

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

М. Н. Татаринова

**ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА
СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Киров
2018

УДК 37.016:802/809

ББК Ч426.81

T232

*Печатается по рекомендации Научного совета
Вятского государственного университета*

Рецензенты:

С. С. Куклина, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»;

А. Н. Шамов, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»

Татаринова, М. Н.

T232 Отбор и организация эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования : [монография] / М. Н. Татаринова. – Киров : Вятский государственный университет, 2018. – 164 с.

ISBN 978-5-98228-175-3

В монографии рассмотрены методологические, теоретические и методические аспекты отбора и организация эмоционально-ценностного компонента как гуманистической основы содержания иноязычного образования.

Монография предназначена для использования в учебном процессе, а также для ученых и специалистов, занимающихся исследованием проблем в области методики преподавания иностранных языков.

УДК 37.016:802/809

ББК Ч426.81

ISBN 978-5-98228-175-3

© Вятский государственный университет
(ВятГУ), 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
§1. Отбор и организация содержания иноязычного образования как методическая категория	10
§2. Принципы и критерии отбора эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования	53
ГЛАВА 2. ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОСТРОЕНИЕ ЕГО БАЗОВОЙ МОДЕЛИ	
§1. Принципы и критерии организации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования	59
§2. Базовая модель эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования как основа её модификаций для различных ступеней школьного иноязычного образования	90
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	107
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение I	118
Приложение II	126
Приложение III	152

ВВЕДЕНИЕ

Философские предпосылки модернизации Российского образования инициируют последовательные процессы его модернизации, стратегию которых определяют Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Приоритетный национальный проект «Образование», стратегия «Российское образование – 2020», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральные государственные стандарты общего образования (ФГОСы), Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. и др. Согласно положениям указанных документов решаются задачи, связанные с повышением качества содержания и технологий обучения на всех уровнях образования.

Актуальность исследования. Сегодня неоспоримым является тот факт, что содержание иноязычного образования должно быть освобождено от «симптомов» неблагоприятных рационалистических и технократических установок в пользу присутствия личностно-деятельностных и аксиологических начал. Только таким образом можно обеспечить процесс личностного и коммуникативного формирования учащегося как участника диалога культур с учётом взаимовлияния их ценностей.

В свете изложенного процессы реконструкции содержания иноязычного образования должны быть нацелены, во-первых, на решение общественных задач прикладного характера, координированных на выполнение социального заказа общества в области изучения школьниками иностранного языка, повышение результативности и качества этого процесса. Во-вторых, выстраиваясь в структуре личностно-ориентированной парадигмы, процедуры модернизации содержания необходимо направить на удовлетворение нужд и устремлений личности учащегося, на становление её ценностного отношения к иноязычному образованию, к себе и окружающему миру.

Личностно-ориентированная парадигма, которая рассматривается как методологическая основа преобразования содержания иноязычного образования, как путь к его гуманизации, к учёту возрастающей роли человеческого фактора, предполагает, что одним из ведущих подходов к процессу обучения иностранным языкам является *эмоционально-ценностный (аксиологический)*. В статье «Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как

ценность» (2012 г.) Н. Д. Гальскова и Е. Г. Тарева утверждают, что с позиций данного подхода личность школьника воспринимается как самая главная ценность процесса обучения иностранному языку и воспитания средствами этого предмета, что сопряжено не только с приобретением учащимся определенного «набора» знаний, навыков и умений, но и с изменением ценностей, интересов, мотивов, установок, настроений, взаимоотношений, личностных позиций обучающихся [35].

В этом смысле иноязычное образование сопрягается с приобретением школьниками опыта эмоционально-оценочных отношений, что позволит выявить ранее нереализованные образовательные возможности предмета «иностраннй язык». Язык при этом рассматривается как действенное средство раскрытия самобытности его носителей и их достижений, вошедших в историю человеческой цивилизации. Это требует включения в число компонентов содержания иноязычного образования *эмоционально-ценностного (ЭЦК)*, который имеет собственную структуру и функции.

В нашей монографии «Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов» (2016 г.) мы представили данную составляющую содержания иноязычного образования как совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов, а также личностных универсальных учебных действий (УУД) школьников [108, с. 61]. Сущность и назначение ЭЦК подразумевает, по образному выражению Е. Г. Таревой, «смещение с пьедестала» знаний, речевых умений, навыков, тем и сфер общения и т. п. [104, с. 183] в пользу опыта эмоционально-ценностных отношений учащихся, формирование которого длительное время протекало бессистемно и зачастую интуитивно.

Изменение сложившихся лингводидактических ценностей предполагает, что задача овладения школьниками ЭЦК содержания иноязычного образования позволит преодолеть хаотичный характер этого процесса и, как следствие, приобретает особую актуальность. Характеристика функциональной «нагрузки» ЭЦК содержания иноязычного образования в монографии 2016 г. осуществлялась, главным образом, с позиций положительной релевантности коммуникативной, воспитательной, развивающей, аксиологической, мотивационно-познавательной, эмоциогенной, оценочной, кооперативной и креативной функций.

Был сделан важный вывод о том, что названные функции являются базой формирования опыта эмоционально-ценностных отношений учащихся, и каждая из них имеет своеобразие и ценностно-эмоциональный «заряд». Синтез функций обеспечивает овладение учащимися ЭЦК содержания иноязычного образования, т. е. эмоциональное познание школьником поликультурного мира, его эмоциональное творчество и эмоционально-ценностное развитие [108, с. 63–104].

Это предполагает формирование поликультурной языковой личности школьника со всем набором присущих ему качеств: владением ключевыми компетенциями в области иноязычного образования, собственной системой ценностей, «набором» личностных УУД, индивидуально-личностных способностей, высоким уровнем развития волевой сферы, эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, обеспечивающим гармоничное приобщение учащегося к жизни (Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Ю. Н. Караулов, Е. Г. Тарева, Л. П. Халяпина).

В данной монографии мы намерены продолжить исследования ЭЦК содержания иноязычного образования. Автор исходит из положения о том, что присутствие данного компонента в иноязычном образовании обеспечит формирование учащегося как поликультурной языковой личности за счёт развития интеллектуальной, волевой и эмоционально-ценностной сфер, если компонент построен на основе *модели*, которая по компонентному составу, качественным характеристикам и факторам организации адекватна целям обучения иностранному языку, представленным в программных требованиях по данному предмету. Для построения такой модели были изучены и использованы

– труды в области конструирования содержания современного иноязычного образования, оценки его качества (М. З. Биболетова, И. Л. Бим, Н. И. Быкова, Е. М. Верещагин, В. П. Кузовлев, Г. В. Рогова, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, А. Н. Щукин, В. Эванс, L. Klingberg, Н. Palmer и др.);

– труды, освещающие проблемы обучения иностранному языку как средству межкультурного общения, диалога равноценных культур, как пути к взаимообогащению представителей языковых общностей, как способу знакомства с шедеврами Российской и мировой культур, осознания собственной причастности к национальному и интернациональному сообществам (А. Г. Баранов, Н. В. Барышников, А. А. Колесников, С. С. Куклина, О. Г. Поляков, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, А. Knapp-Potthoff и др.);

– исследования ЭЦК содержания иноязычного образования и его роли в комплексном достижении целей обучения иностранному языку (Ю. С. Андрюшова, И. Л. Бим, О. Г. Бырдина, З. Н. Никитенко, Г. В. Сороковых и др.).

Научная новизна исследования заключается в том, что

- описан процесс отбора и организации ЭЦК содержания иноязычного образования, показана его нацеленность на достижении запланированного результата;
- спроектирована базовая модель ЭЦК содержания иноязычного образования, которая представляет собой сложное системное образование, включающее концептуальный, содержательно-организационный, операционально-процессуальный и результативный компоненты;
- доказана перспективность реализации базовой модели ЭЦК содержания иноязычного образования, обеспечивающая планомерное формирование поликультурной языковой личности школьника.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нём

- уточнён функциональный набор ЭЦК содержания иноязычного образования в контексте формирования учащегося общеобразовательной школы как поликультурной языковой личности;
- представлена базовая модель ЭЦК содержания иноязычного образования, каждый из компонентов которой отражает содержание и структуру соответствующего уровня моделируемой системы, а также его организацию, демонстрирующую функциональные связи и отношения как составляющих компонентов, так и между компонентами системы.

В *первой главе* описан процесс отбора «наполнения» ЭЦК содержания иноязычного образования, нацеленного на достижение запланированного результата обучения иностранному языку. Во *второй главе* представлены принципы и критерии организации контента ЭЦК содержания иноязычного образования, и на их основе спроектирована модель данного компонента. Модель является *базовой*, поскольку представляет собой сложное системное образование, включающее концептуальный, содержательно-организационный, операционально-процессуальный и результативный компоненты. В главе также описана пер-

спективность реализации базовой модели для эффективного овладения учащимися как «интеллектуальным» блоком¹ содержания иноязычного образования, так и ЭЦК. Это обеспечивает планомерное формирование поликультурной языковой личности школьника.

Необходимо добавить, что данная монография, как и монография 2016 г., посвящённая характеристике ЭЦК содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов, носит в целом теоретико-методологический характер. Однако она имеет **практическую значимость** и призвана стать основой для решения задач эмпирического и прикладного характера:

- конструирования на основе базовой модели ЭЦК содержания школьного иноязычного образования четырёх её модификаций, адаптированных к условиям младшей, средней, старшей и профильно-ориентированной ступеней обучения иностранному языку;
- разработки типологии иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания и осуществления на её основе научно обоснованного отбора речевого материала для обучения всем видам иноязычной речевой деятельности и приёмов работы с ними;
- использования эмоционально-ценностных микро- и макротекстов и приёмов работы с ними для обучения школьников разных ступеней на основе базовой модели ЭЦК с целью поэтапного формирования поликультурной языковой личности учащегося.

В *приложении I* описаны диагностические методики оценки уровня овладения контентом ЭЦК и «интеллектуального блока» содержания иноязычного образования. В *приложении II* даны примеры материалов, использованных для проведения входного и итогового контроля, определяющего уровень владения контентом «интеллектуального блока» и ЭЦК содержания иноязычного образования на разных ступенях обучения иностранному языку. Примеры микро- и макротекстов эмоционально-ценностного содержания², приёмов работы с

¹В наших исследованиях в «интеллектуальный» блок включены предметный, процессуально-репродуктивный и процессуально-творческий компоненты содержания иноязычного образования. Комплексным результатом овладения учащимся этим блоком является иноязычная коммуникативная компетенция поликультурной языковой личности [108, с. 50].

²Мы определяем *иноязычный текст эмоционально-ценностного содержания* как связное иноязычное речевое микро- или макро-высказывание, отражающее духовный опыт человечества и гарантирующее реализацию ЭЦК содержания иноязычного образования.

ними и фрагментов опытного обучения по реализации базовой модели ЭЦК содержания иноязычного образования на разных ступенях обучения представлены в *приложении III*.

Основные научные положения, раскрываемые в монографии, опубликованы в ведущих профильных научных изданиях, входящих в базы и системы цитирования РИНЦ и Scopus [105; 106; 107; 139].

Выражаем благодарность коллегам по кафедре иностранных языков и методики обучения иностранным языкам Вятского государственного университета, а также учителям школ г. Кирова и Кировской области, проявившим интерес к проблемам эмоционально-ценностного «наполнения» содержания иноязычного образования и участвовавших в исследованиях автора.

ГЛАВА 1. ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования призвана эффективно выполнять возложенные на неё функции, способствуя эмоционально-ценностному и волевому развитию школьников, формированию национальной идентичности учащихся, их интеграции в поликультурное и полиязычное пространство. С этой целью система должна быть соответствующим образом отобрана и организована. В главе 1 мы дадим характеристику принципов и критериев отбора и организации ЭЦК содержания современного иноязычного образования, на основе которого осуществляется достижение его целей. §1 будет посвящён характеристике отбора и организации содержания иноязычного образования как методической категории. Это позволит нам в §2 описать принципы и критерии отбора ЭЦК содержания иноязычного образования.

§1. Отбор и организация содержания иноязычного образования как методическая категория

В кругу учёных не существует единого мнения по поводу значения термина «образование». Смысл, который понятие несёт сегодня, был описан в XVIII в. в трудах И. В. Гёте, И. Г. Песталоцци и неогуманистов. Оно предполагает нравственное развитие личности в противовес «воспитательской» методе приверженцев идей просветителей.

С тех пор значение этого понятия значительно расширилось. Сегодня оно обозначает моральный образ личности, который формируется под влиянием духовных традиций, составляющих, как сказано в «Философском словаре», наследие её культурного круга, а также процессы взращивания, самовоспитания, влияния, шлифовки индивидуальности человека и т. п. [120]. Главное при этом – не количество знаний, а их связь с личностными характеристиками, развитие навыков и умений самостоятельно пользоваться собственными познаниями. В образовании имеется:

- формальная составляющая, то есть духовная активность или духовная практика;

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

Известно, что проблемы отбора и конструирования содержания иноязычного образования относятся к числу ключевых в теории и практике преподавания. В контексте темы данного исследования при отборе и организации содержания иноязычного образования мы придерживались принципов, принятых в культурфилософских концепциях, где содержание образования носит деятельностный (Э. С. Балер, В. Е. Давидович, М. С. Катан), ценностный (А. Н. Зворыкин, Г. Г. Карпов), структуралистский (К. Леви-Строс, Ю. М. Лотман) и диалогический (М. М. Бахтин, В. С. Библер) характер.

За основу мы взяли распространенную в педагогике точку зрения, что одной из главных детерминант содержания образования, включая иноязычное, является *цель*, в которой сосредоточены интересы и общества, и личности (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов) [97, с. 183]. Как указывает В. В. Сериков, «очеловечивание» образования расширяет число источников целеполагания. Классически существовало два источника постановки педагогической цели – социум, его «заказ» и ученик, нужды и запросы его развития [94, с. 9].

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

- иноязычная коммуникативная компетенция как способность и готовность школьника реализовать иноязычное общение с носителями языка; знакомство обучающихся с культурой страны/стран изучаемого языка, более глубокое проникновение в культуру своей страны, способность представлять её в процессе коммуникации (И. Л. Бим) [17, с. 159–160];
- самостоятельная, развитая, образованная личность, владеющая ключевыми компетенциями, человек культуры, её творец (И. Л. Бим) [19, с. 5];
- формирование таких личностных качеств, которые требуются для осуществления общественно ценных видов деятельности (В. А. Сластёнин) [97, с. 264];

- воспитание индивидуальности: развитие духовных сил, способностей школьника, рост его потребностей, моральной ответственности и социально значимых свойств (Е. И. Пассов) [81, с. 32];
- становление такой индивидуальности, которая по своим индивидуальным, субъектным и личностным качествам способна, готова и желает участвовать в иноязычной межличностной и межкультурной коммуникации, добиваясь взаимопонимания с носителями иностранного языка в диалоге культур (С. С. Куклина) [61, с. 23].

Все приведённые подходы к формулировке цели иноязычного образования опираются на достижения антропологии и едины в главном – в утверждении, что его единственной, глобальной целью является поликультурная языковая личность, человек культуры (Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Ю. Н. Караулов, Е. Г. Тарева, Л. П. Халяпина).

При этом учащийся может в согласии со своими специфическими особенностями выдвинуть конкретные аспекты целей на первый план и отдать их достижению больше времени и сил, чем остальным. Это предполагает своего рода трансформацию целей и предполагаемых результатов образования. Как по праву замечает И. Л. Бим, обучающийся поступает в школу с определёнными навыками организации жизнедеятельности, с конкретными позициями и предпочтениями, сложившимися по ходу его взаимодействия со старшими и ровесниками [19, с. 3].

В процессе обучения в школе каждый ученик также отличается своими индивидуально-типологическими предпосылками (термин А. Н. Шамова), спецификой и стилем решения когнитивно-речевых задач, показателями работоспособности, степенью притязаний и своеобразием оценок окружающей действительности [128, с. 88]. Всё это и определяет то, как он постигает цели, принимает ли их во всём и до конца или нет.

Не менее важно, чтобы и учитель осознал цели, внутренне принял их. В этом случае он будет в полной мере стремиться осуществить их, исходя из интересов, стремлений, потенциала школьников. Стало быть, с точки зрения гуманизации образования рекомендуется учитывать не два, а три источника целеполагания: социальный заказ общества, учащийся, учитель. Последний вносит в постановку целей свой вклад в свете собственного профессионального и житейского

опыта и индивидуальных характеристик школьников. Как следствие педагог определённо влияет и на целеполагание своих учеников, учитывая, что некоторые обучающиеся являются «гуманитариями», другие демонстрируют больше влечения к естественнонаучным дисциплинам, третьи – к техническим наукам. Это диктует перестановку акцентов при целеполагании.

Итак, подобное понимание цели иноязычного образования призывает трактовать его содержание в контексте положений новейшей доктрины человека. Она провозглашает признание знаний, умений и навыков в качестве средств, гарантирующих шаг вперед на пути к всестороннему развитию эмоциональной, интеллектуальной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Картина мира гармонично развитой индивидуальности также отличается целостностью. А. Н. Шамов отмечает, что её полноту и завершённость составляют философские знания, сведения из области науки и мифологии, религиозные постулаты [129, с. 100]. Подобного рода багаж знаний, опыт и мастерство требуются для применения осваиваемой культуры в жизни. В. А. Сластёнин подчёркивает, что постижение наук и искусства в учреждениях образования – не есть конечная цель, а лишь средство проникновения в способы поиска и исследования истины, прикосновения к прекрасному [97, с. 183].

Вторая детерминанта содержания образования – *деятельность* [там же, с. 184], ибо личность учащегося – динамичная, подвижная система, постоянно контактирующая с миром вокруг. Поэтому, делает вывод В. С. Леднёв, в плане композиции содержания образования целостности видения мироздания можно достичь исключительно тогда, когда человек будет изучаться в развитии [64].

Формирование личности предполагает постепенное появление новых характеристик и черт, что и является краеугольным камнем индивидуального становления каждого ученика. Мы согласны с высказыванием Е. И. Пассова о том, что оно происходит только в деятельности, в том числе в процессе взаимодействия компонентов содержания образования друг с другом, с окружающей средой, что исключает любую статику [81, с. 173].

Изучение вопросов содержания образования ведущими отечественными дидактами (В. В. Краевский, В. С. Леднёв, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.) также базируется на их убеждённости в том, что деятельность есть единственный приемлемый образ организации

жизнедеятельности человека, а её природа сама указывает, «чему» и «как» учить молодёжь (М. В. Шакурова) [126, с. 37]. Неслучайно В. С. Леднёв рассматривает содержания образования как по-особому построенную активность школьников, в основе которой – опыт человека [64].

И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин, рассматривая феномен культуры с позиций педагогики, приходят к схожему заключению: культура есть в первую очередь приобретённый родом человеческим опыт материальной и духовной практик. Каждый вновь появившийся на свет человек может его воспринять и освоить, сделав своим наследием. С этих позиций ведущая социальная функция образования – распространение опыта предков [40]. Вот почему В. А. Сластёнин называет *опыт* ещё одной важнейшей детерминантой содержания образования [97, с. 184].

Посмотрим теперь, как выстраивается содержание общего среднего образования. Если опираться на то, что в рамках личностно-ориентированного подхода присутствуют три источника постановки целей, то, последовательно развивает мысль И. Л. Бим, в содержании образования тоже присутствуют не менее трёх источников его формирования [19, с. 8]:

1) составляющие культурного наследия человеческого общества:

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

б) фигурирующие в качестве справочных информационные ресурсы в системе общего среднего образования, в том числе воплощённые в средствах обучения;

2) педагоги как распространители культурного опыта человечества, как источники информации в различных научных отраслях;

3) учащийся тоже вносит в предлагаемое со стороны собственное индивидуально-личностное содержание. В его основе – опыт, взятый из дошкольного детства, а также, по мнению А. В. Хуторского, результаты собственной рефлексивной практики, полученные в ходе усвоения содержания, предлагаемого обществом [124, с. 77].

Мы основываемся на известной в Российской дидактике *социокультурной теории содержания образования* (В. В. Краевский,

И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, а также И. Л. Бим, Е. И. Пассов и др.), в рамках которой оно трактуется как особым образом организованный опыт общественной жизни, отражающий структуру культуры человечества. Эта идея присутствует в трудах исследователей содержания образования:

- основное в общем среднем образовании – ознакомление обучающихся с культурными традициями и достоянием человечества (И. Л. Бим) [19, с. 4];
- в содержание образования включена культура и ничего, кроме неё (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) [40, с. 63];
- содержание образования есть культура, содержание иноязычного образования – в свою очередь иноязычная культура как составляющая целой культуры человеческого общества, которую школьник постигает в контексте коммуникативного иноязычного образования (Е. И. Пассов) [83, с. 171].

Кроме того, закон «Об образовании» гласит, что программы общеобразовательной школы нацелены на формирование общей культуры подрастающего человека [44, с. 7], что предполагает приобщение учащихся к духовному наследию предков, к достижениям мировой цивилизации в целях грядущего совершенствования. Поэтому, по словам И. Л. Бим, главными понятиями при изучении вопросов современного содержания общего среднего образования являются понятия «культура», «культурный опыт человеческого общества» [19, с. 4].

И. А. Зимняя считает общую культуру личности способом существования в обществе, бытия в социуме, демонстрирующим всю сумму её знаний, ценностей, традиций, которые находят своё отражение в поведении человека [46]. В течение долгого времени за рубежом превалировала точка зрения на понятие «культура» Э. Б. Тайлора. Её суть состоит в том, что оно складывается из запаса знаний, веры, искусства, морали, норм и канонов, правил и привычек, традиций, умений и дарований человека, живущего в обществе [109, с. 18].

Из этого следует, что культура как содержание образования – есть деятельностный, хронологически прогрессирующий процесс (М. С. Каган) [49]; обобщённая цивилизационная среда, результат жизнедеятельности людей (Н. Д. Гальскова) [30, с. 6], где созданы благоприятные условия для «становления, развития и образования человека» (Е. В. Бондаревская) [21]. Это подтверждает мысль о том, что содержание общего и иноязычного образования на самом деле имеет **деятельностный** характер.

В русской литературе преобладали определения культуры, имеющие эмоционально-ценностный характер. В них квинтэссенцией культуры считается *ценность*. В дальнейшем возникло более широкое представление о культуре, непосредственно сопряжённое с укладом жизни, инфраструктурой народа, предполагающее наличие особенностей, которые помогают нам различить представителей разных народов. В «Декларации прав культуры» прописан опыт и нормы, направляющие и регулирующие жизнедеятельность людей, их взаимоотношения к незнакомому, ранее неизвестному, представлениям, образу мыслей, взглядам и общественным системам. Это связано с инфраструктурой культуры, включающей механизмы появления, поддержки, экспозиции, передачи и воспроизведения её ценностей [39, с. 83].

Методологические основы системы общего среднего образования, как известно, определяются развитием культурного опыта человечества (И. Л. Бим) [19, с. 7]. Поэтому, по справедливому утверждению Н. Д. Гальсковой, в содержании обучения многостранному языку также должен отражаться *ценностный аспект* [30, с. 6]. Это убеждает нас в том, что содержание общего и иноязычного образования носит *ценностный* характер.

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

Н. А. Асташова считает диалог важнейшим средством достижения взаимопонимания, постижения себя и окружающего мира на фоне субъектно-смыслового взаимодействия [9, с. 136]. Развивая эту мысль, О. Г. Бырдина утверждает, что диалог всегда сопряжён с исканиями ценностных смыслов в опоре на разностороннюю гамму эмоциональных состояний [23, с. 23].

Участвуя в диалоге, учащийся производит трансляцию собственной неповторимости и исключительности при наличии правильной самооценки, данных к полновесному самовыражению, навыков

видения событий и явлений. Вид диалога, который предоставляет возможность по-особому представить ценности и обеспечивает предпосылки для их серьёзного пересмотра в ходе иноязычного общения, это диалог *духовный*. Для него характерна высочайшая степень культуры диалогической интеракции.

Сказанное подтверждает, что содержание иноязычного образования имеет *диалогический* характер и существенным образом влияет на цели и методы преподавания и учения, на пути усвоения ценностей иноязычной культуры, на лейтмотивы и стимулы субъектов процесса обучения и т. д.

Будучи одним из главных звеньев системы обучения любому предмету, содержание чувствительно к влиянию остальных её составляющих. Неслучайно сегодня дидактика рассматривает его не как статическую, а как динамическую категорию учебно-воспитательного процесса, находящуюся в постоянном изменении и развитии. Содержание образования весьма заметно откликается на реформы и перемены. В первую очередь, это имеет место, как отмечено в исследованиях Н. Д. Гальсковой и Э. И. Соловцовой, на этапах целеполагания и создания общественно-педагогических предпосылок иноязычного образовательного процесса [29, с. 31]. Ввиду этого уместно вспомнить изречение немецкого учёного Л. Клингберга. Он утверждал, что содержание образования «строится» в процессе обучения субъектами данного процесса [141, с. 764].

Конструктивным можно считать намерение И. Л. Бим развести дидактическое понятие «содержание учебного предмета» и методическую категорию «содержание процесса обучения предмету». Первое понятие предусматривает отбор, организацию, структурирование учебного материала, использование определённых видов упражнений. С другой стороны, в содержание процесса обучения учебному предмету следует включить систему интеракций субъектов учебно-воспитательного процесса, результатом чего является система приобретённых учащимися ЗУН-ов – знаний, навыков и умений [71, с. 60]. В данной монографии мы намерены исследовать категорию «содержание учебного предмета», или «содержание иноязычного образования».

Заметим, что важнейшей единицей образовательного процесса в современной методике считается *текст* (М. Л. Вайсбурд, Н. Д. Гальскова, Н. П. Грачева, Н. П. Каменецкая, А. А. Миролюбов, О. Г. По-

ляков) [70, с. 48]. Ряд учёных (Л. С. Бархударов, Т. М. Ломтев, Б. А. Маслов, И. А. Сыров и др.) определяют текст и в качестве единицы языка, и как единицу речи, проявляющую себя в форме устного и письменного произведения. Целью первого, по словам И. А. Сырова, является непосредственный акт коммуникации, а второго – опосредованное действие [101].

Часть исследователей текста (Л. С. Бархударов, Г. В. Колшанский, Т. П. Ломтев, Б. А. Маслов, И. А. Сыров и др.) считают, что данное понятие имеет двойное положение посередине между языком и речью. Демонстрируя подобного рода транспозиционность текста, И. А. Сыров трактует его как единицу, интегрирующую языковые свойства и речевые параметры, существующую в устной или письменной форме. Ведущей целью текста учёные называют непосредственный (устный текст) и опосредованный (письменный текст) акт общения [там же].

Вслед за П. Хартманом мы рассматриваем текст как единицу речи, являющую завершённое изречение. Он представляет собой «высшую единицу синтаксического уровня». Носители языка всегда высказываются исключительно текстами, а сама текстовая функция языка представляет собой главное средство коммуникации [140, с. 213]. М. М. Бахтин считает текст исходной действительностью общегуманитарных предметов, реальностью мысли и чувства, лежащей в основе и учебных дисциплин, и духа. Если текст отсутствует, то и исследовать нечего [15, с. 306].

Трудность понятия «текст» усиливается и за счёт того, что этот термин, итак весьма полисемичный, имеет в лингвистике два различных значения. С одной стороны, как пишет Е. Е. Готовцева, текст есть любое сообщение, включающее от одного до нескольких предложений и имеющее законченный смысл. С другой стороны, это завершённое вербальное произведение, например, повесть, роман, газетная статья, разнообразные документы и т. д. [37]. Из этого следует, что необходимо рассматривать два главных объекта исследований лингвистики текста: а) большой речевой продукт, т. е. текст в широком смысле слова (*макротекст*) и б) сверхфразовое единство (сложное синтаксическое целое) – текст в узком значении (*микротекст*).

Текстоцентрический подход к содержанию иноязычного образования открывает обширные перспективы для проведения исследований в большом количестве научных сфер в соответствии с когнитив-

ными, художественными, моральными и профессиональными требованиями и запросами учащегося. Это усиливает многосторонность процесса иноязычного образования, подчёркивая его системность, комплексность, интегративность и наличие разнообразных межпредметных связей.

Изучая текст в одно и то же время как единицу языка и речи, многочисленные исследователи предпочитают в отношении текста как единицы речи употреблять термин «дискурс». Оно возникло в теории и методике иноязычного образования в 70-е гг. XX в., отражая процессы развития когнитивной лингвистики, а употребляться, стало относительно недавно. Основываясь на идеях межкультурного подхода, Н. В. Елухина считает дискурс моделью воплощения тех или иных речевых интенций в рамках определённой ситуации общения, при взаимодействии с конкретным партнёром – выразителем другой культуры, представленной адекватными вербальными и невербальными» [42, с. 10].

Т. А. Ван Дейк указывает на наличие между текстом и дискурсом чётких граней, относя последний в сфере речи, называя его «актуально произнесённым текстом». При этом сам текст определяется как отвлеченная грамматическая конструкция произнесённого. Данное понятие относится к сфере языка или формалистических знаний в области лингвистики, лингвистической компетенции» [24]. По ёмкому выражению Н. Д. Арутюновой, дискурс представляет собой речь, «погружённую в жизнь» [8, с. 137]. Следом за П. В. Сысоевым и О. О. Амерхановой мы тоже признаём очевидность того, что по значению понятие термин «дискурс» шире термина «текст». Дискурс исследуется в определённых общественно-культурных рамках в зависимости от наличия серии внеречевых, практических, социально-культурных и культурфилософских обстоятельств [103, с. 150–151].

В научных трудах О. А. Обдаловой, Л. Ю. Минчаковой и А. В. Соболевой акцентируется, что изучение языка на уровне дискурса помогает формированию у школьников более реалистичной картины мироздания, содействует адекватному пониманию носителя иностранного языка, принятию его поведенческих паттернов и речевых намерений, а также знакомству с принципами построения и чертами разных типов дискурса. Всё названное позитивно влияет на успешность формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и их профессиональной компетентности [77, с. 207].

Мы не ставим перед собой цели глубокого и детального рассмотрения дискурса. Мы, однако, учитываем то, что он являет собой текст, содержание которого функционально определено коммуникативной ситуацией (С. В. Чернышов) [125, с. 243]. Поскольку процесс изучения иностранного языка в любой момент протекает исключительно ситуативно, мы намерены употреблять на страницах монографии более привычное понятие «текст».

Наряду с этим, С. С. Куikliна и Р. А. Черемисинова под термином «текст» предлагают понимать не отвлечённую грамматическую конструкцию, ориентированную на абстрактного читателя без учёта его качеств как индивидуальности, и принадлежащую к неизвестным обстоятельствам общения, а «актуально создаваемый текст, коммуникативное событие», которое имеет динамическую природу. Текст «ориентирован на предполагаемого читателя, его статусно-ролевые позиции, речевой опыт, менталитет, культуру и т. д.» и принадлежит к конкретной социокультурной ситуации [62, с. 353]. Т. С. Серова, Е. Л. Пипченко и Ю. Ю. Червенко подчёркивают, что, являясь одним из ключевых составляющих содержания методики обучения иностранному языку, тексты представляют собой главный информационный ресурс в различных видах иноязычной речевой деятельности в контексте письменной и устной формы речевого взаимодействия [95, с. 158].

Перейдём к рассмотрению принципов формирования содержания иноязычного образования. В дидактике весьма популярны принципы, предложенные В. В. Краевским [57]. Мы пересмотрим их с позиций социокультурного (культурологического) подхода, с учётом специфики иноязычного образования, согласно сегодняшним представлениям о мире, речи, речевой деятельности и иноязычной культуре [71, с. 53–54] и дополним положениями, содержащимися в исследованиях В. В. Борщёвой, Л. Каримовой, Е. В. Розановой, Н. Ю. Фоминых.

В первую очередь, это *принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности* (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер; в иноязычном образовании – В. В. Борщёва, Н. Д. Гальскова, Е. С. Маркова, Г. В. Мухаметзянова, Е. В. Розанова, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, Э. И. Соловцова и др.). Принцип предполагает привнесение в содержание образования и классических обязательных ЗУН-ов, и тех, которые вос-

производят нынешнее состояние общественного прогресса, научных сведений, уровень культуры и перспективы личностного совершенствования. Иначе говоря, в содержании учебного предмета присутствуют составляющие, имеющие ресурсы для прикладного применения иностранного языка в качестве первостепенного инструмента формирования и совершенствования потребностей и увлечений школьников, включая невербальные.

Указанные составляющие будут выполнять возложенные на них функции, если учебная информация языкового, речевого и социокультурного характера оказывает помощь педагогу и обучающемуся при ответах на вопросы:

1) где и каким образом можно применить иностранный язык в дальнейшей профессиональной деятельности школьника;

2) какую помощь и благо данный учебный предмет оказывает в интересующей ученика области;

3) как иностранный язык способствует знакомству обучающихся с культурным наследием и техническими достижениями стран изучаемого языка, предоставляет ли возможность расширить багаж знаний в сфере различных наук и учебных предметов.

На этом основании осуществляется отбор прочих составляющих содержания образования, в том числе иерархии навыков и умений.

