

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Н.А. ДОБРОЛЮБОВА»
(НГЛУ)

М.А. АРИЯН

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

МОНОГРАФИЯ

Нижний Новгород
2018

Печатается по решению редакционно-издательского совета НГЛУ.

УДК 372.881.1:37.015.3

ББК 74.261.7

А 819

Ариян М.А. Социально-эмоциональное развитие личности школьника средствами иностранного языка: Монография. – Н. Новгород: НГЛУ, 2018. – 156 с.

Монография основывается на исследовании, проведённом автором в рамках и в ходе руководства научной школой «Развивающие аспекты языкового образования», которое направлено на создание целостной системы развивающего обучения иностранным языкам. В ней содержится описание нового подхода к преподаванию иностранных языков в контексте социально-эмоционального развития личности школьника. Формулируются социально-психологические и лингво-дидактические основы развивающего обучения, описываются научная концепция, модель организации и технология социально-эмоционального развития.

Монография адресована научным работникам, учителям-экспериментаторам, аспирантам и студентам педагогических университетов.

УДК 372.881.1:37.015.3

ББК 74.261.7

Автор М.А. Ариян, д-р пед. наук, проф., профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ им. Н.А. Добролюбова

Рецензенты: Е.Н. Дмитриева, д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ им. Н.А. Добролюбова

О.Г. Оберемко, д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ им. Н.А. Добролюбова

© НГЛУ, 2018

© Ариян М.А., 2018

ВВЕДЕНИЕ

Решение задач модернизации российского образования в условиях ускорения социально-экономического развития страны и усложняющейся политической ситуации в мире связано не только с необходимостью повышения уровня обученности школьников, но и уровня их социального, культурного, эмоционального, интеллектуального, другими словами, всестороннего личностного развития. Школьное образование должно гарантировать школьникам мобильность и социальную устойчивость, создавать условия для их самоопределения и саморазвития (Н.В. Коряковцева). В связи с этим в последние десятилетия отечественной педагогике ставятся и решаются вопросы о необходимости переосмысления целей, задач, содержания и технологий образования в целом и лингвистического образования, в частности (Е.В. Борзова, Н.Д. Гальскова, А.А. Колесников, Н.Ф. Коряковцева, С.С. Куклина, М.Н. Татарина, С.Г. Терминасова, А.В. Щепилова, Н.В. Языкова и др.).

В отечественной психологии личность рассматривается «как продукт общественно-исторического развития. Главным, определяющим условием формирования личности человека является то место, которое он занимает в системе общественных отношений и та деятельность, которую он при этом выполняет» [18, с. 123-124]. Особенности личности, которые сложились в ходе приобретения ею социального опыта, определяют строй её внутренней жизни, основные характеристики и реакции человека на внешний мир.

Многочисленно доказано, что проблема развития личности встаёт уже на самых ранних этапах существования человека. В период школьного обучения она проявляет себя в ещё более сложной форме, особенно применительно к обучению языкам.

Задача формирования личности школьника традиционно связывалась в отечественной педагогике лишь с воспитанием. Применительно к

обучению она получила толкование и интерпретацию в практике преподавания только в последние десятилетия. Применительно к обучению иностранным языкам проблема формирования личности выходит на первый план, и её успешное решение важно на всех этапах обучения, включая самый младший, поскольку, как справедливо отмечал А.А. Леонтьев, «именно в младшем школьном возрасте закладываются основы личности, и просчёты, допускаемые здесь, отзываются впоследствии в обостренной форме» [54, с. 25].

По утверждению современных исследователей в области методики обучения иностранным языкам, одним из важнейших критериев эффективности школьного образования является его способность обеспечить каждому выпускнику школы готовность и умение активно включаться во все сферы социальной жизни, действуя уверенно, самостоятельно и ответственно. Поэтому в рамках современной парадигмы образования должны создаваться условия для формирования личности, способной к самореализации, к активному взаимодействию с другими [13, с. 3]. Такая всесторонне развитая личность востребована современным обществом.

Как известно, нравственное, интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое развитие личности осуществляется и рассматривается исследователями в общем социальном контексте. Существенный вклад в исследование всех названных процессов вносит социальная психология, которая изучает человека в структуре сложных социальных отношений, то есть в прямой обусловленности социальными факторами. Но помимо традиционного плана следует выделить и план анализа, направленный на изучение социально-эмоционального развития школьников в ходе приобретения иноязычной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка.

Практика обучения иностранным языкам, сложившаяся в современной общеобразовательной школе, не в полной мере реализует развивающий потенциал иноязычного образования. По-прежнему, на первый план выдвигаются сугубо дидактические задачи. Социально-эмоциональное развитие учащихся при этом приобретает черты стихийного процесса, и это лишает его «гарантированно положительного результата, затрудняет педагогическое управление, коррекцию недостатков и оценку достижений школьников» [5, с. 5]. С повсеместным введением в практику школ Единого Государственного экзамена как итоговой формы контроля знаний, умений, компетенций выпускников названная проблема заявила о себе ещё громче. Школа как институт социализации, призванный создавать полноценные условия для становления личности особенно в ходе овладения ею родным и иностранными языками, не в полной мере выполняет свою задачу. Для устранения этого недостатка школьного иноязычного образования необходимо внести существенные коррективы в действующую методику преподавания иностранных языков. Она должна быть переосмыслена с позиции содействия социально-эмоциональному развитию учащихся и в направлении, указанном новым Федеральным Государственным образовательным стандартом.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДА В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В исследованиях Л.С. Выготского, Л.В. Щербы, С.Л. Рубинштейна, И.А. Зимней, а также работах зарубежных авторов язык описывается как сложное системное и уровневое образование, которое обеспечивает формирование понятийного (вербального) мышления человека, опосредует развитие высших психических функций, является главным средством

общения. По образному выражению Н.Б. Мечковской, «история человечества совершается в общении» [64]. И это является подтверждением особой роли языка в процессе развития общества и социального прогресса.

1.1. Методологически значимые особенности языка и социальные отношения как условие формирования языковой способности личности

В лингвистической литературе язык рассматривается как сложное уровневое образование, которое выступает как средство формирования понятийного мышления человека. Являясь основным средством человеческого общения, язык делает возможным и развитие всех высших психических функций человека (А.А. Потебня, Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). В своём возникновении и развитии язык неразрывно связан с конкретной человеческой общностью. Поэтому общепринятым является утверждение о социальности языка. (В.В. Виноградов, В.М. Жирмунский, А.М. Селищев, Л.П. Якубинский и др.).

Отечественные лингвисты (О.С. Ахманова, А.И. Смирницкий и др.), продолжая и развивая идеи Ф. Де Соссюра сформулировали различия между языком и речью. Тем самым они отделили социальное от индивидуального, систему языка от деятельности конкретного человека. Де Соссюр в своей теории указал на две части изучения языковой деятельности. Предметом изучения первой является язык как социальное, не зависящее от индивида явление. Вторая, второстепенная часть нацелена на речь как индивидуальную сторону речевой деятельности.

Де Соссюр предложил выделять три основных понятия: «язык», «речь», «речевая деятельность». Язык рассматривался как система знаков, имеющая социальную сущность.

В конце 20 века лингвистика взглянула на язык несколько по-новому. Было уточнено понятие «владение языком», под которым стали понимать: умение выражать различными способами заданный смысл; умение извлекать смысл из сказанного на данном языке; умение различать правильные в языковом отношении предложения и неправильные (Ю.Д. Апресян).

Было также отмечено, что язык неотделим от повседневной жизни человека внутри социума. Он был признан средством формирования личности и важнейшим условием существования человека. Из биологического существа человек превращается в существо разумное, социальное только вследствие овладения и пользования языком. Развитие личности осуществляется через общение и предметную деятельность и оно невозможно без речи (языка) как обобщенного отражения и фиксации опыта человечества [32]. Социальная жизнь человека предполагает отношение к людям, с которыми он вступает в опосредствованные или прямые контакты. Овладение общественно-историческим опытом осуществляется не только через деятельность, но и посредством общения с другими людьми. «В процессе общения осуществляется взаимный обмен деятельностями, представлениями, идеями, установками интересами и т.д., развивается и проявляется система отношений «субъект – субъект/ы» [32, с. 7]. В данном случае общение является самостоятельной формой деятельности человека.

Исходное коммуникативное общение включает два аспекта: предметно-содержательный (то, о чём говорится) и интерпретационный (смысл, который придают содержанию взаимоотношения участников). Значения содержат в себе информацию, но к ней не сводятся.

Основная схема общения в элементарном межличностном плане включает: коммуниканта (говорящего), само общение и реципиента (слушающего). Значение – это то, что говорящий хочет, чтобы из данного

сообщения понял слушающий. Внутри значения можно выделить содержательный и замысловый (интенциональный) компоненты. Далее в структуре значения можно различать предметное содержание и смысл как отношение значения к общающемуся субъекту (Я. Яноушек). В качестве результата этой активности выступают отношения между людьми, а не материальный предмет.

По итогам проведённых исследований психологи определили, что способы, формы, условия и средства общения с другими людьми в значительной степени определяют изменения в психических процессах и состояниях индивида. Выявлено, что главной сферой проявления специфически человеческих эмоций является общение. Оно также выступает в качестве необходимого условия формирования сознания и самосознания личности, её базовых психологических свойств. Именно поэтому основной функцией языка признается его способность выступать в качестве средства общения людей.

Другая важная функция языка (кумулятивная) связана с его способностью сохранять информацию, накопленную человечеством в целом и конкретным культурно-языковым сообществом. В связи с этим Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров пишут: «Язык позволяет собирать и концентрировать весь прошлый опыт человечества, подчиняет человека тем нормам, которые выработались в результате этого опыта. Кумулятивная функция языка соответствует статичному плану познания, некоторому запасу знаний и отношений, наличие которых делает возможным мышление человека [19, с. 15]. Авторы уточняют, что реализация кумулятивной функции языка выражается в сохранении и фиксации в языковых единицах информации о постигаемой человеком действительности.

Функционирование языка во многом определено жизнью и развитием общества, члены которого говорят на этом языке. Современная

лингвистика базируется на постулате о связи истории языка с историей развития общества, то есть о социальной обусловленности языка. В своих трудах Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров справедливо указывают на диалектическую связь языка и общества, языка и культуры. Они пишут: «В любой момент развития культуры обслуживающий её язык отражает её полностью и адекватно. Следовательно, движущей силой прогресса, вообще любых перемен в языке является, в конечном счёте, общество, коллектив членов национально-культурной и языковой общности» [19, с. 140]. Язык, в свою очередь, оказывает обратное влияние на развитие культуры. Поэтому говорят о диалектическом взаимодействии языка и культуры. Являясь общественно-историческим продуктом, язык отражает общественные отношения, культуру, историю и традиции народа. В языке, как в зеркале отражается реальный мир человека, а также менталитет, общественное самосознание, образ жизни, система ценностей, мораль, национальный характер, мироощущения (С.Г. Тер-Минасова).

Интеграционная функция языка заключается в его способности осуществлять связь поколений. Язык – это орудие культуры. Параллельно с овладением языком происходит «присвоение» заложенной в нем картины мира, менталитета народа, говорящего на этом языке.

В науках об обществе язык трактуется как система, которая в своих наиболее существенных характеристиках отличается от всех известных общественных явлений. К признакам своеобразия языка как общественного явления социальная лингвистика относит следующее:

- вопреки различным социальным катаклизмам сохраняется единство народа и его истории;
- выступает как явление духовной культуры людей, является специфически человеческой формой передачи социального опыта (естественнонаучного и технологического знания, культурных норм и традиций), одной из форм общественного сознания;

- является «изначальным» явлением общественной жизни: будет существовать до тех пор, пока существует само общество;
- включенный во все формы человеческого бытия язык является главным средством общения, охватывает всё «социальное пространство»;
- интегрирует, объединяет общество, предотвращая социальную чрезмерную дифференциацию, которая является следствием развития производства;
- обеспечивает культурную и этническую непрерывность общества на весь период существования последнего. [64, с. 27-29].

Из перечисленных характеристик язык со всей очевидностью предстаёт как явление, имеющее социально-историческую природу.

С точки зрения данного исследования значительно более продуктивной представляется типология, предложенная И.А. Зимней (со ссылкой на В. Рейнике). В ней предлагается соотнести основные характеристики языка с личностными особенностями индивида.

Социальные функции человека отражаются характеристиками, исходя из которых язык – это средство общения как формы социального взаимодействия, приобщения к культурным ценностям, вхождения в языковую общность, присвоения социального опыта, т. е. социализации.

Интеллектуальные функции индивида отражаются характеристиками, реализуя которые язык выступает как средство обобщения в ходе образования понятийного аппарата человека, опосредования высших психических функций, номинации предметной действительности, развития познавательного интереса и коммуникативной потребности.

В связи с характеристиками личного характера язык является средством самовыражения, саморегуляции, осознания собственного «Я». Перечисленные функции являются неоспоримым свидетельством личностно образующей значимости языка.

Итак, жизнь и развитие общества, с одной стороны, и функционирование и развитие языка, с другой, взаимно обуславливают друг друга.

Далее рассмотрим те характеристики языка, которые выступают как методологически значимые.

Язык является продуктом общественно-исторического характера, отражающим систему социальных отношений, историю, культуру и традиции народа – его носителя. На развитие языка влияет множество социальных факторов, среди которых отмечают распространение просвещения, создание новой государственности, развитие науки, расширение круга носителей языка и пр. На развитие и функционирование языка также оказывает влияние языковая политика государства и конкретного общества. Язык является полным и адекватным отражением культуры общества в любой момент его развития. По ходу развития общества происходит развитие языка: ускоряются или замедляются изменения в языке, перестраиваются отдельные части системы языка, появляются новые языковые элементы и т. п. В связи с этим отмечается, что любые перемены в языке осуществляются под воздействием членов языковой и национально-культурной общности. И.А. Зимняя пишет: «В системе лексических значений, в характере функционирования грамматических форм, даже в определённом изменении строя языка отражаются конкретные социально-исторические условия общественного бытия языковой общности на определённом этапе её развития» [32, с. 9].

Для того чтобы описать взгляд лингвистов на назначение и роль языка в жизни общества, рассмотрим структуру коммуникативного акта как базового понятия теории коммуникации. К основным компонентам относят адресанта, контекст (референцию), сообщение, контакт, код и адресата.

Коммуникативная функция языка заключается в осуществлении референции, то есть передаче информации. С этим же процессом связана и вторая важнейшая функция языка – познавательная.

С отправителем сообщения (адресантом) и получателем (адресатом) связывают регулятивную и экспрессивную функции. Язык также может выступать в фатической функции, если цель коммуникативного акта состоит в налаживании или упрочении контактов между участниками последнего. В речевой коммуникации кодом выступает тот язык, который используется участниками данного коммуникативного акта [97].

Следующей важнейшей характеристикой языка является его способность быть орудием общения людей, поскольку язык является достоянием каждой отдельной личности. Язык – это необходимое условие существования человека, осуществления его деятельности. В свою очередь сам язык существует и развивается только потому, что непрерывно и одновременно выполняет все перечисленные функции. Вот как известный лингвист обосновывает универсальность языка как средства общения: «при помощи языка человек может обратиться к человеку, к животному, к машине; к одному человеку, к неопределённому множеству лиц, к себе самому (саморегуляция поведения, некоторые случаи припоминания и т. п.)» [64, с. 15].

Причиной возникновения языка, как известно, явилась специфически человеческая черта – потребность в общении с другими людьми. Эта же потребность движет человеком в процессе овладения языком в онтогенезе. Необходимость взаимодействовать со взрослыми, вступать с ними в общение заставляет ребёнка учиться языку. В связи с этим сущностной характеристикой языка является его определение как важнейшего средства общения. По свидетельству психологов, подлинно человеческое общение и, следовательно, развитие личности, которое происходит главным

образом через общение, невозможно без языка (речи) как обобщённого отражения и фиксации опыта человечества [32].

Отношение к предметному миру, а также к людям, с которыми человек вступает в контакт, определяет социальное бытие человека. В процессе развития человек приобретает общественно-исторический опыт, осуществляя различные виды деятельности и общаясь с другими людьми. «В процессе общения осуществляется взаимный обмен деятельностью, представлениями, идеями, установками, интересами и т. д., развивается и проявляется система отношений «субъект – субъект/ы» [32, с. 70]. В описанном случае общение является особой, самостоятельной формой активности человека, результатом которой выступает отношение с другим человеком / с другими людьми.

