С. Леднёв. – М., 1989. – 360 с.
64. Леонтьев, А. А. К определению речевой ситуации [Текст] / А. А. Леонтьев // Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе: тез. докл. IX науч.-метод. конф. – М.: Военный ин-т иностр. яз., 1973. – С. 58–60.

65. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 1999. – 288 с.
66. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 283 с.
67. Лернер, И. Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы [Текст] / И. Я. Лернер // Теоретические основы процесса обучения / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 2002. – С. 137–161.
68. Лернер, И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования [Текст] / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1987. – Вып. № 11. – С. 60–65.
69. Лихачёв, Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей [Текст] / Б. Т. Лихачёв. – Самара: Изд-во СИУ, 1997. – 84 с.
70. Лихачёв, Д. С. Письма о добром и прекрасном [Текст] / Д. С. Лихачёв. – М., 1989. – 237 с.
71. Лобанова, Г. А. Эмоционально-ценностный компонент содержания образования: от сущности – к проектированию и реализации [Электронный ресурс] / Г. А. Лобанова. URL: <http://www.lerner.edu3000.ru/Wladimirbiblos/lobanjva.htm>
72. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
73. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
74. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст]: кн. для учителя / А. К. Маркова и др. – М.: Просвещение, 2007. – 323 с.
75. Маслов, Н. В. Толковый педагогический словарь [Текст] / Н. В. Маслов. – М.: Самшит-издат, 2006. – 751 с.
76. Матвеева, Н. В. О взаимосвязи практических и общеобразовательных целей обучения иностранным языкам [Текст] / Н. В. Матвеева // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 25–28.
77. Матюхина, Е. В. Повышение мотивации изучения иностранного языка через использование разных форм внеклассной работы, направленных на развитие личности школьника [Текст] / Е. В. Матюхина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. Вып. 8. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – С. 79–89.
78. Машарова, Т. В. Проблема личностно-ориентированного подхода в образовании человека [Текст] / Т. В. Машарова // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в школе и в вузе в свете личностно-ориентированной парадигмы: материалы междунар. науч.-практ. конф. 14–15 фев. 2007 г. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 22–25.
79. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. колледжей / под ред. В. М. Филатова – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 416 с. (Сер. «Среднее профессиональное образование».)

80. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [Текст]: учеб. пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 253 с.

81. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

82. Митина, Л. М. Эмоциональная гибкость учителя. Психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] / Л. М. Митина, Е. С. Асмоковец. – М.: Изд-во «Флинта», 2001. – 192 с.

83. Морозова, Е. Н. К вопросу об обогащающих возможностях процесса освоения иноязычной культуры в условиях меняющегося образования [Текст] / Е. Н. Морозова // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 308. – С. 163–166.

84. Немов, Р. С. Психология [Текст]: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – Изд. 4-е. – М.: Владос, 2003. – 631 с.

85. Никандров, Н. Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.

86. Никитенко, З. Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени иноязычного образования [Текст]: учеб. пособие / З. Н. Никитенко. – М.: Прометей, 2013. – 288 с.

87. Никитенко, З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / З. Н. Никитенко. – М., 2015. – 427 с.

88. Никитенко, З. Н. Ценностные ориентации иноязычного образования в начальной школе и их реализация в УМК [Электронный ресурс] / З. Н. Никитенко. URL: <http://aripk.ru>

89. Никифорова, О. И. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на уроке иностранного языка [Электронный ресурс] / О. И. Никифорова. URL: <http://festival.1september.ru:8081/articles/514267/3>.

90. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 4. [Текст] / под ред. В. С. Стёпина. – М.: Мысль, 2010. – 736 с.

91. Общая психология [Текст]: курс лекций для первой ступени пед. образования / сост. Е. И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 448 с.

92. Общая психология [Текст]: 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.

93. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2007. – 944 с.

