Татаринова М. Н.

**К вопросу о критериях организации эмоционально-ценностного компонента
содержания иноязычного образования**

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (ВятГУ)
(Россия, Киров)

doi 10.18411/spc-04-03-2018-17

idspl 000001:spc-04-03-2018-17

Как известно, содержание иноязычного образования есть педагогически адаптированный социальный опыт человечества. Оно тождественно по структуре человеческой культуре и представляет собой ту её часть, которую ученик усваивает в процессе иноязычного образования, приобщаясь к наследию, выработанному человечеством, к его общественно-историческому опыту. Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) образования предполагает, что обязательный минимум содержания основных образовательных программ по любому предмету, в том числе и по ИЯ, включает основные ценности и достижения национальной и мировой культуры, фундаментальные научные идеи и факты, определяющие общие мировоззренческие позиции человека и обеспечивающие условия для социализации, интеллектуального и общекультурного развития обучающихся, формирования их социальной и функциональной грамотности[6, 8-9].

Таким образом, при рассмотрении вопросов, связанных с компонентным составом содержания иноязычного образования, следует учитывать тот факт, что помимо знаний, навыков и умений в него должен входить также эмоционально-ценностный компонент (ЭЦК). Данный компонент имеет «отношенческий» характер и связан с формированием опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к овладению иноязычной культурой в диалоге культур. При этом особую значимость приобретают такие категории, как личностный опыт, эмоции, мнения, чувства, а образовательные результаты увязываются с изменением мотивов, отношений, личностных позиций учащихся, системы их ценностей и смыслов. Назначением ЭЦК является овладение личностью системой общенациональных и общечеловеческих ценностей, результатом – развитие базового умения личности реализовать свой нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования, формирование поликультурной языковой личности (Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Ю. Н. Караулов, Е. Г. Тарева, Л. П. Халяпина).

Однако чтобы интересующий нас компонент эффективно выполнял возложенные на него функции, его содержание должно быть соответствующим образом отобрано и организовано. Проблема организации ЭЦК содержания иноязычного образования является наименее разработанной. В данной статье перед нами стоит **задача:** охарактеризовать критерии организации иноязычных текстов, отражающих субкомпоненты ЭЦК. Это было сделано в опоре на рекомендации, существующие в методике обучения ИЯ (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов). Мы пришли к выводу, что главными критериями являются кросскультурность и проблемность речевого материала, его соответствие коммуникативным потребностям учащихся и задачам обучения, а также функциональность. Рассмотрим их.

- *Критерий кросскультурности речевого материала* тесно перекликается с принципом кросскультурности, которым мы намерены руководствоваться при отборе содержания 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.). Содержание иноязычного образования должно быть организовано таким образом, чтобы страноведческие знания были включены в процесс овладения

языком как средством общения. Несоотнесенность знаний с системой своих, личностных ценностей ведет к безразличному отношению, непониманию сути и значимости этих знаний, а в конечном счете – к отсутствию взаимопонимания субъектов иноязычной коммуникации.

Развитие у учащихся умений, ведущих к взаимопониманию, возможно лишь тогда, когда в учебнике будут воссозданы различные культурные контексты и определенные ситуации как системы взаимоотношений, а учащийся пройдет все эти стадии. Указанные умения, по утверждению Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой, – это ориентиры-цели для это ориентиры-цели для организации эмоционально-ценностного содержания иноязычного образования. Это означает, что необходимы такой речевой материал, а также упражнения для работы с ним, на основе которых учащийся: 1) учился бы воспринимать факты культуры, осознавать, сопоставлять, анализировать их ценность и т. д.; 2) обязательно выражал бы свое отношение – любопытство, восхищение или безразличие и т. п. [5, 50-51].

- *Критерий проблемности речевого материала* перекликается с принципом 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.). Основываясь на положениях М. И. Махмутова [3], считаем, что эмоционально-окрашенные иноязычные тексты должны соответствовать следующим требованиям:

1. Содержать элементы новизны в плане содержания.
2. Включать преграду на пути достижения цели, а также неизвестные компоненты в структуре смыслового содержания в соответствии с потребностями и возможностями школьников.
3. Содержать проблемы, которые в ступенчатых проблемных ситуациях должны предъявляться в логической последовательности.