Данные, полученные психологами в естественных и лабораторных экспериментах, показывают, что состояния человека и динамика происходящих в нем психических процессов в значительной мере зависят от форм, способов, средств его общения с другими людьми, а также от условий, в которых это общение осуществляется. Фиксируется также, что общение является основной формой проявления специфически человеческих эмоций и вообще психических состояний, необходимым условием формирования психологических свойств личности, её сознания и самосознания» [59]. Таким образом реализует себя коммуникативная функция языка.

Познавательная функция языка непосредственно ассоциируется с мышлением человека, поскольку язык есть орудие мышления. Мышление может протекать в чётко выраженных языковых формах (рассуждение вслух), но в огромном большинстве случаев этот процесс осуществляется в форме внутренней речи, которая отличается свёрнутостью и имеет наглядно-образный характер.

Результаты интеллектуальных усилий человека могут принимать форму языка, сохраняться и передаваться последующим поколениям.

Психологи отмечают, что существует два уровня участия языка в сохранении знаний о мире: в семантических системах словаря и грамматики («библиотека значений»); в устных и письменных сообщениях, созданных на языке («библиотека текстов») [64].

Язык как общественное явление выступает хранителем информации о мире, добываемой всеми членами культурно-языковой, этнолингвистической общности людей. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в связи с этим пишут: «...язык, рассматриваемый как достояние всех говорящих на нём, в силу кумулятивной функции является подлинным зеркалом национальной культуры» [19 с. 15]. Язык дает возможность собирать и сохранять весь прошлый опыт человечества, подчиняет человека тем нормам, которые этот опыт позволил выработать.

Все, что известно о нашем, настоящем и даже то, что можно предвидеть в будущем, приходит через язык. «Мировоззрение, нравственные и эстетические идеалы, культурные нормы – все то, что регулирует человеческое поведение, даётся через язык и речевое общение» [66, с. 8]. В течение всей жизни человек погружён в процесс познания действительности, и именно язык в большой степени позволяет удовлетворять познавательную потребность.

Исследователи отмечают сложную структуру процесса познания. Объекты объединяются в классы, выделяются существенные признаки, в результате обобщения последних появляются понятия, которые выражаются словами. В «словесной оболочке» нуждаются как простейшие житейские, так и научные понятия. Таким образом, важнейшей методологической характеристикой языка является также его способность быть орудием человеческого познания.

Усвоенный человеком язык является достоянием отдельной личности. Но индивидуальное сознание, по утверждению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, – это «подлинное со-знание, совместное знание (отдельного человека и всей культурно-языковой общности)» [19, с. 15]. Форма существования индивидуального и общественного (через индивидуальное) сознания также выступает в качестве характеристики языка, имеющей методологическое значение. По утверждению А.Н. Леонтьева, «...речь (язык) – это в то же время то, в чём обобщается и передаётся отдельным людям опыт общественно-исторической практики человечества... Это условие присвоения этого опыта индивидами и вместе с тем форма его существования в их сознании» [57, с. 378].

Все описанные выше характеристики языка (речи) свидетельствуют об общественной, социально-исторической природе языка. В языке реализуются и взаимодействуют функции общения и обобщения, что делает язык, прежде всего, средством «присвоения» индивидом социального опыта. Язык является орудием познания действительности.

Становление личности человека проходит в конкретной предметно-практической деятельности, в ходе которой люди вступают в различные формы общения, испытывают разнообразный набор эмоций.

Как известно, функции общения в жизни человека многообразны. Одной из классификаций этих функций является следующая: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные.

В первую группу входят функции, связанные с приёмом-передачей информации.

Вторая группа функций включает регуляцию поведения, которую люди осуществляют по отношению друг к другу. Регулирование человеческого поведения проявляется в том, что с помощью языка осуществляется планирование интеллектуальной деятельности человека.

Данная функция, обеспечивая побуждение к действию, сообщение информации с целью стимулировать действие или, наоборот, воспрепятствовать ему, является основной в сообщениях, сосредоточенных на адресате.

Аффективно-коммуникативная функция направлена на управление эмоциональной сферой человека. Как указывает Н.Б. Мечковская, если в высказывании прямо выражено субъективно-психологическое отношение человека к тому, о чём он говорит, то реализуется эмоциональная (эмотивная по Р.О. Якобсону), или экспрессивная функция языка.

В работах многих современных исследователей, изучающих проблемы эмоций и эмоциональности в языке и речи (В.А. Звегинцев, А.В. Кунин, В.А. Маслова, С.В. Чернышов, В.И. Шаховской и др.) сформулирована точка зрения, согласно которой эмоциональность и эмотивность – различные категории. Эмоциональность – категория психологическая, а эмотивность – в большей мере языковая, так как эмоции могут вызываться и проявляться в языке и с помощью языка. Отмечается, что в отличие от эмоциональности как психологического качества индивида, эмотивность указывает на общие способы выражения эмоциональных смыслов, которые используются членами того или иного лингвокультурного социума в эмоциогенных ситуациях общения.

Фатическая (контактоустанавливающая) функция реализуется в приветствиях, дежурных разговорах о погоде, поздравлениях и пр.

В ходе речевого взаимодействия людей все обозначенные функции выступают в единстве и реализуются по отношению к каждому участнику общения.

При анализе языка (речи) как средства общения с методологических позиций целесообразно обратиться к высказыванию С.Л. Рубинштейна о том, что «речь, её существование окончательно раскрывает ложь теории, превращающей психику, сознание людей в замкнутые внутренние миры...

Включаясь в процесс реальных практических отношений, общей деятельности людей, речь через сообщение (выражение, воздействие) включает в него и все сознание человека. Благодаря речи сознание одного человека становится непосредственной данностью для другого [71, с. 340]. Из высказывания психолога следует, что речь может и должна рассматриваться не только как процесс общения с помощью языка, как деятельность, но и как инструмент, средство социального контакта людей.

Деятельностный подход к рассмотрению речи позволил А.Н. Леонтьеву, развивая идеи Л.С. Выготского, дать подробную характеристику психологической природе речи [58]:

- Речь – это своеобразная деятельность, которая занимает центральное место в процессе психологического развития и непосредственно связана с развитием мышления и сознания в целом.
- Речь включается в различные виды деятельности и имеет полифункциональный характер. Все функции речи (коммуникативная, индикативная, интеллектуальная) внутренне связаны между собой.
- Речь – деятельность полиморфная, способная выступать то как громкая, коммуникативная, то как тихая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как внутренняя. Эти формы речи могут переходить одна в другую.
- В речи (и в слове) важно различать форму и её семантическую, смысловую сторону.
- Слово – это единица членораздельной человеческой речи, и в этом качестве имеет предметную отнесённость и значение, т. е. является носителем обобщения.
- Процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающихся в увеличении словаря ребёнка и ассоциативных связей слова. Это процесс скачкообразных качественных изменений. Другими словами, это процесс действительного развития,

который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает (как и процесс распада речи) все перечисленные функции, стороны и связи слова [58, с. 70].

Названные характеристики убедительно доказывают общественную природу языка. Становление и развитие языка происходит по мере накопления личностью социального опыта. Речь определяют как своеобразную «карту социальной территории», на которой через выбор соответствующих средств языка отражаются такие категории, как статусы, роли, события, ситуации.

Язык как основа процесса социализации описан в целом ряде работ зарубежных авторов (Дж. Миллер, Дж. Брюнер, К. Гирц, Л. Хугстра и др.). Позже о роли языка в процессе социализации писали представители этнопсихологии, культурной психологии (Дж. Уайт, Р. Шведер), а также исследователи кросскультурных процессов развития человека. Например, С. Харкнесс описала способы, при помощи которых язык интегрируется и выражается в коммуникации с самим собой и другими.

Был также изучен вопрос о том, как социальная организация сообщается детям. Выявлено множество связей языкового развития ребёнка с другими аспектами развития.

Будучи явлением универсальным язык играет ведущую роль в процессе социализации. А.А. Леонтьев указывал, что даже если знание в конкретном интеллектуальном акте выступает в неязыковой форме, оно, тем не менее, может быть сведено к знанию языковому. Только тогда оно становится коллективным знанием. Языковые знания человека, формируясь через его личностные переживания, постоянно контролируются теми оценками и нормами, которые существуют в обществе. Вместе с овладением языком человек создает собственную картину мира. Язык выступает в качестве некоторой «упаковки», «оболочки». Поэтому для того чтобы точно сформулировать и передать

мысль мало знания только языка. Необходимо знание о социальном контексте высказывания, о социальном статусе говорящего, его эмоциональном настрое и многое другое. В связи с этим принято языковую деятельность считать наиболее ёмкой реализацией социальности.

Речевая деятельность и языковая способность взаимно обусловлены. Последняя понимается в психолингвистике как «специфически психофизиологический механизм, формирующийся у каждого носителя языка на основе неврофизиологических предпосылок и под влиянием речевого общения» [52, с. 315]. Данное определение содержит указание на факторы социальной обусловленности языковой способности. Формирование последней протекает в ходе межличностного общения как специфической человеческой деятельности.

Социальный опыт людей в обобщённой форме отражается в значениях языковых знаков. Поэтому усвоение социального опыта связывают с овладением языковыми знаками и способами оперирования ими. Существует и иной путь приобщения к социальным знаниям общества, который дополняет первый. Он ведёт через предметную, орудийную деятельность. Таким образом, овладение системой знаков и способами оперирования ими, с одной стороны, и усвоение социального опыта, отображенного в значениях языковых знаков, с другой, — неразрывные стороны одного процесса.

Формирование языковой способности осуществляется только в ходе межличностного общения, предполагающего определённые социальные отношения людей. Это подчеркивает социальную обусловленность языковой способности, которая, как отмечал Л.С. Выготский, «...как и всякая высшая психическая функция, была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической

функцией. Она была прежде социальным общением двух людей» [24, с. 197].

Итак, язык рассматривается современной наукой как явление общественное, включенное в общественно-практическую деятельность человека и обслуживающее его социальное «бытование». В данном случае языковая способность является результатом обучения.

Современная лингводидактическая модель овладения иностранным языком предлагает рассматривать язык в единстве с развивающимся человеком как сторону человеческой личности. В связи с этим было предложено понятие языковой личности, то есть личности, выраженной в языке (текстах) и через язык (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов). Способность человека общению на межкультурном уровне предполагает владение вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т. е. языковой картиной мира носителей этого языка и глобальной картиной мира [27, с. 68].

Представленная модель базируется на предложенной Ю.Н. Карауловым концепции языковой личности, под которой учёный предложил понимать «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью» [39, с. 104].

В структуре языковой личности принято выделять три уровня: вербально-семантический, лингвокогнитивный и мотивационный.

- Вербально-семантический – уровень слов, на котором происходит овладение структурно-системными связями изучаемого языка.
- Лингвокогнитивный (тезаурусный), где в качестве единиц выступают идеи, понятия, концепты, которые складываются у языковой

личности в относительно упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей.

- Мотивационный (прагматический), что проявляется в коммуникативно-деятельностных потребностях личности [там же, с. 53].

В последние годы «языковая личность» заменена понятием «поликультурная языковая личность», отличительной чертой которого является осознанное самоопределение личности в спектре культур современных поликультурных обществ [79].

В обобщенном виде понятие «поликультурная языковая личность» понимается как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, адекватное взаимодействие с представителями иных культур (Н.Д. Гальскова, Т.Л. Гурулёва, О.М. Сметанина и др.). Поликультурная языковая личность функционирует и развивается в поликультурной среде, приобретая навыки поликультурной коммуникации, способность понимать сходство и различия представителей различных лингвокультур и осуществлять иноязычное межкультурное взаимодействие на основе овладения единой картиной мира, что обеспечивает взаимопонимание с представителями различных лингвокультурных сообществ [88].

В современных психологических исследованиях подчеркивается мысль о социальном характере межличностного общения. Утверждается, что речевые действия структурно включены во взаимодействие личностей, которое каждый раз реализует социальные отношения коммуникантов.

По мере овладения социальным опытом, зафиксированным в значениях слов, личность познает социальные отношения, смоделированные в значениях слов и способах оперирования ими (Е.Ф. Тарасов), а также эмоциональный фон общения.

1.2. Роль языка в процессе социализации. Эмоциональная социализация

В связи с пересмотром целей лингвистического образования современная методическая наука переосмыслила вопрос о степени воздействия на личность ученика усваиваемых знаний, навыков, умения, приобретаемых компетенций. В связи с этим особое внимание было обращено на изучение проблемы социализации личности.

Термин «социализация», предложенный зарубежными социологами на рубеже 19-20 вв., использовался для обозначения процесса передачи последующим поколениям накопленного обществом опыта, а также для описания путей становления личности.

В зарубежной научной литературе оформилось мнение, согласно которому социализация рассматривалась как процесс приспособления личности к социальной среде. Указывалось на подчинение индивида в ходе этого процесса требованиям общества, усвоение существующих в обществе социальных ценностей. В соответствии со сформировавшейся в 50-х – 60-х гг. прошлого века адаптивной концепцией социализации этот процесс должен контролироваться обществом, что позволит сформировать именно такую личность, которая требуется в данной социальной системе. Активность самого индивида в данной концепции исключается.

Существует точка зрения, согласно которой суть социализации сводится к процессу восприятия индивидом определённого набора социальных ролей, исполняемых в обществе. Подготовка к их восприятию и реализации обозначалась как главная задача институтов социализации.

В первой половине 20 в. в Соединённых Штатах стала оформляться теория ролей. Школа символического интеракционизма, возникшая в социологии, предлагала рассматривать человека как совокупность проигрываемых им ролей. По мнению представителей этого направления, роль выступает как связующее звено между социальной структурой и

индивидуальным поведением человека (Р. Линтон). Социализация рассматривалась как процесс встраивания молодого поколения в систему социальных ролей посредством интериоризации норм референтной группы. Роль рассматривалась как совокупность действий, соответствующих социальной позиции человека.

В ролевой концепции социализации, разработанной французским социологом Э. Дюркгеймом, воспитание рассматривалось как планомерная социализация молодого поколения, средство познания и принятия ценностей общества. Ролевая концепция социализации содержит указание на то, что личность не конструирует, а принимает ролевые предписания от общества уже в готовом виде. В соответствии с данной концепцией социализация прямо противоположна индивидуализации. Активной стороной социализации выступает общество, а индивид – пассивная и подчинённая сторона.

Таким образом, в рассмотренных концепциях социализации способность личности избирательно относиться к социальным воздействиям общества, выступать активным субъектом социальной деятельности недооценивается.

Представители гуманистической психологии, которая возникла в 60-х гг. в США (А. Маслоу, К. Роджерс), предложили новые подходы к трактовке проблем социализации. Данное направление психологии ориентировано на креативные способности индивида. Человек описывается как активный субъект социального поведения. Он не просто приспосабливается к условиям среды, но стремится реализовать себя и самоутвердиться. В разработанной А. Маслоу теории самоактуализации говорится о полном раскрытии способностей и реализации потенциала личности, что является естественной потребностью человека [62]. В соответствии с данной концепцией, личность творит себя, а не создаётся

обществом. Индивидуально-личностное начало выступает ключевым звеном социализации.

Иногда данный термин неправомерно подменялся терминами «воспитание» или «развитие». В некоторых зарубежных исследованиях под социализацией понимается некая система знаний о превращении индивида со всеми его врожденными задатками в члена общества под воздействием воспитания и социальных условий (Дж. Чайлдс). Критикуя такое понимание социализации, Л.И. Божович указывает, что в ходе исследования процессов социализации решаются две главные проблемы: её роль как механизма передачи и сохранения культурного наследия прошлого и её влияние на формирование личности [18, с. 109].

В отечественной психологии в течение многих десятилетий исследуется проблема социализации личности (Б.Д. Парыгин, И.С. Кон, Б.Г. Ананьев). Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что в отечественной психологии существует два основных подхода к этому явлению: акцентируется либо активность общества и его институтов, либо процесс освоения индивидом установок норм, ценностей, имеющегося социального опыта.

Представители первого направления понимают под социализацией включение индивида в систему общественных отношений через наделение его общественными свойствами [30].

Основным концептом представителей второго подхода является личность как активный субъект социализации. Процесс социализации связывается с личностью, которая усваивает социальный опыт, приобретая новые социально ценные качества. Утвердилась идея о неразрывном единстве личности человека, т. е. «особого системного качества, характеризующего включённость в общественные отношения», и его психики, т. е. «свойства его мозга, заключающегося в активном отражении объективного мира» [78, с. 77]. Индивид, обладая психикой как свойством

строить картину мира и на базе этого регулировать собственную деятельность, одновременно выступает как личность, т. е. субъект социальных отношений. Личность признаётся активным субъектом социальной деятельности, и это делает идею развития личности методологически значимой. Г.М. Андреева в связи с этим отмечает: «...ребёнок, развиваясь, становится таким субъектом (субъектом социальной деятельности – *М. А.*), т. е. процесс его развития немыслим вне его социального развития, и, значит, и вне усвоения им системы социальных связей, отношений, вне включения в них» [2, с. 336]. Акцентируя активность личности, автор делает понятие «развитие личности» близким по смыслу понятию «социализация». Подчеркивается факт воздействия среды на личность человека, однако, как нам представляется, недооценивается другой важный факт: в процессе развития личность активно взаимодействует с социальной средой. Последняя лишь относительно стабильна и сама постоянно изменяется и развивается. Она включает человека в новые ситуации, новые обстоятельства жизни и группы людей [78].