В научных трудах Н. Д. Гальсковой и Э. И. Соловцовой отмечено, что, к примеру, для обучающихся на естественно-математическом профиле важны понимание правил речевого и неречевого этикета в профессиональном общении, навыки и умения пользоваться соответствующими речевыми формулами. Практико-ориентированное обучение иноязычному чтению в целях получения профессионально-важных сведений предполагает совершенствование умений школьников выявлять в информационном потоке необходимые данные и использовать их в дальнейшем, в том числе работать с научными терминами, аббревиациями и условными обозначениями с целью фиксации записи часто встречающихся названий, фраз и т. п. Учащиеся, выбравшие гуманитарный профиль обучения, знакомятся с литературоведческими, историческими, географическими и другими универсалиями, овладевают навыками литературно-переводческой деятельности и т. д. [29, с. 33–34].

Социокультурный (культурологический) подход акцентирует внимание на педагогической культуросообразности содержания обра-

зования. В. В. Сафонова отмечает, что отбор в данном случае допускает выявление ценностной идеи, важности и принципиальности изучаемого содержания; понимание меры, в которой оно оказывается импульсом для ознакомления с базисными культуроведческими положениями; антиципацию риска возникновения ложных культурных представлений в иноязычном образовании и манипуляции взглядами и мнениями учащихся о культуре; признание уместности применения конкретных сведений культуроведческого характера, на базе чего есть шанс обучить школьников методам ограждения от культурной сегрегации и враждебности [92].

Таким образом, организуя на уроке иностранного языка работу с оригинальными текстами публицистического стиля, следует использовать иноязычные справочные материалы, которые предлагают альтернативные мнения по поводу проблем развития мировой цивилизации. Имеет большое значение возможность научить школьников не полагаться на мнения других людей, а приходить к собственным заключениям.

Итак, данный принцип предполагает применение в учебно-воспитательном процессе аутентичного иноязычного материала, отличающегося культуросообразностью.

Основополагающий принцип подразумевает гуманизацию и гуманитаризацию содержания образования³ (В. В. Краевский, И. Я. Лернер; в иноязычном образовании – Н. Д. Гальскова, Э. И. Соловцова и др.), что означает установку на первенство ценностей общечеловеческого характера, принятие во внимание концептуальных интересов общественных, этнических, вероисповедальных, профессиональных социумов России, ориентацию на правила этикета, уход от национализма и внимание к отличительным чертам культуры страны изучаемого языка, ценностным приоритетам его носителей.

Гуманитаризация содержания образования ориентирована на появление предпосылок для действенного креативного и практико-ориентированного постижения обучающимися мировой культуры: культуры актуального самоопределения, хозяйственной, трудовой, политической и юридической; аналитической, морально-этической,

³Гуманизация рассматривается в современной педагогической науке как цель формирования личности, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учащихся, а гуманитаризация – как средство достижения данной цели. Последняя заключается в создании программы формирования и развития целостного духовного мира человека в условиях супертехногенной цивилизации XXI в.

природоохранной, артистической и материально-физиологической; культуры речевого взаимодействия и частных взаимоотношений. В. В. Краевский и И. Я. Лернер резюмируют, что в содержании образования кроме сообщений и сведений, способов выполнения действий, представленных в устном или письменном тексте и заданиях к нему, должна быть включена аффективная деятельность учащихся, определяемая предметом и процессом освоения [110, с. 58]. На наш взгляд, это напрямую связано с гуманитаризацией содержания образования.

Подобного рода практика определяет позитивный настрой субъектов иноязычного образования на усвоение его содержания. Речевые образцы призваны предвосхищать стремление педагога и школьников работать с ними, а у обучающихся формировать потребность в изучении иностранного языка. С позиций аксиологического (эмоционально-ценностного) подхода значимо, чтобы в содержании образования были ясно представлены требующиеся аксиологические отношения школьников к окружающей действительности, друг к другу, миру, к тем заданиям и упражнениям, которые они выполняют на уроке иностранного языка. В рамках подхода сделан акцент на морально-этических сторонах и моментах иноязычного образования, формировании ценностных позиций школьников в рамках Российской и мировой культур, на усилении диалогичности в ходе постижения неродной культуры, воспитании гуманной личности (Н. В. Бордовская, Б. С. Гершунский, А. В. Кирьякова, И. А. Колесникова, Л. В. Павлова, В. А. Сластенин, И. А. Соловцова).

Процессом, предоставляющим возможность преодолеть обезличивание содержания иноязычного образования, становится его фундаментализация (В. В. Краевский, И. Я. Лернер; в области преподавания иностранных языков – М. З. Биболетова, И. Л. Бим, В. В. Копылова, В. В. Сафонова, А. В. Щепилова и т. д.). Требование фундаментальности прописано в стандартах последних поколений. ФГОС определяет её как умение классифицировать и экстраполировать ЗУН-ы, полученные в разнообразных тематических сферах, с целью приобретения комплексной картины о самобытных этнических ценностях России.

По этой причине необходимо, прежде всего, правильное понимание того, что включено в универсалию ключевых национальных ценностей и того, каким образом приобщать к ним учащихся на раз-

ных ступенях школьного иноязычного образования. Крайне принципиальным в этом деле является осознание невозможности надуманно подгонять процесс приобретения учащимися ЗУН-ов под приобщение к ключевым национальным ценностям, формирование и совершенствование набора УУД, являющихся сущностью метапредметных умений. Е. Н. Соловова и Е. С. Маркова полагают, что следует приучиться связывать их, когда это закономерно и по существу требуется, а не возводить «пирамиды» из якобы благих побуждений [99, с. 4].

Фундаментализация предполагает воссоединение знаний в областях гуманитарных, естественных и точных наук, формирование преемничества и трансдисциплинарных контактов. Процесс обучения иностранному языку благодаря этому оказывается не просто путём к расширению кругозора школьников, усвоения компетенций в области иноязычного образования, а инструментом, обеспечивающим учащихся способами обновления знаний, независимого приобретения социального опыта. Системная и комплексная природа иноязычного образования определяется тремя факторами:

1) его способностью «аккумулировать» сведения из различных отраслей знаний и практических областей. В этом суть когнитивной функции иностранного языка: он представляет собой модус познания и освоения всякой иной когнитивной сферы;

2) органической возможностью приобретения знаний в ходе работы с литературными произведениями писателей и поэтов страны иностранного языка, что способствует общегуманитарному образованию обучающихся (И. Л. Бим, М. З. Биболетова, А. В. Щепилова, В. В. Копылова) [47, с. 6–7];

3) непрерывными целенаправленными шагами навстречу друг другу, сплочением составляющих на пути к сотворению гармоничного координированного результата (Н. Ю. Фоминых) [122, с. 127].

Представителями научной школы М. З. Биболетовой были описаны несколько видов интегративности в иноязычном образовании: внутрипредметная, межпредметная, межличностная, межсистемная [16, с. 2–3]. *Внутрипредметная*, или *горизонтальная* интегративность предполагает присутствие в содержании иноязычного образования тренинга для комплексного совершенствования умений в различных видах речевой деятельности (говорении, чтении, аудировании, письме и письменной речи). Также она подразумевает соответствующее распределение языкового, речевого и социокультурного

материала, важного для различных практических сфер организации активности учащихся: адаптивной, аксиологической, субъективно-значимой, интеллектуальной, волевой.

Межпредметная (вертикальная) интегративность означает введение чужезычной тренировки школьников в ценные, значимые, обладающие глубоким смыслом референтивный и тематический макроконтексты. Освоение иностранного языка осуществляется в комплексе с другим школьным предметом и его посредством. *Межличностная интегративность* – это совместная деятельность и соучастие обучающихся благодаря многогранной доступности среды диалогического речевого общения субъектов иноязычного образования. Данный вид интегративности благоприятствует формированию школьника как индивидуальности через развитие учебной автономии обучающегося, приобщение его к научно-исследовательской и творческой деятельности, коллективной учебной деятельности в рамках взаимодействия с товарищами и педагогом. Под *межсистемной интегративностью* в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку подразумевается интегрирование в иноязычное образование мультимедийных технологий.

Наконец, важнейшую характеристику иностранного языка как учебной дисциплины составляют межпредметные связи. Так, содержанием иноязычного высказывания становятся данные из литературы, искусства, истории, географии, математики и т. д. Многофункциональность данного учебного предмета выражается и в том, что язык является и целью учения и преподавания, и средством интерсубъективного и интеркультурного взаимодействия и расширения кругозора учащихся.

Принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе содержания образования исключает его односторонний характер, сугубо тематическую направленность. Он предусматривает связь с учебно-воспитательной действительностью, сопряжённой с реализацией образовательных целей и организацией процесса обучения, вне рамок которого словосочетание «содержание образования» не имеет никакого смысла (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер; в области преподавания иностранных языков – И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, А. Н. Шамо́в и др.).

Как следствие, в процессе конструирования содержания образования следует принимать во внимание правила и инструкции по овла-

дению им, наличие определённых этапов этого процесса и технологий усвоения учебного материала. К тому же, согласно данному принципу, содержание иноязычного образования, по мнению Н. Д. Гальсковой и Э. И. Соловцовой, должно охватывать не только эксплицитно выраженное и демонстративно презентованное субъектами учебно-воспитательного процесса, но и их мысли, идеи, эмоции, чувства, переживания, настроения, мотивы, интересы, установки и т. п. Сюда же включены духовные и психологические процессы, которые имеют место в сознании педагога и учащихся, когда одни открывают, а другие постигают иную национально-культурную реальность [29, с. 31].

Принцип структурного единства содержания образования на всех уровнях его формирования предусматривает соответствие различных его составляющих: теоретических идей, знаний, образовательной дисциплины, источников информации, учебно-воспитательной деятельности, индивидуальности обучающегося (В. В. Краевский, И. Я. Лернер; в иноязычном образовании – Н. Д. Гальскова, Э. И. Соловцова и др.).

Общеизвестно, что лишь в опоре на учебники и учебные пособия, отображающие последние направления в сфере методики и сопредельных дисциплин, однако без надлежащей реорганизации деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса на практике нет возможности достичь результативности процесса усовершенствования отечественного образования. Н. Д. Гальскова, Э. И. Соловцова указывают, что учителю и обучающимся следует не только понимать и всецело изучить содержание учебной дисциплины, но и применять в процессе его освоения правильные формы, методы, приёмы, средства обучения и учения [29, с. 35].

Если содержание образования выходит за рамки учебного предмета и охватывает характер преподавания и учения, то сам учебно-воспитательный процесс рассматривается не как процесс передачи определённого опыта и знаний, а как процесс общения. Главная задача – создать атмосферу счастливого и комфортного самочувствия педагога и школьников, раскрепощённую обстановку для их взаимодействия, отказавшись от командно-авторитарной методики преподавания. Ориентируясь на мотивы и возможности ученика, преподаватель стремится воспринимать любого школьника как человека, достойного уважения.

Помимо этого успех в обучении иностранным языкам зависит от того, насколько удаётся привести в соответствие цели обучения в

разных программах, учебных пособиях и материалах, а также цели деятельности преподавания и учения. Идеально отобранное и сконструированное в соответствии с новейшими требованиями психолого-педагогической и лингвистической литературы содержание не является гарантом того, что учитель сможет полностью принять поставленную перед ним цель обучения этому содержанию. В действительности, она в значительной степени трансформируется, наделяется личностным смыслом, отражаясь через профессиональное мастерство и жизненные ориентации учителя.

Однако намерения педагога, в свою очередь, не всегда бывают реализованы, так как ученик не всегда может и хочет осознать и принять подобного рода задачи. Особенно остро эта проблема стоит в связи с реализацией ЭЦК содержания иноязычного образования. Если эмоции ученика не соответствуют целям, которые ставит перед собой и перед ними учитель, то вряд ли можно рассчитывать на возникновение у школьника эмоционально-ценностного отношения к содержанию учебного предмета.

Принцип единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения. В содержании иноязычного образования на различных этапах обучения должны быть отражены всевозможные грани мировой культуры, создающие основу для реализации мыслительного, духовного, художественно-эстетического, речевого и технологического развития школьников (О. А. Батурина, И. Е. Высотова, Н. Д. Гальскова, К. М. Ирисханова, Е. С. Малькова, Е. В. Маркова, Е. Н. Соловова, Э. И. Соловцова, Г. В. Стрелкова, А. Кнапп-Potthoff и др.).

Современное иноязычное образование предполагает формирование у школьников способности ценить человеческую общность, понимать и принимать существующие между народами, этническими группами различия, их зачастую полярные представления о мире. Принцип позволяет принимать во внимание общекультурное, национально-этническое и вероисповедальное своеобразие учащихся, воспитывать в них терпимость к носителям и феноменам другой лингвокультуры.

ЗУН-ы тоже значимы, однако важен перенос акцента с приобретения конкретных знаний по предмету на их соединение с умениями в других предметных областях, а также метапредметными умениями для гармоничного развития личности в интеллектуальном и эмоциональном измерениях, воспитания чувства преданности своей Родине

и народу, признания заслуг России в мировом культурном сообществе. Кроме того, такой подход даёт возможность школьнику лучше понять свою культуру и её роль в становлении мирового общекультурного пространства. Эта мысль присутствует в трудах М. М. Бахтина, который считал, что культура лежит на границах [14]. Р. Каллаева поясняет, что в понимании М. М. Бахтина уровень развития собственной культуры осознаётся только при взаимодействии культур [50, с. 134].

Формирование моральных качеств личности на уроке иностранного языка через содержание речевого материала осуществляется также благодаря тому, что в тексте поднимаются проблемы, позволяющие школьникам сравнить свои убеждения с общечеловеческими этическими нормами, принятыми в обществе, затрагивающие вопросы поведения и образа действий в различных жизненных обстоятельствах. О. А. Батурина и И. Е. Высотова подчёркивают, что в центре внимания при этом оказывается «культурообразующий» характер содержания иноязычного образования, что позволяет включить в него не только материальные и духовные ценности, но и традиции и значимость культуры познавательной, экономической, физической, политической, культуры семейных отношений и др. На основе этого происходит формирование гуманитарного мировоззрения учащихся, развитие их способности к решению проблем выживания, проявлению сострадания [13, с. 126].

Н. Д. Гальскова, Э. И. Соловцова указывают, что воспитательный потенциал обучения иностранному языку целиком и полностью будет зависеть, от того:

- 1) насколько ценностно содержание учебного материала;
- 2) какие методы и приёмы работы на уроке позволять педагогу эффективно приобщать школьников к ценностям духовной жизни человечества;
- 3) присутствуют ли у школьников во всей полноте их индивидуально-личностных черт реальные духовные интересы и желание усваивать определённый набор ценностей, и насколько важна их оценка совокупности этих ценностей [29, с. 34].

Принцип вариативности – один из центральных при осуществлении отбора содержания иноязычного образования и одновременно – тенденция его развития в нашей стране; показатель того, что педагогическая общественность России признаёт значимость изживания

царившего в советском школьном образовании вплоть до конца 80-х гг. единообразия содержания. Воплощение принципа вариативности содержания и композиционной структуры материала является принципиальным требованием любой актуальной системы обучения (Б. М. Бим-Бад, П. В. Сысоев, Г. И. Щукина и др.). Принцип позволяет сочетать инвариантный компонент содержания образования с большим набором элективных компонентов.

Реализация принципа вариативности осуществляется по-разному: через разнообразие программ обучения и воспитания и типов учреждений образования; полифонию и рельефность учебных материалов, учебников; вариабельность и широкий ассортимент программно-методических пособий, технологий и методик обучения. Часть перечисленных возможностей «работает» и в рамках одного учебно-воспитательного учреждения.

П. В. Сысоев внедрил в методику преподавания иностранного языка так называемую культурную вариативность, которая направлена на знакомство школьников со спецификой иноязычных культур. Это обеспечивает культурную самоидентификацию учащихся за счёт постижения иного образа мыслей, непривычных поведенческих реакций и жизнедеятельности в стране изучаемого языка по сравнению с родной страной [102, с. 8]. Принцип вариативности особенно актуален при отборе современного содержания обучения иностранному языку, включающего социокультурный компонент. В рамках этого принципа отобранный учебный материал должен не просто знакомить учащихся с иноязычной культурой, но и отражать объективную социокультурную реальность, знакомить их с жизнью людей, принадлежащих к разным социальным слоям, расам, меньшинствам.

Для успешной реализации принципа вариативности требуется оснащение процесса обучения иностранному языку разнообразными дидактическими материалами и пособиями согласно индивидуальным приоритетам, специфике работы интеллектуальной сферы, ценностных предпочтений и эмоционального реагирования школьников. Вместе с тем степень соответствия общеобразовательной школы требованиям оказания вариантных учебно-воспитательных услуг и многообразия индивидуальных траекторий развития обучающихся, считается, по словам Б. М. Бим-Бада, одним из ключевых признаков качественного образования [20, с. 31].

Принцип проблемности предполагает наличие в содержании образования проблем и задач, активизирующих мыслительную деятель-

ность учащихся. Вопросы проблемного обучения освещаются в исследованиях таких психологов и дидактов, как В. Г. Апальков, Е. В. Ковалевская, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, В. В. Сафонова, М. Н. Скаткин и др., а также в трудах методистов в области иноязычного образования В. Г. Апалькова, П. В. Сысоева и др.

При определении сущности проблемного обучения, его цели и принципов организации большинство ученых придерживаются единой точки зрения: это система обучения, при которой учащийся не только усваивает знания путем разрешения проблемных ситуаций, но и овладевает способами их решения. Основываясь на принципах проблемного обучения, исследователи разрабатывают фундаментальные серии и системы упражнений, однако, к сожалению, пользуются их традиционной типологией. При этом нарушается положение, согласно которому в проблемной ситуации ученик одновременно: 1) добывает знания; 2) овладевает умениями их практического применения; 3) осваивает механизмы самостоятельной постановки проблемы для приобретения новых знаний и умений, видения других, в том числе малоизвестных проблем.

В. Г. Апальков и П. В. Сысоев подчеркивают, что при отборе проблемных культуроведческих материалов необходимо учитывать уровень их языковой, речевой, когнитивной и социокультурной сложности, возрастные психологические характеристики обучающихся, а также уровень их поликультурного и билингвального развития [7, с. 256]. В связи с этим необходимо пересмотреть традиционную типологию упражнений, энергетически раскручивающих спираль учебного процесса. Данный принцип не исключает использования иллюстративно-объяснительных способов презентации нового содержания, самостоятельного выполнения упражнений репродуктивного типа. Однако значительное место здесь отводится подбору учебного содержания с противоречиями, создающими ситуацию интеллектуального затруднения (проблемную ситуацию), максимально ориентированную на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

Принцип нелинейности (Н. Д. Гальскова, С. Ю. Николаева, Е. И. Пассов, Г. К. Селевко, Н. Ю. Фоминых и др.) осуществляется в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку на уровне: 1) источников сведений; 2) построения курса обучения; 3) способа презентации нового.

В отношении информационных ресурсов сегодня реальность такова, что учащемуся требуется не пошаговое, а параллельное применение разнохарактерных документов-источников. В их числе присутствуют не только словари, справочная литература, энциклопедические материалы, радио- и телепередачи и т. п., но и обучающие сайты, средства мультимедиа, чаты экспертов, видеоархивы. Учитель предлагает школьникам комплекс разноплановых, но надёжных справочных фондов и несложный доступ к ним. Вместе с тем, важно мотивировать учащихся к осуществлению самостоятельного информационного поиска и отбора, созданию уникальных предметно-тематических хранилищ и интернет-коллекций.

Осуществление принципа нелинейности при выстраивании курса обучения и его отдельных частей (модулей) требует дифференциации школьников по уровню языковой и речевой подготовки (Н. Д. Гальскова, С. Ю. Николаева, Г. К. Селевко, Н. Ю. Фоминых и др.). При выборе способа презентации новой информации принципиальное значение приобретают практичность и отсутствие сложностей обращения к материалу, освоенному в рамках уже пройденных модулей курса.

Отличительная черта методических правил отбора и организации содержания иноязычного образования – это учёт не только общедидактических, но и специальных принципов его конструирования. Первым концепцию ранжирования принципов предложил Е. И. Пасов. Утверждая, что учебный процесс весьма «объёмен и многопланов», он предполагает, что далеко не все принципы его организации могут иметь в равной степени значимый характер, выделяя принципы «разных рангов» [86, с. 105–115].

Рассмотрим специфические методические принципы.

Принцип диалога культур диктует проникновение в специфику и иностранной, и родной культур (В. В. Борщёва, Е. В. Розанова, С. Г. Тер-Минасова, В. В. Хохлова, Ю. В. Хохлова, А. Н. Щукин и др.). Понимание особенностей русской культуры и нюансов языка содействуют знакомству учеников с отличительными чертами культуры его страны и носителей. С. Г. Тер-Минасова убеждена, что лишь в сопоставлении возможно разглядеть и прочувствовать специфические особенности, отличающие одну лингвокультуру от другой [111, с. 34].

В. В. Борщёва и Е. В. Розанова полагают, что учёт принципа диалога культур важен при изучении современных тем страноведче-

ской и культуроведческой направленности, присутствующих в учебниках на всех ступенях школьного иноязычного образования. Принцип значим при исследовании похожих феноменов в двух или нескольких культурах в опоре на родную культуру и жизненный опыт учащихся [22, с. 25–26]. Наличие мультикультурного и многоязычного контекста современной просветительской деятельности в нашей стране, внимание к культурно-этнографическим ценностям и обычаям местности проживания обучающихся даёт возможность решать задачи регионализации иноязычного образовательного процесса.

Принцип кросскультурности предполагает внедрение в содержание иноязычного образования кросскультурной грани, смягчающей интеграцию личности в круг инокультуры, в своего рода просветительскую структуру (М. П. Андреева, А. Г. Баранов, Н. В. Барышников, М. И. Евдокимова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, А. Кнапп-Potthoff и др.). Совершенствование осведомлённости межкультурного характера предполагает знакомство учащихся с культурными особенностями стран мира, адекватное представление о которых благоприятно влияет на установление связей с иноязычными товарищами, сопоставление национальной специфики государств; усвоение языкового, речевого и социокультурного материала, используемого в кросскультурном общении, требующегося для налаживания продуктивного взаимодействия с зарубежными товарищами и коллегами и т. д.; расширение сведений об образе жизнедеятельности сверстников из разных стран.

Уровень развития компетенций в области иноязычного образования оценивается сквозь призму опыта, приобретённого в контексте познания родной культуры. Совершенствование межкультурной осведомлённости предполагает исследование культурной специфики государств Европы и мира, понимание которой помогает в налаживании в заимосвязей с иностранными партнёрами, проведение параллелей с культурой нашей страны; расширение арсенала средств языка, необходимых для осуществления продуктивного общения с иностранными товарищами, коллегами и т. д.; «накопление» фактов о жизни и интересах молодёжи стран изучаемого языка.

Составляющие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся будут восприниматься только сквозь призму ЗУН-ов, приобретённых в процессе освоения культуры своей страны (И. Л. Бим, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов и др.).

Принцип эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, В. С. Коростелёв, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, Е. И. Пассов, С. В. Чернышов и др.) предусматривает организацию работы с иноязычными речевыми образцами (текстами), в которых представлен опыт эмоционально-ценностного отношения учащегося к лингвистическому и культурному наследию человечества, а также к его постижению с целью собственного субъективно-личностного роста и развития каждого школьника. Кроме того, в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку неизменно присутствует работа с музыкальными и художественными произведениями, обладающими немалой силой эмоциогенного воздействия на обучающегося. С. В. Чернышов указывает, что она даёт возможность вызывать у школьников целую гамму эмоций и чувств, а затем фиксировать их в языковых единицах, применяемых учениками в процессе построения иноязычных речевых высказываний в монологической либо диалогической форме [125, с. 241].

Принцип тесно связан с таким понятием, как *эмотивность текста*. С. В. Гладь считает её одной из базовых текстовых характеристик, которая связана с включёнными в содержание сведениями эмоциогенного характера и воплощается через эмоционально «заряженные» составляющие текста. Последние реализуют эмоциональный замысел автора и предвосхищаемые эмоциональные состояния читающего (слушающего), появляющиеся в процессе работы с текстом [36, с. 7]. С. В. Чернышов замечает, что эмотивность текста даёт возможность координировать его содержание и эмоции обучающихся, возникающие при переработке сведений, почерпнутых из речевого высказывания, представленного в звучащей либо графической форме [125, с. 249].

Помимо эмотивности текста существует также понятие его *суггестивности* (Е. В. Шелестюк). Она соотносится с внушением читающему либо пишущему эмоциональных состояний (чувств, настроений, установок и т. д.), а также подсознательных мыслеобразов, психологических смыслов и физиологических условий. Суггестивность проявляется при нахождении в содержании текста личностных смыслов, в его информационной насыщенности, в особенностях его композиции, а также в характеристиках стиля [132].

Как видим, суггестивность и эмотивность – это два разных текстовых параметра. Если эмотивность предусматривает и имплицит-

ное, и эксплицитное выражение учащимися эмоций и чувств, связанных с содержанием прочитанного (прослушанного), то суггестивность относится исключительно к сфере имплицитного эмоционально-речевого воздействия на адресат.

В исследованиях С. В. Ионовой представлена совокупность понятий, характеризующих эмотивность текста [48]:

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

2) *эмотивная тональность* текста воспринимается как преобладание в нём тех или иных эмотивных смыслов, окраска которых зачастую задаётся уже заголовком. Однако иногда в тексте присутствует многотоновость, поскольку имеет место несколько или множество эмотивных смыслов. Эмотивная тональность чувствуется в проявлении аффективного отношения автора к событиям, описываемым в тексте, и представляет собой эффективное средство влияния на эмоции и психологическое состояние обучающегося;

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

В. И. Шаховский призывает делать различие между универсалиями «эмотивность текста» и «*эмотивный текст*», который предназначен для правильной оценки и уяснения эмоционального содержания [130, с. 182]. Он нацелен, например, на сообщение сведений об эмоциях и решает задачи эмоционально-коммуникативного характера. Эмотивность, в свою очередь, как заявляет С. В. Ионова, воспроизводит и общее эмотивное содержание, и форму, и разного рода аффективные факты. Она представлена в форме особых эмоциональных вставок в текст [48].

Следом за В. И. Шаховским нужно также дифференцировать термины «*эмотивный текст*» и «*эмоциогенный текст*». Первый эмоционально представляет окружающий мир или транслирует вместе с предметной также и эмоциональную информацию (или именно её) с использованием одного или более эмотивных средств, демонстрирующих какое-либо эмоциональное состояние [131, с. 28]. Эмоциогенный текст, в свою очередь, это, как правило, любое сверхфразовое единство, которое обладает эмоциональной ценностью для учащегося. Эмоциогенность текстов проистекает из эмфатической силы их содержания в восприятии определённого ученика. Однако остальные учащиеся класса могут ощущать этот текст как нейтральный.

В рамках школьного иноязычного образования логично принимать во внимание как раз эмотивность текста как более широкое понятие. Она гарантирует тексту ту или иную степень эмоционального имплицитного и эксплицитного воздействия. Поэтому в нашем исследовании речевые образцы (тексты), характеризующиеся свойствами эмотивности, называются *эмотивно-ценностными*, или *эмотивно-аксиологическими*. Эмоционально-ценностный смысл содержания иноязычного образования, обладающего качествами эмотивности, состоит в том, что он гарантирует накопление учащимися личностного опыта иноязычной коммуникации через чувствование, размышления, самопознание.

Освоение ценностей культуры страны изучаемого языка посредством работы с текстом, обладающим свойствами эмотивности, имеет для школьника субъективную значимость, поскольку непременно сопровождается *ценностно-смысловой рефлексией* (Л. В. Павлова). Осуществляется сравнительное освоение ценностей двух лингвокультур – иноязычной и родной, развитие собственной системы ценностей учащихся, воспитание сопротивляемости неправильным дестабилизирующим смыслам, манипуляционным влияниям, формирование опыта противостояния распространению ложных ценностей и поддержания истинной цивилизующей самостоятельности в плане многоаспектного сотрудничества с представителями других культур в свете ценностей культуры своей страны [79, с. 25].

Принцип эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала становится базой реализации глобальной цели современного иноязычного образования (рис. 1).



Рис. 1. Принцип эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала как основа реализации глобальной цели современного иноязычного образования

Речевой материал, используемый на основании принципа эмоционально-ценностной значимости содержания, является основой отбора и организации *текстов эмоционально-ценностного содержания*. Через ценностно-смысловую рефлексия учащихся такие тексты становятся единицами реализации ЭЦК содержания иноязычного образования.

В конечном итоге, принцип эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала способен стать основой достижения глобальной цели современного иноязычного образования, гарантируя примат его нравственной направленности и акцентируя его эмоционально-ценностную природу, содействуя формированию этнической самобытности школьника и его вхождению в поликультурное и многоязычное пространство.

Принцип коммуникативности предусматривает тематически-ситуативную организацию процесса обучения иностранному языку, развивающую способность школьников участвовать в иноязычном общении в опоре либо без опоры на вербальную модель, осуществлять речевое поведение в зависимости от цели занятия и в рамках

программной тематики и проблематики, выбирать стратегию коммуникативной деятельности в зависимости от уровня владения рецептивными и продуктивными умениями (Н. В. Барышников, А. В. Батаршев, В. В. Борщёва, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, В. С. Коростелёв, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, С. С. Куклина, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Е. В. Розанова, В. Л. Скалкин, И. И. Халеева, А. Н. Шамов и др.).

Единицей обучения иностранному языку согласно данному принципу является ситуация иноязычного речевого общения, которая способна реализовать нужды и запросы школьников в вербальной коммуникации. Е. И. Пассов описывает её как систему предпосылок, стимулирующих речевые высказывания обучающихся с использованием изученного языкового, речевого и социокультурного материала [82, с. 200]. Педагог должен создавать на уроке учебно-речевые ситуации, стимулирующие коммуникативную активность учащихся, что С. М. Кащук считает определяющим в иноязычном образовании [51, с. 50].

Ситуация речевого общения-взаимодействия между учителем и обучающимися, опосредуемая характером изучаемого материала и интерсубъективными связями в коллективе, имеет трёхкомпонентную композицию соответственно трёхфазной структуре деятельности:

1) ориентировочная фаза – определение речевой задачи (побудительно-установочный и направляющий этап коммуникации, организуемый педагогом);

2) процессуальная фаза – решение коммуникативной задачи учащимися (исполнительский этап);

3) контролирующая фаза – контроль, само- или взаимоконтроль (интеракции учителя и обучающихся).

Ситуации иноязычного речевого взаимодействия должны быть ориентированы на культуру страны изучаемого языка, отображать образ мыслей её носителей. Внимание учителя к данному принципу предоставляет ему возможность ориентировать учащихся в многообразии ситуаций межкультурной коммуникации и выстраивать линию поведения согласно социальным позициям участников общения. Ситуационность коммуникации обеспечивается посредством обсуждения жизненных тем в опоре на содержание прочитанного или прослушанного текста, видеоряд. Школьники высказывают свои оценочные суждения по поводу изложенных в тексте фактов, описанных событий и феноменов.

Принцип аутентичности означает целесообразное применение оригинальных дидактических материалов, представляющих собой неадаптированные модели звучащих и письменных иноязычных высказываний (Л. Б. Бухарова, Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович, С. К. Фоломкина и др.). Аутентичность текстов выражается в многообразии стилей и жанров, в высокой содержательности его частей, в их предметном многообразии, доступности и посильности.

Принцип аутентичности предполагает «кодифицированность» (Н. В. Баграмова) [12] отбираемого учебно-речевого материала для сознания современных носителей языка на современном этапе его развития. Поскольку сегодня одной из ключевых целей процесса обучения иностранному языку, как справедливо утверждает И. Н. Тутатчикова, становится приближение к культурному наследию, традициям, обычаям и повседневной реальности страны изучаемого языка. Ведущая позиция в иноязычном образовательном процессе принадлежит развитию способностей школьников к участию в диалоге культур, что очень важно в ситуации всеобъемлющей глобализации [116].

В условиях отсутствия иноязычной речевой среды использование оригинальных текстов даёт школьникам возможность расширить диапазон своих знаний о культуре страны изучаемого языка, жизни её общества, специфике ментальности и умонастроений граждан. Неадаптированные речевые образцы являются побуждением к дискуссии по различным проблемам, как в культуре своей страны, так и страны изучаемого языка. Через работу с ними осуществляется воспитание толерантности и внимания к иному стилю организации жизнедеятельности, не совсем привычному для российских школьников набору духовных ценностей; преодоление чувства недовольства и дискомфорта от несходства устоев и обычаев.

В дополнение, обучающиеся приобретают шанс изучить правила и нормы этикета, принятые в различных культурах, в реальных ситуациях, а затем сопоставить их со своей культурой. Оригинальные тексты – безграничный ресурс расширения лексического запаса учащихся, включая идиомы, фразеологические обороты, этикетные формулы. В конце концов, неадаптированные речевые образцы мотивируют обучающихся, поскольку они вызывают заинтересованность, любознательность, побуждая к дальнейшей работе с материалом.