Для того чтобы познавательные-коммуникативные потребности учащихся не приходили в конфликт с их возможностями, текст должен моделировать такую естественную ситуацию общения, которую учащийся мог бы реализовывать в повседневной жизни на родном языке. Таким образом, речевой материал должен соответствовать жизненному опыту и фоновым знаниям школьников, которые можно выявить в ходе бесед и специальных вопросов. Помимо этого, тексты должны соответствовать способностям учащихся решать проблемы.

Следует добавить, что удельный вес не проблемного и проблемного в содержании речевого материала обусловлен степенью обучения, возрастными и индивидуальными иноязычными потребностями и возможностями конкретной группы учащихся и каждого ученика в отдельности. Кроме того, процесс работы с проблемным речевым материалом в большей мере зависит от того, насколько преподаватель ИЯ понимает, принимает проблемный подход, а также владеет необходимыми «проблемными» умениями.

- *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.) предполагает наличие у речевого образца определённой речевой задачи говорящего, пишущего, читающего или слушающего. Преимуществами использования критерия соответствия коммуникативным задачам и коммуникативным потребностям обучения при организации речевого материала, по мнению Е. И. Пассова, а также И. Н. Тутатчиковой, являются его специальная целенаправленность и системность [4, 139; 8]:

- составляется по возможности полный список ситуаций (обусловленных и неусловленных) в той сфере общения, к которой готовят учащихся;
  - из системы речи данной сферы выделяют наиболее употребительные речевые единицы и устанавливают речевые образцы всех уровней;
  - речевые образцы распределяются по ситуациям в последовательности, которая зависит от различных факторов обучения;
  - организация сегментов текста всех уровней определяется тем, насколько «коммуникативная ориентация» данного сегмента отражает коммуникативный фон, на котором происходит речевое общение, и знание которого необходимо для создания текста, служащего средством общения.
  - для каждой ситуации отбираются лексические единицы в зависимости от необходимости действий в данной ситуации.
- *Критерий функциональности речевого материала* (И. Л. Бим, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов и др.). Коммуникативность организации речевого материала обеспечивает действие ещё одного критерия – функциональности. В его основе, по определению А. А. Леонтьева, «лежат правила перехода от данного содержания к различным формам “выражения” его в данном языке» [2, 58]. Функциональность накладывает свой отпечаток на попытки структурной организации материала. Например, И. Л. Бим предлагает классифицировать речевые модели по обобщённой цели коммуникации (название предмета, его качественная характеристика, указание на обладание и т.д.) [1]. Однако человек говорит не потому и не для того, чтобы указать на качество предмета; наоборот, он указывает на качество, потому что выражает какую-то речевую функцию, преследуя определённые цели речевого воздействия на собеседника: убедить, возмутиться, узнать, порадоваться и т.д. По мнению Е. И. Пассова, то, что предложено И. Л. Бим, отражает содержательную сторону фразы, а не её функцию [4, 106].

Решение проблемы организации ЭЦК содержания иноязычного образования призвано внести вклад в создание органической связи между «рацио» иноязычного образования – его «интеллектуальными» компонентами и формированием эмоционально-ценностного отношения к учебному материалу и окружающему миру, а в конечном счёте – повысить эффективность иноязычного образования в общеобразовательной школе и способствовать достижению его целей.

***

1. Бим И. Л. Моделирование устной речи в методических целях // Ино-странные языки в школе. – 1963. – № 3. – С. 39-50.
2. Леонтьев А. А. К определению речевой ситуации // 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.
3. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972. – 365 с.
4. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
5. 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.
6. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008. – 287 с.
7. Соболева А. В. Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению // Молодой ученый. – 2009. – №11. – С. 320-323.
8. Тутатчикова И. Н. Принципы отбора текстов-образцов для обучения письменной речи как средством общения URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/june-2014> (дата обращения: 18.01.2018).