Итак, можно утверждать, что социализация – это процесс становления личности, включающий усвоение требований общества и приобретение социально значимых особенностей сознания и поведения, которые регулируют взаимоотношения личности с обществом. Социализация является процессом двусторонним и включает: а) усвоение социальных связей и социального опыта через вхождение в социальную среду; б) активное воспроизводство индивидом системы социальных связей в ходе его активной деятельности, активного включения в социальную среду [2]. Помимо простого усвоения социального опыта человек преобразовывает его и полученные знания в собственные ценностные ориентации и установки. В результате активного применения преобразованного опыта, его воспроизводства человек поднимается на

следующую ступень развития. Следовательно, субъектами развития выступают и человек и общество. Это объясняет один из важнейших методологических принципов: человек является одновременно и объектом и субъектом общественных отношений, а процесс социализации не противоречит процессу развития личности.

Таким образом, наиболее продуктивным представляется подход, в соответствии с которым признаётся активность личности как субъекта социализации, но, вместе с тем, признаётся социализирующая роль общества. (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин). Последний в работе «Основы социально-психологической» теории определил социализацию как «многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т. д., активное переустройство окружающего (как природного, так и социального) мира, изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие» [67, с. 165]. Фиксируется способность личности избирательно относиться к воздействиям общества, активно созидать себя, быть субъектом собственного социального развития. Социализация включает как процесс освоения социального опыта, так и деятельность по его воспроизведению. В связи с этим В.П. Силин пишет: «Под социализацией будем понимать, с одной стороны, освоение индивидом системы социальных норм, ценностей, элементов культуры и выработку на этой основе установок, ценностных ориентаций социальных потребностей и т. д., а с другой стороны, реальное включение индивида в общественную

жизнь, процесс наделения людей социальными свойствами, превращения человека в участника коллективной деятельности» [75, с. 118].

Единое мнение относительно продолжительности процесса социализации в науке отсутствует. Есть точка зрения, согласно которой социализация начинается и заканчивается в детском возрасте (А.В. Мудрик и др.). Согласно другой точке зрения, социализация, начавшись в раннем детстве, заканчивается к периоду гражданской зрелости человека. Существует также мнение, что по некоторым аспектам этот процесс не заканчивается в течение всей жизни человека (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева и др.).

Такое понимание социализации является актуальным для педагогической науки: с одной стороны, школа является тем институтом, который специально создан для социализации молодежи, с другой, – современная образовательная парадигма имеет личностную направленность, предполагает формирование и развитие личности, способной к самореализации и активному взаимодействию с другими (И.Л. Бим). Для эффективной организации учебного процесса необходимо изучать механизмы усвоения социального опыта.

Становление личности, как утверждают социологи и социальные психологи, осуществляется, прежде всего, в трёх сферах: деятельность, общение, самосознание. В каждой из них расширяются и умножаются социальные связи личности. По утверждению А.Н. Леонтьева, «на всем протяжении процесса социализации личность имеет дело с расширением «каталога деятельности» [58], т. е. освоением всё новых видов деятельности.

Под деятельностью в психологии принято понимать активность человека, направленную на достижение сознательно поставленных целей, связанных с удовлетворением его потребностей и интересов, на выполнение требований к нему со стороны общества и государства [47,

с. 69]. В ходе деятельности человек познаёт и одновременно преобразует окружающий мир. В свою очередь, деятельность формирует и изменяет его самого.

Еще один важнейший процесс в социальной психологии обозначается как ориентировка в системе социальных связей. А.Н. Леонтьев отмечает, что эта ориентировка осуществляется через посредство личностных смыслов, т. е. означает выявление для каждой личности особо значимых аспектов деятельности. Происходит их активное освоение. Продуктом такой ориентировки, по мнению Г.М. Андреевой, является личностный выбор деятельности.

Следствием описанного процесса является «центрирование вокруг главного, выбранного, сосредоточение внимания на нём и, главное, соподчинение ему всех остальных деятельностей» [2, с. 339].

Важнейшей сферой, в которой протекает становление личности, является общение. В контексте социализации оно рассматривается в плане его углубления и расширения. По ходу освоения индивидом новых деятельностей происходит расширение сферы общения.

Как отмечалось выше, развитие личности связано с развитием её самосознания, т. е. в человеке происходит становление образа его «Я».

Относительно составляющих образа «Я» в науке нет единого мнения. Например, В.С. Мерлин в структуре самосознания выделял следующие составляющие: сознание «Я» как субъекта деятельности; осознание собственных психических свойств; социально-нравственную самооценку, которая формируется в результате приобретения опыта деятельности и общения [63]. Итак, социализация предполагает преобразования во всех названных сферах. Г.М. Андреева пишет о «сплаве», который возникает на каждом из этапов социализации между усвоением социального опыта и его воспроизводством. [3].

Таким образом, отечественные исследователи настаивают на активной позиции личности в процессе социализации. Индивид воспринимает, прежде всего, то, что представляет интерес, имеет для него значение. Одинаковые ситуации могут сформировать различный социальный опыт, поскольку воспринимаются людьми по-разному. По справедливому утверждению К.А. Абульхановой-Славской, жизнь в обществе вырабатывает у человека формы активного участия в общественных процессах, и это ведёт к развитию. Но помимо адаптации к среде и усвоению предложенных им правил и социальных ролей индивиды приобретают способность, создавая что-то новое, менять себя и окружающий их мир [43, с. 30].

В психологических исследованиях показано, что последовательное формирование личностных новообразований определяет развитие ребёнка как личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.). Проведённое Л.И. Божович и её коллегами исследование показало, что личностным новообразованием первого года жизни является появление аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребёнка вопреки воздействиям внешней среды. Л.И. Божович назвала эти представления мотивирующими. Они позволяют ребёнку освободиться от «диктата внешних воздействий». Происходит становление самосознания.

В период до 7-8 лет ребенок формируется как «социальный индивид». Возникает потребность в новой жизненной позиции и общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию [18, с. 34]. К 12-14 годам формируется способность к целеполаганию, а к 15-16 – «жизненная перспектива».

Образ «Я» формируется, складывается у человека на протяжении всей его жизни под воздействием многих социальных факторов.

Процесс развития самосознания в ходе социализации личности определяется постоянным расширением социального опыта при

расширении диапазона деятельности и общения. Развитие самосознания личности осуществляется в деятельности «Самосознание, не основанное на реальной деятельности, исключаящее её как «внешнюю», неизбежно заходит в тупик, становится «пустым» понятием» [42, с. 78].

Итак, процесс социализации осуществляется в ходе изменений в трёх названных выше сферах. Человек осваивает систему социальных отношений по мере того, как он действует, познаёт мир, общается внутри этих сфер. Освоение действительности, по мнению психологов, возможно только в ходе её активного преобразования.

Социализация, связанная с эмоциональной стороной жизни, получила название «эмоциональная социализация», под которой понимают усвоение социального опыта переживания и выражения эмоций (А.И. Прихидько). Автор подчёркивает, что эмоциональная социализация предполагает усвоение социальных норм, установок и правил, которые связаны с переживанием и выражением эмоций, и воспроизводство стратегий эмоционального переживания и реагирования в жизни субъекта [70]. Эмоциональная социализация может рассматриваться, с одной стороны, как результат усвоения (интернализации) определённых правил эмоционального реагирования, с другой, как активное воспроизводство усвоенных социальных правил и норм, так как, выражая свои чувства, человек оказывает влияние на партнёра по общению. В отличие от переживания тех или иных эмоций их выражение может контролироваться человеком, который способен «управлять впечатлением о себе, моделируя свой социальный образ (А.И. Прихидько).

Как известно, процесс прямой передачи эмоции от одного человека к другому принято называть эмоциональным заражением. Он может осуществляться на бессознательной основе за счёт подражания и идентификации, которые являются базовыми механизмами социализации. Подражая учителю или носителю языка, школьник учится выражать свои

чувства тем или иным образом, через идентификацию он овладевает способами эмоционального реагирования. Принято считать, что созвучие эмоциональных состояний (синтонность) позволяет учителю и учащимся испытывать широкий спектр положительных эмоций. В этой ситуации устанавливаются доверительные межличностные отношения, появляется стремление радовать друг друга своими успехами, формируется и поддерживается высокая учебная мотивация.

В процессе социального развития человек непрерывно оценивает поведение других людей в той или иной ситуации. В результате наблюдения и анализа того, что происходит с окружающими людьми, возникает то или иное эмоциональное состояние.

Л.С. Выготский отмечал, что социализация эмоций – это процесс не только количественный – расширение числа узнаваемых эмоций и спектра переживаний, но и качественный, состоящий в преобразовании эмоциональной сферы под воздействием общения с ближайшим социальным окружением [26, с. 433]. К механизмам осуществления социализации эмоций относят узнавание эмоций, выявление их предметного содержания, опосредование их символами (А.И. Прихидько). Для выявления предметного содержания эмоции требуется анализ эмоциогенной ситуации, который сопровождается интерпретацией выражаемой другим субъектом эмоции в соответствии с собственной системой установок, ценностных ориентаций и представлений. Эмоциогенными называют ситуации, вызывающие у учащихся те или иные эмоции. Внутри каждой такой ситуации содержится стрессор – т. е. главный компонент, который оказывает решающее влияние на эмоциональное состояние ученика. Исследования психологов позволили им выделить три основных типа стрессоров: группа – люди, присутствующие при деятельности ученика; лидер – учитель или ученик, занимающий лидирующие позиции; деятельность – содержательные и

организационные характеристики выполняемой работы [22]. Психолог констатирует, что при доминировании эмоции радости, учащиеся ориентированы на группу, при наличии тревожности – на лидера, при доминировании гнева – на деятельность. Данные, полученные в ходе психологических исследований должны учитываться при организации процесса социально развивающего обучения иностранным языкам.

Известно, что ни освоение социального опыта, ни воспроизведение его невозможно без участия языка. Поэтому утверждается, что одной из важнейших психолого-социальных функций языка является социализация индивида. Язык – это главное средство передачи молодому поколению социально-культурного опыта человечества. Происходит это по мере включения молодых людей в систему общественных отношений и формирования у них социально ценных качеств личности. Результатом этого является усвоение ими некоторой системы знаний, норм, ценностей, позволяющих функционировать как полноправным членам общества [53, с. 95].

Очевидно, что мощным фактором социализации является, прежде всего, родной язык индивида, который в первую очередь позволяет человеку присваивать общественный опыт и одновременно с этим является средством формирования и формулирования собственной мысли. «Усваивая родной язык, человек «присваивает» основное орудие познания действительности. В этом процессе, естественно, удовлетворяются и формируются его специфически человеческие (познавательные, коммуникативные и другие социальные) потребности» [32, с. 13].

В ходе взаимодействия, сотрудничества с взрослыми ребёнок овладевает общением. Он постепенно усваивает и учится соблюдать правила общения, его речевое и неречевое поведение становится социальным. Овладение социальным опытом, зафиксированным в значениях слов, делает возможным познание социальных отношений.

Речевая деятельность носит социально обусловленный характер. В процессе формирования языковой способности личность усваивает социальный опыт, и это делает возможным взаимопонимание в ходе обмена информацией, мнениями, эмоциональными состояниями. Как известно, успешное общение ориентируется на социальные характеристики адресата и оно возможно лишь при условии единства социального опыта людей.

Коммуниканты являются носителями тех или иных социальных качеств, характеристик, с которыми тесно связана их социальная деятельность. Социальные характеристики адресата сообщения детерминируют речевую деятельность, накладывают на неё определённые ограничения.

Кроме того, речевая деятельность обусловлена этическими правилами, которые определяют, в какой ситуации, в какой форме допустимо общаться с человеком, занимающим то или социальное положение. Выбор лексических единиц, грамматических структур и интонационных моделей осуществляется с учетом речевого партнера, ситуации общения и пр. и определяется как социальная детерминированность речи.

Итак, ребёнок усваивает родной язык одновременно и вместе с усвоением социального опыта общества, его культуры в широком смысле этого слова.

Процесс социализации, важный для общества в целом и каждого индивида в отдельности, происходит при помощи социальных механизмов, которые обеспечивают достижение искомых целей общественного или группового характера. Эти механизмы связаны в основном с действием социальных институтов общества (семьи, различных организаций институтов воспитания) и специальных средств группового влияния и контроля [77, с. 37]. Однако, по утверждению М.И. Бобневой, помимо

социальных механизмов требуются и иные – психологические и социально-психологические механизмы. Они имеют отношение к социальной регуляции поведения человека, усвоению норм и ценностей, изменению в структуре личности и т. д.

На осуществление процесса социального развития личности оказывают воздействие две, по сути противоположные, тенденции: типизация и индивидуализация. У разных индивидов, на разных стадиях социального развития эти тенденции могут проявляться по-разному. Тенденция типизации может проявляться в формировании заданных группой и общих для всех её членов социально-психологических свойств и т. п. Примером индивидуализации является, по справедливому замечанию М.И. Бобневой, накопление человеком индивидуального опыта общения и социального поведения, формирование личностных норм и убеждений, систем смыслов и значений и т. п. [77]. Только сочетание обеих тенденций может обеспечить формирование личности с активной жизненной позицией. Понятия «социализация» и «социальное развитие» не являются синонимичными.

Как мы неоднократно подчеркивали ранее, социализирующий потенциал родного языка несравненно выше, чем иностранного. Последний в значительно меньшей мере может служить средством познания окружающего мира, усвоения социального опыта. Но в условиях социально развивающего, коммуникативно-деятельностного, личностно ориентированного подходов к обучению иностранный язык также располагает немалым социализирующим потенциалом, пренебрегать которым было бы не правильно. Приобщение к культуре страны в ходе овладения иностранным языком Е.Ф. Тарасов предложил назвать вторичной (искусственной) социализацией. Процессом интериоризации социально-исторического опыта конкретного общества необходимо управлять, и учитель иностранного языка должен владеть

соответствующими приёмами и технологиями. «Члены одного общества, говорящие на одном языке, понимают друг друга потому, что они обладают идентичным в определённых пределах социальным опытом и, следовательно, «подобием интеллектов» [84, с. 45]. Подобие распространяется и на эмоциональный интеллект, который рассматривается в психологии как подсистема социального интеллекта. Эмоциональный интеллект понимается как способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни. Это понятие включает умение использовать собственные эмоции для решения личностно значимых задач, связанных с мотивацией и отношениями; умение понимать суть эмоций, причину их возникновения и эмоциональный контекст отношений. Другими словами, это некая ментальная способность, обеспечивающая возможность понимать эмоции окружающих, а также осознавать собственные эмоции и управлять ими.

Размер усвоенного личностью фрагмента культуры, социального опыта определяется набором освоенных деятельностей. Под степенью «подобия интеллектов» коммуникантов подразумевается ролевой репертуар как перечень деятельностей, которые они способны выполнять. Ролевой репертуар личности является индикатором её культурных знаний.

Итак, если в процессе обучения иностранному языку учащиеся получают возможность усваивать социальный, в том числе эмоциональный, опыт носителей языка, обучение может стать механизмом их личностного развития. Организация обучения, которая предполагает усвоение и последующее воспроизведение эмоционально насыщенных фрагментов социального опыта, обеспечивает благоприятные условия для социально-эмоционального развития школьников.

1.3. Функции эмоций в развивающем обучении иностранным языкам

Стоящие перед педагогическим сообществом страны задачи направлены на всестороннее развитие обучающихся средствами каждой из

осваиваемых в школе учебных дисциплин. В соответствии требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования освоение основной образовательной программы по иностранным языкам связано с формированием способности и готовности добиваться взаимопонимания в диалоге межкультурного характера. Поэтому обучение иностранным языкам должно носить активный, деятельностный характер, отличаться развивающей направленностью и социальной обусловленностью.

В психологической литературе доказана зависимость направленности развития личности от испытываемых ею эмоциональных переживаний (Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др.). При этом развитие, как отмечается, происходит не во всякой деятельности, а только в той, которая насыщена элементами творчества и вызывает у обучающегося эмоциональный отклик.