Действие *принципа частотности* связанос отбором в содержании образования наиболее употребляемых лексических единиц. Это

статистический принцип, касающийся отбора в методических целях, главным образом, активного словаря (Э. Г. Азимов, Л. Каримова, А. Н. Щукин и др.). С помощью принципа частотности выявляются самые распространенные слова в одном или нескольких ресурсах. Поскольку количество часов, отводимых на изучение иностранного языка, невелико, акцентировать внимание следует в первую очередь на часто употребляемом языковом материале.

Принципы конструирования содержания образования позволяют вычленить критерии отбора основ наук, входящих в программу общеобразовательной школы (Ю. К. Бабанский) [11, с. 262–272].

Целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры. С учётом такого критерия классические аспекты содержания иноязычного образования сегодня исследуются с новаторских позиций, в частности с уклоном на предметные, метапредметные и личностные результаты обучения (М. З. Биболетова, И. Л. Бим, Е. С. Маркова, Е. Н. Соловова, А. А. Миролюбов, Н. Н. Трубанёва, А. Н. Шамов, А. В. Щепилова и др.).

С точки зрения приобретения предметных результатов на поверхности – потребность в обязательной реновации предметно-тематического и ситуационного «наполнения» учебно-воспитательного процесса, организованного на коммуникативной основе, в соответствии с реальностью современной жизни. В метапредметной сфере значительный интерес исследователей вызывает процесс развития информационной культуры и набора УУД обучающихся, особенно вопросы становления учебной автономии, повышения мотивации школьников (от целеполагания до этапа подведения итогов и оценивания); проблемы организации учебных проектов (включая схемы метапредметной направленности), учебно-исследовательской деятельности учащихся.

На занятиях по иностранному языку школьников обучают эффективным способам информационной активности, поиска необходимых сведений в рамках темы обсуждения или исследования. С этой целью привлекаются иноязычные источники различного типа, включая сеть Интернет, разнообразные стратегии чтения. Организуется работа с текстами различных стилей и жанров. Она требует знания особенностей таких материалов, умений группировать, классифицировать и обобщать данные, доказывать свою точку зрения. Школьника следу-

ет приучать не теряться в информационном потоке, применять в работе информационно-коммуникационные технологии, осуществлять познавательно-преобразовательную иноязычную деятельность.

В контексте достижения личностных результатов ведущей оказывается задача развития русской самобытности, умения налаживать контакты с разными людьми, воспитания взаимодоверия и толерантности, достижения культурной беспристрастности. В учебно-воспитательном процессе по иностранному языку делом первостепенной важности по-прежнему является сопоставление родной культуры с иными. Способность с достоинством показать особенности русской культуры на иностранном языке, а вовсе не сообщить об иноязычной – есть база социокультурной компетенции. Е. Н. Соловова и Е. С. Маркова связывают это с отбором ситуаций межличностной и интеркультурной коммуникации, обеспечивающих формирование правильного нравственного оценивания школьников [100, с. 21].

В условиях социокультурной/культуроведческой ориентации предмета «иностранный язык» важным моментом представляется расширение спектра жизнеутверждающих ценностных установок, ориентаций, эмоционально-чувственной сферы и креативности учащегося; воспитание его личности, в том числе стремления к самостоятельности и осуществлению рефлексивной деятельности (М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанёва, А. В. Щепилова) [16, с. 6].

Научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук. Иноязычное образование рассматривается сегодня как средство обмена культурными ценностями и формирования системного представления учащихся о национально-культурных ценностях России (Е. С. Маркова, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, Е. Г. Тарева, А. А. Хайруллин, И. И. Халеева, А. В. Щепилова и др.). Содержание текста должно отражать реалии сегодняшнего дня, социальную ситуацию в стране и в мире, нацеливать учащихся на сравнение и сопоставление отдельных культурных феноменов в стране изучаемого языка и в России. А. А. Хайруллин предлагает вводить в содержание обучения иностранному языку культурологический материал, связанный с этническими особенностями и повседневной жизнью своей области, края, республики. Это благоприятствует улучшению социокультурной осведомлённости школьников, способствует строительству базы национально-культурной и вносить вклад в формирование их межкультурной компетенции [123, с. 25].

Соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста (Н. Д. Гальскова, Е. С. Маркова, З. Н. Никитенко, М. И. Потапова, Е. Н. Соловова и др.). Установив потенциальные тематически-проблемные блоки, ориентированные на формирование у школьников основ осведомлённости об этнокультурной самобытности стран мира, следует связать тематику и проблемы обсуждения в рамках коммуникативных ситуаций с психолого-педагогическими особенностями обучающихся, их сопутствующими знаниями и уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих.

Прежде всего это должно быть осуществлено авторами-разработчиками учебно-методических комплексов (УМК), но с осторожностью. Дело в том, что необходимо продумать, как дополнить содержание учебника, чтобы это, во-первых, не стало слишком трудозатратно для преподавателя; во-вторых, было бы посильно и увлекательно для учащихся разных возрастных групп и уровней владения иностранным языком. Более того, вновь изученный материал должен быть соотнесён с тем, что пройдено ранее, причём на межпредметной основе (Е. Н. Соловова и Е. С. Маркова) [100, с. 21–22].

Получение каждым обучающимся опыта общения с иноязычной культурой предполагает отбор ситуаций ежедневного пользования иностранным языком как средством общения, практического использования языка как инструмента повышения уровня своей лингвокультурной осведомлённости, расширения межкультурного общения в рамках сотрудинческих взаимодействий с учителем и товарищами. Н. Д. Гальскова поясняет, что здесь имеет место выход за рамки УМК и урока иностранного языка, расширение параметров самостоятельного, креативно-когнитивного, деятельного использования иностранного языка как инструмента интеркультурного взаимодействия [30, с. 7]. Важно совершенствовать умения обучающихся в известной степени усваивать иной стиль жизни/манеру себя держать в целях изменения сложившихся представлений и установленных стандартов, постижения чужой культуры, создания собственной оригинальной картины мира.

Таким образом, современное направление модернизации содержания иноязычного образования диктует проникновение в глубоко личную сферу школьника (Н. Д. Гальскова), в контекст его деятельности и жизненного опыта, в том числе персонального, оказывающе-

го немаловажное влияние на формирование чувства языка и национального сознания. Ценно, когда обучающийся воспринимает процесс освоения содержания иноязычного образования как сугубо личный, особенный. Результативность этого процесса зависит от степени напряжённости когнитивной деятельности школьника, проявлений креативности и автономии [31, с. 6–7].

Соответствие объёма содержания образования времени, отведённому на изучение учебного предмета. Можно согласиться с А. Н. Щукиным в том, что необоснованное увеличение объёма текстового материала, которым в соответствии с программными требованиями школьникам следует овладеть за определённое время, негативно влияет на качестве иноязычных ЗУН-ов обучающихся и является отступлением от данного критерия [136, с. 123]. По этой причине одной из актуальных проблем современной методики является отбор минимального объёма речевого и социокультурного материала, который необходим и достаточен для достижения целей иноязычного образования в определённых условиях обучения иностранному языку и воспитания учащихся с помощью языка (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, З. Н. Никитенко, Г. В. Рогова, А. Н. Шамов, А. Н. Щукин и т. д.).

Необходимость минимизации объёма содержания иноязычного образования вызвана тем, что решение задачи развития способности обучающихся к ведению межкультурного диалога нуждается в весьма значительных временных затратах. По этой причине несоблюдение принципа соответствия объёма содержания учебного предмета «иностранному языку» времени на овладение им может отрицательно сказаться на итоговом результате: привести к исчезновению интереса обучающихся к изучению языка, потере убежденности в успехе при участии в иноязычной коммуникации и пр. (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез) [34, с. 139].

Учёт международного опыта построения содержания общего среднего образования. Современные зарубежные исследователи всё в большей и большей степени рассматривают процесс отбора и организации содержания общего среднего образования через призму происходящих в мире глобальных процессов (А. П. Лиферов, Н. В. Осипова, И. Б. Стрелкова, П. В. Сысоев, С. Addick и др.). Глобальное (универсальное) образование рассматривается в Европе как феномен, объединяющий разнообразные позиции и подходы, направленные на формирование в будущем гражданина мира. В Соединённых Штатах Аме-

рики оно трактуется как тематически-проблемное исследование интернационального характера, нацеленное на воспитание толерантности и взаимопонимания с другими нациями, культурные условия и «жизненный климат» которых отличается, постигая их национальные чувства.

Доктрины универсального образования во всём своём разнообразии характеризуются глобальностью подхода к отбору его содержания: обеспечивать формирование образа мира с позиций культурологических особенностей собственной страны, осознавая неповторимость родной культуры в рамках тенденций развития мировой цивилизации. В таких условиях следует модернизировать иноязычное образование, чтобы обучающиеся имели возможность полноценного участия в диалоге культур. При этом все культурные явления, события и процессы воспринимаются школьниками глубоко пристрастно и эмоционально. Их оценка осуществляется с учётом традиций, правил и ценностей, принятых в родной лингвокультуре, при наличии индивидуальной модели мировосприятия.

Универсальное образование не предполагает всецелого отрицания действующего содержания образования, существенного преобразования учебно-воспитательного процесса, а является одним из способов подготовки школьников к жизнедеятельности в сегодняшних обстоятельствах, в качестве дополнения к основному фундаментальному образованию. Н. В. Осипова заявляет, что универсальнонаправленный цикл должен касаться различных сторон действительности, в том числе уклада жизни и норм поведения, воспитывать внимательное отношение к заграничным культурам, подчёркивая богатство и экспрессию языка, учить школьников чувствовать красоту окружающего мира и заботливо относиться к нему [78, с. 11–14].

Любая тема или проблема обучения призвана соответствовать субкритериям, которые согласованы с моделями универсального образования, разработанными Адик Кристель [137]:

1) значимость информации. Разговорная тема должна быть построена и организована таким образом, чтобы в её рамках учащиеся расширяли запас знаний и имели бы возможность повышать уровень сознательности. Это предполагает разработку нормативных, эвристических и деятельных аспектов темы. К примеру, если в раздел курса включены данные статистического характера об уровне бедности в стране и мире, его следует дополнить сведениями нормативного характера и вопросами, касающимися борьбы с нищетой;

2) присутствие контекста. В процессе прохождения темы должна проявляться взаимообусловленность разного рода социальных контекстов, отличающихся пространственными параметрами, – от личности до всемирной ассоциации. К примеру, при изучении темы «Народное хозяйство Франции» не следует ограничиваться только описанием положения в промышленной и сельскохозяйственной сферах в тех или иных регионах и на отдельных территориях государства. Спектр рассмотрения темы нужно расширять через привлечение:

а) рефлексии (в какой степени экономическое положение Франции может отразиться на обучающемся лично как потенциальном покупателе и заказчике товаров и услуг);

б) сведений мировой значимости (для примера, глобальное воздействие фабрик и заводов на климатическую обстановку);

в) средств эмоционального стимулирования школьников (песен и музыки, произведений живописи, видео и т. п.), а также всевозможных способов невербального общения. Человеческое слово – это целый ряд эмоций и чувств; всякое выражение передаёт позицию рассуждающего в конкретной ситуации иноязычного общения;

3) внимание к временному фактору. Как правило, события из прошлого, настоящего и будущего тесно переплетаются между собой. Воссоздание эпохальных фактов вчерашнего дня связано с требованиями и нуждами настоящего времени. Интерпретация современной действительности предполагает взгляд на перспективу развития ситуации и рассматривает спектр благоприятных или неблагоприятных вариантов её развития. Грядущее есть набор вероятностных альтернатив. Так, изучая проблему отсутствия рабочих мест в Великобритании, нужно не просто дать оценку статистических данных, сопоставив их с показателями России. Следует также попробовать предугадать, каким образом данная ситуация потенциально коснётся каждого школьника и его ближайшего окружения. Наконец, надлежит представить основания и первопричины возникшего явления, а также вероятные способы разрешения проблемной ситуации.

Все приведённые выше субкритерии взаимосвязаны и гарантируют учёт интернациональных практик конструирования содержания универсального образования. Представляя собой набор коррелирующих факторов, они обеспечивают совершенствование глобального образования. Тематически-проблемная организация иноязычного содержания предполагает наличие мнения субъекта и, кроме этого, по-

ложений местного, территориального, общенационального и, наконец, мирового масштабов.

Соответствие содержания общего образования учебно-методической и материальной базе современной школы. Е. Н. Соловова и Е. С. Маркова в статье о базисных общенациональных ценностях как основе содержания образования [99, с. 2] пишут о том, что современные ФГОС-ы дают учреждению образования намного больше независимости, автономии и законодательной власти в плане принятия постановлений о содержании образования на всех ступенях обучения. В наши дни школа несёт ответственность за разработку локальных учебных планов и программ, как текущего, так и итогового характера. При этом подготовленные документы не должны отступать от базовых положений ФГОС и Федеральных программ по иностранному языку для общеобразовательных школ.

Итак, подводя итог сказанного, следует сделать вывод, что принципы отбора и организации (то есть проектирования) содержания иноязычного образования представляют собой определенную систему. В русле концепции построения систем (М. А. Гайдес, В. Н. Садовский, А. И. Уёмов) каждое иерархически устроенное разнообразие данных исследуется в рамках ряда детерминант:

- 1) компонентов системы (составляющие и их единство);
- 2) организации системы (объединяющие факторы, система их взаимосвязей);
- 3) актуального функционирования системы (ключевая функция и структура деятельности);
- 4) пространства функционирования (сфера реализации множества формирующих систему процедур и операций) (М. А. Гайдес) [28].

Итогом научных поисков в этом направлении стала разработанная нами модель отбора и организации содержания иноязычного образования в средней общеобразовательной школе. Рассмотрим содержание модели:

- 1) факторами функционирования системы отбора и организации содержания иноязычного образования в средней общеобразовательной школе являются её состав, устройство, текущее состояние и среда;
- 2) детерминантами содержания современного иноязычного образования выступают его цель, деятельность и опыт;
- 3) компонентами открытой системы принципов отбора содержания иноязычного образования являются:

а) общедидактические принципы: соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности (системообразующий принцип, ядро системы); структурное единство содержания образования; единства содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе содержания образования; единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения; вариативности; проблемности и нелинейности;

б) специфические методические принципы: диалога культур, кросскультурности, эмоционально-ценностной значимости речевого материала, коммуникативности, аутентичности и частотности. Из главенствующих позиций вытекают конкретные критерии конструирования содержания иноязычного образования: целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры; научная и практическая значимость содержания; соответствие сложности содержания образования реальным учебным возможностям учащихся; соответствие объёма содержания учебного предмета имеющемуся времени на его изучение; учёт международного опыта построения содержания общего среднего образования; соответствие содержания образования учебно-методической и материальной базе современной школы;

4) функционирование структуры обеспечивается согласованностью и взаимодействием её компонентов, которые имеют способность поддерживать намеченный порядок и организацию деятельности благодаря упорядочивающим взаимосвязям, при помощи которых система становится органичным целым. Что касается взаимосвязей компонентов системы, они являют собой целостность принципов конструирования содержания иноязычного образования, выраженную его спецификой.

Коррелированность составляющих и стабильность системы гарантируются также наличием основания (ядра) – её самого важного компонента, выполняющего интегрирующую и организационную функции. Основу множества принципов отбора и организации содержания иноязычного образования в условиях общеобразовательной школы представляет принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Мы считаем, что действие именно данного положения обеспечивает эффективное и гибкое рефлексирование всей сложной структуры на изменения и обновления всех её составляющих;

5) основной функцией системы является достижение главной цели школьного учебно-воспитательного процесса по иностранному языку –

формирование поликультурной языковой личности (Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Ю. Н. Караулов, Е. Г. Тарева, Л. П. Халяпина) как свободной, развитой, образованной личности, владеющей ключевыми компетенциями, человека культуры, её творца (И. Л. Бим). Причем данная система принципов является открытой, что подразумевает взаимодействие со средой, в которой она функционирует;

б) средой функционирования спроектированной системы является иноязычный учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе. Взаимодействие системы и среды обоюдно, предполагает взаимообусловленность и взаимоизменение, позволяющие системе эффективно выполнять свои функции. Более того, благодаря взаимодействию со средой система самоупорядочивается, самореконструируется и самообновляется. Это говорит о том, что она является самообъединяющей, самокоординирующейся и непрерывно эволюционирующей благодаря появлению современных сведений, эмоций, мнений и альтернативных ресурсов (рис. 2).

Завершая характеристику принципов и критериев отбора содержания иноязычного образования, следует отметить, что данная процедура демонстрирует последовательный процесс ступенчатой природы, придавая содержанию образования деятельностный, аксиологический (ценностный), структурированный (структуралистский) и диалогический характер (рис. 3).

На рисунке показана корреляция принципов отбора и параметров содержания иноязычного образования. Деятельностный характер обеспечивается функционированием принципов:

- *соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности*: присутствие в содержании иноязычного образования механизмов, раскрывающих возможность практического использования иностранного языка как инструмента удовлетворения и дальнейшего совершенствования потребностей, мотивов и интересов учащихся; участие школьников в управлении своим учением; наличие средств деятельного, креативного и прикладного постижения мировой культуры; включение в содержание образования эмоциональной деятельности, положительного фона иноязычной текстовой деятельности учителя и учеников;

- *единства содержательной и процессуальной сторон обучения*: учёт приёмов работы с текстом, состоящих из условий, способов и средств деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса (Е. И. Пассов) [87];

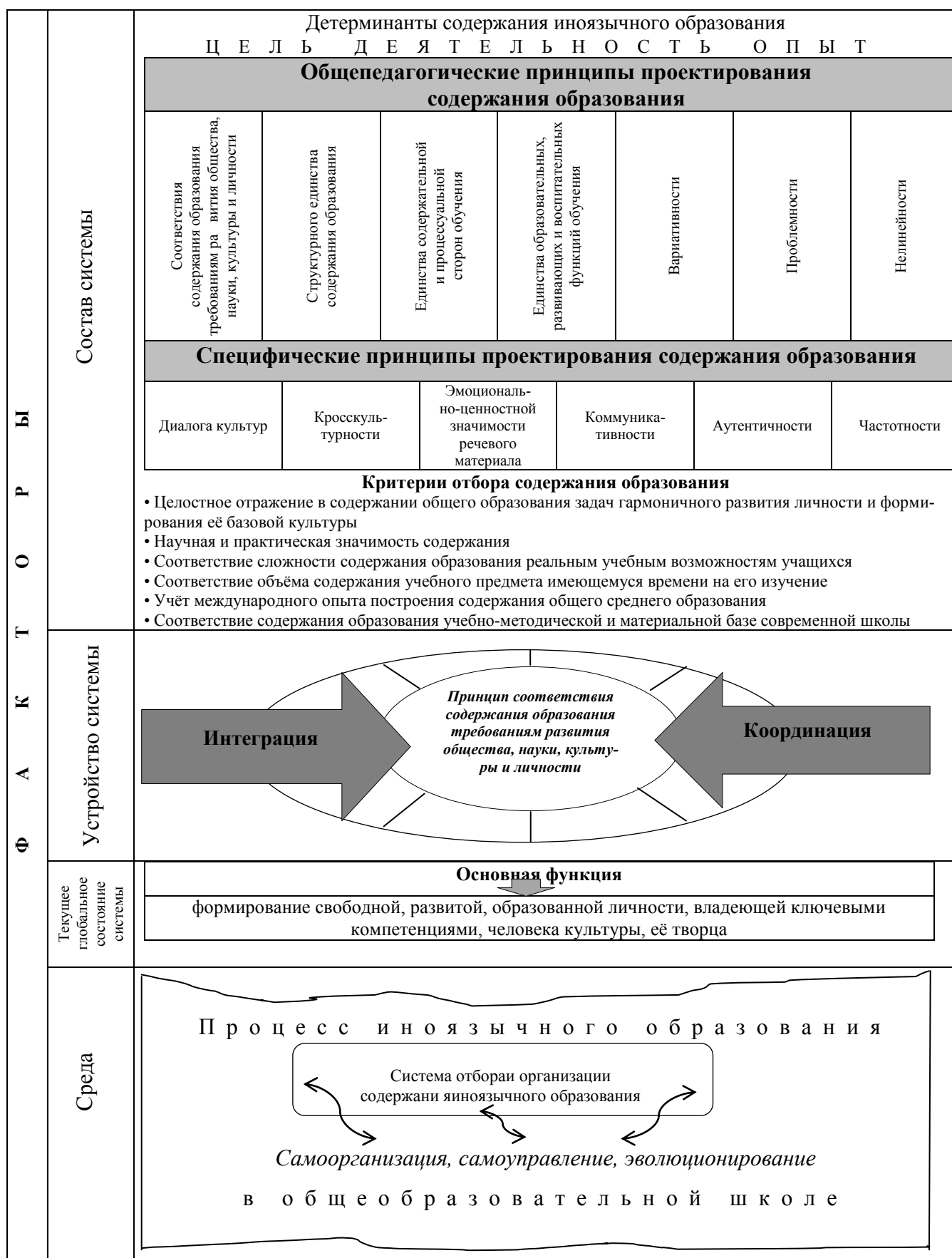


Рис. 2. Система отбора и организации содержания иноязычного образования в общеобразовательной школе

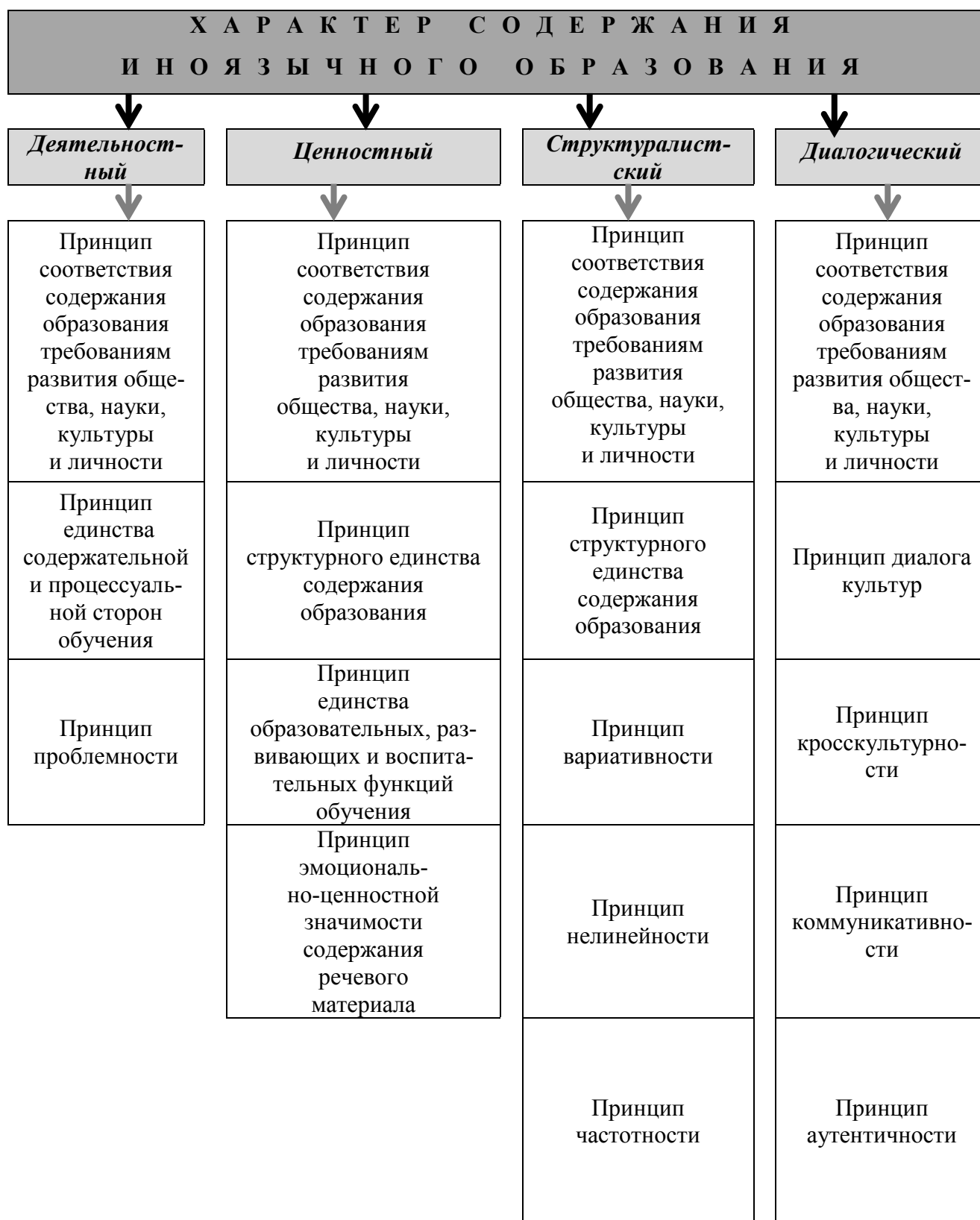


Рис. 3. Взаимосвязь принципов отбора и характера содержания иноязычного образования

- *проблемности*: наличие в содержании образования проблем, коммуникативных ситуаций и речевых задач, активизирующих мысль учащегося.

Аксиологический (ценностный) характер «оснащается» действием принципов:

- *соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности*: введение в содержание учебно-воспитательного процесса по иностранному языку как классических ЗУН-ов, так и отражающих сегодняшнее состояние общества и перспективы индивидуально-личностного развития; дидактическая культуросообразность содержания образования – определение ценностного смысла используемых материалов;

- *структурного единства содержания образования*: систематизация и экстраполяция ЗУН-ов из разных предметных областей для формирования представлений об этнических ценностях нашей страны и стран изучаемого языка;

- *единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения*: отражение в содержание образования различных сторон мировой культуры, создающее возможности для когнитивного, эмоционально-ценностного и волевого развития школьников;

- *эмоционально-ценностной значимости содержания речевого материала*: учёт ценностно-смысловых ориентаций общностей и групп; чтение иноязычных текстов, в которых зафиксирован опыт эмоционально-ценностного отношения обучающегося к достоянию всемирной цивилизации, освоению этого лингвокультурологического наследия с целью индивидуального совершенствования.

О структурированности содержания иноязычного образования можно говорить сквозь призму действия принципов

- *соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности*: слияние информации общегуманитарного и научно-естественного типов, наличие в содержании образования преемственных и трансдисциплинарных связей;

- *структурного единства*: скоординированность компонентов содержания образования (метафизической, предметной, педагогической, личностной сторон);

- *вариативности*: сочетание инвариантного компонента содержания образования с набором элективных;

- *нелинейности содержания образования*: использование разноплановых источников информации; разработка составных частей

курса дифференцированно; удобство и простота ротации ранее изученной информации;

- *частотности*: отбор в речевых образцах эмоционально-ценностного характера наиболее употребляемых слов и выражений.

Диалогический характер определяют принципы:

- *соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности*: антиципация риска возникновения неверных представлений и взглядов о культуре страны/стран изучаемого языка; признание рациональности применения материала культуроведческого содержания, на базе которого можно помочь учащимся освоить методы ограждения от культурной сегрегации и враждебности;

- *диалога культур*: соизучение культур своей страны и страны/стран изучаемого языка;

- *кросскультурности*: изучение культурных различий государств Евросоюза и мира;

- *коммуникативности*: наличие тем и ситуаций, формирующих способность школьников вести коммуникацию на иностранном языке;

- *аутентичности*: аутентичные материалы – стимул для обсуждения проблем, в том числе в чужой культуре.

Перейдём к вопросу организации содержания иноязычного образования. «Философский энциклопедический словарь» даёт следующее толкование понятия «*организация*»– это внутренне присущая урегулированность, скоординированность интеракции в разной степени разграничиваемых и независимых составляющих, зависящая от структуры системы» [121, с. 448–449]. Она определяет динамичную логику развития целого. Это касается и выполнения функций, и работы всей системы, и взаимовлияния её составляющих.

Структуризация содержания учебного предмета осуществляется от общего (глобального) к частному, от системного множества к составляющим. В связи с этим, с позиции Л. И. Гурье, при конструировании содержания дисциплины требуются не одиночные, разрозненные части, а во всех отношениях сложившиеся узлы-комбинации. В составе подобного узла составляющие подвержены существенным трансформациям: они стягиваются, сжимаются, сливаются, становятся унифицированными. Комбинации бывают разнообразной формы: конкретно-образной, дискурсивной, деятельностной, концептуальной» [38, с. 84].

В методике проблема организации содержания образования является весьма значимой. Е. И. Пассов считает, что именно поэтому все методы обучения предполагают ту или иную организацию языкового и речевого материала. Это не удивительно, ибо нет лучшей организации как таковой: то, что является подходящим для одного метода, неприменимо в рамках иного [86, с. 95]. Результативность организации содержания образования зависит от того, насколько полезным для учащихся он станет в предложенных обстоятельствах. Решая проблему организации содержания иноязычного образования, Е. И. Пассов рекомендует взять за основу ряд методических правил:

- моделировать следует речь, а не язык. Это связано с выделением из системы речи единиц различных уровней – синтагм, фраз, сверхфразовых единств. В методических целях они организуются в речевые модели;
- важен и структурный, и функциональный аспекты речи;
- принимается в расчёт сфера коммуникации и вид иноязычной речевой деятельности;
- учитываются взаимосвязи сторон речевой деятельности;
- моделирование носит методический характер [там же, с. 119].

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез дополняют эти положения характеристикой последовательности, которая должна обязательно соблюдаться при осуществлении отбора иноязычного предметного содержания [34, с. 137–139]:

- предметная составляющая содержания есть отправной пункт моделирования;
- тематика даёт возможность установить с учётом конкретных сфер и ситуаций иноязычного речевого общения характер речевого материала, его жанрово-стилистическую специфику и набор приёмов работы с ним;
- используемое на уроке содержание образования должно вызывать позитивные эмоции учителя и учащихся, желание работать с иноязычным текстом, пробуждая интерес школьников к учебному труду и к предмету «иностранный язык».

Решение проблемы отбора и организации содержания иноязычного образования призвано повысить эффективность и способствовать достижению его целей. В следующем параграфе из многообразия предложенных принципов и критериев мы намерены осуществить отбор тех, которые отражают специфику объекта нашего исследования, то есть ЭЦК.

§2. Принципы и критерии отбора эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Включение ЭЦК в систему компонентов содержания иноязычного образования значительно влияет на наше понимание ценностных смыслов и целей последнего. Сегодня среди его приоритетов равноценное положение наряду с эффективностью формирования ключевых иноязычных компетенций школьников занимают вопросы мотивации и личностных смыслов их учения. Эти моменты способны изменить ценностные предпочтения не только порастающего человека, но и всего социума (Н. Д. Гальскова) [32, с. 5]. Вот почему вопрос разработки принципов отбора контента ЭЦК содержания иноязычного образования становится таким насущным.

В данном параграфе перед нами стоит задача описать результаты поиска среди многообразия принципов и критериев отбора содержания иноязычного образования, представленных в §1 данной главы, тех, которые отражали бы смещение целевых ориентиров иноязычного образования с результатов практического овладения школьниками иностранным языком на личность обучающегося во всей её «тотальности»: и как субъекта речи, и субъекта познания, и как субъекта культур и межкультурной коммуникации и, что весьма актуально сегодня, как «субъекта нравственности» [там же, с. 6]. Иными словами, нам предстоит охарактеризовать подсистему принципов отбора такого содержания иноязычного образования, которое способствовало бы формированию и развитию

- 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 как составляющих ЭЦК содержания иноязычного образования.

Поиск принципов и критериев отбора контента ЭЦК содержания иноязычного образования производился с учётом усиления «антропоразмерности» или «человекоразмерности» сегодняшнего методического знания, на которые справедливо указывает Н. Д. Гальскова [33].

Это относительно новое для методики положение ещё не осмыслено в полном объёме. Исходя из этого, при характеристике

принципов отбора содержания иноязычного образования сделана попытка отследить наличие акцентов, имеющих отношение

- к субъективно-индивидуальным моментам рецепции и оценки учащимися чужой лингвокультуры и опыта общения с ней;
- к сопоставлению этого опыта с имеющимися у них знаниями и ощущениями;
- к становлению целостной личности и субъектности школьника содержанием предмета «иностраннй язык» (Е. В. Борзова) [138]. Так, из всей совокупности были отобраны следующие принципы и критерии (табл. 1).