94. Осмоловская, И. М. Дидактика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. М. Осмоловская. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 240 с.
95. Пассов, Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования [Электронный ресурс] / Е. И. Пассов. URL: <http://articles.excelion.ru>
96. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 154 с.
97. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1. [Текст] / Е. И. Пассов. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.
98. Пассов, Е. И. Основные вопросы обучения иноязычной речи [Текст]: учеб. пособие. Ч. II / Е. И. Пассов. – Воронеж, 1976. – 163 с.
99. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
100. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования [Текст]: метод. пособие для препод. рус. яз. как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Рус. яз., 2010. 568 с.
101. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей [Текст] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 2003. – 640 с.
102. Петленко, В. П. Основы валеологии. Книга вторая [Текст] / В. П. Петленко. – М., 1998. – 360 с.
103. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст]: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
104. Потапова, М. И. Развитие творческой активности учащихся младших классов при обучении иностранным языкам [Текст] / М. И. Потапова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 49–55.
105. Профилизация образования: опыт реализации: в 3 ч. Ч. 2. Методические аспекты профильного обучения [Текст]: учеб.-метод. пособие / под ред. С. В. Кривых. – М.: 2007. – 327 с.
106. Развитие творческих способностей учащихся на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00174341_0.html
107. Разумный, В. А. Интегративная педагогика: обретенный смысл [Текст] / В. А. Разумный // Ценности и смыслы. – 2009. – № 1. – С. 166–172.
108. Реализация методов эмоционально-ценностного компонента образования на уроках начальной школы [Электронный ресурс]. URL: http://revolution.allbest.ru/Педагогика/00082465_0.html
109. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе [Текст]: пособие для учителя / Г. В. Рогова. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
110. Рогова, Г. В. О некоторых путях повышения мотивации изучения иностранных языков у школьников в IV–VII классах [Текст] / Г. В. Рогова, З. Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 6. – С. 37–45.

111. Розов, Н. С. Культура, ценности и развитие образования [Текст] / Н. С. Розов. – М., 1992. – 430 с.
112. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
113. Рубцова, А. В. Продуктивный подход в профессиональном иноязычном образовании как концептуальная основа развития продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды [Текст] / А. В. Рубцова // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2011. – С. 233–235.
114. Рыжов, В. В. Словесное творчество и развитие коммуникативной креативности дошкольников [Текст] / В. В. Рыжов, Н. В. Мартышкина // Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и вузе: межвуз. сб. науч. ст. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. – С. 98–120.
115. Саланович, Н. А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы: на материале французского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Саланович. – М., 1995. – 180 с.
116. Сборник нормативных документов. Иностранный язык [Текст] / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008. – 287 с.
117. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград: «Перемена», 1994. – 152 с.
118. Симонов, П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций [Текст] / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1970. – 139 с.
119. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2011. – 608 с.
120. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст]: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.
121. Словарь [Текст] / под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
122. Словарь по этике [Текст] / под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
123. Солнцев, В. М. Язык как системно-структурное образование [Текст] / В. М. Солнцев. – М.: Гл. редакция восточ. лит. изд-ва «Наука», 1971. – 294 с.
124. Соловцова, Э. И. Эмоции и профессиональная деятельность педагога в обучении иностранным языкам [Текст] / Э. И. Соловцова, Н. В. Пронина // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 7. – С. 35–39.

125. Сорокин, П. А. Система социологии, социальная мобильность [Текст] / П. А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 588 с.
126. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська шк., 1998. – 260 с.
127. Тарасова, Л. Е. Эмоционально-волевая сфера личности [Электронный ресурс] / Л. Е. Тарасова. URL: http://redov.ru/psihologija/obshaja_psihologija...lekcii...
128. Татарина, М. Н. Технократизм, эмоциональный интеллект личности и гуманистическая стратегия обучения [Текст] / М. Н. Татарина // Ценности современной науки и образования: материалы междунар. науч.-теорет. конф. (г. Киров, ВятГГУ, 3–4 апреля 2008 г.): в 2 т. Т. 1. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – С. 317–320.
129. Татарина, М. Н. Эмоционально-ценностный компонент языкового образования [Текст] / М. Н. Татарина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе.: сб. науч.-метод. тр. Вып. 15. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 96–107.
130. Татарина, М. Н. Организация рефлексивной деятельности учащихся в процессе овладения иноязычным общением на начальной ступени [Текст] / М. Н. Татарина, Т. С. Матина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. Вып. 16. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012. – С. 76–85.
131. Татарина, М. Н. Активизация эмоциональной сферы студентов в образовательном процессе: учеб. пособие [Текст] / М. Н. Татарина, М. Г. Яновская. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 92 с.
132. Теоретические основы процесса обучения в советской школе [Текст] / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1989. – 320 с.
133. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
134. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – М. Наука, 1966. – 451 с.
135. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
136. Фёдорова, Д. В. Место речевой деятельности в интерактивном учении [Текст] / Д. В. Фёдорова // Теория языка и межкультурная коммуникация: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Т. Ю. Сазоновой; Курский гос. ун-т. – Курск: КГУ, 2008. – С. 94–102.
137. Философия: Энциклопедический словарь [Текст] / под редакцией А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
138. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
139. Философский словарь [Текст] / под ред. М. М. Розенталя. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1975. – 495 с.
140. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Инфра-М, 1998. – 574 с.