Языковое образование в сфере обучения неродному языку в последние годы связывают не только с присвоением знаний, навыков, умений, но и изменениями в мотивационной и эмоциональной сферах школьников, которые сопровождают приобретение опыта творческой деятельности, широкого социального опыта. Язык является основным фактором социализации личности, поэтому рассмотрение дисциплины «иностраный язык» с точки зрения проблемы социального развития обучающихся представляется оправданным. Как утверждает М.И. Бобнева, все процессы развития личности (культурного, нравственного, эстетического, интеллектуального, эмоционального) реализуются и приобретают завершённый характер только в ходе социального развития. Свидетельством роста личности в указанных направлениях является проявление соответствующих свойств в социальном поведении человека [16]. Последовательно рассматривая различные аспекты социального роста

школьника средствами иностранного языка, обратимся к проблеме его социальное-эмоционального развития.

Познающий и изменяющий мир человек, как указывал С.Л. Рубинштейн, не является ни бесстрастным созерцателем того, что происходит вокруг, ни бесстрастным автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо слаженной машины [71]. Всё, что происходит в окружающем пространстве, что совершается самим человеком, вызывает у него то или иное отношение, переживается им. Эти переживания и составляют сферу человеческих чувств и эмоций.

По свидетельству психологов, чувства составляют специфический подкласс эмоциональных процессов. Они отличаются предметным характером и возникают как результат обобщения эмоций, связанного с идеей о некотором конкретном или обобщённом объекте. Чувства принято рассматривать как некие эмоциональные константы. И чувства и эмоции возникают как результат общения, воспитания, жизни в обществе [20, с. 170].

Среди важнейших условий реализации развивающего обучения принято называть содержание и способы осуществления деятельности, её взаимосвязь с другими видами, а также степень эмоциональной вовлеченности учащегося в деятельность.

Как известно, в качестве основного вопроса, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже и поставлены Л.С. Выготский определял соотношение обучения и развития. В трудах З. Фрейда и Ж. Пиаже обучение рассматривается как процесс, согласованный с развитием, но не участвующий в нём. Это означает, что обучение ребёнка следует начинать лишь тогда, когда созрели необходимые для него функции и завершились определённые циклы. Следовательно, в соответствии с данной точкой зрения, обучение

как бы «надстраивается над развитием», ничего не меняя по существу [25, с. 376].

Известны и иные крайние точки зрения: развитие есть накопление человеком различных привычек в процессе обучения, и любое обучение является в той или иной степени развивающим (У. Джеймс, Э. Торндайк и др.); развитие есть процесс, не зависящий от обучения, но само обучение стимулирует процесс развития (К. Каффка).

Л.С. Выготский сформулировал гипотезу, отличающуюся от описанных выше. Его психологическая концепция известна как культурно-историческая теория психики. Структура социального взаимодействия взрослого и ребёнка представлена в «зоне ближайшего развития» последнего. Далее она усваивается и формирует структуру психических функций. Это обуславливает соотношение обучения и развития, т. е. обучение ведёт за собой развитие.

Л.С. Выготский утверждал, что в развитии ребёнка всякая психическая функция обнаруживается дважды: вначале как социальная (коллективная) деятельность, позже как «внутренний способ мышления», т. е. деятельность индивидуальная. Новая психическая функция есть индивидуальное продолжение того, что реализовывалось в коллективной деятельности. Обучение является организацией такой деятельности, и оно должно «забегать вперёд развития» [25, с. 386].

Развивающее обучение характеризуется тем, что исходит из особенностей, уровня индивида и направлено на реализацию его способностей и потенциальных возможностей. Процессы обучения и внутренние процессы развития едины, однако их не следует отождествлять. Л.С. Выготский писал: «...хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости,

которые нельзя охватить единой, наперёд данной, априорной умозрительной формулой» [там же, с. 390]. Сформулированные Л.С. Выготским идеи получили развитие и продолжение в трудах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и др.

В отличие от объяснительно-иллюстративного, сообщающего типа развивающее обучение имеет характер активно деятельностный. Учитель стимулирует самостоятельность учащихся, создавая оптимальные условия для развития их творческих способностей, мотивационной и эмоциональной сфер. Школьники вовлекаются в активную коммуникативную, учебно-познавательную, учебно-игровую деятельность. Учебные задачи, предлагаемые школьникам, располагаются в зоне ближайшего развития. Но постепенно усложняясь, они стимулируют интерес и потребность овладевать всё новыми знаниями и способами выполнения действия. Большая часть учебной деятельности школьников на первых порах осуществляется в сотрудничестве с учителем, затем – со сверстниками. Самостоятельно добывая знания, школьники напрягают ум, волю, что позволяет им осваивать новые способы выполнения действия. Опора на зону ближайшего развития школьников обеспечивает возможность актуализации их потенциальных возможностей и является важнейшим фактором развития всей совокупности свойств и качеств личности.

Итак, развивающее обучение обеспечивает ориентацию на реализацию потенциальных возможностей и способностей школьника. Обучение рассматривается как главная движущая сила, стимул развития человека, процесс, направленный на совершенствование учащегося в сфере мышления, внимания, памяти и пр. Только движение в сторону зоны ближайшего развития школьника обеспечивает прочное усвоение знаний, приобретение компетенций. Наряду с актуализацией ранее усвоенного появляется необходимость в создании собственного подхода к решению

задач, выдвижении и формулировании гипотез, определения способов её проверки. В процессе этой работы учащийся замечает некоторые новые связи между уже известным и новым, осваивает новые способы выполнения действий, включая творческие. И это обеспечивает ему возможность подняться на новый этап личностного развития.

Значимой характеристикой развивающего обучения является отношение к учащемуся как активному субъекту учебного процесса. Акцент делается на самостоятельной учебной деятельности школьника, предполагающей способность к целеполаганию и умение регулировать процесс достижения искомой цели. При этом роль учителя как организатора процесса развивающего обучения остаётся весьма значительной. Учитель создаёт эффективную образовательную среду и погружает школьников в учебную деятельность, направленную на развитие их познавательной самостоятельности. В ходе этой деятельности школьник не только усваивает конкретные знания, навыки и умения, но и учится управлять собственной учебной деятельностью.

Содержание усваиваемой деятельности в сознании школьника неразрывно связано с конкретной системой действий с материальными или идеальными объектами. Интерес как эмоциональное переживание познавательной потребности (А.В. Петровский) вызывает та система действий, которая затрагивает эмоционально-чувственную сферу его личности. Это приводит школьника в состояние готовности осуществить действие определённого содержания. По свидетельству психологов, эмоционально-чувственная сфера активно участвует в создании коммуникативно-познавательной мотивации. Эмоции служат катализатором мысли, стимулом речевой деятельности человека.

Вопросы, связанные с феноменом эмоции и её роли в процессах обучения и развития личности являются предметом многочисленных исследований (П.К. Анохин, В.К. Вилюнас, Н.В. Витт, К. Изард,

А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, И.А. Стернин, В.И. Шаховской и др.).

В современной науке, как известно, не существует единой, всеми признанной теории эмоций и само понятие «эмоция» определяется различными исследователями с различных позиций. Существует точка зрения, согласно которой под эмоциями понимают процессы, отражающие в форме переживаний личную значимость для человека и его жизнедеятельности складывающихся внешних и внутренних ситуаций.

По мнению П.К. Анохина, эмоции – это физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека – от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения [4, с. 172]. С.Л. Рубинштейн под эмоциями предлагал понимать чувства и переживания человека, выражающие его отношение к миру, к тому, что он испытывает и делает [71, с. 552]. Под эмоциями предлагают также понимать форму отражения внешнего мира или внутреннего состояния человека, связанную с удовлетворением или неудовлетворением его органических или социальных потребностей, с осуществлением или утратой его жизненных целей [23, с. 183]. В.И. Шаховской, анализируя данное понятие с лингвистических позиций, писал: «Любая языковая личность знает, что такое эмоция, но её научная дефиниция ещё никому не удавалась из-за расплывчатости самого концепта, принадлежащего ряду смежных с лингвистикой наук» [91, с. 29].

К определению роли эмоций в учебной деятельности и процессе познания также нет единого подхода. Существует точка зрения, согласно которой чувства в значительном большинстве случаев влияют на умственную сферу неблагоприятным образом: течение представлений замедляется или даже вовсе приостанавливается, восприятия и воспоминания искажаются, суждения делаются пристрастными [51, с. 163].

Собственно эмоциональная напряжённость (А.А. Леонтьев), в отличие от операциональной напряженности, приводит к возникновению отрицательных эмоций, что, в свою очередь, снижает уровень мотивации школьников, нарушает отношения с учителем и сверстниками. Следствием эмоциональной напряженности могут явиться также ухудшение оперативной памяти, ослабление внимания, и контроля над ошибками, общее снижение работоспособности учащихся.

Немецкий психоаналитик П. Куттер отмечал, что современное образование сводится к познанию и не является аффективным. П.К. Анохин подчёркивал, что роль эмоций неоднозначна. Положительные эмоции, возникающие при достижении цели, запоминаются и при соответствующей ситуации могут извлекаться из памяти для получения такого же полезного результата. Отрицательные эмоции, извлекаемые из памяти, наоборот, предупреждают от повторного совершения ошибок, блокируют образование условного рефлекса.

Исследователь фиксировал факт большой важности проявления разнообразных эмоций. «Существуют убедительные данные, свидетельствующие о том, что эмоции являются важнейшим фактором регуляции процессов познания. Так, эмоциональная окрашенность является одним из условий, определяющих непроизвольное внимание и запоминание, этот же фактор способен существенно облегчить или затруднить произвольную регуляцию этих процессов. Хорошо известно влияние эмоций на процессы воображения и фантазии ... от эмоций зависит целый ряд характеристик речи, накапливаются данные о тонком регулирующем их влиянии на мыслительные процессы [4, с. 9].

Современные психологи и методисты обращают пристальное внимание на то, какое влияние эмоциональный фактор оказывает на учебную деятельность.

Отмечается, что эмоции способствуют успешности в любых видах деятельности, в том числе и учебной. Принято говорить о необходимости вхождения в некоторое «предстартовое» состояние, которое заряжает человека энергией, обеспечивает эмоциональный подъём, способствует реализации его потенциальных возможностей, поднимает настроение.

Положительные эмоции являются стимулом и условием эффективности познавательных процессов и процесса обучения в целом. (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов). В каждом познавательном процессе можно выделить эмоциональную составляющую. Психологи экспериментально доказали факт зависимости восприятия материала (вербального и невербального) от эмоционального состояния школьников. Состояние фрустрации порождает ошибки восприятия.

Процесс запоминания также в большой степени зависит от эмоционального состояний индивида. Эмоциональная насыщенность учебного процесса приводит к более прочному запоминанию, чем эмоциональное безразличие. События, которые сопровождаются эмоциональными переживаниями, (приятными или, наоборот, очень неприятными) запоминаются значительно лучше, чем те, которые оставили человека безразличным.

Эмоции сопровождают любое движение мыслительного процесса, особенно творческих видов мыслительной деятельности. Развитие мышления обусловлено, прежде всего, интеллектуальными эмоциями и чувствами. Ряд психологов предлагают разделять два понятия. Под интеллектуальными эмоциями предлагают понимать процессы, которые имеют индикаторный и ситуативный характер. Интеллектуальные чувства описываются как более устойчивые эмоциональные переживания.

Многие исследователи рассматривают интеллектуальные эмоции и чувства как механизмы, побуждающие мышление, детерминирующие как

процесс, так и результат мыслительной деятельности. Интеллектуальные эмоции возникают уже на этапе формулирования проблемы. Чаще всего это эмоция удивления.

Далее мыслительный процесс переходит к следующей фазе – фазе решения проблемы. Возникающие на этом этапе эмоциональные догадки являются эмоциональной оценкой ещё не до конца осознанных смысловых образований в плане их адекватности мотиву. Эмоция догадки есть признак появления нового смыслового образования и вызывает либо сомнение, либо уверенность в корректности протекания мыслительной деятельности. Такие догадки указывают на степень вероятности разрешения проблемы.

На завершающей фазе мыслительного процесса эмоции связаны с проверкой правильности принятого решения. Результат мышления вызывает наибольшее число эмоций, как положительных, так и отрицательных (от радости и восторга до неудовлетворения и полного разочарования).

Эмоции, включаясь в познавательную деятельность, становятся её регулятором. Н.В. Витт предлагает представить эмоциональную форму регуляции поведения как своеобразный фильтр, не только избирательно пропускающий сквозь себя отдельные воздействия окружающего мира, но и придающий им определённую «окраску», субъективную значимость и модальность. Какие именно воздействия «принимаются» личностью и как они ею оцениваются – зависит от личностных особенностей человека, для которого характерна потребность в переживании эмоций, имеющих личностный смысл. [21, с. 135].

Возникая при достижении цели, положительные эмоции закрепляются в сознании и при соответствующей ситуации могут облегчать достижение такого же положительного результата.

В учебной деятельности положительные эмоции обеспечивают не только более высокие результаты, но и определённый эмоциональный тонус. Об их отсутствии может свидетельствовать вялость, а иногда и более выраженные эмоциональные состояния: депрессии, фрустрации, аффекты. В эмоциях выражается личностное отношение к выполняемой деятельности, к себе и другим. Они проявляются во всех видах человеческой деятельности и существенно влияют и на само её протекание. Результат деятельности также переживается эмоционально, поскольку осознаётся либо как достижение, либо как неуспех, провал, крах.

Эмоции влияют на характер мотивации обучающегося по отношению к выполняемой деятельности. Они облегчают создание собственных текстов, подталкивают человека к реализации задач творческого характера в процессе учебной деятельности. Психологи отмечают влияние эмоций на такие важные процессы, как воображения и фантазии. Таким образом, эмоционально насыщенная деятельность является намного более эффективной, чем эмоционально ненасыщенная. Это справедливо, в первую очередь, применительно к младшим школьникам, эмоциональность которых приводит к тому, что их психическая деятельность ярко окрашивается эмоциями. Итак, включение обучающихся в деятельность, развивающую их эмоциональную сферу, имеет особое значение для эффективной организации учебного процесса. Обучение иностранному языку невозможно без использования тех видов деятельности, которые обеспечивают развитие мотивационной, эмоциональной и волевой сфер школьников.

Высказывается мнение, что накопление информации значительно менее важно в образовательном процессе, чем научение через переживание в социальном и личностном плане, поскольку события и факты, вызывающие яркие эмоциональные реакции, быстро и надолго

запечатлеваются в памяти человека и являются стимулом для самостоятельного добывания необходимой информации.

По мнению С.Л. Рубинштейна, эффективность включения обучаемого в работу определяется не только тем, что стоящие задачи ему понятны, но и тем, как они внутренне приняты им, т. е. какой они нашли «отклик и опорную точку в его переживании».

Отмечается необходимость такой организации учебного процесса, при которой школьники приобретают способность не только различать, но и проявлять различные эмоции. Ситуации, которые не просто включают школьников в учебную деятельность, но требуют проявления сочувствия, содействия и сопереживания, усиливают эмоции и способствуют развитию личности учащихся. Этому также способствует творческая, уважительная жизнеутверждающая атмосфера на уроке, эмоциональное приятие учителем всех школьников и вера в успех.

В научной литературе также фиксируются следующие подходы к трактовке роли эмоций в жизни и деятельности человека и их функций.

Эмоциональные переживания для человека сохраняют свою необходимость и приоритетность как один из источников обогащения внутреннего мира личности, как один из источников познания окружающей действительности и в связи с этим как регулятор поведения человека за счет отражения значимости внутренних и внешних ситуаций. Эмоции опережают осознание человеком ситуации и сигнализируют о возможном приятном / неприятном исходе того или иного события и тем самым способствуют принятию решения. В случаях, когда для принятия решения не хватает информации, эмоции способны выполнить компенсаторную функцию, т. е. заместить необходимые сведения.

Отмечается, что эмоции выполняют важную коммуникативную функцию, которая обеспечивает способность лучше понимать других людей и на этой основе выстраивать общение. Общение – это «непременно

и отражение людьми друг друга во время взаимодействия ... одновременно это отношение их друг к другу (если понимать под отношением эмоциональный отклик, который вызывает человек и его дела у других участников общения). И, наконец, общение – это всегда поведение, которое на основе данного отражения человек выбирает по отношению к тем, с кем он общается» [17, с. 8-9].

Коммуникативная функция эмоций позволяет, не используя речь, сообщать другим о своих эмоциональных состояниях и переживаниях, предупреждать о своём отношении к поступкам людей, объектам и явлениям действительности. Для этого человеку необходимо владеть «языком человеческих чувств», всей палитрой паралингвистических средств: мимика, интонация, жесты, позы, выразительные взгляды и вздохи, наполненные смыслом речевые паузы, выражающие «недоговоренные чувства и полутона».