Таблица 1

Подсистема принципов и критериев отбора
эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

<i>Принцип отбора</i>	<i>Акцентуация субкомпонентов эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования</i>
О Б Щ Е Д И Д А К Т И Ч Е С К И Е	
1) Принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности <i>(ядро системы)</i>	● В содержании иноязычного образования – механизмы, раскрывающие возможность использования иностранного языка для развития и удовлетворения интересов учащихся, в том числе неязыковых; ● определение ценностного смысла, значимости используемых материалов; ● принятие категории ценности в качестве определяющей – благоприятный контекст для активной жизнедеятельности и творчества всех субъектов иноязычного образования; ● в основе – наивысшие гуманистические ценности, которые выработала история человеческой жизни (человек, счастье, общество, природа); ● учёт ценностно-смысловых ориентаций социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме; ● отказ от этноцентризма и уважение ценностных ориентаций иноязычного социума; ● связь с мировоззренческой подготовкой школьников, с формированием культуры их жизненного самоопределения, экономической культуры и культуры труда, политической и правовой культуры; интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной и физической культуры; культуры общения и семейных отношений;

	● репрезентация в содержании желаемых эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений учащихся к миру, друг к другу, действительности, к тому, чем они занимаются в процессе освоения иноязычной культуры
2) Принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе содержания образования	Осознание того, что входит в понятие базовых национальных ценностей и того, как и где их формировать в контексте урока иностранного языка
3) Принцип единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения	● Обусловленность через содержание учебного материала социально-сущностной стороны воспитания: носителем каких отношений окажется личность для общества и человечества; ● смещение акцента с формирования узко предметных навыков и умений на их интеграцию с другими предметными и метапредметными умениями для комплексного духовного и интеллектуального развития личности; ● осознание того, какие ценности и какими приёмами можно формировать у учащихся, а также того, каковы реальные потребности каждого ученика
4) Принцип вариативности	● Культурное самоопределение обучающихся за счет возможности ознакомления с разными вариантами стилей жизни и поведения в родной стране и стране изучаемого иностранного языка; ● отражение в учебном материале объективной социокультурной реальности, знакомство учащихся с жизнью людей, принадлежащих к разным социальным слоям, расам, меньшинствам
5) Принцип проблемности	● Наличие в содержания образования материалов, активизирующих мыслительную деятельность учащихся; ● учёт психологических характеристик обучающихся, а также уровня их поликультурного и билингвального развития; ● соответствие содержания познавательным коммуникативным потребностям и возможностями учащихся, их жизненному опыту и фоновым знаниям

С П Е Ц И Ф И Ч Е С К И Е	
1) Принцип эмоционально-ценностной значимости речевого материала	● Аксиологизация обучения иностранному языку, которая реализуется в отборе содержательных компонентов обучения, обеспечивающих ценностно-ориентационные, социализирующие аспекты иноязычного образования и направленных на формирование позитивных ценностных ориентаций обучающихся в процессе овладения иностранным языком; ● использование иноязычных вербальных текстов, обладающих качеством эмотивности, в которых зафиксирован опыт эмоционально-ценностного отношения личности к мировому языковому и культурному наследию, к процессу овладения им в целях собственного личностного роста; ● включение в процесс обучения иноязычной культуре произведений музыки и живописи, обладающих большим эмоциогенным потенциалом и позволяющих генерировать разнообразные эмоциональные состояния учащихся с целью их последующего закрепления в единицах языка, используемых при порождении вербальных высказываний; ● ценностно-смысловая рефлексия, т. е. сопоставительное соизучение систем ценностей иноязычной и родной лингвокультур. Приобретение личностью субъективного опыта иноязычного общения путем переживания, рефлексии, самоопределения. Личностный смысл процесса овладения ценностями иноязычной культуры
2) Принцип диалога культур	Учёт самобытности и своеобразия представителей разных общностей, видения картины мира носителем другого языка
3) Принцип кросскультурности	● Осознание степени, в которой учебные материалы являются стимулом для знакомства с базовыми культуроведческими понятиями; ● аккумуляция наиболее ценных компонентов культуры в соответствии с возможностями и потребностями всех субъектов иноязычного образовательного процесса
4) Принцип коммуникативности	● Отражение потребностей учащихся в речевом общении через коммуникативную ситуацию; ● опосредованность ситуации взаимодействия между преподавателем и учащимися не только учебным материалом, но и межличностными взаимоотношениями в учебной группе;

	● отражение в учебной ситуации менталитета и ценностных ориентаций представителей изучаемой лингвокультурной общности; ● разнообразные ситуации межкультурного общения – основа для выстраивания учащимися линии поведения и эмоционального реагирования в соответствии с социальной ролью собеседников
5) Принцип аутентичности	● Аутентичные материалы – стимул для воспитания терпимости и уважения к другому образу жизни, непривычной для нас системе моральных ценностей, преодоления чувства раздражения от непохожести других традиций; ● возможность для учащихся познакомиться с правилами этикета и поведения в разных странах, сравнить их со своей собственной культурой; ● развитие мотивации и познавательных интересов; ● возможность для учащихся познакомиться с правилами этикета и поведения в разных странах, сравнить их со своей собственной культурой; ● развитие мотивации и познавательных интересов
К Р И Т Е Р И И	
1) Целостное отражение в содержании задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры	Ориентация, наряду с предметными, на а) метапредметные и б) личностные результаты обучения: а) формирование личностных УУД; б) формирование российской идентичности, воспитание взаимопонимания, доверия, культурной непредвзятости и толерантности; развитие позитивных ценностных ориентаций, чувств и способностей, реализация личностного потенциала ученика; потребность в самообразовании; развитие рефлексии
2) Научная и практическая значимость содержания	Иноязычное образование – средство обмена культурными ценностями и формирования системного представления учащихся о национально-культурных ценностях России
3) Соответствие сложности содержания учебного предмета реальным	● Посильность и «интересность» учебного материала для учащихся конкретного возраста и уровня обученности;
учебным возможностям учащихся того или иного возраста	● выход в интраиндивидуальную сферу учащегося, в контекст его многообразного опыта, в том числе субъективного

4) Учёт международного опыта построения содержания образования	● Представление о мире сквозь призму культуры своей страны и восприятие уникальности собственных культурных ценностей в контексте глобальных процессов; ● выход проблем и тем за рамки национальных границ, видение мира глазами и разумом «соседей», чьи особенности эмоционального реагирования отличаются
--	---

Предлагаемая система принципов и критериев отбора ЭЦК содержания иноязычного образования отражает суть авторской концепции названного компонента. Действие выделенных принципов и критериев (то, как они «работают») в иноязычном образовании будет показано во второй главе монографии, посвященной организации контента ЭЦК содержания иноязычного образования.

ГЛАВА 2. ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОСТРОЕНИЕ ЕГО БАЗОВОЙ МОДЕЛИ

В главе 1 в рамках ведущих подходов, оказывающих влияние на решение проблемы модернизации содержания иноязычного образования, были изложены принципы и критерии отбора контента ЭЦК содержания иноязычного образования, создающие преимущество его духовно-нравственной основы и подчёркивающие деятельностный, диалогический, структуралистский и эмоционально-ценностный характер. Однако только в комплексе с принципами и критериями организации этого компонента, которые будут описаны в §1 данной главы, ЭЦК содержания иноязычного образования станет фундаментом реализации целевого компонента современного иноязычного образования.

Наконец, опираясь на положения по моделированию учебного процесса (Н. В. Кузьмина, Е. И. Пассов, А. Н. Шамо́в, В. А. Штофф, А. Н. Щукин), в § 2 будет представлена базовая модель ЭЦК содержания иноязычного образования. Она призвана стать основой для создания множества моделей конструирования контента данного компонента, потенциально готовых к функционированию в любой момент учебного процесса по овладению иноязычной культурой.

§1. Принципы и критерии организации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Проблема организации содержания иноязычного образования является наименее исследованной в методике обучения иностранному языку. В то же время, чтобы его система, включающая предметный, процессуально-репродуктивный, процессуально-творческий компоненты и ЭЦК, эффективно выполняла возложенные на неё функции, она должна быть соответствующим образом организована. В данном параграфе стоит *задача* организации иноязычного речевого материала эмоционально-ценностного содержания, в качестве которого выступают эмоционально-окрашенные микро- и макротексты, используемые для обучения различным видам речевой деятельности на иностранном языке. Сделать это следует с учётом принципов формирования содер-

жания образования, разработанных отечественной дидактикой и методикой обучения иностранному языку.

В данном параграфе ЭЦК содержания иноязычного образования рассматривается как целенаправленная и активно функционирующая система (П. К. Анохин), составляющие которой должны быть отображены с определенной целью и таким образом, чтобы взаимодействовать и влиять друг на друга максимально эффективно [6, с. 19]. Для обеспечения гарантии достижения определённой цели и получения запланированного результата такой организации должна подлежать структура как всего ЭЦК, так и составляющих его субкомпонентов, поскольку, по словам В. Г. Афанасьева, функции системы «привязаны к компонентам» [10, с. 162], и изменения в их природе и характере вызывают не только изменения составляющих, но и системы в целом.

В связи с этим для придания ЭЦК способности работать в любых условиях учебного процесса по овладению иноязычной культурой в контексте диалога культур необходимо принять во внимание принципы организации функциональных систем [88]. К ним относятся принципы *совместимости входящих в систему компонентов; актуализации тех их свойств, которые направлены на достижение цели системы; нейтрализации дисфункций, стоящих на пути этого процесса; сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получение ожидаемого результата и одновременного придания им некоторой лабильности для обеспечения динамичности системы.*

Определяющим в разрабатываемой методической системе должен стать *принцип совместимости её компонентов.* Он напрямую связан с достижением стратегической цели системы и продиктован предвидимым результатом её работы (З. Н. Никитенко) [75, с. 182]. Направленность на конечный результат придаёт системе характер упорядоченной, устанавливает, по словам В. И. Загвязинского, уровень свободы её составляющих; при их же интеграции система становится потенциально способной к достижению желаемого эффекта [43, с. 39].

Принцип устанавливает, когда отдельные части в процессе взаимодействия могут быть организованы в систему. В данном случае такой системой является ЭЦК содержания иноязычного образования. Природа ЭЦК предполагает, что комплекс средств организации его содержания непременно характеризуется междисциплинарной интеграцией, многоуровневостью, вариативностью, ориентацией на межкультурный аспект владения языком. В данном комплексе

присутствуют концептуальная, содержательно-результативная и операционально-процессуальная составляющие:

1) концептуальная составляющая организации содержания компонента представляет собой совокупность подходов и принципов отбора и организации ЭЦК;

2) содержательно-результативная составляющая рассматривается в данном исследовании как комплекс критериев отбора и построения макро- и микротекстов, используемых на различных ступенях школьного иноязычного образования. В учебниках иностранного языка содержательно-результативную составляющую ЭЦК можно представить с помощью ценностно-ориентированных текстов и эмоционально-ценностных речевых упражнений. Отражение ЭЦК содержания иноязычного образования в действующих УМК предполагает, что современный учебник иностранного языка должен иметь оптимальное сочетание рациональности и эмоциональности, проблемности и занимательности, обязательности и факультативности в организации усвоения языкового и речевого материала. Следовательно, учебник должен иметь различные структуры, помогающие в реализации ЭЦК;

3) операционально-процессуальная составляющая предполагает включение в иноязычный образовательный процесс различных операционных средств – инструмента реализации ЭЦК содержания иноязычного образования. В качестве такого инструмента мы предлагаем использовать так называемый *приём* как базовую единицу процесса обучения (Е. И. Пассов), имеющую набор характеристик некоего целого и автономную ценность. Таким образом, в структуре приёма прослеживается присутствие нескольких составляющих. Таковыми в методике принято считать предметные средства, способы и условия обучения [81, с. 68].

Существенным моментом в контексте рассмотрения операционально-процессуальной составляющей организации содержания ЭЦК является осознание того, что неестественная «подгонка» закономерностей иноязычного учебно-воспитательного процесса под становление системы базовых ценностей школьников не принесёт планируемого результата. Е. Н. Соловова и Е. С. Маркова указывают, что следует учиться воссоединять и интегрировать данные понятия крайне осторожно, только там, где это разумно, не теряя имеющегося потенциала и не ограничиваясь этапом громких заявлений и лозунгов [100].

Таким образом, принцип совместимости входящих в систему компонентов как ведущий принцип организации ЭЦК позволяет нам

показать, каким образом достигается нужная степень упорядоченности концептуальной, содержательно-результативной и операционально-процессуальной составляющих, определение степени их свободы и интеграции для достижения целей современного иноязычного образования.

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

1) появление у её компонентов характеристик, обладающих в рамках системы потенциальной возможностью выполнения возложенных на них функций, и активизация данных функций;

2) поскольку функциональность компонента находится в зависимости от условий внешней среды, для повышения уровня согласованности системы важна демонстрация характеристик её частей. И. Я. Лернер связывает действие принципа с уровнями освоения ценностей как центральных субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования [67, с. 91]:

- первый уровень – совокупность сведений о ценностях культуры изучаемого языка в сравнении с родной культурой. Этот уровень пока не подразумевает, что учащийся действует согласно ценностям в своей повседневной жизни. Напротив, он знает ценностные субкомпоненты, но они не являются внутренне признанными и призывающими к действию. К. Д. Ушинский рассуждает о том, что красиво говорить о достоинстве и вести себя достойно – это две разные вещи; а проявлять справедливость на словах – не то же самое, что совершать справедливые поступки [117, с. 323];
- второй уровень – признание ценности в качестве необходимости. На данном уровне обучающийся действует в согласии с ценностями, первостепенными для других людей, но не для себя. Он делает это из страха обличения, укора, но не из собственных благих желаний и намерений. Школьник готов и отступить от выбранной линии поведения, если меняются внешние стимулы и параметры оценивания;
- третий уровень – эмотивно-чувственное признание ценности. Уровень предполагает внутреннее постижение ценностных смыслов, без понимания их значимости и принципиального характе-

ра. При таких условиях ценности культуры становятся внутренним мотивом действий и поступков ученика, однако при рассогласовании их с его поведением не возникает серьёзного диссонанса или жизненного кризиса;

- четвёртый уровень отличается эмоциональным принятием и осмысленностью отношения к ценностям диалога культур. Собственно, данный уровень свидетельствует о наличии у школьника определённой системы ценностных ориентаций. Внешние воздействия и влияния пропускаются через фильтр его эмоциональной сферы и индивидуального жизненного опыта. Так они становятся внутренними ценностными новообразованиями личности, проникая и гармонично вписываясь в структуру её Я-концепции.

На самом высоком уровне освоения ценности действовать и вести себя наперекор её установкам становится для учащегося недопустимым, поскольку такие поступки разрушают его психику и основы субъективного миропонимания, ведут к обесцениванию собственного я, потере уважения к себе. Освоение ценностных субкомпонентов на данном уровне предполагает присутствие не только побуждения, но непреодолимой потребности принимать решения и действовать в соответствии с приобретёнными ценностными установками. Если на предыдущем уровне, оказавшись в ситуации нравственного выбора, обучающийся совершает поступки в соответствии с моральными ценностями, то на последнем уровне он сам ведёт поиск ситуаций, в которых смог бы их реализовать.

Правильные ценности вырабатываются у школьников только тогда, когда их общение с окружающим миром носит характер *духовного* (идёт *духовный диалог*), базируется на субъект-субъектных отношениях участников. В основе такого диалога – взаимоуважение учителя и учащихся, их симпатии друг к другу, общие духовные интересы и стремления. При этом большое значение имеет наличие у учащихся самосознания, т.е. не просто верного понимания добра и зла, а наличия субъективного смысла этих представлений в иноязычном образовании.

Б. И. Додонов пишет, что нацеленность личности на усвоение определённых ценностей вырабатывается в процессе их поэтапного принятия, осознания их рациональной и эмоциональной значимости [41, с. 11]. Таким образом, синкретика освоения школьниками ценно-

стных субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования выстраивается следующим образом:

- 1) принятие ценности на эмоциональном уровне (появление соответствующих эмоций и эмоциональных состояний);
- 2) осмысление ценности (её акцентирование);
- 3) «вписывание» ценности в систему индивидуально-личностных ценностных ориентаций (сопоставлений) учащегося.

В конечном счёте, устанавливают Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева, обучающийся становится способен: а) замечать в ином не только отличия, но и объединяющие с родной культурой черты; б) вырабатывать взгляд на факты, явления, события, людей и их поведение не со своих позиций, а с точки зрения другой культуры; в) давать гибкую оценку и самооценку событий и поступков в контексте познания иной лингвокультуры, ломать имеющиеся стереотипы; г) понимать ценности окружающих; д) глядеть на знакомое новым взглядом; е) сочувствовать носителям иностранного языка и чужой культуры, понимать их эмоциональный склад; ж) наслаждаться познанием малоизвестного в культуре изучаемого языка; з) применять сведения из иной культуры для расширения и углубления знаний в области родной; и) видеть этимологические связи между культурным событием или фактом и лексическими единицами, означающими их [85, с. 51-52].

Результаты исследований продемонстрировали, что основным условием успешного формирования духовно-нравственных ценностей учащихся представляется развитие их эмоционально-чувственной сферы через активизацию эмоциональных субкомпонентов ЭЦК: интеллектуальных, коммуникативных, эстетических чувств и эмоций, а также переживаний, установок, настроений, мотивов, интересов личности. К. Д. Ушинский, отмечал, что именно эмоционально-чувственная сфера помогает человеку адекватно воспринимать окружающий мир. Он писал о том, что наилучшим образом личность формируют «воспитание и жизнь», ведь именно они пробуждают чувства и страсти, которые, в свою очередь, руководят нашими помыслами и делами [117, с. 37].

В. В. Зеньковский описал трёхфазный механизм присвоения эмоций:

- первая фаза – исходное, пока смутное и неопределённое эмоциональное вникание в мало изведанную жизненную сферу;
- вторая фаза – физическое и духовное отражение нового чувства в активности учащегося;

- третья фаза – усиление и совершенствование первоначального неясно выраженного чувства, чувственное вникание во внутренний мир другого человека [45].

Таким образом, процесс присвоения новых эмоциональных состояний представляет собой следующую цепочку неразрывно связанных звеньев: отслеживание (акцентирование) эмоций и чувств обучающегося → организация деятельности, в которой можно пробудить требуемую эмоцию → осознание эмоции через образность и сравнение.

Сопоставление синкретики освоения ценностных и эмоциональных субкомпонентов ЭЦК содержания иноязычного образования позволяет выявить сходство фаз этих двух процессов и некоторые отличия их последовательности. Это позволяет выработать единые механизмы усвоения данного компонента. Последние должны быть отражены в общедидактических и специальных методических принципах, а также способах и приёмах обучения иностранному языку и культуре в общеобразовательной школе.

Принцип нейтрализации дисфункций компонентов системы основан на понимании того, что при осуществлении внутренних и внешних воздействий на систему ряд её составляющих утрачивает функциональный характер или даже приобретает характеристики дисфункциональности. В связи с этим с целью поддержания рабочего состояния системы её составные части должны иметь набор свойств, нейтрализующих утерю функциональности или появление ненужных дисфункций. Данный принцип реализуется при разработке надёжных способов функционирования методических систем.

По нашему мнению, описанная выше система принципов и критериев отбора ЭЦК содержания иноязычного образования, которая представляет собой ядро нашей концепции, обеспечивает эффективную реализацию данного принципа.

Принцип сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получении ожидаемого результата и одновременно придания им некоторой лабильности для обеспечения динамичности системы ставит степень её организации в зависимости от количества функциональных составляющих всех уровней в рамках иерархической лестницы. Их функциональное назначение относится и к системе вообще, и к каждому более высокому уровню её организации. Иными словами, при конструировании структуры в составляющие различных уровней требуется привести качества, обеспечивающие

субординационную направленность компонентного состава любого уровня на достижение цели всей системы.

Презентация в монографии 2016 г. ЭЦК содержания иноязычного образования сначала в виде одиночных, 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, и у каждого из них – своя особая роль в иноязычном образовании [108, с. 52–62].

Среди многообразия функций, выполняемых ЭЦК в иноязычном образовательном процессе, необходимо остановиться на тех, которые являются методологически важными для понимания роли четвёртого компонента содержания иноязычного образования и наиболее значимыми в процессе овладения иноязычным общением: коммуникативной, воспитательной, развивающей, аксиологической, мотивационно-познавательной, эмоциогенной, оценочной, кооперативной, креативной [там же, с. 63–104].

Рассмотрев функции предложенной структурно-функциональной модели ЭЦК содержания иноязычного образования, призванные обеспечить активное взаимодействие четырёх её блоков и субкомпонентов внутри каждого из них в контексте достижения целей современного учебно-воспитательного процесса по иностранному языку, было установлено, что данный функциональный набор действительно создаёт потенциальные возможности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также основы для становления обучающегося как человека культуры во всём многообразии его характеристик и свойств.

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 прогностической модели компонента), так и регуляцию внутренних связей внутри отдельных групп субкомпонентов (регулятивная часть функции модели). При этом содержание ЭЦК изначально рассматривается нами как статистическая система, охватывающая весь иноязычный образовательный процесс со 2-го по 11-й класс. Однако учёт условий обучения на каждой конкретной ступени обучения позволяет придать системе качество функциональности.

Экстраполяция принципов организации функциональных систем на иноязычное образование была осуществлена на основе главного требования к моделированию содержания иноязычного образования, на соблюдении которого настаивает Е. И. Пассов: моделирование должно быть методическим [86, с. 119]. Кроме того, опора на рекомендации, существующие в методике обучения иностранному языку (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов) позволила нам вычленить соответствующие критерии⁴ организации содержания иноязычного образования: кросскультурности и проблемности речевого материала, его соответствия коммуникативным потребностям учащихся и задачам обучения, функциональности и адекватности содержания речевого материала виду иноязычной речевой деятельности.

Охарактеризуем критерии организации иноязычных текстов, отражающих субкомпоненты ЭЦК.

Критерий кросскультурности речевого материала напрямую связан с одноимённым принципом, которому необходимо следовать, осуществляя отбор контента ЭЦК (М. П. Андреева, А. Г. Баранов, Н. В. Барышников, М. И. Евдокимова, Н. Е. Кузовлева, Е. И. Пассов, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, А. Knapp-Potthoff и др.). При организации содержания иноязычного образования необходимо учитывать значимость включения в содержание урока иностранного языка сведений страноведческого и социокультурного характера. Это позволит преодолеть оторванность языковых знаний от индивидуальных личностных ценностей школьника, которая вызывает индифферентное отношение, безразличие учащихся, становится причиной непонимания смысла и роли знаний о языке и культуре его носителей. В конце концов, обозначенные негативные тенденции ведут к недостатку симпатии участников иноязычного общения.

Дело в том, что достижение взаимопонимания между ними возможно только при условии присутствия в УМК разнообразия культурных контекстов и речевых ситуаций как набора способов и средств взаимоотношений участников диалога культур, а обучающийся «проживёт» их от начала до конца. Речевые умения, которые приобретают школьники, рассматриваются в исследованиях Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой как своего рода ориентиры-цели. Их роль при организации эмоционально-ценностного содержания иноязычного образо-

⁴ Названия некоторых критериев организации содержания иноязычного образования совпадают с названиями принципов его отбора.

вания первостепенна. Следовательно, требуется такая структура иноязычного речевого материала и такие приёмы работы с ним, при использовании которых школьник:

1) с интересом усваивал бы информацию культурологического характера, приобретая необходимый эмоционально-ценностный опыт при их восприятии, оценке, сопоставлении, проникновения в глубокий смысл сведений и фактов и т. д.;

2) в обязательном порядке проявлял бы своё участие и чувства – заинтересованность, любопытство, радость познания, восторг или, напротив, скуку и равнодушие и т. п. [85, с. 50–51].

Критерий проблемности речевого материала вытекает из принципа проблемности (В. Г. Апальков, Е. В. Ковалевская, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, В. В. Сафонова, М. Н. Скаткин и др., в области иноязычного образования – В. Г. Апалькова, П. В. Сысоева и др.). Опираясь на положения, сформулированные М. И. Махмутовым [69], мы считаем, что эмоционально-окрашенный иноязычный речевой материал (тексты) должен отвечать ряду требований:

1) содержать оттенки новизны с точки зрения содержания;

2) иметь некое препятствие на пути к достижению цели работы с текстом и включать неизвестное в структуре как его содержания, так и смысла в зависимости от интересов и возможностей обучающихся;

3) охватывать проблемы, которые в сложных ситуациях лестничной структуры предъявляются поэтапно.

Чтобы избежать конфликта между когнитивно-коммуникативными потребностями школьников и их резервными возможностями, иноязычный текст должен макетировать ситуацию естественной повседневной коммуникации на родном учащемся языке. При таких обстоятельствах содержание речевого материала должно отражать витальный опыт и сопутствующие знания личности, которые школьник демонстрирует в рамках бесед, отвечая на различные виды вопросов преподавателя и товарищей. Вместе с тем, текстовый материал должен согласоваться со способностями школьников разрешать проблемные ситуации.

Следует также подчеркнуть, что процентное содержание проблемного материала в тексте определяется и степенью иноязычного образования в общеобразовательной школе, возрастными и индивидуально-психологическими особенностями группы обучающихся в целом и каждого из них по отдельности. Наконец, успех в работе с

иноязычным речевым материалом во многом определён тем, умеет ли и преподаватель подобрать и/или внутренне принять адекватные приёмы работы с эмоционально-окрашенным текстом проблемного содержания.

Критерий соответствия речевого материала коммуникативным потребностям учащихся и задачам обучения (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, В. П. Кузовлев, Е. И. Пассов, И. Н. Тутатчикова и др.) предусматривает присутствие в речевом образце конкретной коммуникативной задачи, поставленной перед говорящим, пишущим, читающим, слушающим. Прерогативами применения данного критерия при конструировании контента ЭЦК содержания иноязычного образования являются его специфическая иерархичность и логичность (Е. И. Пассов, И. Н. Тутатчикова и др.) [86, с. 139; 112]:

1) составляется как можно более полный перечень ситуаций иноязычного речевого общения (обусловленных и необусловленных)⁵ в различных сферах в рамках программных требований;

2) из набора коммуникативных структур той или иной сферы выявляются самые распространённые и широкоупотребительные речевые единицы и «монтируются» речевые модели разных уровней;

3) речевые модели рассредоточиваются по ситуациям в очерёдности, находящейся в зависимости от ряда факторов иноязычного учебно-воспитательного процесса;

4) формирование отрезков текста всех уровней нацелено на степень «коммуникативной ориентации» каждого из них, на речевой фон организации иноязычного общения, знание специфики которого требуется для построения целого текста;

5) в рамках коммуникативной ситуации отбираются адекватные целям общения лексические единицы.

Критерий функциональности речевого материала (И. Л. Бим, А. А. Леонтев, Е. И. Пассов и др.). Коммуникативное построение текста предполагает влияние на этот процесс критерия функциональности. Его действие, по утверждению А. А. Леонтьева, определяется правилами трансформации вербального образца в разнообразные

⁵ В обусловленных ситуациях каждая последующая реплика обучающегося определена контекстуальным полем предыдущей реплики и речевой микро-задачей. В необусловленных ситуациях речевое поведение школьника обладает определённой свободой. Оно направлено на решение глобальной коммуникативной задачи, которую невозможно решить единственным речевым действием или репликой. Пример такой ситуации – макродиалог (А. В. Соболева) [98, с. 322].

способы передачи содержания средствами иностранного языка [66, с. 58]. Функциональность детерминирует процесс структурирования иноязычного текста. Например, И. Л. Бим систематизирует коммуникативные модели по совокупной цели речевого общения (называние объекта, отнесение его к определённом классу, его характеристика, указание на местоположение, на владение им и т. п.) [18]. Однако школьник участвует в общении не только для того, чтобы дать качественную характеристику предмета. Наоборот, он делает это с целью реализации определённой коммуникативной функции, преследуя конкретные цели воздействия на партнёра по общению: доказать, раздосадоваться, спросить, обрадоваться и т. д. Е. И. Пассов замечает, что классификация коммуникативных моделей, предложенная И. Л. Бим, отображает скорее содержание фразы, а не её функциональное назначение [86, с. 106].

Критерий адекватности речевого материала виду иноязычной речевой деятельности (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. Р. Лурия, Е. И. Пассов, Л. В. Скалкин, И. Н. Тутатчикова и др.). На определённом этапе исследования в рамках заявленной темы был сделан вывод, что помимо общих требований, предъявляемых ко всем учебным текстам (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез), таким, как воспитательное значение, информативная ценность, значительность и подлинность сообщаемых сведений, адекватность психолого-педагогическим характеристикам и иноязычному речевому опыту школьников различных возрастных групп [34, с. 171], необходим дифференцированный подход к организации эмоционально-ценностных речевых образцов⁶ для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности при условии их взаимодействия.

В связи с этим, важнейшим из критериев организации микро- и макротекстов эмоционально-ценностного содержания является *критерий адекватности содержания речевого материала виду иноязычной речевой деятельности*. Рассмотрим его.

В табл. 2 показано, что характер и специфика эмоционально-ценностного речевого материала различной степени аутентичности связаны

⁶В методической литературе термин «речевой образец» отражает лишь уровень фразы. Однако подобное сужение объёма понятия мало результативно, поскольку в общеобразовательной школе учащиеся работают с текстами диалогического и монологического характера. Их композиция представляет собой не просто последовательность фраз – речевой материал выстраивается по определённым схемам-образцам. Понятие «речевой образец» в исследованиях Е. И. Пассова отражает коммуникативную направленность процессов отбора и организации иноязычных текстов, присутствие коммуникативной задачи, ситуативной отнесённости, значимость опоры для построения высказываний по аналогии [86, с. 113].

с особенностями устных и письменных, продуктивных и рецептивных видов иноязычной речевой деятельности, включая форму, характер и стиль речи (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, З. И. Клычникова, С. С. Куклина, А. Н. Шамов). В свою очередь, упомянутые требования определяют специфику речевого материала различной степени аутентичности для обучения конкретному виду иноязычной речевой деятельности.

Рассмотрим представленный в табл. 2 материал более подробно. Начать необходимо с устных видов иноязычной речевой деятельности.

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

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

Эмоционально-ценностная окрашенность диалогических текстов является условием реализации ЭЦК содержания иноязычного образования в работе с таким речевым материалом. Это сказывается на строении реплик, специфике их интонации, лексических и грамматических особенностях. Отражением эмоциональных состояний и ценностных ориентаций учащихся могут стать фразы изумления, удовлетворения, сочувствия, согласия, разочарованности, досады и т. д. По этой причине языковая структура диалогической речи учащихся отличается разнообразием интонационного рисунка, присутствием эллипсов, разговорных клише, модальных слов и выражений, междометий и других явлений, характерных для высказываний обиходного характера.

Таблица 2

Характеристика эмоционально-ценностного речевого материала
для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности

Форма общения	Вид иноязычной речевой деятельности	Характеристика вида иноязычной речевой деятельности	Форма, характер, стиль речи	Эмоционально-ценностный характер речевого материала	Специфика эмоционально-ценностного речевого материала различной степени аутентичности
УСТНАЯ	Говорение	Продуктивно-экспрессивная речевая деятельность, связанная с обменом информацией средствами языка; цель – контакт и взаимопонимание, воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего с целью общения	Речь устной формы; диалогического и монологического характера; преимущественно разговорного стиля	Эмоционально-ценностный характер речевого материала	Специфика эмоционально-ценностного речевого материала различной степени аутентичности
				- В диалогической речи отражением чувств, эмоций и ценностей являются реплики удивления, восхищения, одобрения, разочарования, неодобрения и т. д. Большая роль интонации, эллиптичности, использование речевых клише, присутствие модальных слов, междометий, общий разговорный стиль. - В монологической речи высказывание имеет цель передать не только информацию, но и выразить свои эмоции, чувства, поделиться ценностями, дать оценку событиям и явлениям	Эмоционально-ценностные тексты для обучения диалогической и монологической речи

Продолжение табл. 2

				и т. п. Присутствует повышенная мотивированность речи, истоки которой связаны с жизнью конкретной личности, её моральными ценностями	
Аудирование	Сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, осмыслением, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении, и целями говорящего и слушающего	Речь разговорной и книжно-письменной формы; диалогического и монологического характера; разговорного, художественного, газетно-публицистического, научно-популярного стили	Наличие в текстах сведений, имеющих познавательную и воспитательную ценность. Соответствие речевого материала возрастным особенностям и уровню языковой подготовки школьников. Мировоззренческий потенциал, занимательная фабула, проблемный характер текстов. Содержание речевого материала либо близко интересам учащихся, их жизненному опыту, либо является совершенно новым, неожиданным. Желание говорящего описать свое состояние, воздействовать на слушающего, что достигается повторами, преувеличениями, некоторой небрежностью в синтаксисе, преобладанием конкретных слов над абстрактными, использованием междометий, восклицательных	Эмоционально-ценностные тексты для обучения «выяснительному», детальному, аудированию с критической оценкой прослушанного	

ПИСЬМЕННАЯ		ЧТЕНИЕ		ПИСЬМЕННАЯ	
	Сложная аналитико-синтетическая деятельность, складывающаяся из восприятия и понимания текста, направленная на получение информации в опоре на восприятие (рецепцию) языковых знаков готового текста; процесс активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка	Речь книжно-письменной формы; монологического характера, принадлежащая к различным стилям (художественному, газетно-публицистическому, разговорному, научно-популярному, официально-деловому)	Речь книжно-письменной формы; монологического характера, принадлежащая к различным стилям (художественному, газетно-публицистическому, научно-популярному, официально-деловому)	предложений и т. п. Иллюстративная наглядность, комментарии, формальные подсказки (заголовки) способствуют созданию культурного контекста (совокупности идеологических, социальных, национальных, литературных и иных обстоятельств)	Эмоционально-ценностные тексты для обучения просмотрному/поисковому, ознакомительному, изучающему чтению
	Продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с рождением и фиксацией письменного текста; способ сохранения речевых произведений во времени	Речь книжно-письменной формы; монологического характера, принадлежащая к различным стилям (художественному, газетно-публицистическому, научно-популярному, официально-деловому)	Опора на проблемность, жизненный опыт, интересы и потребности школьников различных возрастных групп. Комментирование событий и фактов с использованием яркой аргументации и эмоциональности	Эмоционально-ценностные тексты-образцы писем, сочинений, рефератов и аннотаций	Эмоционально-ценностные тексты для обучения просмотрному/поисковому, ознакомительному, изучающему чтению

Окончание табл. 2

		тическому, разговор- ному, научно-попу- лярному, официа- льно-деловому)	нально-оценочных языковых средств (эмоционально-окра- шенной лексики, пунктуации, определенного построения предложений, междометий, вводных слов, обращения, графического выделения частей текста)	
--	--	--	---	--

В диалогическом тексте присутствует множество неполных предложений; налицо – несоблюдение норм речевого оформления высказываний (незавершённые предложения, мнимые начала). Говорящие используют сжатую, сокращённую речь, особенно тогда, когда тема беседы им близка и понятна. В разговоре активно применяется подхват реплик и параллелизм в использовании речевых единиц. В диалогической речи активно фигурируют внеречевые (экстралингвистические) средства коммуникации (мимика, пантомима, жестикуляция).