141. Философский энциклопедический словарь [Текст] / редкол.: С. С. Аверинцева и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
142. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) [Текст] / И. И. Халеева. – М., 1989. – 240 с.
143. Халяпина, Л. П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам [Текст] / Л. П. Халяпина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2006. – № 21(1). – Т. 7. – С. 91–102.
144. Хлевная, Е. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Хлевная. – М., 2012. – 28 с.
145. Хлупина, О. В. Атмосфера учебного процесса и её функции в овладении иностранным языком [Текст] / О. В. Хлупина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. Вып. 10. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – С. 124–130.
146. Хлыстина, О. М. Формирование ценностного отношения к прошлому на материале пропедевтического курса «Истории Отечества» [Текст]: дис. канд. пед. наук / О. М. Хлыстина. – СПб., 1997. – 241 с.
147. Чебучева, Е. В. Эмпатические характеристики и социально-психологическая адаптация ребенка младшего школьного возраста [Текст] / Е. В. Чебучева // Духовные горизонты детства: материалы XVII Междунар. конф. «Ребенок в современ. мире. Духов. горизонты детства», 21–23 апр. 2010 г. / Юнеско; М-во образования и науки РФ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена; Северо-Запад. отд-ние РАО; Комитет по образованию и науке Гос. Думы РФ; Комитет по науке и высш. шк. админ. Санкт-Петербурга; Петров. акад. наук и искусств... ; [гл. ред. К. В. Султанов]. – СПб., 2010. – С. 544–546.
148. Чернышов, С. В. К вопросу о разграничении понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность» [Текст] / С. В. Чернышов, Ю. Н. Хусяинова // Проблемы современного педагогического образования. Сер. «Педагогика и психология»: сб. ст. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 7. – С. 236–242.
149. Шакурова, М. В. Социальное воспитание в школе [Текст] / М. В. Шакурова. – М., 2004. – 272 с.
150. Шаховский, В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике [Текст] / В. И. Шаховский // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 29–42.
151. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст]: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
152. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – 560 с.
153. Юлов, В. Ф. Философия. Проблемный курс: в 2 ч. Ч. 2 [Текст] / В. Ф. Юлов. – Киров: Вятский госпедуниверситет, 1995. – 170 с.

154. Якобсон, П. М. Чувства, их развитие и воспитание [Текст] / П. М. Якобсон. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
155. Яновская, М. Г. Эмоциональный фактор в процессе формирования интеллигентности будущего специалиста [Текст] / М. Г. Яновская. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 79 с.
156. Beaudoin, M. Enseignement de l'oral et anxiété langagière [Text] / M. Beaudoin // Apprendre les langues étrangères autrement. – Paris: Hachette Education, 1999. – P. 95–99.
157. Mayer, J. D. Emotional intelligence Imagination, Cognition, and Personality [Text] / J. D. Mayer. – 1990. – V. 9. – P. 185–211.
158. Mayer, J. D. Emotional Intelligence as a Standard Intelligence [Text] / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, G. Sitarenios // Emotion. – 2001. – V. 1. – P. 232–242.
159. Palmer, H. The Scientific Study and Teaching of Languages [Text] / H. Palmer. – L., 1917. – 138 p.

Научное издание

Татаринаева Майя Николаевна

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ
СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО
И СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДОВ**

Корректор *О. И. Коробкова*
Компьютерная верстка *Л. А. Кислицыной*

Подписано в печать 26.12.2016 г.
Формат 60×84/16.
Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 7,6.
Тираж 500 экз.
Заказ № 4170.

Научное издательство Вятского государственного университета
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. 20-89-64

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36