Способность к эмоциональному общению, эмоциональная экспрессия являются важнейшими показателями коммуникативной состоятельности личности. Эмоциональная экспрессия – один из главных факторов, обеспечивающих невербальную коммуникацию. О важности этой функции эмоций свидетельствует тот факт, что многие западные компании принимают сотрудников на работу, ориентируясь не столько на коэффициент интеллекта, сколько на эмоциональный коэффициент, который позволяет оценить способность человека к эмоциональному общению.

Говоря о значении проблемы эмоций, В.К. Вилюнас пишет: «Какие условия и детерминанты ни определяли бы жизнь и деятельность человека – внутренне, психологически действенными они становятся лишь в том случае, если им удаётся проникнуть в сферу его эмоциональных отношений, преломиться и закрепиться в ней». [20, с. 3].

На способность эмоций «ставить задачу на смысл» указывал А.Н. Леонтьев. Он писал, что эмоции, сигнализируя о чём-либо особенном, вызывают порой у личности сложную и развёрнутую работу сознания по её объяснению, одобрению или осуждению и даже, при необходимости, вытеснению. А.Н. Леонтьев подчёркивал, что эмоции имеют выраженный ситуационный характер и отражают субъективное оценочное отношение к складывающимся или потенциально возможным ситуациям, а также к собственной деятельности внутри этих ситуаций. Каждая конкретная речевая ситуация осмысливается и оценивается с непосредственным участием эмоций. Последние также играют важную роль в формировании того или иного отношения к внешним воздействиям, которые «преломляются» через личностную позицию человека, систему его ценностных ориентаций, в том числе и эмоциональных [55].

К процессам, характеризующим главное содержание эмоциональной жизни человека и составляющим его эмоциональный опыт, А.Н. Леонтьев относил интеллектуальные, эстетические и социальные процессы. Отмечается, что эмоциональный опыт человека значительно шире опыта его личных переживаний, так как он формируется также и в процессе общения с другими людьми [там же, с. 170].

Эмоционально развивающее значение имеет и другая, косвенная, или опосредованная, форма общения, которая находит выражение не в личном контакте общающихся, а через посредство созданных людьми духовных продуктов – книг, живописи, произведений музыкального искусства и др.

В связи со сказанным выше и учитывая роль эмоций в процессе обучения иноязычной межкультурной коммуникации, методисты рекомендуют в содержание обучения помимо информации, способов деятельности, выраженных текстом и заданиями, включать также эмоциональную деятельность, вызванную предметом и процессом его усвоения [27, с. 137]. Авторы утверждают, что поскольку эта

эмоциональная деятельность связана, главным образом, с положительной оценкой содержания обучения и процесса его усвоения, учебный материал и предъявляемая школьникам информация должны побуждать желание работать с ними, стимулировать интерес к учению вообще и к изучению иностранного языка в частности. Задачи, которые ставятся перед учащимися, «должны быть не только понятны, но внутренне приняты ими, должны найти отклик и опорную точку в их переживании» [71, с. 404].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез подчёркивают, что эмоционально-оценочный компонент содержания обучения иностранным языкам играет важную роль в качественном усвоении всех других составляющих этого содержания. Например, формирование положительных ценностных ориентаций по отношению к усвоению иностранного языка позволяет помимо развития общеучебных и специальных умений воспитывать у учащихся желание заниматься самообразованием, развивать стремление открывать новые области практического применения изучаемого языка [27].

Таким образом, как справедливо указывает Н.В. Витт, роль эмоций в жизнедеятельности – формировании умственной (интеллектуальной) и речемыслительной активности – заключается в том, что они являются связующим звеном между различными составляющими процесса психического отражения мира. Эта связь заключена в координации внешней и внутренней деятельности субъекта и проявляет себя в форме эмоциональной регуляции поведения как глобальной функции эмоций [21, с. 135].

Таким образом, эмоции сопровождают практически любые проявления жизнедеятельности человека. Они отражают в форме непосредственного переживания, устойчивого положительного эмоционального отношения значимость (смысл) явления и ситуаций. Эмоции способны направлять процесс формирования интересов и

склонностей субъекта. Интерес как эмоциональное переживание познавательной потребности (А.В. Петровский) всегда связан только с положительными эмоциями. А.В. Петровский указывает: «Интересы обнаруживаются в положительном эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания, в желании глубже ознакомиться с объектом, приобретшим значимость, узнать о нём ещё больше, понять его» [68, с. 111]. Образуя аффективные комплексы, эмоциональные процессы выполняют роль «механизмов эмоционального закрепления» (В.В. Давыдов).

Согласно мнению специалистов, важным недостатком современной системы развития учащихся средней общеобразовательной школы является апелляция главным образом к сознанию школьника, развитие рациональной составляющей личности учащегося в ущерб эмоциональной. Игнорируется тот факт, что именно с эмоциональной сферой сопряжены мотивы деятельности, интересы, переживания, потребности ребёнка, играющие первостепенную роль в эмоциональной регуляции учебной деятельности [1, с. 12-13].

Эмоциональная сфера личности трактуется в психологии как совокупность присущих индивиду эмоций, некое личностное образование, структурными единицами которого являются эмоции. Все компоненты структуры социально развивающего обучения должны быть в той или иной мере обращены к эмоциональной сфере учащихся.

Цели обучения в преломлении к конкретному уроку и выполняемым учащимися коммуникативным заданиям должны апеллировать, в том числе, к эмоциональной сфере школьников. Формулировка цели должна быть соотнесена с тем, каково отношение школьников к своим переживаниям относительно обсуждаемой проблемы, каковы их ожидания от выполнения той или иной учебной задачи.

Мотивирующее учащихся и развивающее значение имеют не только так называемые положительные эмоции (радость, удовольствие, симпатия, уважение и т. п.), но также и эмоции, которые рассматриваются как отрицательные (неудовольствие, разочарование, сожаление, возмущение и пр.). Любая из этих эмоций, вызванная социально заостренной учебно-речевой ситуацией, способна стимулировать речемыслительную деятельность учащихся. Под социально-заострённой мы понимаем ситуацию, порождающую у личности психическое состояние интеллектуально-эмоционального затруднения, в которой решение проблемы требует обозначения собственной социально-нравственной позиции [9]. Действуя в рамках предложенных ситуаций, учащийся испытывает богатую палитру эмоций, оказывается в различных эмоциональных состояниях, и это способствует его личностному развитию.

Таким образом, социально-эмоциональное развитие – это то, что происходит с личностью школьника как активного субъекта учебно-воспитательного процесса под воздействием обучающих и воспитывающих влияний со стороны учителя в ходе обсуждения проблем морально-нравственного характера, изучения эмоционально насыщенных текстов, просмотра соответствующих видео, выполнения коммуникативных заданий, проблематика которых воспринимается как личностно значимая и вызывает те или иные эмоции.

В связи со сказанным особое значение приобретает известный принцип учёта индивидуально-психологических особенностей личности, который предполагает максимальную индивидуализацию учебного процесса. По мнению А.Н. Щукина, личностная индивидуализация требует учета желаний, интересов, мировоззрения, а также чувств и эмоций учащегося [95].

Как известно, существуют значительные индивидуальные различия в эмоциональной возбудимости людей. Нам представляется, что социально и личностно значимые качества школьников следует не только учитывать, но и последовательно формировать и развивать, используя эмоционально окрашенные коммуникативные задания и обращаясь к чувствам и эмоциям школьников.

Как известно, целью образования является усвоение учащимися основ социального опыта, в связи с чем, как указывают дидакты М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, содержание образования должно воплощать в себе: знания о человеке, обществе, природе, способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности и опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности. С позиции исследуемой нами проблемы представляется, что последний из перечисленных компонентов содержания образования является чрезвычайно значимым и должен «окрашивать» собой все другие компоненты. Опыт обращения к личностному смыслу и эмоциональным переживаниям человека позволяет школьнику лучше осознать собственные потребности, интересы, желания и стремления. Вот почему усвоение иностранного языка должно сопровождаться знакомством с картиной мира носителей языка, системой их ценностей, культурных традиций, борьбой мировоззрений, с личностными поисками выдающихся представителей нации и чувствами простых людей, зарубежных сверстников. Это не только вызовет со стороны школьников эмоциональный отклик, но будет побуждать их к собственным мировоззренческим исканиям и нравственным оценкам.

Важно, что процесс овладения иностранным языком должен сопровождаться переживанием успеха, радости сотрудничества с учителем, сверстниками, носителями языка, общения с реальными и воображаемыми собеседниками. Включение учащихся в выполнение задач

творческого характера, использование элементов искусства, художественной деятельности позволяет проникать в суть нравственных ценностей и переживать своё отношение к ним. Процесс овладения содержанием обучения должен быть выстроен таким образом, чтобы он сопровождался эмоциональным переживанием своего отношения к происходящим в мире, стране, городе, школе событиям, к взрослым и сверстникам, к изучаемому материалу.

Таким образом, создание условий для развития личности школьника предполагает обращение к его эмоциональной сфере, обеспечение эмоциональной насыщенности его учебно-познавательной деятельности, создания в учебном процессе ситуаций эмоционального подъёма.

Глава 2. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Известно, что процесс развития является однонаправленным, поступательным, предполагающим переход от низшего к высшему, от простого к всё более сложному. Часто этот процесс рассматривают как расширение диапазона возможностей человека, связанных с воздействием, как на внешнюю среду, так и на себя самого. Этот процесс замедляется или ускоряется в зависимости от социального положения субъекта и характера его деятельности. Далее обратимся к рассмотрению личностно ориентированного, компетентностного и социально развивающего подходов под углом зрения исследуемой нами проблемы.

2.1. Личностно ориентированный, компетентностный и социально развивающий подходы к образованию и обучению иностранным языкам.

Термин «подход» определяется в методической науке как «самая общая концептуальная позиция, отталкиваясь от которой исследователь ...

рассматривает большинство своих концептуальных положений», «точка зрения на сущность предмета, которому надо обучать» [11, с. 6].

И.А. Зимняя предложила различать употребление термина «подход к обучению» в двух значениях: как мировоззренческой категории, которая отражает социальные установки субъектов учебного процесса как носителей общественного сознания; как глобальную и системную организацию и самоорганизацию образовательного процесса, которая включает обоих субъектов педагогического взаимодействия. В данной трактовке подход выступает как угол зрения, под которым анализируется и интерпретируется учебная деятельность. В основе подхода обычно лежит одна исходная идея.

В методике обучения иностранным языкам не сформирована единая всеми признаваемая классификация подходов. Выделяются пять групп в соответствии с наиболее ярко выраженной ориентацией обучения: деятельностный, коммуникативный, личностно ориентированный, компетентностный, социокультурный. В последние десятилетия в самостоятельные подходы оформились концепции средо-ориентированного и социально развивающего обучения иностранным языкам.

В интересах нашего исследования представляется важным рассмотреть личностно ориентированный, компетентностный, и социально развивающий подходы как в наибольшей степени фокусирующие внимание на личности учащегося.

Социальные, общественно-политические, и экономические трансформации, произошедшие в обществе, осознание того факта, что самой большой ценностью является личность привели к возникновению личностно ориентированного подхода к обучению иностранным языкам. Разработанный И.Л. Бим и её последователями подход характеризуется, прежде всего, отношением к учащемуся полноправному субъекту

обучения, признанием его центральной позиции как активного участника учебного процесса. Подход нацелен на личностное развитие каждого ученика. В связи с этим И.Л. Бим писала: «Выпускник школы должен обладать ... знаниями, составляющими целостную картину мира, навыками и умениями осуществлять различные виды деятельности: учебную, трудовую, эстетическую, исследовательскую; обладать критическим мышлением и соответствующими ценностными ориентациями, а также опытом творческой деятельности» [15, с. 2-3].

Смыслом личностно-ориентированного подхода к образованию и воспитанию подрастающего поколения автор считает обращение к ученику как к активному субъекту деятельности учения, ответственного вместе с учителем за ход и результат этой деятельности, а также учет потребностей, склонностей и возможностей ученика. Это даёт основания для отношения к личностно-ориентированному подходу как к базовому и позволяет говорить о личностно-ориентированной парадигме образования, а также существенно гуманизировать учебный процесс по иностранному языку.

Как отмечает известный отечественный дидакт В.В. Краевский, «Гуманизацию образования в самом общем плане можно охарактеризовать как построение отношений участников образовательного процесса на основе смены стиля педагогического общения – от авторитарного к демократическому. При этом главное – принцип уважения к личности воспитанника и учета в содержании образования его духовного потенциала путём обращения к человеческой культуре, взятой в аспекте социального опыта. Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный, приобщающий человека ко всему богатству человеческой культуры» [45, с. 6].

В отечественной научной литературе подчёркивается, что личностно ориентированное образование – это не формирование личности с

заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития ... воспитанников [74, с. 166]. Речь идет о таких качествах личности, как способность к саморазвитию, самореализации, самоутверждению, самооценке.

Личностно ориентированный подход, выступая как генеральное направление в образовании и воспитании, тем не менее, не исключает другие подходы (деятельностный, коммуникативно-когнитивный, культурологический, компетентностный, социально развивающий), а реализуется в тесном единстве с ними.

Под углом зрения личностно ориентированного подхода рассматриваются все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы, приёмы и технологии обучения. В качестве стратегической цели обучения иностранным языкам обозначена коммуникативная компетенция, эмоциональная составляющая которой признается значимой в процессе межкультурного взаимодействия.

При отборе содержания обучения учитываются в наибольшей степени интересы школьников, волнующие их проблемы. Используются учебные материалы, которые в наибольшей степени апеллируют к личному опыту ученика, его эмоциональной сфере. В структуре содержания обучения на первый план выступает деятельностный компонент, развитие опыта творческой деятельности и ценностные ориентации. Некоторая избыточность в отборе материала позволяет осуществить индивидуальный подход к учащимся, обеспечивает им возможность свободного выбора текстов, тем и проблем для обсуждения, учебных заданий.

Среди компонентов содержания обучения акцентируется эмоциональный компонент – чувства, эмоции, вызываемые выполняемыми действиями, их предметным содержанием. Личностно ориентированный

подход затрагивает не только потребностную, деятельностно-коммуникативную, но и эмоциональную сферу.

При проблемной подаче материала и использования специальных заданий развивается рефлексия, которая обеспечивает условия для развития личности, её самооценки и самосознания. При отборе приёмов и технологий учитываются личный опыт обучаемых, их чувства, эмоции, мнения и оценки.

Широко используются игровые и проектные технологии, технологии дискуссии и сотрудничества, которые вовлекают школьников во взаимодействие, расширяют опыт взаимопомощи.

Личностно ориентированный подход предполагает создание благоприятных условий, эмоционально комфортных взаимоотношений между учителем и учениками, между самими школьниками [12].

Таким образом, описанный выше подход позволяет в полной мере раскрыть личностный потенциал школьника, поскольку в значительной степени апеллирует к его чувствам и эмоциям.

Компетентностно ориентированный подход к образованию (*competence-based education*) имеет в своей основе понятие «компетенция». В отечественной педагогической науке проблема компетенций была сформулирована в 70-х гг. прошлого века и был поставлен вопрос необходимости рассматривать компетенции как конечный результат образования. Отечественные исследователи (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев) фокусировали внимание на различных компетенциях для различного вида деятельности. Например, Н.В. Кузьмина в рамках педагогической деятельности рассматривала компетентность как свойство личности. Л.А. Петровской удалось на основе анализа коммуникативной компетентности разработать тренинги для её формирования. В процессе развития её идей были разработаны собственно социальные компетенции.

И.А. Зимняя, обратившись к анализу профессиональной деятельности социального работника, предложила три направления её рассмотрения: компетентность социального работника, включающая знания и умения специального характера; умение устанавливать адекватные межличностные отношения; собственно личностные характеристики работника. Вторая и третья позиция имеют непосредственное отношение к сфере чувств и эмоций.

В современной педагогической литературе термины «компетенция» и «компетентность» зачастую трактуются как некая оппозиция: компетенция – норма, заранее заданное социальное требование к уровню образования учащегося, соответствие которому позволит эффективно выполнять ту или иную продуктивную деятельность в профессиональной сфере; компетентность – знания, навыки, умения, способности, ценностно-смысловые ориентации, т. е. совокупность личностных качеств, которые обусловлены опытом, приобретённым в ходе деятельности в социально и личностно значимых сферах [89, с. 8-9]. Исследователь поясняет, что компетентность есть владение компетенцией, которая включает его личностное (добавим практически всегда эмоционально окрашенное – М. А.) отношение к ней и предмету деятельности. Это личностная характеристика.

В педагогической литературе подчёркивается, что компетенция не может быть сведена к сумме знаний, навыков и умения, так как это понятие иного смыслового ряда.