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

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

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

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

Эмоционально-ценностный характер монологических текстов – как условие реализации ЭЦК содержания иноязычного образования в работе с ними проявляется в следующем. Высказывание говорящего, обращенное к другому человеку или нескольким лицам, имеет цель передать не только информацию, но и проявить эмоции, чувства, по-

делиться ценностями, оценить происходящее, повлиять на слушающего, убеждая его или побуждая его к активности (И. Л. Колесникова, О. А. Долгина) [54]. Как утверждает Л. В. Скалкин, одна из важных характеристик монологической речи – её повышенная мотивированность, истоки которой связаны с жизнью конкретной личности, её моральными ценностями [96, с. 6–22].

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

Монологическое сообщение иногда является частью развёрнутого разговора, принимает форму описания, рассказа или доклада-презентации. В таких обстоятельствах монолог развёртывается в пределах диалога и становится расширенной репликой-сообщением одного из партнёров по общению. Это привносит в монологический разговорный текст непринужденность, лёгкость и непосредственность, усиливает эмоционально-ценностный характер речевого материала, укрепляет контакт со слушателями.

Важнейшим показателем эмоциональной ценностности диалогических и монологических текстов является их соответствие психолого-педагогическим чертам и уровню языковой подготовки обучающихся на разных ступенях школьного иноязычного образования.

Перейдём к характеристике речевого материала для обучения устному рецептивному виду иноязычной речевой деятельности.

Речевые образцы для обучения аудированию. Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении в соответствии с целями говорящего и слушающего. Аудирование тесным образом связано с другими видами речевой деятельности (говорением, чтением). Оно может входить в диалогическое общение в качестве его рецептивного компонента, причём слушающий и говорящий попеременно меняются ролями.

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

в долговременной памяти учащегося «следы» от слов, словосочетаний, предложений, высказываний, построенных по правилам изучаемого языка, и установлены ли между ними понятийно-смысловые связи, обусловленные ситуацией и речевой задачей, в которых они использовались (С. С. Куклина) [61, с. 31]. В свою очередь, прочность упомянутых «следов» и связей зависит от методических характеристик речевого материала, используемого для обучения устному рецептивному виду иноязычной речевой деятельности, а также приёма, используемого для работы с ним.

С учётом места и роли аудирования в иноязычном образовании для данного вида речевой деятельности будут уместны как разговорная, так и книжно-письменная формы речи; её диалогический и монологический характер; разговорный, художественный, газетно-публицистический, научно-популярный стили.

Использование эмоционально- и ценностно окрашенных речевых образцов (текстов) для обучения аудированию представляет собой непереносимое условие реализации ЭЦК содержания иноязычного образования. Такие тексты включают сведения, обладающие когнитивной и воспитательной ценностью, адекватны психолого-педагогическим характеристикам и уровню лингвистической подготовки учащихся, обладают философско-идеологическим потенциалом, иногда содержат увлекательный сюжет или даже интригу, в ряде случаев ставят непростую проблему.

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

Созданию культурного контекста (совокупности идеологических, социальных, национальных, литературных и прочего рода обстоятельств) в эмоционально-окрашенном тексте для аудирования способствует иллюстративная наглядность и комментарии; активно применяются внешние наводки-подсказки, особенно при комбинации

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

Для развития речевой компетенции обучающихся в области аудирования привлекаются *аутентичные, полуаутентичные, квазиаутентичные и дидактизированные (учебные, составленные) тексты* (Н. В. Кучеренко). В рамках разработанной этим исследователем классификации речевых сообщений по степени оригинальности, принятой нами за основу, *дидактизированные тексты* – это тексты, преднамеренно обработанные методически для достижения учебных целей. *Полуаутентичные тексты* – это оригинальные речевые образцы, упрощённые, чаще всего посредством сокращения, для решения задач урока. *Квазиаутентичные тексты* – это те, в которых возможна частичная адаптация через уменьшение количества личных имён, подготовку комментариев и примечаний исторического характера, т. е. снятие или упрощение сложных для понимания фрагментов. *Аутентичные тексты* – это неадаптированные вербальные сообщения, созданные носителями языка для своих соотечественников [63, с. 18–19].

Преимуществом неадаптированных текстов представляется то, что они являют собой образцы аутентичного речевого общения с полным набором характерных для него особенностей: перебивок, пауз хезитации, повторения одной и той же мысли, поправок, недоговоренности, чрезмерной эмоциональности, живости, менее точной синтаксической организации высказывания. Это, несомненно, усиливает эмоционально-ценностный потенциал вербального образца. Последний характеризуется:

- *реактивной аутентичностью* – наличием возможности пробудить адекватные целям обучения чувства и эмоции школьников, соответствующие речевые реакции. Подобного рода аутентичность обеспечивается в текстовом сообщении такими средствами языка, как междометия, восклицательные конструкции, риторические вопросы, фигуры речи;
- *информационной (сообщительной) аутентичностью*, что подразумевает присутствие в тексте новых фактов, которые призваны вызвать интерес слушающих;

- *культурологической аутентичностью*: тексты являются такими речевыми образцами, которые носители языка и культуры используют в ежедневном общении;
- *ситуационной аутентичностью*, подразумевающей непосредственность и непринужденность ситуации общения, интерес к теме коммуникации, естественность атмосферы, в которой развивается дискуссия;
- *аутентичностью оформления* – наличием взвучащем тексте акустического ряда;
- *аутентичностью этнического менталитета* – воспроизведением самобытной индивидуальности страны, для которой создавался текстовый материал (Е. А. Колесникова, Г. П. Мильруд, Е. В. Носович, Л. В. Павлова, Н. Б. Параева) [53; 76; 79; 80]

Менее сложными считаются полуаутентичные образцы – обработанные и сокращённые. При определении степени трудности аудиотекстов важное значение имеют средства и манера сообщения ключевой идеи, отнесённость материала к конкретному стилю речи, жанру, сфере коммуникации, форма презентации и др. С учётом изложенного охарактеризуем тексты трёх групп (табл. 3).

Таблица 3

Классификация текстов для обучения аудированию по степени трудности

Критерии классификации	Лёгкие тексты	Тексты средней трудности	Трудные тексты
<i>Аутентичность</i>	Дидактизированные (учебные, составленные) и полуаутентичные	Аутентичные, квазиаутентичные и полуаутентичные	Аутентичные
<i>Стиль</i>	Разговорно-литературный, научно-популярный и художественный	Разговорно-литературный, научно-популярный и художественный	Публицистический, научно-популярный и художественный
<i>Жанр</i>	Сообщение, фабульное повествование с простым последовательным изложением	Беседа, сообщение, описание с последовательным и простым изложением	Беседа, интервью, репортаж, описание
<i>Способ передачи главной мысли</i>	Эксплицитно в начале текста	В начале или в середине текста	В конце текста или эксплицитно не выражена

<i>Сфера общения</i>	Неофициальная	Официальная или неофициальная	Неофициальная
<i>Форма текста</i>	Несложный монолог или диалог-сообщение/запрос информации	Монолог-описание/повествование; диалог-расспрос/объяснение; полилог с ограниченным количеством сюжетных линий	Полилог с разнообразными сюжетными линиями; монолог в диалоге
<i>Языковые особенности</i>	Известная грамматика, 2–3% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться по контексту или словообразованию	Языковые сложности: грамматический материал известен; 2–3% незнакомых слов, не являющихся ключевыми	Незнакомые грамматические явления; 4–5% незнакомых слов
<i>Структура изложения</i>	Простая с информативным или номинативным заголовком	Структурные сложности, все типы заголовков	Осложнённая; заголовки рекламные, эмоционально-апеллятивные или отсутствие таковых
<i>Способ презентации</i>	Сообщение учителя; видеофильм, в котором зрительная информация преобладает над слуховой; фонозапись с визуальным подкреплением	Беседа, рассказ учителя; видеофильм, в котором аудитивная информация преобладает над зрительной; фонозапись с визуальным подкреплением	Фонозапись без зрительного подкрепления; контактное общение с носителями языка

Речевые образцы предназначены для развития умений «*выяснительного*» («*уточнительного*»), *детального (развернутого)* и *аудирования с критической оценкой (анализом)* содержания прослушанного (Н. В. Елухина, Л. Ю. Кулиш, Е. Н. Соловова и др.). В «Англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков» говорится о том, что речевые образцы для обучения «выяснительному» аудированию включают существенные для школьников факты, вызывающие их интерес. Учащимся предстоит отделить эти сведения от других в потоке звучащей речи согласно поставленной учителем речевой задаче, пренебрегая избыточной информацией сопутствующего характера. Как правило, обучающиеся

находят ключевые обоснования, мотивы и доводы, опорные слова, иллюстративные примеры или определённые факты: цифровые и процентные данные, имена и фамилии персонажей текстовых образцов, названия географических пунктов и сведения топографического характера [54, с. 104].

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

Подобные тексты позволяют школьникам корректно воспринимать, осмысливать аудиоинформацию, а затем высказывать собственное мнение относительно содержания прослушанного, опираясь на свой витальный опыт и фоновые знания, иногда испытывать недоумение и недоверие в отношении ряда фактов, сравнивать сведения из текста с собственными взглядами на жизнь. Вслед за Е. И. Федотовской мы выражаем уверенность в том, что аудиотексты для развития критической оценки прослушанного содержания обладают большим духовно-нравственным потенциалом для эмоционально-ценностного развития школьников [118, с. 17].

Перейдём к характеристике речевых образцов для обучения письменным видам иноязычной речевой деятельности.

Речевые образцы для обучения чтению. Письменный рецептивный вид иноязычной речевой деятельности предполагает приобретение сведений через рецепцию содержания зрительно представленного текстового сообщения. Как процедура приятия, действенной обработки и оценки потока информации, графически зашифрованной по правилам иностранного языка (З. И. Клычникова) [52, с. 6], чтение являет собой сложноорганизованную вербальную активность школьников, связанную с осуществлением информационного анализа и синтеза, состоящую из перцепции и проникновения в содержание и смысл иноязычного текстового ресурса.

При этом опытный читатель владеет развитыми умениями воспринимать неизвестный оригинальный текст без опор и подсказок, с адекватным осмыслением содержания, для решения разнообразных задач (V. Kohonen) [142, с. 21]. Цель обучения данному виду речевой деятельности в школьном иноязычном образовании – достижение такой степени развития иноязычной коммуникативной компетенции в сфере вербальной рецепции, которая давала бы учащемуся возможность работать с трудными текстами, связанными со следующими сферами коммуникации: социально-бытовой (бытовой), социально-культурной, учебно-профессиональной в России и в странах изучаемого языка. С целью овладения письменным рецептивным видом иноязычной речевой деятельности привлекаются речевые образцы-монологи книжно-письменной формы, относящиеся к разным стилям речи (художественному, газетно-публицистическому, разговорному, научно-популярному, официально-деловому).

ЭЦК в обучении чтению реализуется посредством работы с *текстами эмоционально-ценностного содержания*, отражающими реальность наиболее полно, комплексно и эмоционально, соответствующими возрастным особенностям и уровню языковой подготовки учащихся разных ступеней обучения. Е. Р. Корниенко указывает, что такие тексты часто включают высказывания носителей языка о своей культуре, об отдельных её фактах и отношении к ним [56, с. 102–103]. Это способствует лучшему пониманию менталитета народа, а также приобщению к мировой культуре в целом.

При этом важно обратить внимание школьников на колорит языка, воплощающий в себе национально-культурную семантику. Эстетический аспект работы над печатным текстом эмоционально-ценностного содержания может разрабатываться, как указывал Л. С. Выготский, в двух направлениях: сверху – с общефилософских позиций, и снизу – с позиций фактов и эмпирических наблюдений [27, с. 19]. Это весьма существенно для формирования эмоционального интеллекта личности, её восприимчивости к системе ценностей иноязычной культуры.

Текстовый материал как основной компонент чтения должен соответствовать его конкретному виду. Организация такого текста определяется речевой задачей, его стилевыми и жанровыми особенностями, что устанавливает меру трудности и объём речевого образца, определяет специфику его композиционной структуры и способы пе-

редачи идеи. Большей частью привлекаются монологические речевые образцы, относящиеся к книжному типу речи, нацеленные на развитие умений *просмотрового и поискового, ознакомительного, изучающего чтения* (М. А. Ариян, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. Н. Шамов и др.).

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

Поэтому такого рода речевые образцы включают конкретные даты, собственные имена и топонимы, временные отрезки и расписание работы учреждений, а также подробные описания, обоснования и мотивировки, своды правил, палитру мнений. Умения поискового чтения часто развиваются на материалах рекламного характера, текстов-объявлений, каталогов, статей из газет и журналов. Тексты, предназначенные для обучения просмотровому чтению, содержат всевозможные сведения практического свойства, которые могут понадобиться школьнику в жизни.

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

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

Тексты художественной литературы перспективны в плане пополнения багажа знаний школьников о системе ценностей ино-

язычной культуры, в том числе сведений исторического, географического характера, познаний о произведениях искусства и литературы и др. Интеллектуальное в таких речевых образцах зачастую переплетено с эмоционально-образным. Общекультурный контекст часто включает разного рода реалии, эксклюзивный стиль автора и средства художественной выразительности (образные сравнения, метафоры и метонимии, эпитеты, гиперболы и др.). Эти сложности диктуют необходимость разработки текстовых комментариев и адаптации такого речевого материала.

Самыми несложными, как продемонстрировали результаты исследовательских испытаний и тестов, осуществлённых Е. В. Мальковой, оказались экземпляры текстовых материалов из художественной литературы, обладающие информативностью, присутствием одномерной хронологически организованной фабулы, логичных и отвечающих правилам композиционного устройства речевых образцов этого стиля. Заглавие отражает содержание речевого образца, имеющего вступительную часть, включающего важные для развития фабулы факты и концовку с резюмирующей коммуникативной составляющей; отличающегося наличием смысловых связей между композиционными частями текста, легко выделяемыми при осуществлении чтения [68, с. 106].

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

Материалы текстов адресованы широкой читательской аудитории. В связи с этим содержание изданий периодической печати обладает занимательностью и доступностью формы. В них присутствуют некоторые сведения цифрового формата; описание моделей, проектов; терминология. Таким текстовым материалам не присущи комплексность синтаксической организации, наличие подтекста, палитры эмоционально-образных средств изложения, тропов и фигур речи.

С другой стороны, в апеллятивных целях зачастую активно используются параллельные стилистические конструкции, риторические вопросы, побудительные предложения.

Формальным атрибутом текста *научно-популярного стиля* считается последовательность подачи информации. Чаще всего такие материалы имеют высокоинформативные наименования. В речевых образцах научно-популярного стиля преобладают номинативные (препозитивные) заголовки, в которых зачастую затрагивается ключевая проблема текста. Вводная часть текста представляет собой экскурс в историю вопроса или экспозицию в тему. Введение также затрагивает ключевую идею текста.

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

Значимой характеристикой научно-популярного стиля считается акцентированная логичность, неоднократное возвращение к сказанному с дополнительной аргументацией, обилие сложных синтаксических конструкций и присутствие профессионально-ориентированных тем и проблем (И. Р. Гальперин, Т. М. Дридзе, Л. И. Зильберман и др.). Более простыми вариантами таких текстов принято считать биографии исследователей, истории изобретений, фрагменты текстов-повествований и текстов-описаний из школьных пособий и учебников.

Тексты официально-делового стиля – это разнообразные руководства, своды правил, инструкции, рецепты, памятки, инструктажи, директивы, мануалки, гайды, документация национальных казенных или негосударственных органов, законотворческие протоколы и т. д. Ключевой функцией официально-делового стиля является осведомление читающего – предоставление максимально объективных и пре-

дельно кратких и точных фактов. Благодаря этому справочная содержательность речевых образцов, составленных в этом стиле, весьма значительна, поэтому они непросты для понимания. В подобного рода текстах присутствуют отглагольные существительные, усложнённый синтаксис предложений, прямой порядок слов. Их отличает логичность и исключительная достоверность сообщений (за счёт простоты чтения и комфортности восприятия), обширное привлечение языковых клише и речевых «трафаретов».

В *разговорном стиле* нередко представлены личные сообщения из персонального интернет дневника, социальных сетей и пр. Стиль отличают яркая выразительная речь, использование средств экспрессии, обиходные и простонародные штампы и обороты, колоритность, предельная пристрастность и аксиологичность, звукопись, повторы, лингвистические эллипсы. Зачастую привлекается бранная лексика.

Наконец, охарактеризуем требования к речевым образцам для обучения письменной речи.

Речевые образцы для обучения письменной речи. Письменная речь представляет собой продуктивную коммуникативную деятельность аналитико-синтетического характера, цель которой – создание и фиксирование текста в письменной форме. Это есть средство и способ хранения речевых образцов во времени и пространстве, кладовая знаний и витального опыта человечества, форма отражения культурных обычаев и традиций государства. Субъект на протяжении своей жизнедеятельности создаёт множество разнообразных произведений: писем, открыток, рецензий, обзоров, эссе, инструкций, приказов и т. п. (С. С. Куклина) [61, с. 39].

Обучение иноязычной письменной речи в общеобразовательной школе нацелено на развитие умений школьников создавать монологические произведения книжно-письменной формы, относящиеся к художественному, газетно-публицистическому, разговорному, научно-популярному, официально-деловому стилям речи. Такой текст является собой развёрнутое логично построенное высказывание, конкретное и обоснованное, отличающееся скрупулёзным подбором языковых средств выражения мысли. Последние, как и правила и знаки пунктуации, играют, по словам Г. В. Колшанского, роль «наместников» подлинной экстралингвистической ситуации, характерной для устно-речевой коммуникации [55, с. 22]. Содержание речевого образца, представленного в письменной форме, непосредственно приуро-

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

Текст как результат письменной речевой деятельности обучающихся отличается набором характеристик:

- 1) композиционно-структурной целостностью и синкретико-смысловой законченностью;
- 2) общностью вводной части, главного речевого блока и заключения;
- 3) сопоставленностью заглавия с содержимым;
- 4) индуктивностью либо дедуктивностью формы подачи информации, которая способствует осуществлению вероятностного прогнозирования как пишущего, так и реципиента;
- 5) тематичностью содержания;
- 6) коммуникативными свойствами;
- 7) моно или поли объектными отношениями составляющих (О. И. Москальская, Е. В. Мусницкая) [73; 74].

Эмоционально-ценностный характер текстов-образцов, используемых для развития умений иноязычной письменной речи, выявляется через соответствие возрастным особенностям и степени лингвистической подготовленности школьников, опираясь на проблемность, личный витальный опыт, интересы и потребности учащихся различных возрастных групп. Реализация ЭЦК в работе с таким речевым материалом предоставляет им возможность пользоваться иноязычной письменной речью как ресурсом становления ценностных ориентаций, воспитания воли и развития эмоционального интеллекта, познания и творчества. Комментирование эпизодов и действий в таких текстах происходит с использованием ярких обоснований и доказательств, а также эмотивно-оценочных средств языка (патетически-окрашенных слов и фраз, знаков препинания, своеобразного экспрессивного синтаксиса, междометий, графической акцентуации лексико-грамматических единиц, вводных слов, обращений).

В общеобразовательной школе для развития умений иноязычной письменной речи широко используются *образцы писем* личного и делового характера, *текстов-сочинений (эссе), докладов (рефератов) и аннотаций (изложений)* (М. А. Ариян, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. Н. Шамов и др.).

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

Самым сложным видом письменных произведений для обучающихся считаются тексты-сочинения. По методу передачи информации они подразделяются на описательные (дескриптивные), повествовательные (нарративные), сочинения-рассуждения (толкования). В эссе дескриптивного характера представлена детальная характеристика объекта, ландшафтного фона, ситуации и т. п. Нарративное эссе (сочинение-повествование) демонстрирует процесс развёртывания и изменения деятельности или события во времени и пространстве. К характерным чертам наррации как повествования о конкретном событии относят его структурную композицию. Она представлена в двух вариантах:

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

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

Определённый интерес в контексте школьного иноязычного образования представляет и текст-реферат/аннотация. В обозначенных рамках он может быть представлен в форме статьи или фрагмента из книги. Структура такого текста следующая: а) предметно-тематическая рубрика; б) тема; в) выходные сведения; г) основная идея первоисточника; д) его краткое содержание; е) интерпретация фактов. Работа над рефератами на иностранном языке осуществляется в основном в условиях старшей и профильно-ориентированной ступеней общеобразовательной школы. Специфическими особенностями текста-реферата/аннотации считаются схематичность, синтетичность изложения, лаконизм, незначительный объём, аксиологическая ориен-

тация и тематизация содержания (А. А. Вейзе, В. П. Леонов). Для такого текста характерна типичность слово- и формо-употребления, стандартность речевых клише и оборотов [25, с. 65].

Завершая характеристику критерия адекватности речевого материала виду иноязычной речевой деятельности, следует отметить, что в перспективе изложенное ляжет в основу *типологии текстов эмоционально-ценностного содержания* как основы реализации ЭЦК содержания иноязычного образования в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции на разных ступенях обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

§2. Базовая модель эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования как основа её модификаций для различных ступеней школьного иноязычного образования

При построении базовой теоретической модели ЭЦК нами были взяты за основу следующие положения по моделированию образовательного процесса:

1) в методике обучения иностранному языку, как и в дидактике, моделирование активно привлекается как научно-теоретический метод исследования. Н. В. Кузьмина характеризует его как метод, суть которого состоит в выстраивании и изучении специальных конструкторов системного характера – моделей другого рода объектов – подлинных образцов или макетов [59];

2) в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» А. Н. Щукина моделирование определяется как оригинальный метод общенаучного исследования окружающей действительности, который применяется для объяснения и детализации свойств действующих или заново проектируемых конструкторов [135, с. 160]. Как указывает Е. И. Пассов, моделирование демонстрирует прикладное или абстрактное управление системой, при котором исследуемое явление или процесс заменяется каким-нибудь натуральным или искусственно созданным аналогом, изучая который, мы углубляемся в суть феномена [84, с. 137]. Следовательно, по мнению А. Н. Шамова, Е. И. Пассов рассматривает модель как способ исследования и интерпретации педагогических и методических процессов [127, с. 141];

3) В. А. Штофф подчёркивает, что искусственная модель-аналог конструируется тогда, когда изучение естественного объекта (фено-

мена, операции, обстоятельств, условий и т. д.) затруднительно или вообще неосуществимо [133]. А. Н. Шамов утверждает, что познание объекта-оригинала осуществляется через идеализацию и выделение отдельных сторон с целью изучения их в чистом виде [127, с. 141];

4) макетируемый объект и его искусственный заменитель имеют схожие черты как в структурном плане, так и в функциональном (В. А. Штофф) [134, с. 52]. Модель обладает способностью заменить подлинник на четырёх разных уровнях: элементарном, структурном, поведенчески-функциональном, результативном;

5) модели в исследованиях педагогического характера реализуют конкретные познавательные-оценочные функции. Среди них А. Н. Шамов называет иллюстративную (наглядно-пояснительную), трансляционную, объяснительную (интерпретационную), прогнозирующую (прогностическую). С позиций достижения конечного результата это формирует понимание того, что будет построено в рамках рекомендуемой системы [127, с. 3];

6) выбор модели связан с диалектическим методом познания, с соотношением чувственного и рационального в познавательной деятельности человека. На выбор моделей существенное влияние оказывают методологические концепции;

7) при построении модели важно соблюдать следующие условия:

а) изменение одного элемента модели вызовет изменения других;

б) модель входит в общую группу моделей;

в) модель обладает возможностью предвидеть изменения при изменении одного из её элементов;

г) модель позволяет обосновать изменения гипотезы [там же, с. 141–142];

8) педагогическая модель конструируется на протяжении ряда этапов: установление объекта научного исследования, актуализация приобретённых знаний о подлинниках, аргументация обязательности использования метода моделирования, отбор значимых составляющих и положений, наименее сложных в плане исследования объектов;

9) моделирование бывает психологическим и педагогическим. В первом случае формулируется тема моделирования, и параллельно с этим предварительно предвосхищаются устанавливаемые свойства модели;

10) во втором случае (педагогический уровень моделирования) создаётся специальная педагогическая система, нацеленная на повышение результативности учебно-воспитательного процесса по фор-

мированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, расширению средствами иностранного языка их знаний о мире, приобщению школьников к ценностям носителей языка и культуры;

11) построение моделей позволяет в конечном счёте осуществлять осознанный поиск способов усовершенствования иноязычного учебно-воспитательного процесса, заранее прогнозируя желаемый целесообразно рассчитываемый итог овладения ценностями иноязычной культуры.

Исходя из изложенных выше положений была спроектирована *базовая модель* ЭЦК содержания иноязычного образования (рис. 4), позволяющая определить важность и полезность представленной в исследовании системы отбора и организации содержания ЭЦК содержания иноязычного образования, спрогнозировать ожидаемый полезно планируемый результат в опоре на рабочую гипотезу исследования, которая сформулирована следующим образом: ЭЦК содержания иноязычного образования обеспечит формирование учащегося как поликультурной языковой личности за счёт развития интеллектуальной, волевой и эмоционально-ценностной сфер, если:

- он выстроен на основании модели, которая по набору компонентов, качествам и свойствам, а также организационным детерминантам соответствует целевой составляющей иноязычного образования в соответствии с программными требованиями;
- содержание компонентов модели избрано, устроено и сосредоточено на решении комплекса задач работы с текстом эмоционально-ценностного содержания;
- отдельные дидактические возможности в составе модели, предъявленные как типы текстов эмоционально-ценностного содержания и приёмы работы с ними, соединены в структуру, которая особо построена, обстоятельно снабжена специфическим содержанием и последовательно «оборудована» для достижения целей и решения задач урока и систематического отслеживания результатов обучающихся, предполагающего определение:

а) в рамках «интеллектуального» блока содержания образования: уровня овладения ключевыми компетенциями в области иноязычного образования;

б) в рамках ЭЦК содержания образования: уровня владения набором общенациональных и общечеловеческих ценностей и личностных УУД; степени развитости волевой сферы, эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта учащегося;

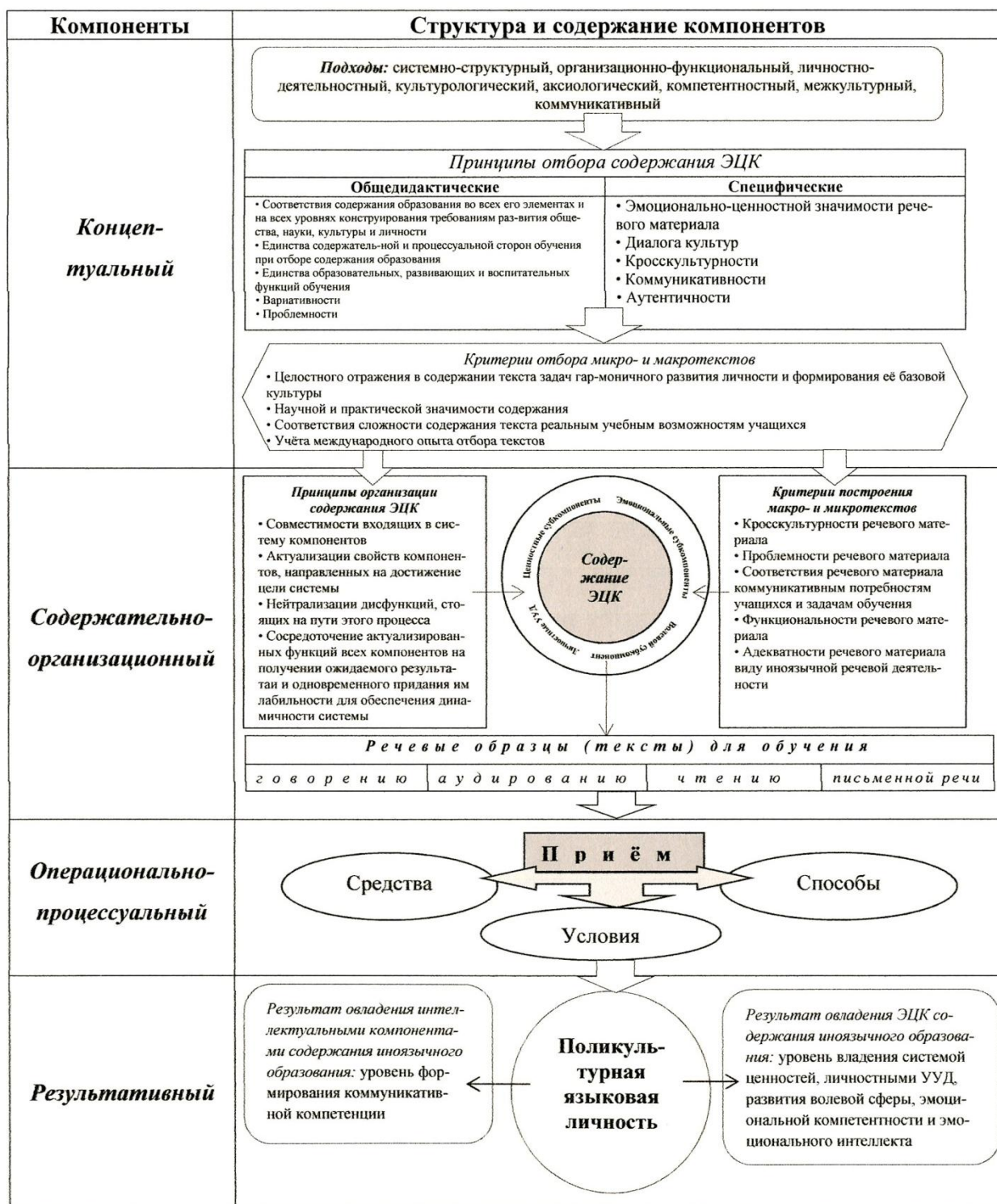


Рис. 4 Базовая модель эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

- система приспособлена к условиям обучения на младшей, средней, старшей и профильно-ориентированной ступенях школьного иноязычного образования. Она репрезентирована как комплекс внешних (аксиологический и деятельностный компоненты пространства диалога культур) и внутренних условий (психолого-педагогические характеристики обучающегося как формирующейся поликультурной языковой личности).

В базовую модель исследования мы заложили четыре компонента: концептуальный, содержательно-организационный, операционально-процессуальный и результативный. Каждый из компонентов модели отражает не просто содержание и структуру соответствующего уровня моделируемой системы, но и их организацию, демонстрирующую функциональные связи и отношения как составляющих компонентов, так и между компонентами системы.

Концептуальный компонент базовой модели включает:

а) ряд ведущих на сегодняшний день подходов, оказывающих влияние на процессы реконструирования модернизации содержания школьного обучения иностранному языку, образования, воспитания и развития обучающихся средствами языка: системно-структурный, организационно-функциональный, личностно-деятельностный, культурологический, аксиологический, компетентностный, межкультурный, коммуникативный;

б) принципы отбора контента ЭЦК содержания иноязычного образования, воссоздающие в целевом блоке компонента комплекс практико-ориентированных и индивидуально-персоналистических граней учащихся как субъектов иноязычной коммуникативно-когнитивной деятельности, диалога культур, этических норм кросскультурной интеракции, морали и нравственности. Это способствует становлению изучающего иностранный язык в ипостаси поликультурной языковой личности. «Набор» таких положений включает:

- общедидактические принципы соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности (ядро системы); единства содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе содержания образования; единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения; вариативности и проблемности;
- специфические (специальные методические) принципы: эмоционально-ценностной значимости речевого материала, диалога культур, кросскультурности, коммуникативности, аутентичности;

- конкретные критерии отбора иноязычного текстового материала, отображающего контент ЭЦК: целостное отражение в содержании текстов задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры; научная и практическая значимость содержания; соответствие сложности текстов реальным учебным возможностям учащихся; соответствие объёма речевого материала имеющемуся времени на его изучение; учёт международного опыта отбора текстов; соответствие содержания текстов учебно-методической и материальной базе современной школы.