Отмечается, что помимо технологической составляющей (операциональной и когнитивной) компетентность включает мотивационный, социальный, эстетический, поведенческий компоненты. Нам представляется, что было бы целесообразно обозначить в структуре компетентности также и эмоционально-ценностный компонент.

С точки зрения И.А. Зимней, в понятие компетентности следует включать мотивационный компонент (готовность к проявлению компетентности), когнитивный (знание её содержания), поведенческий (опыт проявления компетентности в различных ситуациях), ценностно-смысловой (отношение к компетентности и объекту, на который она направлена), эмоционально-волевой (регуляция процесса и результата приложения компетентности) [34, с. 42].

Поскольку обобщающая сила компетенций неодинакова, был поставлен вопрос об их иерархии. Было принято, что высшим ярусом иерархии могут считаться ключевые компетенции, которые нужны каждому человеку (метапредметное содержание). Межпредметные (общепредметные) компетенции имеют отношение к группам учебных дисциплин и образовательных областей. Предметные компетенции рассматриваются как частные и формируются в рамках конкретных дисциплин.

Содержание ключевых компетенций и основания для их разграничения остаются предметом дискуссий. В работах отечественных исследователей в качестве ключевых чаще всего называют: общекультурную, социально-трудовую, коммуникативную, компетенцию личностного самоопределения.

В соответствии с выделенными И.А. Зимней и теоретически обоснованными критериями предложены 3 группы компетентностей:

- Компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, как к субъекту жизнедеятельности.
- Компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми.
- Компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах [34, с. 41]. Ключевые компетенции были выделены психологом в рамках названных групп: компетенции, имеющие

отношение к самому человеку как к личности; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Первая из названных групп включает, среди прочих, компетенции ценностно-смысловой ориентации, ценности бытия, жизни, науки и культуры, истории цивилизаций, собственной страны, религий. Формируя эту компетенцию, учитель способствует воспитанию у учащихся эмоционального, ценностно-смыслового отношения к жизни и окружающему миру.

Разработанный А.В. Хуторским перечень ключевых компетенций основан на магистральных целях общего образования. Учитывается структура социального опыта и опыта личности, виды деятельности, позволяющие овладевать социальным опытом. Эти компетенции исследователь назвал образовательными и определил их как системные характеристики личностно ориентированного подхода к обучению. Они имеют отношение к личности учащегося, проявляются в процессе его деятельности и выражаются в создаваемых им продуктах.

Типология ключевых образовательных компетенций, разработанная А.В. Хуторским, включает следующие: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования. В последние автор включил освоение способов интеллектуального, духовного, физического саморазвития и эмоциональной саморегуляции. [89, с. 18-20]. Под эмоциональной саморегуляцией понимается способность реагировать на события жизни эмоционально, но социально приемлемым образом. Её также рассматривают как совокупность процессов наблюдения, оценки, контроля над собственными чувствами и эмоциями, а также воздействия на чувства и эмоции других людей в процессе межличностного общения.

Формирование эмоциональной саморегуляции рассматривается как часть и важное условие социализации.

Таким образом, ключевые компетенции – это обобщённое описание адекватных проявлений социальной жизни человека. Эти компетенции должны формироваться в рамках всех учебных дисциплин, поскольку «обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме» (И.А. Зимняя).

Описанные типологии свидетельствуют о том, что в педагогической науке не разработан единый, общепринятый перечень ключевых компетенций. Однако очевидно также, что компетентностный подход нацелен на одновременное усвоение содержания образования и развитие личности школьника, что создаёт условия для достижения нового целостного образовательного результата.

Относительно обучения иностранным языкам понятие «компетенция» было введено в понятийный аппарат теории и методики обучения несколько десятилетий назад. Следует признать, что к настоящему моменту оно завоевало ключевое положение в терминологическом поле языкового образования.

Содержание слова «компетенция» включает «не только ... описание конкретных знаний, навыков, умений (которыми необходимо овладеть, чтобы использовать язык как инструмент общения и познания), но и тех способностей, наличие которых помогает человеку ориентироваться в культурно-языковой среде и не быть отторгнутым ею, и, конечно, речевых стратегий, благодаря которым он, используя тот или иной вид речевой деятельности, реально достигает своих конкретных коммуникативных целей в условиях прямого или опосредованного общения» [72, с. 4]. Понятие «компетенция», органично вошедшее в определение интегративной цели обучения иностранным языкам, формулируется как «коммуникативная компетенция». Такая формулировка цели позволила

более конкретно осмыслить деятельностную природу дисциплины «иностранный язык». Коммуникативная компетенция рассматривается как коммуникативно-социальная характеристика человека и включает в себя на правах компонентов языковую, речевую, социокультурную, учебно-познавательную и компенсаторную компетенции.

Подчеркивается особая роль социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. «Это должно обеспечить культуроведческую межкультурную направленность обучения, то есть включение школьников в диалог культур. Всё это повышает требования к уровню обученности по иностранным языкам» [14, с. 160].

При всей очевидности концептуально-понятийной связи всех компонентов коммуникативной компетенции мы выделяем социальную компетенцию как один из наиболее значимых результатов языкового образования. Предметной областью данной компетенции является способность к взаимодействию с другими людьми, в частности, представителями иных лингвокультурных сообществ. В структуре социальной компетенции значительную роль играет эмоциональная составляющая, сформированность которой является неременным условием способности к сотрудничеству, толерантному отношению к людям, их действиям, поступкам и внешнему виду, а также адаптивности, социальной ответственности и коммуникативной состоятельности.

Далее обратимся к детальному рассмотрению социального компонента коммуникативной компетенции, в содержание которого принято включать способность и готовность учащихся участвовать в совместной деятельности в рамках образовательного процесса при изучении неродного языка, а также и в реальной жизни. Поведенческие нормы носителей языка, их менталитет, то есть все, чем заполнено пространство социокультурной и социолингвистической компетенций, составляет предметную область социального компонента коммуникативной

компетенции. В этом смысле социокультурная и социолингвистическая компетенции могут рассматриваться как обслуживающие социальную (И.А. Зимняя).

Под социальной компетенцией, формируемой в ходе овладения иностранным языком, в данном исследовании будем понимать готовность и способность к социально-адекватному взаимодействию с реальными или воображаемыми участниками образовательного процесса, а также носителями изучаемого языка в условиях учебной или естественной языковой среды [8]. Она предполагает способность ориентироваться в социальной ситуации, управлять ею, желание и умение поддержать общение, помочь партнёру по коммуникации, уверенность в собственных способностях осуществлять общение. Другими словами, социальная компетенция предполагает желание и умение вступать в коммуникацию с другими людьми, в основе чего лежат потребности, мотивы, позитивные эмоции по отношению к партнёрам по общению и позитивная самооценка.

Центральным звеном социальной компетенции является социальный опыт, приобретаемый в ходе общения на родном и иностранном языках. К значимым компонентам социальной компетенции мы отнесли коммуникативную состоятельность, стремление к самосовершенствованию, социальную ответственность, а также доброжелательность и открытость. Наличие обозначенных качеств определяет степень комфортности, которую человек испытывает в обществе других людей. Важнейшими составляющими социальной компетенции являются знания (содержательный компонент), владение способами деятельности (процессуальный компонент), отношения и оценки (эмоционально-оценочный компонент).

Социальная компетентность рассматривается нами как некий комплекс качеств характера, знаний, навыков, умений, социальных характеристик, обеспечивающих эффективное социально адекватное

взаимодействие личности с различными собеседниками, в том числе носителями изучаемого языка [там же]. Она проявляет себя и учебной ситуации, где главным образом приобретается школьником и контролируется учителем, и в естественной языковой среде, где степень её сформированности становится очевидной.

И.Л. Бим отмечает: «На выходе системы обучения иностранным языкам должны быть реальные речевые продукты как показатели приращений в иноязычных знаниях, навыках и умениях, а также приращений в духовной сфере школьников» [14, с. 161].

Реальные речевые продукты, ожидаемые на выходе системы обучения иностранным языкам, по утверждению И.Л. Бим, – это речевые произведения в устной и письменной форме, инсценировки, коллажи, страноведческие альбомы с подписями на иностранном языке и т. п. Нам представляется важным отнести к приращениям в духовной сфере и такие коммуникативно-социальные характеристики человека, как осознание ценности общения для установления взаимопонимания; открытость и доброжелательность; выраженное стремление к сотрудничеству; уважительное отношение к другим народам; терпимость к чужому облику, мнениям, взглядам и действиям; умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки; способность к сопереживанию; социальная активность, устойчивость основных жизненных принципов, положительная социально-нравственная самооценка; оптимизм, вера в лучшее в человеке и др. [5]. Многие из перечисленного выше имеет непосредственное отношение к эмоциональной сфере школьника.

Таким образом, компетентностный подход к обучению иностранным языкам нацеливает на то, чтобы акцент делался не только на «знаниевой», но и на эмоционально-оценочной составляющей социальной компетенции, а также на процесс накопления социального опыта, опыта совместного решения личностно и социально значимых проблем.

В процессе обучения иностранным языкам необходимо предоставить школьникам широкие возможности для освоения способов поведения, характерных для носителя той или иной социальной роли. Необходимо создавать условия для общения в соответствии с особенностями ситуации и собеседника, в том числе носителя изучаемого языка или собеседника в интернет-чате. Важно научить школьника социальной (в том числе эмоциональной) наблюдательности, что позволит ему ориентироваться в ситуациях окружающей жизни, оценивая их с позиции общечеловеческих нравственных норм, преодолевать трудности на пути к установлению эмоционального контакта с окружающими, а также к самосовершенствованию.

Компетентностный подход к обучению иностранным языкам исключает отчуждённость от ученика приобретаемых знаний, навыков и умений, препятствует деформации ценностно-смысловых представлений о процессе и результате образования, способствует формированию положительного эмоционального настроения, мотивации к учению, позволяет школьнику испытать чувство удовлетворения. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что компетентностный подход к обучению иностранным языкам открывает для учащихся большие возможности, связанные с реализацией потенциала иностранного языка как нового канала социализации. Важно также отметить в рамках данного подхода значимость эмоциональной составляющей коммуникативной компетенции, высокую степень влияния эмоций на успех коммуникации и, следовательно, необходимость обращаться к эмоциональной сфере школьника в ходе обучения иностранным языкам.

В основе социально развивающего подхода к обучению иностранным языкам, который является логическим продолжением личностно ориентированного и коммуникативного подходов, лежат общепризнанные теоретические положения: о социальной компетенции

как ядре социального развития, о влиянии социокультурной среды на творческое становление личности, об учебном процессе по иностранным языкам как процессе накопления учащимся опыта сотрудничества, опыта установления и поддержания эмоционального контакта с собеседником, широкого социально-коммуникативного взаимодействия.

В рамках данного подхода личность рассматривается как активный и полноправный субъект. В ходе взаимодействия с различными речевыми партнёрами в условиях родной и иной культур он приобретает социальный опыт и качества, необходимые для адекватного взаимодействия для решения личностно значимых задач. Таким образом, под социальным развитием личности средствами иностранного языка мы понимаем процесс формирования и совершенствования социально ценных качеств личности по мере накопления, интеграции и активного воспроизводства социального опыта в рамках родной и не родной культур, обеспечивающий возможность эффективной деятельности в социальной сфере.

Речевая деятельность на иностранном языке во всех её видах формах, и жанрах даёт возможность получать социальный опыт, систематизированный и осмысленный предшествующими поколениями, и активно воспроизводить его. Этот процесс сопровождается обогащением новыми социальными ценностями и личностным развитием школьника. При этом направленность видов деятельности на продукцию или рецепцию речи вносит в данный процесс определённую специфику.

Овладение иноязычной устной речью связано с овладением техникой социального общения на изучаемом языке. Параллельно происходит овладение более широким набором готовностей к совершению речевых поступков. Приобретаются такие качества личности, как самостоятельность, креативность, способность к установлению и поддержанию эмоционального контакта с собеседником, к установлению взаимопонимания, то есть к социальному взаимодействию.

Социально развивающее значение имеет также и опосредованная, форма общения через посредство созданных людьми духовных продуктов – произведений искусства, книг и пр. Эта форма общения играет существенную роль в становлении и развитии личности. В процессе обучения иностранным языкам она может осуществляться как устно (слушание и понимание речи на слух), так и в процессе чтения иноязычных текстов, когда общающиеся (автор, его персонажи и читатель) разделены во времени и пространстве. Обе формы общения могут эффективно осуществляться только при условии установления взаимопонимания между общающимися.

В ходе восприятия иноязычной речи в устной или письменной форме определяется личностное отношение к содержанию иноязычного текста, персонажам, их поступкам, действиям, формируются ценностные ориентации, развиваются чувства и эмоции. Школьники вместе с действующими лицами нередко оказываются в ситуации нравственного выбора, принимают решения вместе с героями или вместо них. Восприятие речи на иностранном языке, как и на родном, связано с процессом самопознания и самовыражения, поскольку предполагает соотнесение извлекаемой информации с собственным жизненным опытом. Чтение оказывает особенно сильное воздействие на личность учащегося. Приобретаемые новые свойства и качества личности являются результатом сопоставления полученной информации с уже имеющимся опытом и взглядами самого школьника и других участников общения.

Как известно, в соответствии с теорией деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя) речевая деятельность человека имеет трёхфазную структуру, в которой выделяют мотивационно-потребностную, ориентировочно-исследовательскую и исполнительную. Рассмотрим содержание каждой из названных фаз под углом зрения исследуемой проблемы и в соответствии с тремя параметрами:

1. Направленность речевой деятельности. 2. Предметное содержание деятельности. 3. Этап развития личности.

Стимулом к речевой деятельности является приведение в действие механизма мотивации. Мотивационно-потребностная фаза отличается сложным переплетением потребностей, мотивов и цели действия. Деятельность всегда начинается с потребности, которая формируется в процессе взаимодействия ребёнка с взрослыми и, следовательно, имеет социальную обусловленность. Активность ребёнка осуществляется в направлении наиболее выраженной потребности, которая определяется как психологическое состояние, создающее предпосылку деятельности (А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман). Человек начинает действовать и это приводит, по утверждению психологов, к «опредмечиванию» потребности. В акте «опредмечивания» потребности рождается мотив. Потребность свидетельствует о готовности к деятельности, а наличие мотива придаёт активности более действенный характер.

В психологии выделяют четыре основные группы социальных потребностей индивида: 1. Потребности общения. 2. Потребности выражения (чувств, эмоций, внутренних состояний). 3. Потребности самоутверждения. 4. Потребности познания.

Соотнесение социальных потребностей индивида с мотивами общения позволило нам сделать некоторые выводы относительно мотивационно-потребностной фазы продуктивных видов деятельности.

В структуре потребностей человека потребность *общения* занимает особое место, так как содержит признаки социальности. Специфически человеческая потребность в эмоциональном контакте стимулирует развитие личности. Потребность общения является предпосылкой следующих мотивов: стремление рассуждать, обсуждать, шутить, выражать своё мнение, комментировать, советовать.

В потребности *выражения* реализуется следующая группа мотивов: стремление выразить согласие, несогласие, предположение, сомнение, уверенность, неуверенность, одобрение, порицание, чувства радости, гнева, гордости и вся совокупность чувств и эмоций.

В социально-психологических мотивах *самоутверждения* «опредмечиваются» потребности: получить одобрение, показать себя, оказаться на уровне требований, предъявляемых взрослыми или членами иной социально-культурной общности.

Потребность *познания*, которая реализуется также и в рецептивных видах речевой деятельности, лежит в основе следующих мотивов: побудить к активным речевым действиям, понять взаимоотношения людей, расспросить, научиться высказываться на иностранном языке о какой-либо проблеме в социально корректной форме, заставить высказать свою точку зрения, получить некоторую личностно-значимую или просто интересную информацию, объяснить наблюдаемое явление.

Учитель предлагает учащимся ту или иную проблему для обсуждения исходя из требований программы по иностранным языкам, а также учитывая социальные потребности школьников на каждом этапе их личностного развития. Учет интереса школьников к нормам и ценностям мира взрослых, социокультурным особенностям страны изучаемого языка, желание учащихся анализировать взаимоотношения со сверстниками позволяет сформулировать социально-коммуникативную проблему таким образом, чтобы она осознавалась обучаемыми как актуальная, стимулировала их коммуникативно-познавательную мотивацию и вызывала эмоциональный подъём. Приведём примеры.

На младшем этапе мотивы могут быть следующие: выразить *согласие* (например, навестить заболевшего друга, чтобы помочь ему с выполнением домашнего задания); *порадоваться* (например, вместе с младшей сестрой, которая научилась читать); *дать совет* (например,

зарубежному сверстнику, который предполагает обучаться в вашей школе и очень хочет подружиться с ребятами). Названные мотивы более всего актуальны на этапе усвоения готовых форм социального опыта, овладения одобряемыми формами поведения.