В рамках содержательно-организационного компонента базовой модели данные принципы и критерии обеспечивают процесс отбора содержания ЭЦК, состоящего из 4 групп субкомпонентов, реализуемых в процессе диалога родной культуры учащихся с осваиваемой иноязычной культурой: ценностного, эмоционального, волевого, личностных УУД.

Содержание ЭЦК функционирует на основании действия:

а) принципов организации ЭЦК содержания иноязычного образования: совместимости входящих в систему компонентов; актуализации тех их свойств, которые направлены на достижение цели системы; нейтрализации дисфункций, стоящих на пути этого процесса; сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получении ожидаемого результата и одновременного придания им некоторой лабильности для обеспечения динамичности системы;

б) критериев построения иноязычных микро- и макротекстов: кросскультурности и проблемности речевого материала, его соответствия коммуникативным потребностям учащихся и задачам обучения; функциональности и адекватности виду иноязычной речевой деятельности.

Содержание ЭЦК при этом находит отражение в речевых образцах (текстах) для обучения четырём видам иноязычной речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письменной речи.

Операционально-процессуальный компонент: для освоения учащимися содержания ЭЦК с методической точки зрения необходима совокупность сознательно, целенаправленно выполняемых действий. Однако, как отмечено в исследованиях Л. М. Ризаевой, сознательные, целенаправленные действия не могут выполняться без учета заданных условий, без использования определенных средств и любыми

способами [91, с. 77–78]. Поэтому мы считаем, что приёмы, направленные на освоение содержания ЭЦК, должны учитывать и интегрированно реализовывать условия, средства, способы обучения.

Возвращаясь к трактовке приёма Е. И. Пассовым, следует отметить, что он разграничивает два уровня данного термина – «приём-понятие» (умозрительный уровень) и «приём-поступок» (практико-технологический уровень), присваивая последнему качества направленности и упорядоченности. Как уже было отмечено на страницах данной монографии, приём-поступок трактуется Е. И. Пассовым как модельный узел образовательного влияния, представляющий собой единство конкретного комплекта операционных и материальных средств, сопровождаемых способами их применения в опоре на условия и нацеленный на решение конкретной задачи учебно-воспитательного процесса [87, с. 32].

Подобное определение приёма характеризуется полнотой, глубиной, адресностью и композиционной целостностью. В понимании Е. И. Пассова приём владеет необходимым набором свойств того вида деятельности, выполнение которого обеспечивает достижение глобальной цели современного иноязычного образования – формирование школьника как поликультурной языковой личности. В конкретном приёме облигаторно присутствует то, что помогает решать сопутствующие задачи учебно-воспитательного процесса на пути к указанной цели: и способы, и средства, и условия обучения. Следовательно, приём как методическое и технологическое целое генерирует ключевые составляющие иноязычного образования и обладает способностью создать соответствующий организационно-координационный уровень иноязычного образовательного процесса по освоению ЭЦК его содержания.

Опираясь на изложенное, под *приёмом освоения ЭЦК содержания иноязычного образования* мы понимаем составную часть учебно-воспитательного процесса по овладению иностранным языком и культурой его носителей, объединяющую специфические условия, духовные, предметные (материальные) и операционные средства, способы их использования для формирования поликультурной языковой личности в диалоге культур.

Таким образом, операционально-процессуальный компонент базовой модели конструирования содержания ЭЦК содержания иноязыч-

ного образования строится на использовании приёмов, интегрирующих следующие компоненты иноязычного образовательного процесса:

- внутренние условия – индивидуальные качества учащихся, являющиеся предпосылками для освоения ЭЦК и становления поликультурной языковой личности;
- внешние условия – характеристики пространства диалога культур, которые необходимо специально создавать до начала, в процессе и после окончания работы;
- средства – материальные, операционные;
- способы – качественные, количественные, организационные, предъявления материала.

Имея представление о сущности приёма и предложенных Е. И. Пассовым его составляющих как основе функционирования операционально-процессуального компонента базовой модели, учитель может сам подбирать приём, адекватный для достижения цели в данных условиях [81, с. 68–74].

Включение в базовую модель содержательно-организационного и операционально-процессуального компонентов, направленных на достижение запланированного результата, создаёт условия для приобретения последними функционально-организационных качеств. По словам С. С. Куклиной, «между ними устанавливаются связи координации и субординации, а сама система становится динамичной, способной функционировать в любых обстоятельствах процесса по овладению иноязычным общением в общеобразовательной школе» [60, с. 43].

Результативный компонент предполагает формирование поликультурной языковой личности, в структуру которой мы включили:

а) иноязычную коммуникативную компетенцию, уровень сформированности которой есть результат овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования;

б) личностные составляющие как результат овладения его ЭЦК. Это уровень владения совокупностью общенациональных и общечеловеческих ценностей, значимых для личности и общества; личностными УУД, развития волевой сферы, эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта учащегося.

Поскольку при проектировке модели к сведению принимались существенные для настоящего исследования содержательно-композиционные свойства ЭЦК содержания иноязычного образования, то соз-

данная модель обрела признаки обобщённости. По мнению С. С. Кулиной, это придаёт ей универсальный характер и статус базовой. Благодаря однородности макетируемой системы модель применима для конструирования её различных организационных (координационных) форм, соответствующим ступеням школьного иноязычного образования [там же, с. 15].

Воспользуемся разработанной базовой моделью ЭЦК содержания иноязычного образования и покажем, каким образом она может быть применена для создания её модификаций, адекватных различным ступеням школьного иноязычного образования.

На первой ступени базовой модели концептуальные, общепедагогические основы исследования не модифицируются. Мы неизменно связываем их с внедрением в иноязычное образование ведущих на сегодняшний день подходов: системно-структурного, организационно-функционального, личностно-деятельностного, культурологического, аксиологического, компетентностного, межкультурного и коммуникативного, оказывающих влияние на решение проблемы модернизации содержания иноязычного образования. Вместе взятые, данные подходы позволяют сформулировать принципы, предъявляемые при отборе «наполнения» ЭЦК содержания иноязычного образования и критериев отбора иноязычных микро- и макротекстов на различных ступенях обучения.

Модификации начинаются на уровне содержательно-организационного компонента. В частности, результаты отбора содержания ЭЦК и критерии отбора иноязычных микро- и макротекстов принимаются к сведению при внесении уточнений в содержательно-организационный компонент базовой модели, включающий принципы организации ЭЦК содержания иноязычного образования и критерии построения иноязычных микро- и макротекстов для обучения различным видам иноязычной речевой деятельности.

Имея представление о сущности приёма и его составляющих, на каждой конкретной ступени обучения подбирается адекватный ей приём, который становится основой функционирования операционально-процессуального компонента базовой модели.

На уровне результативного компонента на каждой ступени вносятся уточнения в результаты овладения поликультурной языковой личностью интеллектуальным блоком и ЭЦК содержания иноязычного образования.

В ходе этих процессов компоненты ЭЦК содержания иноязычного образования освобождаются «от избыточных степеней свободы» (П. К. Анохин) [6, с. 19], сохраняя лишь те, которые наилучшим образом содействуют достижению цели конкретного этапа. Как сказано в «Краткой философской энциклопедии», происходит их «подгонка» друг к другу путём преобразования, упорядочения, отлаживания и «совершенствования взаимосвязей» [58, с. 320–321] между ними, чтобы получить результат, ради которого создавалась и модифицировалась данная система.

Таким образом, базовая модель появляется в новой изменённой форме, готовой к функционированию на одной из ступеней школьного иноязычного образования (С. С. Куклина) [60, с. 16] и обеспечивающей поэтапное развитие школьника как поликультурной языковой личности. Благодаря содержательно-структурной инвариантности базовой модели, в опоре на неё может быть создано множество моделей ЭЦК содержания иноязычного образования, потенциально готовых к функционированию в любой точке учебного процесса по овладению иностранным языком в контексте диалога культур. С опорой на них, в контексте программных требований, школьники овладевают когнитивным и практическим видами деятельности, ЗУН-ами, необходимыми в житейских ситуациях и принципиально важными для социальной адаптации учащихся, формирования их ценностных ориентаций в процессе приобщения к наследию мировой цивилизации [93, с. 131].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги исследования ЭЦК содержания иноязычного образования, которое проводилось с 2015 по 2018 гг., следует отметить, что отбор и организация контента данного компонента осуществлялись опорой на ряд главных психолого-педагогических подходов, оказывающих влияние на решение проблемы модернизации содержания иноязычного образования. Это позволило нам спроектировать и выстроить базовую модель конструирования контента данного компонента и сделать следующие выводы:

1) детерминантами содержания образования, включая иноязычное, в психолого-педагогической литературе признаны:

а) целевая составляющая, в которой концентрированно отражены интересы, мотивы, потребности и социума, и отдельной личности. Глобальной целью инновационного иноязычного образования является формирование поликультурной языковой личности. Это предполагает не только овладение ключевыми компетенциями в области иноязычного образования, но и становление собственной системы ценностей учащегося, овладение комплексом личностных УУД, развитие волевой сферы, эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, т. е. гармоничное приобщение школьника к жизни;

б) деятельность, поскольку учащийся есть динамичная, гибкая, подвижная система, превращающаяся в личность только в условиях интеракции с миром;

в) опыт предметной (материальной) и духовной (нравственно-психологической) деятельности, поскольку ключевая социальная функция образования – распространение общественно-полезного опыта, собранного и сбережённого предками;

2) в качестве единицы содержания иноязычного образования рассматривается текст, что обеспечивает возможности для удовлетворения широких познавательных, эстетических, нравственных и профессиональных потребностей учащихся, придавая обучению иностранному языку разнообразную направленность и интегративную ориентацию. Термин «текст» фигурирует в русле нашего исследования как а) макротекст, то есть речевое целое большего объёма, текст в широком понимании; б) микротекст – сверхфразовое единство (определённым образом организованное синтаксическое произведение, состоящее из нескольких фраз), то есть текст в узком понимании.

Рассматривая текст как дискурс – понятие, касающееся живой речи, мы не ставим перед собой задачи детального изучения дискурса. Используя термин «текст», мы подразумеваем под ним коммуникативное событие, которое характеризуется динамическим характером и ориентацией на конкретного читателя;

3) при описании процессов отбора и организации содержания иноязычного образования мы принимали во внимание специфику обозначенной предметно-тематической сферы и её дискурсивного арсенала, а также принципов формирования содержания образования, сформулированных и исследованных педагогической наукой и методикой обучения иностранному языку. В итоге составляющими динамичной, гибкой, открытой и развивающейся системы принципов и критериев стали:

а) общедидактические принципы: соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности (системообразующий, центральный принцип, ядро всего системного целого); структурного единства содержания образования; единства содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе содержания образования; единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения; вариативности; проблемности и нелинейности;

б) специфические методические принципы: диалога культур, кросскультурности, эмоционально-ценностной значимости речевого материала, коммуникативности, аутентичности и частотности;

в) конкретные критерии проектирования содержания иноязычного образования: целостное отражение в содержании образования задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры; научная и практическая значимость содержания; соответствие сложности содержания образования реальным учебным возможностям учащихся; соответствие объёма содержания учебного предмета имеющемуся времени на его изучение; учёт международного опыта построения содержания общего среднего образования; соответствие содержания образования учебно-методической и материальной базе современной школы;

4) функционирование системы обеспечивается согласованностью и взаимовлиянием её составляющих, которые обладают способностью сохранять оптимальный порядок взаимодействия благодаря наличию упорядочивающих связей и системных корреляций. Таким

образом, вся структура становится единым целым, чему способствует и наличие её логического центра – ядра, осуществляющего функции:

- а) интеграции частей в унитарное образование;
- б) организационно-управленческую.

Это принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Действие системообразующего принципа предполагает гибкое и своевременное реагирование целостной системы на преобразования и процессы реконструирования в любом из её компонентов;

5) среди многообразия принципов и критериев отбора содержания иноязычного образования были выбраны те, которые отражали бы смещение его целевых ориентиров с результатов практического овладения школьниками иностранным языком на личность обучающегося как субъекта речи, познания многообразия культур, межкультурной коммуникации, этики и духовно-нравственных норм. Данные принципы способствуют становлению:

а) системы ценностей, а также ценностных ориентаций общенационального и общечеловеческого характера, важных как для самого индивидуума, так и для социума;

б) эмоционально-волевых взаимоотношений и оценок;

в) лежащих в их основе личностных УУД, выполняющих свои функции в процессе диалога родной культуры учащихся с осваиваемой иноязычной культурой как составляющих ЭЦК содержания иноязычного образования.

В характеристике этих принципов были выявлены данные, имеющие отношение к акцентуации *субъективно-личностных граней* оценки и понимания школьниками зарубежной лингвокультуры в процессе диалога с ней:

а) аксиологического и волевого аспектов. Они немаловажны при сравнении подобного опыта с имеющимися у обучающихся ЗУН-ми;

б) эмоциональных состояний и впечатлений учащихся;

в) процессов личностного совершенствования и формирования субъектной позиции обучающегося средствами иностранного языка;

б) в результате были представлены принципы и критерии отбора ЭЦК содержания иноязычного образования, совокупность которых включает:

а) общедидактические принципы соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования

требованиям развития общества, науки, культуры и личности (ядро системы); единства содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе содержания образования; единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения; вариативности и проблемности;

б) специфические принципы: эмоционально-ценностной значимости речевого материала, диалога культур, кросскультурности, коммуникативности, аутентичности;

в) критерии: целостного отражения в содержании задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры; научной и практической значимости содержания; соответствия сложности содержания учебного предмета реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста; учёта международного опыта построения содержания образования.

Подсистема таких принципов в рамках системы принципов формирования содержания образования призвана составить надежный фундамент реализации целей современного иноязычного образования, обеспечивая приоритет его нравственной составляющей и подчёркивая деятельностный, диалогический, структуралистский и эмоционально-ценностный (аксиологический) характер этого процесса, способствуя формированию национальной идентичности учащегося и его интеграции в поликультурное и полиязычное пространство;

7) проблема организации содержания иноязычного образования как методической категории является наименее разработанной в современной методике. Мы рассматриваем ЭЦК содержания иноязычного образования как целенаправленную и активно функционирующую систему. Для придания ей способности «работать» в любых условиях учебного процесса по овладению иноязычной культурой необходимо принять во внимание принципы организации функциональных систем: совместимости входящих в систему компонентов; актуализации тех их свойств, которые направлены на достижение цели системы; нейтрализации дисфункций, стоящих на пути этого процесса; сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получении ожидаемого результата и одновременного придания им некоторой лабильности для обеспечения динамичности системы.

Системообразующим в базовой методически целесообразной системе объективно можно признать принцип совместимости её составляющих. Статус названного принципа продиктован стратеги-

ской целью целой системы и предвосхищаемым результатом её работы: понятие ЭЦК предполагает, что комплекс средств организации его содержания непременно характеризуется междисциплинарной интеграцией, многоуровневостью, вариативностью, ориентацией на межкультурный аспект владения языком. В данном комплексе присутствуют целевая, содержательно-результативная и операционально-процессуальная составляющие.

Принцип актуализации свойств компонентов, направленных на достижение цели системы предполагает учёт того, на каком уровне усвоения ценностей и на какой фазе присвоения эмоций находится обучающийся. В соответствии с этим есть возможность выработать единый алгоритм освоения ЭЦК. Последний должен найти своё отражение в методах обучения общедидактического характера, используемых для формирования ценностных ориентаций школьников и усвоения ими культурных ценностей в иноязычном образовании.

Принцип нейтрализации дисфункций компонентов системы состоит в использовании при её разработке таких методов, которые гарантировали бы устойчивость и основательность функционирования. Опора на систему принципов и критериев отбора ЭЦК содержания иноязычного образования способна обеспечить реализацию данного принципа.

Принцип сосредоточения актуализированных функций всех компонентов на получении ожидаемого результата и одновременного придания им лабильности для обеспечения динамичности системы: представление ЭЦК содержания иноязычного образования сначала в виде отдельных, относительно самостоятельных структурно-функциональных блоков, а затем разработка прогностической модели компонента позволили нам доказать, что все системные субкомпоненты ЭЦК являются функциональными. Среди многообразия функций, выполняемых ЭЦК в иноязычном образовательном процессе, мы остановились на тех, которые являются методологически важными для понимания роли компонента содержания иноязычного образования и наиболее значимыми в процессе овладения иноязычным общением;

8) экстраполяция принципов организации функциональных систем на содержание иноязычного образования была осуществлена на основе методического моделирования, что позволило нам вычленить критерии его организации: кросскультурности и проблемности, соответствия речевого материала коммуникативным задачам и коммуникатив-

ным потребностям обучения, функциональности и адекватности содержания речевого материала виду иноязычной речевой деятельности;

9) на основании изложенного была представлена базовая модель ЭЦК, при построении которой за основу были взяты положения по моделированию учебного процесса. В базовую модель исследования заложены четыре компонента:

а) концептуальный компонент базовой модели включает ряд ведущих подходов, оказывающих влияние на решение проблемы модернизации содержания иноязычного образования; принципы отбора содержания ЭЦК содержания иноязычного образования; конкретные критерии отбора иноязычных микро- и макротекстов, отображающих содержание ЭЦК;

б) на содержательно-организационном уровне конструирования базовой модели данные принципы и критерии обеспечивают процесс отбора содержания ЭЦК. Он функционирует на основании действия принципов организации ЭЦК содержания иноязычного образования и критериев построения иноязычных микро- и макротекстов. Содержание ЭЦК находит отражение в речевых образцах (текстах) для обучения говорению, аудированию, чтению и письменной речи;

в) операционально-процессуальный компонент включает приём как основную единицу обучающего воздействия, составными элементами которого являются средства, способы и условия реализации ЭЦК содержания иноязычного образования;

г) результативный компонент предполагает формирование поликультурной личности, в структуру которой мы включили иноязычную коммуникативную компетенцию как результат овладения интеллектуальным блоком содержания иноязычного образования и личностные составляющие как результат овладения его ЭЦК. Это совокупность общенациональных и общечеловеческих ценностей, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, воля, набор личностных УУД.

Каждый из компонентов модели отражает содержание и структуру соответствующего уровня моделируемой системы, а также его организацию, демонстрирующую функциональные связи и отношения как составляющих компонентов, так и между компонентами системы;

10) благодаря своей содержательно-структурной инвариантности базовая модель исследования способна модифицироваться и приобретать новую изменённую форму, готовую к функционированию на лю-

бой ступени школьного иноязычного образования, обеспечивая поэтапное развитие поликультурной языковой личности. Это становится возможным, поскольку на основе базовой модели может быть создано множество моделей ЭЦК содержания иноязычного образования, потенциально готовых к функционированию в любой момент учебного процесса по овладению иноязычной культурой в диалоге культур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Английский в фокусе для 9 класса : учебник / Ю. Е. Ваулина и др. М. : Express Publishing : Просвещение, 2010. 216 с.
2. Английский в фокусе для 10 класса : учебник / О. В. Афанасьева и др. М. : Express Publishing : Просвещение, 2012. 248 с.
3. Английский в фокусе для 5 класса : учебник / Ю. Е. Ваулина и др. М. : Express Publishing : Просвещение, 2010. 164 с.
4. Английский в фокусе для 3 класса : учебник / Н. И. Быкова и др. М. : Express Publishing : Просвещение, 2012. 178 с.
5. Английский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К. М. Баранова и др. В 2 ч. Ч. 2. М. : Express Publishing : Просвещение, 2011. 136 с.
6. Анохин П. К. Теория функциональной системы // Общие вопросы физиологических механизмов. Анализ и моделирование биологических систем. М. : Наука, 1970. С. 6-39.
7. Апальков В. Г., Сысоев П. В. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Вестник ТГУ. 2008. Вып. 7 (63). С. 254–260.
8. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. Энциклопедия, 1990. 685 с.
9. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 272 с.
10. Афанасьев В. Г. Основы философских знаний. М. : Мысль, 1986. 339 с.
11. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М., 1989. 560 с.
12. Баграмова Н. В. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку на начальном этапе в языковом вузе // Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в школе и вузе / Сб. научн. тр. / Отв. ред. С. Ф. Шатилов. С.-Петербург : РГПУ, 1991. С. 9–20.
13. Батурина О. А., Высотова И. Е. Педагогический потенциал иностранного языка как учебного предмета в формировании общекультурной компетентности студентов-бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» // Вестник ТПГУ. 2012. № 11 (126). С. 125–128.

14. Бахтин М. М., Большаков В. П. История мировой культуры. Серия «Библиотека духовной культуры». М. : ВНИИгеосистем, 2013. 768 с.
15. Бахтин М. М. Язык в художественной литературе. Собр. соч. в 7-ми томах: том 5. М., 1997. 732 с.
16. Биболетова М. З., Трубанёва Н. Н., Щепилова А. В. Концепция учебного предмета «иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 2–9.
17. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов. М. : ИНЭК, 2007. С. 156–163.
18. Бим И. Л. Моделирование устной речи в методических целях // Иностранные языки в школе. 1963. № 3. С. 39–50.
19. Бим И. Л. Что означает личностная ориентация образования применительно у деятельности учителя // Иностранные языки в школе. 2009. № 3. С. 2–9.
20. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2008. 528 с.
21. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях. Ростов-на-Дону, 1995. 32 с.
22. Борщёва В. В., Розанова Е. В. Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 4. С. 22–29.
23. Бырдина О. Г. Диалоговая технология формирования ценностного самоотношения школьника на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2010. № 9. С. 22–26.
24. Ван Дейк Т. А. К определению дискурса. 1998. URL: <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 21.12.2016).
25. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. М., 1985. 127 с.
26. Вербицкая М. В. ЕГЭ 2018. Английский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся. М. : Интеллект-Центр, 2018. 184 с.
27. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Педагогика, 1987. 341 с.
28. Гайдес М. А. Общая теория систем (системы и системный анализ). 2-е изд., М., 2005. 201 с.

29. Гальскова Н. Д., Соловцова Э. И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 31–35.

30. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.

31. Гальскова Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2–7.

32. Гальскова Н. Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. С. 2–8.

33. Гальскова Н. Д. Современная цель обучения иностранным языкам: от комплексного подхода к интеграции // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика И. Л. Бим. М. : ТЕЗАУРУС, 2013. 331 с.

34. Гальскова Н. Д., ГезН. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.

35. Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 3–11.

36. Гладь С. В. Эмотивность художественного текста: семантико-когнитивный аспект: автореферат диссертации ... кандидата филол. наук. Киев, 2000. 20 с.

37. Готовцева Е. Е. Микро- и макротексты на этапе предложения и первичной активизации лексического материала. 2008. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/III/uch_2008_III_00038.pdf (дата обращения 13.08.2015).

38. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004. 212с.

39. Декларация прав культуры (проект) / Д. С. Лихачёв. СПб. : Государственный университет профсоюзов, 2001. 16 с.

40. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. М., 1982. 319 с.

41. Додонов Б. И. Эмоции как ценности. М. : Политиздат, 1978. 270 с.

42. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 9–13.
43. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ИЦ «Академия», 2008. 192 с.
44. Закон РФ «Об образовании» // Российская газета. 31 декабря 2012 г. Федеральный выпуск № 5976. М., 2012.
45. Зеньковский В. В. Педагогика / Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. 290 с.
46. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Профессиональное образование. 2006. № 2. С. 18–21.
47. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) / И. Л. Бим и др. // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 4–8.
48. Ионова С. В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: автореферат диссертации ... кандидата филол. наук. Волгоград, 1998. 21 с.
49. Каган М. С. Общая характеристика культуры, её строения и функции // Введение в теорию художественной культуры. СПб., 1993. С. 279–286.
50. Каллаева Д. Р. Роль теории диалога М. М. Бахтина в формировании социокультурной компетенции // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). Уфа : Лето, 2013. С. 132–135.
51. Кащук С. М. Блогосфера учителя французского языка (мультимедиа технологии в обучении французскому языку) // Иностранные языки в школе. 2009. № 5. С. 67–71.
52. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1983. 207 с.
53. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык) : диссертация ... кандидата пед. наук. М., 2009. 240 с.
54. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ» ; Cambridge University Press, 2001. 224 с.

55. Колшанский Г. В. Паралингвистика. М. : КомКнига, 2010. 96 с.
56. Корниенко Е. Р. Иноязычный текст и коммуникативное общение в условиях диалога культур // Вестник Московского Государственного Областного университета. Серия: Лингвистика. М., 2010. № 3. С. 102–104.
57. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб пособие для вузов по спец. «Педагогика и психология». М. : Академия, 2007. 352 с.
58. Краткая философская энциклопедия / Сост. Е. Ф. Губский. М. : Прогресс, 1994. 574 с.
59. Кузьмина Н. В. Методы системно-педагогического исследования. Л. : ЛГУ, 1980. 172 с.
60. Куклина С. С. Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению : монография. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. 163 с.
61. Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы. Киров : Изд-во ООО «Радуга», 2013. 158 с.
62. Куклина С. С., Черемисинова Р. А. Дискурс и текст как продукты письменной речевой деятельности // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2 (115). С. 351–354.
63. Кучеренко Н. В. Особенности обучения чтению публицистических текстов в старших классах общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 18–22.
64. Леднёв В. С. Содержание образования. М., 1989. 360 с.
65. Леонов В. П. Реферирование и аннотирование научно-технической литературы. Новосибирск, 1986. 173 с.
66. Леонтьев А. А. К определению речевой // Тезисы докладов IX научно-методической конференции «Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». М. : Военный ин-т иностр. языков, 1973. С. 58–60.
67. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
68. Малькова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: диссертация ... кандидата пед. наук. М., 2000. 263 с.

69. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972. 365 с.
70. Методика обучения иностранным языкам и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 2010. 464 с.
71. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учебное пособие / отв. ред. А. Н. Шамов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АСТ МОСКВА : Восток – Запад, 2008. 253 с.
72. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий устной части ЕГЭ: Методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2016 года / авторы-составители М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян. М. : Федеральный институт педагогических измерений, 2016. 98 с.
73. Москальская О. И. Грамматика текста. М., 1981. 184 с.
74. Мусницкая Е. В. Обучение письму : текст лекций. М. : МГПИИЯ, 1983. 58 с.
75. Никитенко З. Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени иноязычного образования : учебное пособие. М. : Прометей, 2013. 288 с.
76. Носович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. М. : Просвещение, 1999. № 1. С. 11–18.
77. Обдалова О. А., Минчакова Л. Ю., Соболева А. В. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. № 37. С. 205–228.
78. Осипова Н. В. Глобальное образование и иностранный язык как учебный предмет (на примере французского языка) // Иностранные языки в школе. 2007. № 2. С. 11–16.
79. Павлова Л. В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования : автореферат диссертации ... доктора пед. наук. Нижний Новгород, 2016. 45 с.
80. Параева Н. Б. Обучение аудированию аутентичных текстов на немецком языке учащихся VII класса средней школы : диссертация ... кандидата пед. наук. СПб., 2001. С. 91–106.
81. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М. : Просвещение, 2000. 154 с.

82. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
83. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. 543 с.
84. Пассов Е. И. Методология методики: теоретические методы исследования. Кн. 3.— Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2011. 634 с.
85. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
86. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Русский язык, 1977. 288 с.
87. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея. М. : Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
88. Принципы организации социальных систем: Теория и практика/ под ред. М. И. Сетрова. Киев; Одесса: «Высшая школа», Головное изд-во, 1988. 242 с.
89. Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе. URL: <http://lenschvolodarka.edumsko.ru>»Деятельность»..._dejstvij_v_nachal_noj (дата обращения 03.08.2018).
90. Программа тренинга «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста». URL: <http://infourok.ru>»programma...emocionalnogo-intellekta ... (дата обращения 11.08.2018).
91. Ризаева Л. М. Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к диалогу культур : диссертация ... кандидата пед. наук. Челябинск, 2014. 198 с.
92. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.
93. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / Сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. 2-е изд., стереотип. М. : Дрофа, 2008. 287 с.
94. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград : «Перемена», 1994. 152 с.
95. Серова Г. С., Пипченко Е. Л., Червенко Ю. Ю. Макротекст и гипертексты как объект гибкого иноязычного чтения и источник информации в учебно-исследовательской деятельности студентов // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 157–176.

96. Скалкин Л. В. Обучение монологическому высказыванию. Киев: Радянська школа, 1983. 120 с.
97. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М. : Издательский центр «Академия», 2011. 608 с.
98. Соболева А. В. Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению // Молодой ученый. 2009. №11. С. 320–323.
99. Соловова Е. Н., Маркова Е. С. Базовые национальные ценности как основной элемент фундаментального ядра содержания образования // Иностранные языки в школе. 2013. № 7. С. 2–10.
100. Соловова Е. Н., Маркова Е. С. Формирование базовых национальных ценностей с учётом предметных и метапредметных знаний и умений // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 21–25.
101. Сыров И. А. Способы реализации категории связности в художественном тексте. М. : МГПУ, 2005. 277 с.
102. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2–14.
103. Сысоев П. В., Амерханова О. О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 146–149.
104. Тарева Е. Г. Коммуникативный подход vs межкультурный подход в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы: материалы III Международной научно-практической конференции, посвящённой 100-летию ВятГГУ, г. Киров, 20–21 ноября 2014 года / [отв. ред. С. С. Куклина]. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 181–185.
105. Татаринова М. Н. Адекватность речевого материала виду речевой деятельности как критерий организации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования личности М. Н. Татаринова // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе. Вып. 20 : сб. науч.-метод. тр. / [отв. ред. С. С. Куклина]. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2017. С. 117–134.
106. Татаринова М. Н. К вопросу о моделировании эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования личности // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 147–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32298333> (дата обращения: 03.10.2018).

107. Татарина М. Н. Принцип соответствия содержания иноязычного образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности // Образовательный потенциал: сборник материалов Международной научно-практической конференции / гл. ред. М. П. Нечаев. Чебоксары : Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2018. С. 249–254.

108. Татарина М. Н. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов : монография. Киров : Научное изд-во ВятГУ, 2016. 121 с.

109. Тейлор Э. Б. Первобытная культура. М., 1989. 573 с.

110. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1989. 320 с.

111. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово, 2000. 624 с.

112. Тест для 9 класса по разделу «Чтение». URL: <http://infourok.ru> (дата обращения 17.12.2017).

113. Тест по английскому языку 5 класс (Аудирование...). URL: <http://multiurok.ru> (дата обращения 16.07.2018).

114. Тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции». URL: <http://testoteka.narod.ru> Тест-опросник (дата обращения 06.08.2018).

115. Тесты по английскому языку для 3 класса. URL: <http://estEdu.ru/test/english-language/3-klass> (дата обращения 04.08.2018).

116. Тутатчикова И. Н. Принципы отбора текстов-образцов для обучения письменной речи как средству общения. 2014 г. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/june-2014> (дата обращения 12.12.2015).

117. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 6 / Сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. 330 с.

118. Федотовская Е. И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах: На примере общественно-политической тематики, английский язык: диссертация ... кандидата пед. наук. М., 2005. 260 с.

119. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во института психотерапии, 2002. 490 с.
120. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М. : Политиздат, 1986. 590 с.
121. Философский энциклопедический словарь /редкол. : С. С. Аверинцева и др. 2-е изд-е. М. : Сов. энцикл., 1989. 815 с.
122. Фоминых Н. Ю. Система принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». Том 27 (66). 2014 г. № 4. С. 119–138.
123. Хайруллин А. А. Национально-региональный компонент в содержании обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. № 7. С. 24–26.
124. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пос. для учителя. М. : Владос пресс, 2005. 383 с.
125. Чернышов С. В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы) : монография. Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2014. 334 с.
126. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе. М., 2004. 272 с.
127. Шамов А. Н. Моделирование учебного процесса по овладению лексической стороной иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 2014. №2. С. 2–9.
128. Шамов А. Н. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности учителя иностранного языка : учебное пособие. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2010. 218 с.
129. Шамов А. Н. Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи : монография. Н. Новгород : ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. 323 с.
130. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций : монография. М. : Гнозис, 2008. 416 с.
131. Шаховский В. И. Энергетическая мощь эмоций и дискурсивные нормы // Вопросы психолингвистики. 2008. № 7. С. 39–43.

132. Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования : диссертация ...доктора филол. наук. Челябинск, 2009. 299 с.
133. Штофф В. А. Моделирование и философия. М. – Л., 1966. 302 с.
134. Штофф В. А. Роль моделей в познании. Л. : ЛГУ, 1963. 128 с.
135. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М. : Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. 746 с.
136. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-изд., испр. и доп. М. : Филоматис, 2006. 480 с.
137. Adick C. Didactics of global education: a tool for combining the international and inter-cultural dimensions of education // *Vivre ensemble et éducation. Actes du colloque «La problématique du vivre ensemble dans les curricula»*. Hg. V.F. Audigier N. Bottani. Cahier du SRED (Service de la recherche en éducation). n 9. Genf 2002.
138. Borzova E. Teachers as change agents: critical thinking tasks in a foreign language classroom and reflections on printed materials – from Brawn to Brain: strong signals in foreign language education // *Proceedings of the ViKiPeda – 2007 Conference in Helsinki, May 21–22, 2007*. Helsinki Yliopisto. –008 (ed. Seppo Tella). P. 29–54.
139. Educational autonomy of a multicultural linguistic personality / S. S. Kuklina et al. // *Revista ESPACIOS*. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (N40). Año 2017. URL :<http://www.revistaespacios.com/a17v38n40/in173840.html> (date of the application 03.10.2018).
140. Hartmann P. Zum Begriff des Sprachlichen Zeichens // *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 1968. H. 3–4.
141. Klingberg L. Zur didaktischen Inhalt-Methode-Relation // *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule «K. Liebknecht»*. Potsdam, JG. 27.
142. Kohonen V. Reading Processess // *Communicative language teaching in the classroom. Report on CDCC workshop 3 (Finland, 1984)*. Strassburg, Europarat, 1985. S. 21.
143. Oxenden C., Latham-Koenig C. *New English File Pre-intermediate : student's book*. Oxford University Press, 2012. 159 p.
144. Skinner C., Bogucka M. *Friends 1 : students' book*. Pearson-Longman, 2006. 110 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение I

Диагностические методики оценки уровня владения эмоционально-ценностным компонентом и «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования

Методики для оценки уровня владения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования

Диагностическая методика «Определение уровня владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка»

Цель методики – выявить уровень владения учащимися системой общенациональных и общечеловеческих ценностей, представленных в концепции Е. И. Пассова «Развитие индивидуальности в диалоге культур» [81, с. 57].

Инструкция. Уважаемые школьники! Вы участвуете в опросе на тему «Определение уровня владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка». Заполните таблицу, посвящённую роли ценностей в вашей жизни. Поставьте значок «+» в нужной ячейке.

Обработка результатов.

- 0 баллов – знаю о ценности, но не руководствуюсь ею в делах и поступках;
- 1 балл – хотел(а) бы расширить свои знания о ценности;
- 2 балла – осознаю ценность как необходимость и поступаю в соответствии с ней, т. к. она значима для окружающих, хотя не для меня лично;
- 3 балла – осознаю значимость ценности для себя и окружающих; принимаю её эмоционально-положительно;
- 4 балла – ценность определяет моё отношение к миру и к самому себе: я стараюсь строить своё поведение и деятельность в соответствии с ценностью;
- 5 баллов – ищу, где можно реализовать эту ценность; поступать вопреки усвоенной ценности для меня становится невозможным

Уровень усвоения общенациональных и общечеловеческих ценностей

- Низкий: 0–2 балла;
- Средний: 3–4 балла;
- Высокий: 5 баллов.

Диагностическая методика «Кто я?» (модификация методики Т. С. Куна)

Методика для проверки уровня развития УУД учащихся помещена на сайте «Социальная сеть работников образования nsportal.ru...» [89].

Цель методики – выявление сформированности УУД, направленных на определение своей позиции в отношении социальной роли ученика и школьной действительности; действий, устанавливающих смысл учения.

Инструкция. Напиши как можно больше ответов на вопрос «Кто Я?»

1. Дифференцированность – количество категорий (социальные роли, умения, знания, навыки; интересы, предпочтения; личностные свойства, оценочные суждения).

2. Обобщенность.

3. Самоотношение – соотношение положительных и отрицательных оценочных суждений.

Уровни сформированности УУД по каждому из критериев оценивания

Дифференцированность:

- Низкий (1 балл) – 1–2 определения, относящихся к 1–2 категориям.
- Средний (2 балла) – 3–5 определений, преимущественно относящихся к 2–3 категориям (социальные роли, интересы-предпочтения).
- Высокий (3 балла) – от 6 определений и более, включая более 4 категорий, в том числе характеристику личностных свойств.

Обобщенность:

- Низкий (1 балл) – указывают конкретные действия (я учусь в школе), свои интересы;
- Средний (2 балла) – совмещение показателей, соответствующих низкому и высокому уровням.
- Высокий (3 балла) – указывают социальные роли (я ученик), обобщенные личностные качества (сильный, смелый).

Самоотношение:

- Низкий (1 балл) – преобладание отрицательных оценочных суждений или равенство отрицательных и положительных суждений (низкое самопринятие или отвержение).
- Средний (2 балла) – незначительное преобладание положительных суждений или преобладание нейтральных суждений (амбивалентное или недостаточно позитивное самоотношение).
- Высокий (3 балла) – преобладание положительных суждений (положительное самопринятие).

Общий уровень сформированности УУД:

- Низкий – 0–3 балла.
- Средний – 4–6 баллов.
- Высокий – 7–9 баллов.

Диагностическая методика «Незаконченные предложения»

Методика для проверки уровня развития УУД учащихся помещена на сайте «Социальная сеть работников образования nsportal.ru...» [там же].

Цель методики – выявление отношения учащихся к нравственным нормам, определяющим некоторые нравственные качества (самокритичность, коллективизм, самостоятельность, честность, принципиальность, справедливость). Оцениваемые УУД – выделение морального содержания действий и ситуаций.

Инструкция. Ученикам предлагается быстро закончить предложения, содержащие рассуждения на тему морали.

1. Если я знаю, что поступил неправильно, то...
2. Когда я сам затрудняюсь принять правильное решение, то...
3. Выбирая между интересным, но необязательным и необходимым и скучным, я обычно...
4. Когда в моем присутствии обижают человека, я...
5. Когда ложь становится единственным средством охранения хорошего отношения ко мне, я ...
6. Если бы я был на месте учителя, я...

Обработка результатов – качественный анализ ответов. Определяем степень сформированности нравственных норм и качеств по схеме:

- 1 балл – неправильное представление о нравственных нормах и качествах.
- 2 балла – правильное, но недостаточно чёткое и полное представление о нравственных нормах и качествах.
- 3 балла – полное и четкое представление о нравственных нормах и качествах.

Уровень сформированности УУД.

- Низкий – 0–1 балл.
- Средний – 2 балла.
- Высокий – 3 балла.

Общие показатели сформированности личностных УУД по результатам методик «Кто я?» и «Незаконченные предложения»:

- Низкий – 0–4 балла.
- Средний – 5–8 баллов.
- Высокий – 9–12 баллов.

Тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйсмана
«Исследование волевой саморегуляции»

Методика для проверки уровня развития УУД учащихся помещена на сайте «ТЕСТотека» [114].

Цель методики – выявить уровень развития волевой саморегуляции, т. е. меру овладения учащимися собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Инструкция. Вам предлагается тест, содержащий 30 утверждений. Внимательно прочитайте каждое и решите, верно или неверно данное утверждение по отношению к вам. Если верно, то в листе для ответов против номера данного утверждения поставьте знак «плюс» (+), а если сочтете, что оно по отношению к вам неверно, то «минус» (–).

Тест

1. Если что-то не клеится, у меня нередко появляется желание бросить это дело.
2. Я не отказываюсь от своих планов и дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией.
3. При необходимости мне нетрудно сдержать вспышку гнева.
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опаздывающего к назначенному времени приятеля.
5. Меня трудно отвлечь от начатой работы.
6. Меня сильно выбивает из колеи физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушать собеседника, не перебивая, даже если не терпится ему возразить.
8. Я всегда «гну» свою линию.
9. Если надо, я могу не спать ночь напролет (например, работа, дежурстве) и весь следующий день быть в «хорошей форме».
10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.
11. Я считаю себя терпеливым человеком.
12. Не так-то просто мне заставить себя хладнокровно наблюдать волнующее зрелище.
13. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после серии обидных неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрывать свою напряженность к нему.
15. При необходимости я могу заниматься своим делом в неудобной и неподходящей обстановке.
16. Мне сильно осложняет работу сознание того, что ее необходимо во что бы то ни стало сделать к определенному сроку.
17. Считаю себя решительным человеком.
18. С физической усталостью я справляюсь легче, чем другие.

19. Лучше подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.
20. Испортить мне настроение не так-то просто.
21. Иногда какой-то пустяк овладевает моими мыслями, не дает покоя, и я никак не могу от него отделаться.
22. Мне труднее сосредоточиться на задании или работе, чем другим.
23. Переспорить меня трудно.
24. Я всегда стремлюсь довести начатое дело до конца.
25. Меня легко отвлечь от дел.
26. Я замечаю иногда, что пытаюсь добиться своего наперекор объективным обстоятельствам.
27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.
28. Мне трудно сохранить спокойствие в стрессовой ситуации.
29. Я замечаю, что во время монотонной работы невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой приводит к ухудшению результатов.
30. Меня обычно сильно раздражает, когда «перед носом» захлопываются двери уходящего транспорта или лифта.

Обработка результатов.

В вопроснике 6 маскировочных утверждений.

Ключ для подсчета индексов волевой саморегуляции.

1–, 2+, 3+, 4+, 5+, 6–, 7+, 9+, 10–, 11+, 13–, 14–, 16–, 17+, 18+, 20+, 21–, 22–, 24+, 25–, 27+, 28–, 29–, 30–

Уровень развития волевой саморегуляции.

- Низкий – 0–5 баллов.
- Средний – 6–11 баллов.
- Высокий – 12 и более баллов.

Диагностическая методика «Три желания»

Методика для проверки уровня развития УУД учащихся помещена на сайте «Инфоурок. Ведущий образовательный портал России» [90].

Цель методики – определение уровня развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

Инструкция. Представьте, что золотая рыбка может выполнить три ваших желания. Что бы вы пожелали? Нарисуйте!».

Обработка результатов.

- 0 баллов – рисунок отсутствует;
- 1 балл – рисунок связан с желанием «для себя»;
- 2 балла – рисунок связан с желанием «для других людей».

Уровень развития эмоционального интеллекта.

- Низкий: 0–3 балла
- Средний: 4 балла
- Высокий: 5–6 баллов.

Диагностическая методика «Эмоциональный интеллект» Н. Холла

Для проверки уровня развития эмоционального интеллекта учащихся средней, старшей и профильно-ориентированной ступеней обучения использовалось пособие Н. П. Фетискина «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» [119].

Цель методики – определение уровня развития эмоционального интеллекта детей среднего и старшего школьного возраста. Методика предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Она состоит из 30 утверждений:

- 1) эмоциональная осведомленность;
- 2) управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность);
- 3) самомотивация (произвольное управление своими эмоциями, исключая пункт 14);
- 4) эмпатия;
- 5) распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Ниже вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны вашей жизни. Пожалуйста, напишите цифру справа от каждого утверждения, исходя из оценки ваших ответов:

Полностью не согласен – (–3 балла); в основном не согласен – (–2 балла); отчасти не согласен – (–1 балл); Отчасти согласен – (+1 балл); В основном согласен – 2 балла); Полностью согласен – (+3 балла).

Опросник. 1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания, как поступать в жизни.

2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в моей жизни.

3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.

4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.

5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.

6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.

7. Я слежу за тем, как я себя чувствую.

8. После того, как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.

9. Я способен выслушивать проблемы других людей.

10. Я не закикливаюсь на отрицательных эмоциях.

11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.

12. Я могу действовать успокаивающе на других людей.

13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.

14. Я стараюсь подходить творчески к жизненным проблемам.

15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.

16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.

17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.

18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.

19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».

20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.

21. Я хорошо могу распознавать эмоции по выражению лица.

22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.

23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.

24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.

25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.

26. Я способен улучшить настроение другие людей.

27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.

28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.

29. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.

30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

Обработка результатов.

Интегративный уровень эмоционального интеллекта, с учётом доминирующего знака, определяется по следующим количественным показателям:

- Высокий – 70 и более.
- Средний – 40–69.
- Низкий – 39 и менее.

Методика для оценки уровня владения
«интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования

В качестве показателя для определения уровня владения учащимися «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования использовался **коэффициент успешности** (В. П. Беспалько, А. Н. Шамов). Он вычислялся по следующей формуле:

$$K_y = \frac{a}{n},$$

где K_y – коэффициент успешности, a – количество набранных баллов (4), а n – максимально возможное количество баллов. В нашем случае $n = 5+5+10=20$. Универсальность использования K_y для оценки уровня владения ключевыми компетенциями в области школьного иноязычного образования на всех четырёх ступенях обучения иностранному языку объясняется тем, что его составляющие не зависят от характеристик содержательно-организационного и операционально-процессуального компонентов соответствующих инвариантов базовой модели исследования.

Мы избрали нижний показатель коэффициента 0,7, соответствующий количеству набранных баллов 13–14 и школьной отметке «3», в качестве минимального показателя K_y , обеспечивающего достаточное качество владения учащимися «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования (табл. 1.1). Уровни показателей K_y , овладения школьниками ключевыми компетенциями в области иноязычного образования:

- низкий: 0,7 и ниже;
- средний: 0,8;
- высокий: 0,9–1.

Таблица 1.1

Соотношение величины коэффициента успешности и школьной отметки

<i>Величина K_y</i>	0,9–1	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0
<i>Количество баллов</i>	17–20	15–16	13–14	11–12	9–10	7–8	5–6	3–4	1–2	0
<i>Отметка</i>	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»	«1»	«1»	«1»	«1»	«1»

Примеры диагностических материалов, использованных для проведения входного и итогового контроля на разных ступенях школьного иноязычного образования

Младшая ступень

Тест, использованный для проверки результатов овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования (в области говорения) помещён на сайте «Образовательные тесты» [115].

3-й класс Входной контроль

Тест для входного контроля

*Проверка результатов овладения «интеллектуальным» блоком
содержания иноязычного образования (в области говорения)⁷*

I. Do the test.

1) Зачеркните «лишнее» слово.

- | | | | |
|------------|---------|--------|------|
| 1. bananas | oranges | apples | pens |
| 2. black | sun | red | pink |
| 3. pupil | ruler | pencil | pen |
| 4. pretty | small | girl | big |

2) Вставьте am, is, are.

1. Sue.... my sister.
2. It..... a cat.
3. My Dad and I happy.
4. They friends.
5. These cats funny.

3) Вставьте a или an.

.... book,elephant, tomato,burger, train,orange,egg.

⁷ Уровень владения ключевыми компетенциями в области иноязычного образования как результат освоения обучающимися контента «интеллектуального» блока его содержания на каждой из четырёх ступеней обучения определялся в контексте владения школьниками ведущим видом иноязычной речевой деятельности. Исходя из психолого-педагогических особенностей учащихся и условий обучения иностранному языку на младшей ступени в качестве такового мы определили говорение, на средней – аудирование, на старшей – чтение, на профильно-ориентированной – письменную речь.

4) Вставьте this, these, that, those.

1. is a ball. (Предмет находится вблизи).
2. are books. (Предметы находятся далеко).
3. is a doll. (Предмет находится далеко).
4.are trainers. (Предметы находятся вблизи).

5) Вставьте some или any.

1. He has got apples.
2. I haven't got ... tomatoes.
3. My Mum hasn't got pizza.
4. Have you got sandwiches?
5. Can I havelemonade, please?

II. Speak about yourself (6 sentences). Answer the questions:

- 1) How old are you? Where are you from?
- 2) How many are you in the family? Who are they?
- 3) What is your favourite subject at school?
- 4) What food do you like?

Подсчёт результатов

Ключ для теста для входного контроля

- | | | | | |
|-----------|-------|---------|--------|--------|
| 1) 1 pens | 2 sun | 3 pupil | 4 girl | |
| 2) 1 is | 2 is | 3 are | 4 are | 5 are |
| 3) a an | a a | a an | an | |
| 4) this | those | that | these | |
| 5) 1 some | 2 any | 3 any | 4 any | 5 some |

Учащиеся могут набрать за выполнение диагностической работы 20 баллов, из них 10 баллов – за выполнение теста, включающего 25 заданий; 10 баллов – за ответы на 6 вопросов устной части.

I. За выполнение теста баллы начисляются следующим образом:

Пункты	Баллы
25	10
24	9
22–23	8
21	7
19–20	6
18	5
17	4

15–16	3
10–14	2
1–9	1
0	0

II. За устные ответы баллы начисляются следующим образом⁸:

– 1 балл – вопрос понят, дан безошибочный в лексико-грамматическом плане ответ; речь воспринимается легко: необоснованные паузы отсутствуют; фразовое ударение и интонационные контуры, произношение слов без нарушений нормы;

– 0,5 балла – вопрос понят, дан ответ с лексико-грамматической ошибкой; допускаются незначительные фонетические искажения звуков и интонационного контура, не искажающие смысл ответа;

– 0 баллов – вопрос не понят, ответ дан, но не на этот вопрос / вопрос понят, но ответ не прозвучал; речь воспринимается с трудом из-за большого количества неестественных пауз, запинок, неверной расстановки ударений и ошибок в произношении слов.

Затем полученные баллы умножаются на коэффициент 1,7.

Наконец, вычисляется K_y (см. приложение I).

Проверка результатов овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования (табл. 2.1)

⁸ При разработке критериев оценки устного и письменного высказываний учащихся использовались «Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий устной части ЕГЭ» [72].

Таблица 2.1

Определение уровня владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка на младшей ступени обучения

Ценности	Отношение к ценностям				Ищу, где можно реализовать эту ценность; поступать вопреки усвоенной ценности для меня становится невозможным
	Знаю, но не руководствуюсь в делах и поступках	Хотел(а) бы расширить свои знания о ценности	Осознаю как необходимость и поступаю в соответствии с ценностью, т. к. она значима для окружающих, но не для меня лично	Осознаю значимость ценности для себя и окружающих; принимаю её эмоционально положительно	
Ценности	Общественные ценности				
Родина					
Дом					
Места, которые следует посетить в России					
	Общечеловеческие ценности				
Личность, уникальность её внешности и характера					
Друзья (помощь другу, важность совместных занятий)					

Дружелюбное отношение к представителям других стран							
Школа							
Семья							
Семейные праздники							
Свободное время							
Любовь и толерантность по отношению к домашним животным							
Любимые игрушки и игры							
Хобби							
Опрятность в одежде							
Природа							
Любимое время года и погода							
Профессия человека							
Памятные события в жизни							
Места, которые следует посетить в странах изучаемого языка							
Проведение каникул с пользой							
Сказки, песни, стихи на иностранном языке							

Также использовались диагностические методики «Кто я?» (модификация методики Т. С. Куна), «Незаконченные предложения», тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», «Три желания».

Подсчёт результатов

См. Приложение I.

Итоговый контроль

Тест для итогового контроля

Проверка результатов овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования (в области говорения)

I. Do the test.

1) *Cross out the odd word:*

- | | | | |
|------------|-----------|-------------|---------|
| a) giraffe | crocodile | kangaroo | carrot |
| b) legs | nose | eyes | monster |
| c) kitchen | roof | living-room | bedroom |
| d) under | in | fourth | on |

2) *Fill in the gaps with the missing verbs from the box:*

don't	want	can	does
do	is	am	isn't

- a) We _____ live on the first floor, we live on the top floor.
- b) Our family _____ to have a happy busy week-end.
- c) _____ you like to walk in the park?
- d) What _____ Gagarin Park in Kirov like?
- e) I _____ happy! I _____ have a rest at the week-end!
- f) _____ your mum get up early on week-days?
- g) Much homework _____ cool.

II. Speak about yourself (5–8 sentences). Use the plan:

- 1) Your name.
- 2) Your pet.
- 3) Your house (flat).
- 4) Your room.
- 5) Your week-end.

Подсчёт результатов

Ключ для теста для итогового контроля

- | | | | |
|--------------|------------|----------|-----------|
| 1) a) carrot | b) monster | c) roof | d) fourth |
| 2) a) don't | b) want | c) Do | d) Is |
| e) am, can | f) Does | g) isn't | |

Учащиеся могут набрать за выполнение диагностической работы 20 баллов, из них 10 баллов – за выполнение теста, включающего 25 заданий; 10 баллов – за ответы на 6 вопросов устной части.

I. За выполнение теста баллы начисляются следующим образом:

Пункты	Баллы
12	10
11	9
10	8
9	7
8	6
7	5
6	4
5	3
4	2
1–3	1
0	0

II. За устное высказывание баллы начисляются следующим образом (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Оценивание устного иноязычного высказывания учащихся
по результатам итогового контроля

Характеристика ответа	Баллы
Решение коммуникативной задачи (содержание) ⁹	
Коммуникативная задача выполнена полностью: содержание полно, точно и развёрнуто отражает все аспекты, указанные в задании (5–8 предложений)	3
Коммуникативная задача выполнена частично: один аспект не раскрыт (остальные раскрыты полно), ИЛИ один – два раскрыты неполно (3–4 предложения)	2

⁹ При получении учащимся 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи» всё задание оценивается в 0 баллов.

Коммуникативная задача выполнена не полностью: два аспекта не раскрыты (остальные раскрыты полно), ИЛИ все аспекты раскрыты неполно (1–2 предложения)	1
О р г а н и з а ц и я в ы с к а з ы в а н и я	
Высказывание логично и имеет завершённый характер	3
Высказывание в основном логично и имеет достаточно завершённый характер	2
Высказывание нелогично И/ИЛИ не имеет завершённого характера	1
Я з ы к о в о е о ф о р м л е н и е в ы с к а з ы в а н и я	
Используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче, лексико-грамматические и фонетические ошибки отсутствуют	4
Используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче. Допускается не более двух негрубых лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ не более двух негрубых фонетических ошибок	3
Используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания в основном соответствуют поставленной задаче (допускается не более трёх лексико-грамматических ошибок (из них не более двух грубых) И/ИЛИ не более трёх фонетических ошибок (из них не более двух грубых))	2
Используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания в основном соответствуют поставленной задаче (допускается не более четырёх лексико-грамматических ошибок (из них не более двух грубых) И/ ИЛИ не более четырёх фонетических ошибок (из них не более двух грубых))	1
Понимание высказывания затруднено из-за многочисленных лексико-грамматических и фонетических ошибок (пять и более лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ пять и более фонетических ошибок) ИЛИ более двух грубых ошибок	0

Наконец, вычисляется K_y (см. Приложение I).

*Проверка результатов овладения эмоционально-ценностным компонентом
содержания иноязычного образования*

Использовались те же методики, что и при осуществлении входного контроля.

Подсчёт результатов

См. Приложение I.

Средняя ступень

Тест, использованный для проверки результатов овладения интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования (в области аудирования), помещён на сайте «Мультиурок» [113].

**5-й класс
Входной контроль**

*Проверка результатов овладения «интеллектуальным» блоком
содержания иноязычного образования (в области аудирования)*

Текст для входного контроля

1) Where is Mark from?

Girl: Hello there. Are you new to the school?

Mark: Yes I am. My name's Mark.

Girl: Are you from the USA?

Mark: No, I'm from Canada. And you?

Girl: No, I'm from the UK.

2) What collection has Tim got?

Girl: Hi Tim. What's in the bag?

Tim: Oh, just a new CD for my collection.

Girl: Do you collect CDs?

Tim: Yes, I have 60 so far. Do you collect anything?

Girl: Yes, I collect stamps and postcards.

3) How old is Emma's mum?

Mark: It's my mum's birthday today.

Emma: Really? Happy birthday! How old is she?

Mark: She's thirty-two. What about your mum?

Emma: She's thirty-one.

4) What language can Sally speak?**Tom:** Are you in French class with me, Sally?**Sally:** No, I can speak French. My mum is French.**Tom:** Really? What class are you in then?**Sally:** I'm in Spanish class, but I don't like it. I want to learn Italian.**5) Who is Scott's favourite cartoon character?****Mary:** Scott, do you like Asterix?**Scott:** No, I don't. Do you?**Mary:** No, I like Spider-Man. So, who's your favourite then?**Scott:** Batman is my favourite. He's clever, kind and cool.***Тест для входного контроля***

Послушайте диалоги. Выберите правильный вариант ответа.

1.	Where is Mark from?		
	a. Canada	b. the USA	c. the UK
2.	What collection has Tim got?		
	a. Postcards	b. CDs	c. Stamps
3.	How old is Emma's mum?		
	a. 32	b. 31	c. 30
4.	What language can Sally speak?		
	a. French	b. Spanish	c. Italian
5.	Who is Scott's favourite cartoon character?		
	a. Asterix	b. Batman	c. Spider-Man

Подсчёт результатов***Ключ для теста для входного контроля***

1 a

2 b

3 b

4 b

5 b

За выполнение диагностической работы учащиеся могут набрать 5 баллов. За правильный ответ на каждый пункт тестовых заданий начисляется по одному баллу. Затем полученные баллы умножаются на коэффициент 4.

Затем вычисляется K_y (см. Приложение I).

Проверка результатов овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования (см. табл. 2.3)

Таблица 2.3

Определение уровня владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка на средней ступени обучения

Ценности	Отношение к ценностям					Ищу, где можно реализовать эту ценность; поступать вопреки усвоенной ценности для меня становится невозможным
	Знаю, но не руково- дствуюсь в де- лах по- ступках	Хотел(а) бы расши- рить свои знания о ценности	Осознаю как необходимость и поступаю в соответствии с ценностью, т. к. она значи- ма для окру- жающих, но не для меня лично	Осознаю зна- чимость цен- ности для себя и окружаю- щих; прини- маю её эмо- ционально по- ложительно	Ценность опре- деляет моё отно- шение к миру и к самому себе: я стараюсь строить своё поведение и деятельность в соответствии с ценностью	
Общественные ценности						
Достопримечательности России						
Национальные праздники						
Страницы истории						
Общечеловеческие ценности						
Отдых, досуг						
Увлечения						
Решение конфликтных ситуаций						
Здоровый образ жизни: режим труда и отдыха, спорт						
Природа: флора и фауна, экология						
Условия проживания в город- ской/сельской местности						

Также использовались диагностические методики «Кто я?» (модификация методики Т. С. Куна), «Незаконченные предложения», тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», «Эмоциональный интеллект» Н. Холла.

Подсчёт результатов

См. Приложение I.

Итоговый контроль

Проверка результатов овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования (в области аудирования)

Текст для итогового контроля

1. What animal likes to sit in water?

Sally: Dad, why is there so much water in the bear cage?

Dad: The water helps the bears keep cool in hot weather, so they like to sit in it.

Sally: Have other animals got pools too? Like lions and giraffes?

Dad: They haven't, but the tigers have.

2. Which animal eats leaves from trees?

Mark: Mum, why is a giraffe's neck so long?

Mum: Well, Mark, because it helps it get food from trees.

Mark: What do you mean? Doesn't it eat grass on the ground?

Mum: Oh, no! Deer and rhinos eat grass. Giraffes eat leaves!

3. Which animal lives alone?

Fred: Do elephants live alone?

Bob: No. They live in groups, just like monkeys.

Fred: What about rhinos?

Bob: Rhinos don't like living in groups.

4. Which animal doesn't Ann like?

Jim: What's that animal over there, Ann?

Ann: It's a bear.

Jim: Bears are cute.

Ann: I don't like them.

Jim: What animals do you like?

Ann: Elephants and giraffes. They're great!

5. Which animal doesn't drink water?

Ms Smith: Who can name an animal that doesn't drink water?

Bob: I know Ms Smith! Rabbits don't drink water.

Ms Smith: I'm sorry, but you're wrong. Rabbits, like dogs and cats, drink water. Here's a hint: it comes from Australia.

Bob: Oh, yes, the koala!

Тест для итогового контроля

Послушайте диалоги. Выберите правильный вариант ответа.

1.	What animal likes to sit in water?		
	a. bear	b. giraffe	c. lion
2.	Which animal eats leaves from trees?		
	a. rhino	b. deer	c. giraffe
3.	Which animal lives alone?		
	a. elephant	b. rhino	c. monkey
4.	Which animal doesn't Ann like?		
	a. bear	b. giraffe	c. tiger
5.	Which animal doesn't drink water?		
	a. rabbit	b. dog	c. koala

Подсчёт результатов

Ключ для теста для итогового контроля

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1. The bear. | 4. The bear. |
| 2. The giraffe. | 5. The koala. |
| 3. The rhino . | |

Использовалась та же методика, что и при проведении входного контроля.

Проверка результатов овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования

Использовались те же методики, что и при осуществлении входного контроля.

Подсчёт результатов

См. Приложение I.

Старшая ступень

Тест, использованный для проверки результатов овладения интеллектуальным блоком содержания иноязычного образования (в области чтения), помещён на сайте «Инфоурок. Ведущий образовательный портал России» [112].

9-й класс
Входной контроль

*Проверка результатов овладения «интеллектуальным» блоком
содержания иноязычного образования (в области чтения)*

Тексты и тесты для входного контроля

Задание 1. Прочтите и соотнесите заголовки с соответствующими текстами. Обратите внимание, что один заголовок лишний. Внесите ответы в таблицу.

- A. PARROT PARTY
- B. CARTOON FOR FAMILY FUN
- C. THEY RIDE FOR THEIR REWARD
- D. THE TOKYO TIGER
- E. MARATHON

1. This 50-minute MGM film has all your favourite cartoon animals in it: Roger Rabbit, Donald Duck and Mickey Mouse. Wonderful fun for young people and old people too!

2. This is one of Disney's most famous films: it tells the story of a wild animal's adventures in the big bad city.

3. One of the funniest films in the world: real birds talking, singing, dancing and doing tricks. You must see it!

4. The James Brothers ride together. Their black horses and their silver guns are famous ... and frightening. This is the story of their adventures in the Wild West of America.

1	2	3	4

Задание 2. Прочтите текст и выберите правильный вариант ответа.

The history of money

Can you imagine the world without money? It is quite impossible. Money – they say – makes the world go round. Why is that so? Well, think of all the situations in which you have to pay for the things you buy – like food, clothes, medicine, newspapers, or for the services you get, like a new hairstyle or car repairs. Think of the entertainment you have to pay for – tickets to concerts, sports matches, favourite books, CDs and holidays. You can have it all if you've got the money.

Money has played an important role in every civilization.

It has taken various forms and has changed many times over the centuries. The first form of payment was the exchange of goods. People usually exchanged animal

skins and meat, fruit and vegetables, clothes and precious stones. In ancient Egypt they used metal bars which were cut into smaller parts if necessary. In the 7th century BC the first coins appeared. They were usually made of silver or gold and their value depended on the amount of metal in each coin. With time, coins became very popular, and many countries produced their own currency.

The introduction of paper money – banknotes – in the 17th century was the beginning of banking systems in many European countries. Since then, banks have offered a wide range of services like loans, bank accounts and many others. Today, people pay for things in different ways: they pay in cash, by cheque or by credit card. The last one, it seems, is the most convenient form of payment. Many people believe that one day money in the form of coins, banknotes, cheques and magnetic cards will totally disappear and that all buying and selling will be done via the Internet.

1. The first form of payment was ...
 - a) coins
 - b) paper
 - c) the exchange of goods
2. Money has played an important role in ...
 - a) every country
 - b) every civilization
 - c) every century
3. In ancient Egypt people used ...
 - a) silver bars
 - b) metal bars
 - c) gold bars
4. The first coins appeared ...
 - a) in the 15th century
 - b) in the 7th century
 - c) in the 16th century
5. Banking systems in many European countries began with ...
 - a) coins
 - b) banknotes
 - c) metal bars
6. Many people believe that one day all buying and selling will be done
 - a) at special shops
 - b) on the phone
 - c) through the Internet

Подсчёт результатов

Ключ для теста для входного контроля

I.

1 b 2 d 3 a 4 c

II.

1 c 2 b 3 b 4 5 b 6 c

За выполнение диагностической работы учащиеся могут набрать 20 баллов. За правильный ответ на каждый пункт тестовых заданий начисляется по 2 балла.

Затем вычисляется K_y (см. Приложение I).

Таблица 2.4

Определение уровня владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка на старшей ступени обучения

Ценности	Отношение к ценностям					Ищу, где можно реализовать эту ценность; поступать вопреки военной ценности для меня становится невозможным
	Знаю, но не руково-дствуюсь в делах по-ступках	Хотел(а) бы рас-ширить свои зна-ния о ценности	Осознаю как необходимость и поступаю в соответствии с ценностью, т. к. она зна-чима для ок-ружающих, но не для меня лично	Осознаю значи-мость ценности для себя и ок-ружающих; принимаю её эмоционально положительно	Ценность оп-ределяет моё отношение к миру и к само-му себе: я ста-раюсь строить своё поведение и деятельность в соответствии с ценностью	
Общие ценности						
Образ жизни и среда обита-ния						
Очевидное и невероятное						
Современные отечественные технологии и новинки в ми-ре высоких технологий						
Экология России						
Русская литература и иску-ство						
Жизнь в российском городе						

О б щ е ч е л о в е ч е с к и е ц е н н о с т и									
Иноязычная культура									
Природа									
Личная безопасность и самооборона									
Умение преодолевать трудности									
Известные личности мировой культуры и науки									

Также использовались диагностические методики «Кто я?» (модификация методики Т. С. Куна), «Незаконченные предложения», тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйсмана «Исследование волевой саморегуляции», «Эмоциональный интеллект» Н. Холла.

Подсчёт результатов

См. Приложение I.

Итоговый контроль

Проверка результатов овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования (в области чтения)

Тексты и тесты для итогового контроля

I. Прочитайте тексты и установите соответствие между текстами и их заголовками: к каждому тексту, обозначенному буквами А–Г, выберите соответствующий заголовок, обозначенный цифрами 1–8. Используйте каждую цифру только один раз. В задании есть один лишний заголовок.

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. The scientific explanation | 5. Places without rainbows |
| 2. The real shape | 6. A personal vision |
| 3. A lucky sign | 7. A bridge between worlds |
| 4. Some tips | 8. Impossible to catch |

A. Two people never see the same rainbow. Each person sees a different one. It happens because the raindrops are constantly moving, so, the rainbow is always changing too. Each time you see a rainbow it is unique and it will never be the same! In addition, everyone sees colours differently according to the light and how their eyes interpret it.

B. A rainbow is an optical phenomenon that is seen in the atmosphere. It appears in the sky when the sun's light is reflected by the raindrops. A rainbow always appears during or immediately after showers when the sun is shining, and the air contains raindrops. As a result, a spectrum of colours is seen in the sky. It takes the shape of a multi-coloured arc.

C. Many cultures see the rainbow as a road, a connection between earth and heaven (the place where God lives). Legends say that it goes below the earth at the horizon and then comes back up again. In this way it makes a permanent link between what is above and below, between life and death. In some myths the rainbow is compared to a staircase, connecting earth to heaven.

D. We all believe that the rainbow is arch-shaped. The funny thing is that it's actually a circle. The reason we don't see the other half of the rainbow is because we cannot see below the horizon. However, the higher we are above the ground, the more of the rainbow's circle we can see. That is why, from an airplane in flight, a rainbow will appear as a complete circle with the shadow of the airplane in the centre.

E. In many cultures there is a belief that seeing a rainbow is good. Legends say that if you dig at the end of a rainbow, you'll find a pot of gold. Rainbows are also seen after a storm, showing that the weather is getting better, and there is hope after the storm. This is why they are associated with rescue and good fortune. If people happen to get married on such a day, it is said that they will enjoy a very happy life together.

F. You can never reach the end of a rainbow. A rainbow is all light and water. It is always in front of you while your back is to the sun. As you move, the rainbow that your eye sees moves as well and it will always 'move away' at the same speed that you are moving. No matter how hard you try, a rainbow will always be as far away from you as it was before you started to move towards it.

G. To see a rainbow you have to remember some points. First, you should be standing with the sun behind you. Secondly, the rain should be in front of you. The most impressive rainbows appear when half of the sky is still dark with clouds, and the other half is clear. The best time to see a rainbow is on a warm day in the early morning after sunrise or late afternoon before sunset. Rainbows are often seen near waterfalls and fountains.

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Текст	A	B	C	D	E	F	G
Заголовок							

II. Прочитайте текст. Определите, какие из приведённых утверждений 10–17 соответствуют содержанию текста (1 – True), какие не соответствуют (2 – False), и о чём в тексте не сказано, то есть на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (3 – Not stated). В поле ответа запишите одну цифру, которая соответствует номеру правильного ответа.

The best job in the world

Have you ever heard of the Great Barrier Reef? It is the world's largest coral reef system along the eastern coast of Australia. In February 2009 an extraordinary position was advertised by the Australian Tourism Office. The advertisement ran that the Great Barrier Reef needed a caretaker for half a year. It was for a special person who would look after the Reef.

The job offered a large salary, free accommodation in a luxury villa and transportation there and around the islands. All expenses would be paid: the winner wouldn't need to spend any extra money on anything.

The job's duties were pretty simple. You could only dream of such requirements. First, the person had to speak English and swim well. Second, on the island his responsibility included writing a weekly Internet blog. That's right, weekly, not even daily! The job description also required the successful applicant to explore the

islands of the Great Barrier Reef, swim, make friends with the locals and generally enjoy the tropical climate and lifestyle. A real dream!

Within the first 2 days of the contest, the tourism office received more than seven thousand online applications. All told, 34,000 people of all different nationalities applied. Each made and presented a 60-second video resume. They had to be creative and they were. In the end 16 people were chosen, who flew to Australia for the final selection. The candidates were interviewed, and the winner was Ben Southall from the UK.

Ben greatly enjoyed the dream job he had got. He realised that people knew very little about planet earth and its treasures. Living in big cities, they forgot how important the flora and fauna of this world were. Every time Ben went outdoors, he could discover something new. "Every time I dived or went underwater, I forgot about all the troubles above water and concentrated on living in the moment. It was a good way to clean the mind and build respect for the natural world," Ben said.

Ben's life on the island was not just fun. It was very busy, busier than most people imagined, and certainly busier than Ben himself had imagined. He worked seven days a week and up to 19 hours a day. The Best Job included travelling to over 60 islands of the Reef almost every day. It was not just looking after the Reef, Ben had a lot of meetings, press conferences and interviews. He was getting a lot of attention all the time and he couldn't get away from it. That was probably the hardest part of the job.

Moreover, any adventure has a certain degree of risk. Swimming and diving on the Great Barrier Reef was not different. Ben had to deal with whales, sharks and other huge sea creatures. Surprisingly, the most dangerous thing was a small jellyfish about the size of a little finger. It's considered to be extremely poisonous, and Ben was stung by it. He had to spend a couple of days in hospital, but luckily recovered after a course of antibiotics.

Ben often says that the project has taught him a few valuable lessons. Working with the Internet is one of those jobs you can do 24 hours a day. Ben realised it was hard to separate life and work, but this he had to do. He also said, «I've learned that we get one life on earth, so, we have to use it. There'll always be other countries to visit, other people to meet and other adventures to meet. This is what I wish to do. I'm planning to go to Asia in a few years' time».

1. The Australian Tourism Office employs a new caretaker twice a year.

1) True 2) False 3) Not stated.

2. There was no Internet on the islands of the Great Barrier Reef.

1) True 2) False 3) Not stated.

3. People from different countries applied for the job.

1) True 2) False 3) Not stated.

4. Ben Southall was a good swimmer.

1) True 2) False 3) Not stated.

5. While working as a caretaker Ben Southall had lots of free time
1) True 2) False 3) Not stated.
6. To do his job Ben Southall had to communicate with journalists.
1) True 2) False 3) Not stated.
7. Ben Southall was taken to hospital after a shark attack.
1) True 2) False 3) Not stated.
8. Ben Southall is going to make a film about his work on the islands.
1) True 2) False 3) Notstated.

Подсчёт результатов

Ключ для теста для итогового контроля

I.

6172384

II.

1. 3 2. 2 3. 1 4. 1 5. 2 6. 1 7. 2 8. 3

За выполнение диагностической работы учащиеся могут набрать 20 баллов. За правильный ответ на каждый пункт тестовых заданий начисляется по 1 баллу. Сумма баллов умножается на 1,33 и округляется до целых чисел.

Затем вычисляется K_y (см. приложение 1).

Проверка результатов овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования

Использовались те же методики, что и при осуществлении входного контроля.

Подсчёт результатов

См. Приложение I.

Профильно-ориентированная ступень

Для проверки результатов овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования (в области письменной речи) использовалось пособие М. В. Вербицкой «ЕГЭ 2018. Английский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся» [26].

10-й класс
Входной контроль

*Проверка результатов овладения «интеллектуальным» блоком содержания
иноязычного образования (в области письменной речи)*

Задание для входного контроля

You have received a letter from your English-speaking pen-friend Sandra who writes:

*...Yesterday our teacher mentioned that many talented people had problems at school. How important are your marks at school for you and why so? Do your parents give you extra pocket money for good marks or encourage you in any other way? What happens if you get a bad mark?
Have I told you that I started taking cooking classes? ...*

Write a letter to Sandra.

In your letter

- answer her questions
- ask **3 questions** about the cooking classes.

Write **100–140 words**.

Remember the rules of letter writing

Подсчёт результатов

Учащиеся могут набрать за выполнение диагностической работы 20 баллов. Представим схему оценивания письменных высказываний (табл. 2.5).

Таблица 2.5

Оценивание письменного иноязычного высказывания учащихся
по результатам входного контроля

Аспекты оценивания	Баллы
Объем высказывания соответствует поставленной задаче: 90–154 слова	Если объём высказывания менее 90 слов, за содержание учащийся получает 0 баллов. Если объём высказывания более 154 слов, отсчитывается 140 слов, и этот объём высказывания проверяется

Окончание табл. 2.5.

Решение коммуникативной задачи (содержание)	
Аспект 1. Ответ на вопрос, насколько важны автору школьные оценки и почему, дан	1
Аспект 2. Ответ на вопрос, поощряют ли родители автора письма дополнительными карманными деньгами или каким-либо иным способом за хорошие оценки, дан	1
Аспект 3. Ответ на вопрос, что делает автор письма, если получает плохую оценку, дан	1
Аспект 4. Три вопроса о кулинарных курсах заданы	3
Аспект 5. Нормы вежливости соблюдены: ссылка на предыдущие контакты; благодарность за полученное письмо; надежда на последующие контакты	2
Аспект 6. Стилизовое оформление выбрано правильно: обращение, завершающая фраза, подпись автора в соответствии с неофициальным стилем	2
ИТОГОВЫЙ БАЛЛ	10
Организация высказывания	
Логичность	1
Деление на абзацы	0,5
Обращение на отдельной строке	0,5
Завершающая фраза на отдельной строке	0,5
Подпись на отдельной строке	0,5
Адрес автора в правом верхнем углу (можно краткий)	1
Дата под адресом	1
ИТОГОВЫЙ БАЛЛ	5
Языковое оформление текста	
1–2 ошибки	5
3–4 ошибки	4
5–6 ошибок	3
7–8 ошибок	2
9–10 ошибок	1
Более 10 ошибок	0
ИТОГОВЫЙ БАЛЛ	5

Затем вычисляется K_y (см. Приложение I).

Итоговый контроль

Проверка результатов овладения «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования (в области письменной речи)

Задание для итогового контроля

You have received a letter from your English-speaking pen-friend Jane who writes:

...I'm living alone now as my parents are visiting my elder sister and her new baby. I never thought we spend so much on food! Where do you usually buy food? What's the most expensive and the cheapest thing to eat in Russia? What do you prefer – to eat in or to eat out, and why?

This month I'm working as a baby-sitter for my neighbours...

Write a letter to Jane.

In your letter

– answer her questions

– ask **3 questions** about her experience as a baby-sitter

Write **100–140 words**.

Remember the rules of letter writing.

Подсчёт результатов

Учащиеся могут набрать за выполнение диагностической работы 20 баллов. Представим схему оценивания письменных высказываний (табл. 2.6).

Таблица 2.6

Оценивание письменного иноязычного высказывания учащихся
по результатам входного контроля

Аспекты оценивания	Баллы
Объем высказывания соответствует поставленной задаче: 90–154 слова	Если объём высказывания менее 90 слов, за содержание учащийся получает 0 баллов. Если объём высказывания более 154 слов, отсчитывается 140 слов, и этот объём высказывания проверяется
Р е ш е н и е к о м м у н и к а т и в н о й з а д а ч и (с о д е р ж а н и е)	
Аспект 1. Ответ на вопрос, где автор письма обычно покупает еду, дан	1
Аспект 2. Ответ на вопрос, какая еда в России самая дорогая, а какая самая дешёвая, дан	1

Аспект 3. Ответ на вопрос, где лучше кушать: дома или в кафе/ресторане, дан	1
Аспект 4. Три вопроса об опыте работы няней заданы	3
Аспект 5. Нормы вежливости соблюдены: ссылка на предыдущие контакты; благодарность за полученное письмо; надежда на последующие контакты	2
Аспект 6. Стилизовое оформление выбрано правильно: обращение, завершающая фраза, подпись автора в соответствии с неофициальным стилем	2
ИТОГОВЫЙ БАЛЛ	10
О р г а н и з а ц и я в ы с к а з ы в а н и я	
Логичность	1
Деление на абзацы	0,5
Обращение на отдельной строке	0,5
Завершающая фраза на отдельной строке	0,5
Подпись на отдельной строке	0,5
Адрес автора в правом верхнем углу (можно краткий)	1
Дата под адресом	1
ИТОГОВЫЙ БАЛЛ	5
Я з ы к о в о е о ф о р м л е н и е т е к с т а	
1–2 ошибки	5
3–4 ошибки	4
5–6 ошибок	3
7–8 ошибок	2
9–10 ошибок	1
Более 10 ошибок	0
ИТОГОВЫЙ БАЛЛ	5

Затем вычисляется K_y (см. Приложение I).

*Проверка результатов овладения эмоционально-ценностным компонентом
содержания иноязычного образования*

Использовались те же методики, что и при осуществлении входного контроля.

Подсчёт результатов

См. Приложение I.

**Примеры иноязычных текстов и приёмов работы с ними
для обучения школьников разных ступеней
на основе базовой модели
эмоционально-ценностного компонента
содержания иноязычного образования**

1) Материалы, использованные на младшей ступени школьного иноязычного образования.

На младшей ступени (2–4-е классы) в опытном обучении были использованы тексты, предназначенные для обучения иноязычному говорению. Выбор вида текстов обусловлен тем, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для овладения именно этим видом иноязычной речевой деятельности, когда активно развивается гибкость речевого аппарата и имитационные способности учащихся для осуществления устного вербального общения на иностранном языке. Характеристика использованного на младшей ступени текста-образца эмоционально-ценностного содержания и приёма работы с ним представлена в табл. 3.1.

Учебное заведение: Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение (КОГОАУ) «Лицей естественных наук».

Класс: 3-й.

Учитель иностранного языка: Вострикова Нина Николаевна, педагогический стаж – 37 лет.

УМК: Английский в фокусе для 3 класса / Н. И. Быкова и др. [4].

При подборе текста эмоционально-ценностного содержания использовался учебник «Английский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К. М. Баранова и др.» [5].

Таблица 3.1

Характеристика использованного на младшей ступени текста
эмоционально-ценностного содержания и приёма работы с ним

<i>Модуль</i>	<i>Текст</i>	<i>Характеристика текста</i>	<i>Характеристика приёма работы с текстом</i>
Module 5 Furry-friends [4, с. 73–85]	My poo- r old- bear	Макротекст достаточной степени эмоциональной ценностности, дидактизированный,	• Средства работы – <i>материальные</i> : вербальные (речевой образец – макротекст, логико-синтаксическая схема); невербальные (интонация, темп, громкость, кинесические: жесты, мимика, контакт глаз); иллюстративные (рисунок); схематические (функциональная опора

		предназначенный для обучения говорению (монологическая речь), художественного стиля – стихотворение, вербальный	высказывания); аудиовизуальные (речь учителя, аудиозапись, Интернет, мультимедийные средства); – <i>операционные</i>: рецептивные (догадка, антиципация, восприятие); репродуктивные (конструирование, комбинирование, вызов модели, дискурсивность – осознание, собственно репродукция); продуктивные (трансформация, комбинирование выбор речевых средств (в ситуации), дискурсивность – тактика речи • Способы работы – <i>качественные</i>: акцентирование эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций, ценностное «распредмечивание» и «опредмечивание», создание воспитывающих ситуаций, введение в рефлексию, реализуемые через психорольевые ситуации, ситуации успеха – неуспеха и новизны; – <i>количественные</i>: ограниченно и неограниченно по времени; в рамках макротекста; – <i>организационные</i>: фронтально, индивидуально; – <i>предъявления материала</i>: фотограмма, фонограмма • Условия работы – <i>внешние</i>: аксиологический компонент – общечеловеческие ценности (личность, любовь и толерантность по отношению к домашним животным, любимые игрушки, духовный потенциал любимых сказок, песен, стихов на иностранном языке); деятельностный компонент основан на принципах активного, холистического и гуманистического подходов к преподаванию иностранного языка и нацелен на всестороннее развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей и общеучебных умений младших школьников; – <i>внутренние</i>: возрастные особенности учащихся начальной ступени как формирующейся поликультурной языковой личности
--	--	--	---

Фрагмент опытного обучения на младшей ступени
Module 5 Furry friends

Text 2

My poor old bear

Exposition. There are a lot of poems about pets in English. Let's read one of them.

- *Text activities.* Read and learn.

My poor old bear
Has got no nose
And only one good ear!
And now his hair
Is no longer fair,
But to me, my Teddy's dear!



• *Post-text activities.* Do you take pity on this teddy-bear? Why? Why is it so dear to the kid?

Use the scheme:

As for me, I...because....

It is....because...

2) Материалы, использованные на средней ступени школьного иноязычного образования.

На средней ступени обучения (5–7-е классы) в опытно-экспериментальной работе использовались тексты, предназначенные для обучения иноязычному аудированию. Выбор вида текстов в данном случае определяется тем, что именно в данный возрастной период восприятие учащимися иноязычного речевого материала становится избирательной, целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Так как учащиеся уже приобрели определенный языковой и речевой опыт, они могут осуществлять вероятностное прогнозирование. Кроме того, продолжается активная работа над совершенствованием речевого слуха и внутренней речи, происходит увеличение объема оперативной памяти. Характеристика использованного на средней ступени текста эмоционально-ценностного содержания и приёма работы с ним представлена в табл. 3.2.

Учебное заведение: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение (МБОУ) «Средняя общеобразовательная школа (СОШ) № 16 г. Кирова».

Класс: 5-й.

Учитель иностранного языка: Яленская Галина Григорьевна, педагогический стаж – 48 лет.

УМК: Английский в фокусе для 5 класса / Ю. Е. Ваулина и др. [3].

При подборе текста эмоционально-ценностного содержания использовался учебник: С. Skinner, М. Bogucka «Friends 1 : students' book» [144].

Таблица 3.2

Характеристика использованного на средней ступени текста эмоционально-ценностного содержания и приёма работы с ним

Мо- дуль	Текст	Характеристика текста	Характеристика приёма работы с текстом
Module 1 School days [3, с. 25–34]	Text1 Bussy likes school	Макротекст достаточ- ной степени эмоцио- нальной ценностно- сти, дидактизирован- ный, предназначенный для обучения аудиро- ванию, текст для де- тального аудирования, художественного сти- ля – авторская песня, креолизованный	• Средства работы – <i>материальные</i>: вербальные (речевой образец – макротекст, логико-синтакси- ческая схема); невербальные (интонация, темп, громкость, кинесические: жесты, мимика, контакт глаз); схематические (функциональная опора высказывания); ау- диовизуальные (речь учителя, аудиозапись, Интернет, мультимедийные средства); – <i>операционные</i>: рецептивные (догадка, антиципация, восприятие); репродуктивные (конструирование, комбинирование, вызов модели, дискурсивность – осознание, собственно репродукция); продуктивные (трансформация, комбинирование выбор речевых средств (в ситуации), дискурсивность – тактика речи • Способы работы – <i>качественные</i>: акцентирование эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций, ценностное «распредмечивание» и «опредмечивание», создание воспи- тывающих ситуаций, введение в рефлексию, реализуемые через психоролевые ситуации, ситуации успеха – неуспеха и новизны; – <i>количественные</i>: ограничено и неограниченно по времени; в рамках макротекста; – <i>организационные</i>: фронтально, индивидуально, коллективно (в группах); – <i>предъявления материала</i>: фотограмма, фонограмма • Условия работы – <i>внешние</i>: аксиологический компонент – общечеловеческие ценности (личность, друзья, режим труда и отдыха, школьное образование, значимость изучаемых предметов и ценностное отношение к ним); деятельностный компонент пронизан идеями гуманистического общения (см. средства и способы работы); – <i>внутренние</i>: возрастные особенности учащихся средней ступени как форми- рующей поликультурной языковой личности

Фрагмент опытного обучения на средней ступени

Module 1 School days

Text 1

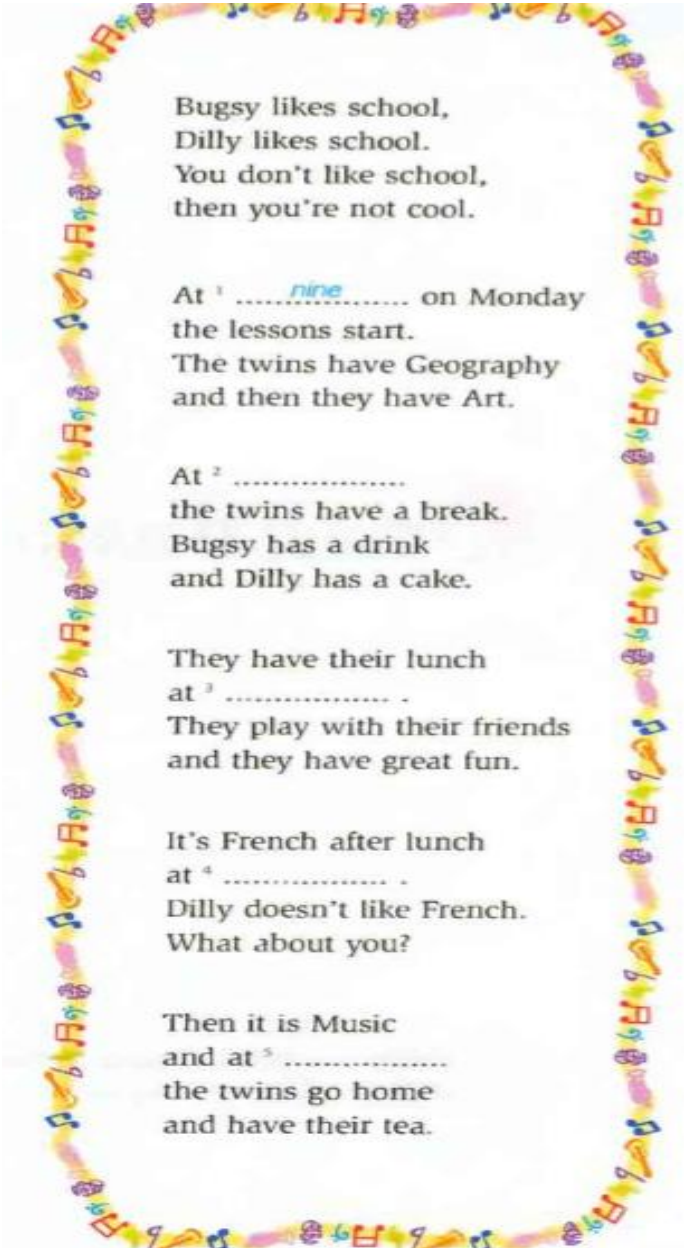
Bugsy likes school

Exposition. The twins Bugsy and Dilly like school. And you?

• *Pre-listening.* Do you know any songs and short poems about school? Recollect them in groups of three. If you remember any, tell us.

• *Listening.*

1) Listen to the song «Bugsy likes school». In pairs complete the gaps.



Bugsy likes school,
Dilly likes school.
You don't like school,
then you're not cool.

At ¹ *nine* on Monday
the lessons start.
The twins have Geography
and then they have Art.

At ²
the twins have a break.
Bugsy has a drink
and Dilly has a cake.

They have their lunch
at ³
They play with their friends
and they have great fun.

It's French after lunch
at ⁴
Dilly doesn't like French.
What about you?

Then it is Music
and at ⁵
the twins go home
and have their tea.

2) Check your answers, then listen again and sing the song.

3) Divide into 6 groups. Each group sings one verse of the song with the recording. Who sings best?

• *Post-listening.*

Write about the twins' Monday school timetable and your Monday school timetable.

On Mondays the twins start school at nine. My lessons don't start at nine, they start at ...

3) Материалы, использованные на старшей ступени школьного иноязычного образования.

На старшей ступени обучения (8–9-е классы) осуществлялась работа с речевым материалом, предназначенным для обучения чтению на иностранном языке. В соответствии с психологическими особенностями школьников данной возрастной ступени чтение представляет большие возможности для коммуникативного развития учащихся. Достаточно большой лексический запас школьников, его постоянное наращивание становятся условием для осуществления более свободного, чем на предыдущей ступени, иноязычного чтения. Кроме того, происходит быстрое обогащение нравственных, интеллектуальных и эстетических чувств старших подростков. Следовательно, эмоциональная основа их внимания становится более многообразней, затрагивающей различные стороны личности. Это позволяет довести умения различных видов чтения у учащихся до уровня зрелости. Характеристика использованного на старшей ступени текста эмоционально-ценностного содержания и приёма работы с ним представлена в табл. 3.3.

Учебное заведение: МБОУ «СОШ № 65 г. Кирова».

Класс: 9-й.

Учитель иностранного языка: Олюнина Елена Владимировна, педагогический стаж – 19 лет.

УМК: Английский в фокусе для 9 класса / Ю. Е. Ваулина и др. [1].

При подборе текста эмоционально-ценностного содержания использовался учебник С. Oxenden, С. Latham-Koenig «New English File Pre-intermediate : student's book» [143].

Характеристика использованного на старшей ступени текста эмоционально-ценностного содержания и приёма работы с ним

Мо- дуль	Текст	Характери- стика текста	Характеристика приёма работы с текстом
Module 1 Celebrations [1, c. 9–24]	Text 1 What to say to people at parties	Макротекст достаточной степени эмоциональной ценностности, полуаутентичный, предназначенный для обучения ознакомительному чтению, газетно-публицистического стиля – заметка, вербальный	• Средства работы – <i>материальные</i>: вербальные (речевой образец – макротекст); невербальные (интонация, темп, громкость, кинесические: жесты, мимика, контакт глаз); иллюстративные (серия рисунков); аудиовизуальные (речь учителя, аудиозапись, Интернет, мультимедийные средства); – <i>операционные</i>: рецептивные (догадка, антиципация, восприятие); репродуктивные (конструирование, комбинирование, вызов модели, дискурсивность – осознание, собственнно репродукция); продуктивные (трансформация, комбинирование выбор речевых средств (в ситуации), дискурсивность – тактика речи • Способы работы – <i>качественные</i>: акцентирование эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций, создание воспитывающих ситуаций, ценностное «распредмечивание» и «опредмечивание», введение в рефлексию, реализуемые через психоролевые ситуации, ситуации успеха – неуспеха и новизны; – <i>количественные</i>: ограничено и неограниченно по времени; в рамках макротекста; – <i>организационные</i>: фронтально, индивидуально, коллективно (в парах); – <i>предъявления материала</i>: фотограмма, фонограмма • Условия работы – <i>внешние</i>: аксиологический компонент – общечеловеческие ценности (личная безопасность, умение преодолевать трудности); деятельностный компонент пронизан идеей овладения иноязычной культурой через общение, на основе принципов речемыслительной активности, личностной индивидуализации, ситуативности, функциональности и новизны (см. средства и способы работы); – <i>внутренние</i>: возрастные особенности учащихся старшей ступени как формирующейся поликультурной языковой личности

Фрагмент опытного обучения на старшей ступени

Module 1 Celebrations

Text 1

What to say to people at parties

Exposition. How to survive at any kind of gathering when you don't know anybody? We are going to read an article about what to say and what not to say to different people at parties.

•*Pre-reading.* 1) Have this ever happened to you that you turn out to be at a party where you don't know anybody? If yes, what do you do?

2) Work in pairs. Focus on the pictures. What/whom do you see? Where does the action take place? What do you think is happening?



•*Reading.* 1) Read the first article about parties. Complete the rules of behaviour with the verbs from the box:

to ask to be not to dominate to escape to get
to give to go to listen to meet to start to talk (x2)

Has this ever happened to you? You arrive at a party or wedding reception where you don't know anybody. Everybody there seems to know each other. What can you do? Here are five simple tips.

- Don't stand in the corner. You need ¹ to be positive. Find somebody you think you would like ² _____ and go and introduce yourself.
- Try ³ _____ impersonal questions like 'I love your bag. Where did you get it?' That will help ⁴ _____ a conversation.
- Try ⁵ _____ the conversation. When you are nervous, it's very easy ⁶ _____ about yourself all the time. Nobody wants ⁷ _____ to your life story when they've only just met you.
- Smile, smile, smile. Use your body-language ⁸ _____ a positive, friendly impression. That way people will want ⁹ _____ to you.
- If you want ¹⁰ _____ from a really boring person, say that you are going to the bar ¹¹ _____ another drink or that you need ¹² _____ to the bathroom. Don't come back!

2)

Read this article about the right things to say to different people at parties. In pairs, guess how to complete the Don't say phrases.

If you're talking to a doctor...

Don't say: I have a _____. Could you _____?

Say: You look tired. Would you like a drink?

If you're talking to a teacher...

Don't say: You're so lucky! You have _____.

Say: I'm sure it's very difficult to motivate teenagers.

If you're talking to a travel agent...

Don't say: Can you recommend _____?

Say: What's the most interesting place you've ever been to?

If you're talking to a hairdresser...

Don't say: What do you think of _____?

Is it too _____?

Say: What do you think will be the new style this year?

3) Check. The teacher will tell you the correct phrases. What phrases have you guessed wrong?

•*Post-reading.*

Interview a partner with the questionnaire. Ask for more information. Is your partner a 'party animal'?

Do you like going to parties? Why (not)?

Do you like giving parties? Why (not)?

When was the last time you went to a party or celebration? (for example, a wedding, a birthday party, etc.)

Whose party was it?

Did you have a good time?

What did you wear?

What kind of music did they play?

Did you dance?

Did you meet anybody new?

What did you have to eat and drink?

Did you stay until the end?

4) Материалы, использованные на профильно-ориентированной ступени школьного иноязычного образования.

Для профильно-ориентированной ступени обучения иностранному языку (10–11-е классы) были выбраны тексты-образцы, предназначенные для обучения иноязычной письменной речи. На данной ступени иноязычная письменная речь выступает, прежде всего, как средство, способствующее удовлетворению, развитию и углублению интересов школьников в выбранной ими области знания, получения профессионально значимой информации. Характеристика использованного на профильно-ориентированной ступени текста-образца эмоционально-ценностного содержания и приёма работы с ним представлена в табл. 3.4.

Учебное заведение: КОГОВАУ «Гимназия №1г. Кирово-Чепецка».

Класс: 10-й.

Учитель иностранного языка: Королева Мария Юрьевна, педагогический стаж – 11 лет.

УМК: Английский в фокусе для 10 класса / О. В. Афанасьева и др. [2].

Текст эмоционально-ценностного содержания составлен автором монографии.

Таблица 3.4

Характеристика использованного на профильно-ориентированной ступени текста эмоционально-ценностного содержания и приёма работы с ним

Модуль	Текст	Характеристика текста	Характеристика приёма работы с текстом
Module 3 School days and work [2, c. 2012: 45–62]	Text 1 An article about your school	Макротекст достаточной степени эмоциональной ценности, дидактизированный, текст-образец для обучения письменной речи, текст-сочинение, газетно-публицистического стиля – статья, вербальный	• Средства работы – <i>материальные</i>: вербальные (речевой образец – макротекст, план); невербальные (интонация, темп, громкость, кинесические: жесты, мимика, контакт глаз); иллюстративные (серия фотографий); схематические (модель речевого образца); аудиовизуальные (речь учителя, Интернет); – <i>операционные</i>: рецептивные (догадка, антиципация, восприятие), репродуктивные (конструирование, комбинирование, вызов модели, дискурсивность – осознание, собственная репродукция); продуктивные (трансформация, комбинирование, выбор речевых средств (в ситуации), дискурсивность – тактика речи) • Способы работы – <i>качественные</i>: акцентирование эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций, ценностное «распредмечивание» и «опредмечивание», введение в рефлексию, реализуемые через психологические ситуации, ситуации успеха – неуспеха и новизны; – <i>количественные</i>: ограничено и неограниченно по времени; в рамках макротекста; – <i>организационные</i>: фронтально, индивидуально; – <i>предъявления материала</i>: фотограмма, фонограмма • Условия работы – <i>внешние</i>: аксиологический компонент – общечеловеческие ценности общения в школе, межличностных отношений, здоровья и заботы о нём; деятельностный компонент строится на принципах активного, целостного, гуманистического обучения (см. средства и способы работы); – <i>внутренние</i>: возрастные особенности учащихся профильно-ориентированной ступени как формирующейся поликультурной языковой личности

Module 3 School days and work

Text 1

An article about your school

Exposition. Allan Bloom, a US philosopher, once said, «Education is the movement from darkness to light». Do you agree with these words? What helps you to get a good education? Does your school give you good knowledge?

• Read a short article that Alessandra writes about her school. Answer the questions:

- 1) What type of school is it?
- 2) How many grades are there?
- 3) How do pupils get to school?
- 4) Do they have long school hours?
- 4) Are the school rules strict? Prove!
- 5) Does Alessandra love her school? Why?



I study in a state school. There are eleven grades with exams after the 9th and 11th. Moreover, lessons in my school start at 8:30 o'clock and end between 1:00 am and 2:00 am.

Pupils go to school in different ways. Some of them go on foot, others use public transport or personal family vehicles. To my mind, we don't have strict rules. For instance, we shouldn't smoke or drink, be late. Besides, we have to be calm during the lessons, do homework, listen to the teachers.

I love my school because people there are really friendly and helpful. What is more, there are tasty lunches every day, so, students can enjoy it and then grind away at one's studies.

• Write a short article about your school (60–80 words). Write: a type of school and classes, how students get there, hours, rules. Do you love your school? Write why.

Научное издание

Татаринова Майя Николаевна

**ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА
СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Редактор *Е. В. Динер*

Технический редактор *Л. А. Кислицына*

Подписано в печать 28.12.2018 г.

Выход в свет 15.02.2019.

Формат 60×84/16.

Печать цифровая.

Бумага для офисной техники.

Усл. печ. л. 10,25.

Тираж 500 экз.

Заказ № 5569.

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