Для подростков актуальны следующие мотивы: *убедить* (например, родителей отпустить сына / дочь на вечернюю дискотеку); выразить *пожелание* (например, относительно взаимоотношений одноклассников – представителей различных групп футбольных фанатов). Эти мотивы побуждают к активному овладению социальными отношениями, к использованию приобретённого социального опыта для решения социально-коммуникативных задач и реализации личностных потребностей.

В качестве примера актуальных для старшеклассников мотивов приведём следующие: *выразить* собственную точку зрения (например, на проблему «Служба в армии – святой долг или тяжкая повинность»); *показать себя* (например, как широко мыслящего и ответственного человека по отношению к вопросу о роли молодого человека в обществе); убедительно *обосновать* (соответствие качеств собственной личности избранной профессии). Эти мотивы являются реально действующими в старшем школьном возрасте, так как стимулируют выражение собственного отношения, чувств, эмоций, оценок, жизненных интересов и позволяют осмыслить социально-коммуникативную проблему как актуальную и личностно значимую.

Итак, мотивационно-побудительная фаза продуктивных видов речевой деятельности, будучи направленной на социально-коммуникативное развитие школьников, «погружает» школьников в проблемы социально-нравственного характера. Учащимся предоставляется больше самостоятельности в реализации мотивационно-потребностной фазы деятельности. Они принимают активное участие в планировании,

определении содержания продуцируемого высказывания без подсказки учителя.

Что касается мотивационно-потребностной фазы рецептивных видов речевой деятельности, они стимулируют интерес к социально значимым проблемам за счёт извлечения из темы текста известного учащимся и выявления возможных сфер неизвестного, но актуального. Эта фаза, кроме того, включает прогнозирование и самостоятельное формулирование проблем.

Как отмечается в отечественной и зарубежной методической литературе, значимым условием участия индивидов в общении является существование некоторой асимметрии в отношениях между общающимися (Л.П. Крысин). Асимметрия может быть представлена в виде неравновесия *мнений* (*J. Harmer*) и *информационного* неравновесия (*M. Lewis, R. Peters, D. Wilkins*). Помимо этого продуктивные виды речевой деятельности могут стимулироваться неравновесием, возникшем в результате различий в рассуждениях и способах аргументации (*reasoning gap*).

Итак, мотивационно-потребностная фаза связана со стимулированием интереса к речевой деятельности за счёт осмысления необходимости устранения противоречий в целях решения задач социально-коммуникативного характера. На последующих фазах школьники получают возможность выявлять наиболее важные стороны деятельности, активно участвовать в творческом решении практических задач.

Интерес обеспечивает учащимся состояние готовности к осуществлению действия определённого содержания, так как затрагивает эмоционально-чувственную сферу личности. Данная сфера, как утверждают психологи, активно участвует в создании коммуникативной (коммуникативно-познавательной) мотивации. Эмоции служат специфическим катализатором мысли, стимулом к речевой деятельности.

Далее обратимся к рассмотрению содержания ориентировочно-исследовательской фазы иноязычно-речевой деятельности под углом зрения потребностей социального развития школьников.

Определение наиболее эффективных средств и способов осуществления деятельности происходит на основе учёта социально значимых качеств её субъектов как членов определённой социокультурной общности и анализа социокультурного контекста этой деятельности. Данная фаза обеспечивает выявление наиболее важных для личности сторон деятельности, планирование и определение средств её осуществления на основе их эмоционально-нравственной оценки.

Ориентировочно-исследовательская, или аналитико-синтетическая фаза деятельности фиксирует индивидуальную картину мира человека, его духовных ценностей и смыслов и всё в большей степени соотносится с социально-нравственными ориентирами по мере развития личности.

Третья фаза социально-коммуникативной деятельности (исполнительная) представлена во внешне выраженной и внешне не выраженной форме. На начальном этапе (этапе социальной адаптации) важную роль играет восприятие готовых отрезков речи (чтение, аудирование, просмотр видеофрагментов). Это позволяет школьникам анализировать и осмысливать специфику социальной среды, знакомиться и оценивать социальные нормы и ценности, особенно когда это касается социокультурной специфики страны изучаемого языка. Этапы интеграции и персонификации повышают роль говорения (отчасти и письма). Они способствуют творческому синтезу усвоенного социального опыта, активному воспроизводству системы социальных связей, выражению собственных жизненных интересов, оценок и социально-нравственных позиций.

Итак, анализ иноязычно-речевой деятельности в контексте трёхфазовой модели с учётом предметного содержания речевой

деятельности и этапов развития личности показывает, что процесс обучения иностранным языкам может активно способствовать изменению, обогащению личности учащегося, развитию его мотивационной и эмоционально-чувственной сфер.

С позиции социально развивающего подхода целью обучения иностранным языкам является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, социальная составляющая которой делает возможным социально-адекватное взаимодействие учащихся с различными собеседниками, в том числе носителями изучаемого языка [8, с. 4]. Развивающая цель включает также приобретение личностью социально ценных характеристик, качеств и свойств, которые позволят адекватно действовать в социальной сфере. Результатом активной социально-коммуникативной деятельности школьников могут явиться материальные продукты (выступления на форумах и конференциях, участие в дискуссиях и дебатах, продукты проектной деятельности). Вместе с тем, результатом такой деятельности может стать неотчуждаемый духовный продукт – навыки и умения, способности, качества личности, ценностные ориентации, а также изменения в мотивационной и эмоциональной сферах учащихся.

В основе социально развивающего подхода лежит совокупность принципов, среди которых ведущими являются: принцип приоритета приёмов, способствующих расширению опыта школьников в решении социально и личностно значимых проблем средствами иностранного языка; принцип организации процесса овладения иностранным языком как процесса активного социального взаимодействия школьников; принцип вариативности условий социального взаимодействия как фактор личностного развития учащихся [7].

Среди компонентов содержания обучения в рамках описываемого подхода и под углом зрения исследуемой проблемы особе место занимает

компонент, обозначенный нами следующим образом: система способностей, отношений и качеств личности, рассматриваемая как приобретаемый ею эмоционально-ценностный опыт. Для его формирования необходимо объединить потребности, мотивационную и эмоциональную сферы учащихся с их знаниями, умениями и творческими способностями. Особую значимость приобретает позитивное отношение личности к миру, к себе как субъекту учебного процесса, к партнёрам по общению. Другими словами, в содержании социально развивающего обучения иностранным языкам помимо фактологического и социокультурного аспектов находят отражение социально развивающий, морально-нравственный и эмоционально-чувственный аспекты.

В соответствии с учением Л.С. Выготского о социальной ситуации развития [24], внешние условия всегда преломляются через индивидуальные особенности личности, которые составляют внутренние условия обучения. Это некие психологические факторы, которые определяются личностью самого школьника. В сочетании с внешними методическими условиями, созданными учителем и принятыми учащимися, внутренние условия формирования социальной компетенции обеспечивают пространство, благоприятное для свободного личностного развития школьников в ходе овладения иностранным языком. Что касается эмоционального компонента коммуникативной компетенции, принято говорить о его двойной обусловленности: с одной стороны, потребностями (мотивацией), с другой – особенностями воздействий (ситуациями) [20, с. 8].

Социально развивающее обучение предполагает преобладание в учебном процессе таких приёмов, которые «погружают» учащихся в реальную или воображаемую систему социальных и личностных отношений и расширяют их опыт взаимодействия для решения личностно значимых проблем.

Технологии, используемые в рамках социально-развивающего обучения отличаются соответствием характеру решаемых на данном этапе обучения развивающих задач, коммуникативностью, проблемностью, способностью обеспечивать положительный эмоциональный фон, создавать обстановку сотрудничества, направленностью на расширения опыта социального и межличностного и межкультурного взаимодействия. Эти технологии базируются на логике социального развития школьников и включают три основные группы: технологии адаптирующего обучения, технологии интегрирующего обучения и технологии персонифицирующего обучения. Перечисленные технологии способствуют преодолению отчуждения от реальной жизни и обезличенности образования. Напротив, они направлены на развитие интеллектуально-нравственной свободы личности и способствуют формированию социально-эмоциональной компетенции школьников.

2.2. Характеристика ролевого общения как формы социально-эмоционального взаимодействия людей

Многие отечественные психологи рассматривают социальную сущность общения как его важнейшую характеристику. Это форма взаимодействия людей в процессе реализации их общественно-коммуникативной деятельности (И.А. Зимняя), деятельность по решению задач социальной связи (А.К. Маркова). Психолог подчёркивает, что деятельность общения – это «общий тип специфически человеческой деятельности, частным проявлением которой являются все виды взаимодействия человека с другими людьми и предметами окружающей действительности» [61, с. 12]. А.А. Леонтьев, подчёркивая социальный характер общения, пишет, что общение – это процесс или процессы, осуществляющиеся внутри определённой социальной общности – группы, коллектива, общества в целом, процессы, по своей сущности не

межиндивидуальные, а социальные. Они возникают в силу общественной необходимости, общественной потребности. Общение – это тот фактор, который делает возможной коллективную деятельность. Социальность общения, – отмечает далее А.А. Леонтьев, – в том, что оно выражает или реализует общественные отношения [56, с. 4]. Общение также является отражением людьми друг друга, на что в своих трудах указывал академик А.А. Бодалёв.

Общение всегда сопровождается обменом эмоциональными состояниями, что приводит к установлению эмоционального контакта и удовлетворению потребности в общении [41]. Вербальное общение – это процесс активного двустороннего, социально обусловленного взаимодействия людей посредством языка, реализуемый в ходе речевой деятельности партнёров по общению (А.А. Леонтьев). По мнению учёных, вербальное общение строится как «система сопряжённых актов» [59, с. 46], как социально обусловленное взаимодействие, сопровождающееся обменом эмоциональными состояниями.

Далее обратимся к особенностям *учебного* общения, происходящего на уроках иностранного языка и моделирующего естественное общение. Модель естественного общения воплощает в себе основные черты реальной коммуникации. Учебное общение характеризуется целым рядом своеобразных особенностей. Нам представляется целесообразным вывести различия между двумя видами общения из задач и условий обучения. Учебная общение – это чаще всего деятельность планируемая. Единицей планирования выступает акт речи, который может быть описан через ожидаемый продукт и побуждающую к его производству ситуацию. Жесткая планируемость речевого продукта является причиной того, что на учебно-речевую деятельность накладывается множество ограничений. И это является отличием учебного общения от подлинного.

Регламентация значительно чаще касается социальных событий речевого взаимодействия, чем межличностных контактов. Поэтому, моделируя субъектов учебно-речевой деятельности, следует обращать особое внимание на социальные роли в структуре нормативных ситуаций (В.Л. Скалкин).

Другой особенностью учебно-речевой деятельности является факт, что задачи речевого действия привносятся извне. Изучение иностранных языков в школьных условиях, тем более их выбор чаще всего не являются свободным решением учащихся. Обучаясь в кругу соотечественников в русскоязычной среде школьники часто не испытывают актуальной потребности в общении на иностранном языке. Поэтому важно помнить о необходимости создания и поддержания мотивации деятельности, которая, как отмечал П.Б. Гурвич, заключается в осознании необходимости и целесообразности деятельности и в предвкушении удовлетворения от ее выполнения. Учёт названных факторов делает возможным управление мотивационной сферой общения школьников. «В подлинном смысле управлять действиями людей мы сможем только тогда, когда мы сумеем вызывать у них определённые побуждения. Управлять действиями человека можно только посредством управления мотивами» [63, с. 5].

Продолжая исследования зависимости протекания психических процессов от потребностей и мотивов людей, выполненные А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, В.С. Мерлиным, их последователи отмечают, что нельзя навязывать школьникам изучение того или иного языкового явления, предлагать «поговорить на заданную тему», требовать выполнять какие-либо речевые упражнения. Целесообразно, включая учащихся в деятельность, обеспечить её мотив, который А.Н. Леонтьев образно определил как «мотор деятельности». При отсутствии реально действующего мотива и понятной, притягательной цели невозможно получить полноценную речевую деятельность. При организации любого

упражнения, связанного с устной или письменной речью, следует помнить о необходимости обеспечить мотивацию. Характеризуя понятие «мотивация», И.А. Зимняя заметила, что это «многоуровневая неоднородная система побудителей, включающая в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы стремления, установки, эмоции...» [35, с. 25].

По утверждению психологов, мотивация ощущается человеком как эмоциональное явление, которое указывает на значимость объекта и побуждает направить на него свою деятельность. Эмоциональные переживания являются «субъективной формой существования мотивации» (В.К. Вилюнас) и представляют собой итоговую форму её существования [20, с. 11]. Отмечается, что, не являясь сами по себе мотивами, эмоции могут выступать энергетическим усилителем побуждений к той или иной деятельности. Эмоция мотивирует, поскольку направляет либо к предмету, либо от него желания и стремления человека. Она позволяет выделить зону поиска, где может быть найдено удовлетворение потребности, решение задачи. Поэтому в определённом смысле эмоция может рассматриваться как побудитель, регулятор поведения и деятельности человека.

В учебном процессе по иностранным языкам мотив и цель задаются учителем в виде учебных задач. Это самая значимая отличительная черта учебной коммуникации.

Другой важнейшей чертой учебного общения выступает его игровой, воображаемый характер. Поэтому принято говорить, что учебное общение – это, по существу, не общение в полном смысле слова, а лишь его имитация. Сама ситуация и потребности в общении его участников чаще всего воображаемы. Это в определённой степени сближает учебно-речевую деятельность с детской ролевой игрой и с игрой театральной. Она требует разработки стратегии и тактики речевого поведения, соответствующих сценариев, отбора и распределения ролей. В учебном процессе эти задачи решаются с помощью учебно-речевых ситуаций. Мотивы общения

задаются через ситуации, максимально приближенные к реальной действительности.

Под речевой ситуацией, вслед за А.А. Леонтьевым, будем понимать «совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия» [53, с. 60]. В учебном процессе речевая ситуация становится учебно-речевой, создавая условия для овладения иноязычно-речевой деятельностью. В целом ряде методических исследований теоретически обоснована проблема учебно-речевой ситуации как способа организации упражнений, направленных на развитие иноязычной речи в устной и письменной формах (И.М. Берман, И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.В. Грейсер, А.А. Леонтьев, Е.И. Матецкая, Р.П. Мильруд, Е.И. Негневицкая, Т.Н. Никулина, Е.И. Пассов, Е.М. Розенбаум, Т.Е. Сахарова, В.Л. Скалкин, Е.Н. Соловова, В.С. Цетлин, А.Н. Щукин и др.).

Среди составляющих ситуацию «факторов предречевой ориентировки», которые определяют «операциональную структуру и программу речевого действия» (А.А. Леонтьев), важное место занимает роль. Она в значительной степени программирует форму, содержание и эмоциональный контекст общения. Предлагаемые роли должны побуждать учащихся говорить о том, что они любят или не любят, рассуждать о чём-либо на иностранном языке, рассказывать, обсуждать какую-либо проблему, комментировать действие или событие, шутить и т. п. Проигрываемые роли должны затрагивать эмоции школьников. Психологи утверждают, что эмоции имеют ситуационный характер, т. е. «выражают оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, своей деятельности и своим проявлениям в них (А.Н. Леонтьев). Ролевой компонент делает общение в значительной мере

эмоционально окрашенным, естественным, позволяет школьникам практиковаться в приближенном к естественному, социально адекватном общении, формирует зачатки социального и эмоционального интеллекта.

Особое место ролевого компонента в структуре учебно-речевой ситуации объясняется способностью роли окрашивать собой формальную сторону высказывания и воздействовать на содержательную.

Используемые в учебном процессе учебно-ситуативные роли значительно отличаются от детских игровых и театральных ролей. В ходе иноязычного общения учащийся усваивает эталоны речевого и не речевого поведения (совершает типизированные речевые поступки). В этом аспекте учебная роль имеет много общего с ролями, проигрываемыми в реальной жизни. В учебном общении действуют вымышленные (воображаемые) персонажи в придуманных учителем или автором учебника обстоятельствах. Это приближает учебно-ситуативную роль и к детской игровой и театральной.

Подробный анализ учебного общения показал, что от качественных характеристик роли как компонента учебно-речевой ситуации во многом зависит степень приближенности учебного общения к естественному. Поэтому правильно отобранные и распределённые среди учащихся учебно-ситуативные роли дают возможность управлять процессом общения, делая его эмоционально и мотивационно насыщенным и создавая оптимальную «социальную ситуацию развития» для школьников. Таким образом, особую значимость имеет отбор и типизация ролей для создания возможности оптимального включения их в учебный процесс.

Понятие «роль» вошло в методическую науку из социальной психологии, социологии, теории детской ролевой игры и теории театра. Различают психологически и социологически ориентированные теории ролей (П. Линдсей, М. Московиц, Т. Ньюком, У. Риверс, Т. Сарбин). Опираясь на образцы театральной драмы, теория ролей вскрывает

«механизм» усвоения ребёнком социального опыта, анализирует взаимодействие человека с окружающей его социальной средой и другими людьми. Это позволило объяснить поведение людей на самом высоком уровне сложности.

Отмечая заслуги зарубежных исследователей в создании теории ролей, отечественные учёные не принимают некоторые её положения. Например, адаптивный характер поведения людей не справедливо преувеличивается. Отечественная психология утверждает, что оно является таковым только на самых первых этапах социализации личности. Неправомерно игнорируются любые изменения в ролевых предписаниях внесённые по инициативе носителя роли.

Российские социальные психологи (Г.М. Андреева, А.В. Петровский) считают, что теория ролей, в которой много неопределённости и противоречий, не может претендовать на универсальность. При этом трудно не согласиться с определением роли как одной из форм жизненной позиции человека. Нельзя также отрицать целесообразность использования некоторых понятий, которые применяются сторонниками теории ролей. Планируя свои действия и реакции партнёра в акте социального взаимодействия, человек предполагает, что партнёр обладает определёнными социальными качествами, кем бы он конкретно ни являлся. В процессе социального взаимодействия ориентация осуществляется не на конкретного человека, а на некоторое абстрактное представление о нём. В психологии это «образ собеседника», а в социологии – «социальная роль».

Американский социальный психолог японского происхождения Т. Шибутани пишет: «Каждый человек играет какую-то роль, и роль, а не индивид является единицей, подлежащей изучению» [94, с. 45]. Проигрывание роли требует исполнения обязанностей, налагаемых ролью. Оно «обязывает» к определённому речевому и неречевому поведению, создаёт определённый эмоциональный фон общения. Но одна и та же

социальная роль может по-разному восприниматься и проигрываться разными людьми: то, что делает человек, в значительной мере вызвано и его привычными эмоциональными реакциями и в то же время пониманием проигрываемой им роли. Понятие «роль» определяется как общественно необходимый способ поведения, детерминируемый выполняемой индивидом социальной функцией (В.Б. Ольшанский) В социальной психологии понятие роли используют для описания стандартизованных, повторяющихся форм поведения. Роль практически не зависит от качеств человека. Это некий способ поведения, который является обязательным для любого занимающего данную позицию.

Среди множества трактовок понятия «социальная роль» в современной социальной науке представляется обоснованной позиция, согласно которой для понимания конкретной личности недостаточно описать её непосредственные взаимоотношения с другими людьми. Следует начинать с общества как целого. Роль являет собой социальную функцию, диалектическое единство способа поведения и определённого вида деятельности. Способ поведения всегда в конечном итоге детерминирован местом, занимаемым человеком – носителем роли в системе общественных отношений. Это «...нормативно одобренный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию» [42, с. 23].

Под учебно-ситуативной ролью мы предлагаем понимать совокупность функционально-коммуникативных особенностей и социальных характеристик субъекта общения. Человек проигрывает роли только постольку, поскольку он является членом общества. По этому поводу Л.П. Крысин пишет: «Робинзон на необитаемом острове всегда оставался наедине с собой, строил ли он жилище, долбил ли лодку или охотился, и только с появлением Пятницы он начинает играть роли – спасителя, а потом господина, воспитателя, учителя и друга, которого

Пятница боготворит и беспрекословно слушается. Роль потому и называется социальной, что она возможна только в обществе людей, в социальном коллективе» [48, с. 73].

Способ поведения человека зависит как от самой личности (интересов, мировоззрения, ценностных ориентаций, мотивационной, волевой и эмоциональной сфер и пр.), так и от обстоятельств. Поэтому исполнение каждой роли имеет индивидуальную, личностную окраску. Любая социально значимая деятельность человека выполняется в соответствии с ролевыми предписаниями. Человек, выполняющий ту или иную деятельность, имеет в обществе определённый социальный статус, что накладывает на него обязательство осуществить именно ту специфическую ролевую деятельность, которая характерна для данной позиции. Ролевая деятельность ограничена системой ролевых предписаний. Их исполнение контролируется личностью, взаимодействующей с носителями роли, социальной группой, обществом. Контроль заключается в сравнении ролевой деятельности человека с ролевыми ожиданиями взаимодействующих с ним личностей. Действия человека часто больше зависят от требований, которые он приписывает другим людям, чем от его собственных предпочтений [94]. Если ролевая деятельность владельца позиции не отвечает ролевым ожиданиям, он подвергается определённым социальным санкциям.

С позиции теории ролей и субъект, и общественная среда – это обладающие внутренней структурой целостные единицы. Проведённые исследования позволяют преодолеть упрощенческий подход к целому ряду вопросов ролевой теории и решать важнейшие проблемы социализации личности, включая эмоциональную социализацию, на подлинно научной основе (Э.В. Беляев, Д.Н. Шалин, Г. Гибш, Я. Щепаньский и др.). Отмечается, что роли определяются особенностями системы социальных отношений, которые сложились в данном обществе. Таков один из главных

выводов отечественной социальной психологии, обоснованный в работах перечисленных выше авторов. А.Н. Леонтьев указывал на опасность механистических представлений об обществе как о совокупности различных социальных статусов и о личности как о наборе ролей. Он писал: «Идея прямого сведения личности к совокупности ролей, которые исполняет человек, является ... одной из самых чудовищных» [58, с. 170]. Личность следует рассматривать и как объект, но и как субъект общественных отношений, активный субъект деятельности. Личность и общество взаимно влияют друг на друга. Социальные роли не есть застывшие раз и навсегда шаблоны человеческого поведения. «Активная позиция личности, её деятельность, общественная практика, – отмечают А.В. Петровский и В.В. Шпалинский, – причина того, что ролевые ожидания всегда носят конкретно-исторический характер и формируются под влиянием личностного опыта индивида» [69, с. 86].

Таким образом, классификация ролей у отечественных и зарубежных социологов базируется на различных основаниях, соответственно, роли классифицируются по-разному. В социологии считается общепринятым разделять роли на социальные и межличностные.

Социальная роль – это поведение человека, которое определено местом, которое индивид занимает в системе общественных отношений. В поведении любого человека всегда есть нечто стандартизованное, заданное, делающее его в определённой мере актёром. И это не может не отразиться на речевой деятельности и речевом поведении. Но люди не являются автоматами при исполнении ролей. И.С. Кон указывает, что фатального внешнего предопределения нет. «Роли существуют только в поведении, они есть суть модели поведения, но эти модели не являются причиной поведения» [94, с. 44]. Другими словами акцентируется личностный аспект коммуникации. Люди неповторимы и разнообразны в культурном, интеллектуальном, эмоциональном планах и так же,

разнообразны «личностные окраски» исполняемых ими ролей. Социальная роль позволяет человеку проявить свою индивидуальность и творческие способности. Содержание исполняемой роли зависит от объективных условий, а личностная окраска поведения в роли, в том числе эмоциональная окраска – это то, что личность привносит от себя.

Отечественные исследователи (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович) выделяют следующие три группы социальных ролей: статусные, позиционные, ситуационные. Признаками статусных ролей являются возраст, пол, национальность, профессия, образование. Позиционные роли определяются семейным положением, занимаемой должностью и др. По этим признакам осуществляется ориентация в собеседнике. Следующую группу социальных ролей составляют ситуационные роли, которые используются для описания поведения, предписанного эпизодическим видом деятельности (покупатель, клиент, пешеход). На исполнение этих ролей накладывают отпечаток статусные и позиционные роли. Например, в роли гостя человек ведёт себя неодинаково в зависимости от того, каков его возраст, образование, пол и пр. Далее обратимся к межличностным ролям. Эти роли принято определять в зависимости от того места, которое тот или иной индивид занимает в системе межличностных отношений.

Как справедливо замечает Т. Шибутани, в ходе общения люди производят своего рода взаимную оценку, поскольку неправдоподобно, чтобы два или более людей оставались безразличными друг к другу в процессе взаимодействия. Поэтому так важна эмоциональная компетентность, которая позволяет осознавать свои эмоции и эмоции других людей, управлять ими и на этой основе строить взаимоотношения с окружающими. При этом каждый человек в системе межличностных отношений имеет права и обязанности, то есть играет определённую межличностную роль.

Итак, анализ социологической теории показывает, что через роль можно задавать модель речевого поведения. Социальный статус, особенности мотивационной, волевой и эмоциональной сфер личности, а также характер отношений человека с другими в значительной мере влияют на содержание и тональность общения. Вместе с тем, каждый из выделенных в социологии классов ролей характеризуется определёнными коммуникативными характеристиками. Занимаемая в системе социальных отношений позиция, а также связанные с ней ролевые предписания диктуют человеку необходимость выбрать ту или иную форму и эмоциональную тональность общения.

Игровая природа учебного общения и возрастные особенности школьников целевой группы заставляют нас далее обратиться к детской ролевой игре. Сюжетно-ролевая игра появляется в самом начале дошкольного возраста, в котором ролевая игра выступает ведущим видом деятельности ребёнка. Она имеет для развития ребёнка очень большое значение: именно в игре ребёнок осваивает правила общения людей. В младшем школьном возрасте ролевая игра также имеет большое значение. В игре воссоздаются социальные отношения людей. По словам Л.С. Выготского, игра учит, формирует, изменяет, воспитывает, ведёт за собой развитие. Учащийся выступает активным субъектом игровой деятельности и игровых отношений. Игровая роль побуждает действовать в соответствии с ролевыми предписаниями, которые всегда содержат определённые нравственные нормы поведения. Правила поведения, которые могут в реальной жизни вызывать сопротивление, в игре охотно и с удовольствием выполняются. Л.С. Выготский назвал это явление «парадоксом игры». Смысл, которым наполнена игровая роль, насыщенность игровой деятельности эмоцией радости доставляет учащемуся удовольствие.

Ролевое иноязычное общение на уроке отличается от ролевой игры детей. Мотив детской игры лежит в самом её содержании, а мотив учащихся в ролевой игре на иностранном языке лежит за её пределами. Это может быть мотив самовыражения, познания, самоутверждения, собственно общения. В ролевой игре учащийся также осваивает социальные правила, присущие обществу носителей языка. Ролевая игра учащихся в процессе изучения иностранного языка в отличие от детской игры регулируется и управляется учителем. Он предлагает школьникам различные ситуации, формулирует коммуникативные задачи, которые могут быть решены в рамках ролевой игры.

Таким образом, мотивация учащихся в ролевой игре на уроке иностранного языка, задачи игры, способ её осуществления отличны от детской ролевой игры. Однако их объединяет широкое использование реальных и нереальных ситуаций, а также воображаемый характер.

Театральная роль – это литературный образ, создаваемый драматургом или сценаристом в пьесе (киносценарии) и соответствующий сценический или кинематографический образ, воплощённый актёром в спектакле (фильме). Сценический образ рассматривается как эстетическая категория, специфическая форма отражения действительности средствами театрального искусства. Будучи сугубо ситуативной, театральная роль реализуется в конкретных «предлагаемых обстоятельствах», создаваемых фабулой пьесы, особенностями эпохи, времени и местом действия, условиями жизни, актёрским и режиссёрским пониманием пьесы, (К.С. Станиславский). Для «вхождения в роль» актёр проходит путь от текста роли к её внешнему рисунку (речевому и не речевому поведению).

Сравнение учебно-ситуативной роли с социальной (реально проигрываемой в жизни), театральной (сценической) и детской игровой проводилось нами по следующим параметрам:

- способ «вхождения» в роль (от текста – к роли или от роли – к тексту);
- степень самостоятельности в определении содержания речи;
- степень обобщённости или индивидуализированности роли.

Были сделаны следующие выводы. Учебно-ситуативные роли имеют ряд общих черт с детскими, социальными и сценическими. Как социальные, они могут носить обобщенный характер (друг, брат, деловой человек, клиент, отдыхающий, учёный), иметь типологические особенности (социальные роли, психологические, межличностные). Но в отличие от социальных учебно-ситуативные роли носят воображаемый характер, их «играют» в сценическом смысле слова. Последнее сближает их с ролями театральными. Объединяет учебно-ситуативные и сценические роли то, что они могут быть как обобщёнными, так и конкретизированными. Различие между ними заключается в том, что текст театральной роли даётся в готовом виде и заучивается, тогда как смысл учебно-ситуативной роли состоит в том, что она стимулирует самостоятельное продуцирование текста. Представляется, что учебно-ситуативная роль ближе всего по своим особенностям к ролям детской ролевой игры. Различия между ними обусловлены тем, что учебный процесс регулируется учителем, а в игре все задачи решаются совершенно самостоятельно.

Вопрос о создании оптимальных условий для социально-эмоционального развития школьников средствами иностранного языка потребовал также рассмотрения функций, в которых роль может выступать в процессе коммуникации. Был проанализирован потенциал ролевого общения для социально-эмоционального развития учащихся.

1. Проигрываемая роль, по свидетельству многих отечественных и зарубежных исследователей, способна существенно усиливать мотивацию к общению. Мотивы, соответствующие потребностям

школьников в собственно общении, выражении, познании, самоутверждении достаточно легко реализуются при правильно подобранной роли.

Особое мотивирующее воздействие на школьников оказывают психологические роли. Роли реально существующих героев часто оцениваются учащимися как престижные. Проигрывание таких ролей вызывает у ученика эмоции, которые подготавливают почву для воспитательного воздействия педагога. В этом случае эмоция выполняет подкрепляющую функцию, а механизм, задействованный в её осуществлении, в современной психологии называется мотивационным обусловливанием. Воздействие воспитателя в такой ситуации получает эмоциональную окраску.

Большое эмоционально-мотивирующее воздействие на учащихся оказывают роли известных людей, героических личностей. Сильным эмоционально-мотивационным фактором могут явиться психологические роли вымышленных персонажей: сказочных (Гурт из сказки «Королевство кривых зеркал», Джек Воробей из фильма «Пираты Карибского моря» и т. п.), заимствованных из любимых детьми видео, литературных произведений. Такие роли вызывают у учащихся эмоционально-мотивационную готовность к речевым действиям, которая позволяет мобилизовать известный речевой материал в конкретных коммуникативных целях. Правильная реализация ролевого общения в процессе обучения иностранным языкам позволяет использовать эмоции в качестве внутренних побуждений к деятельности и обеспечивать высокий уровень мотивированности учебного процесса. Такая деятельность подкрепляется положительными эмоциями, возникающими в результате поощрения и осознания школьниками конкретно достигнутых результатов в виде успешно решённых коммуникативных задач.

Таким образом, правильно подобранная роль обеспечивает учащимся радостное эмоциональное ощущение, стимулирует их речевые действия, усиливает коммуникативную мотивацию. Эту функцию роли мы назвали мотивационно-стимулирующей.

2. Адекватное иноязычное общение требует знания контекстных и ситуативных правил, которых придерживаются носители языка. Ролевое общение облегчает формирование коммуникативной компетенции. Роль психологически настраивает на практические и речевые действия в соответствии с ролевыми предписаниями. Она задаёт эмоциональный контекст и стереотип поведения. Следовательно, принятая роль помогает программировать высказывания. Аспекты программирования при этом могут быть различными: вид и форму речи, модальность общения, в некоторых случаях содержание высказывания. Знание общего направления, «тональности» беседы, облегчает речевую деятельность на иностранном языке, так как помогает программированию содержательной стороны высказывания и позволяет школьнику трактовать события и факты с вполне определённых, каждый раз иных, позиций: радующийся, сомневающийся, весёлый, сердитый и пр. Таким образом, психологическая роль задаёт стереотип речевого высказывания, который связан с такой функцией речи, как модальность.

Итак, роли различных типов задают стереотипы, влияющие на предметно-содержательные, модальные или языковые особенности продуцируемого текста. Эту функцию роли мы назвали программирующей.

3. В ходе урока иностранного языка, как известно, некоторое количество учащихся может испытывать состояние повышенной эмоциональной напряженности. Это проявляется в ухудшении внимания, памяти, ослаблении самоконтроля, снижении работоспособности. У

учащихся появляется боязнь ошибок, что заставляет их ограничиваться короткими «безопасными» фразами.

Вскрывая причину возникновения у школьников эмоционального напряжения, А.А. Леонтьев отмечает, что при обучении иноязычному общению, эмоциональное напряжение приводит к заметной дезорганизации. Школьники испытывают состояние «застывания, ригидности». В психологии это называется состоянием собственно эмоциональной напряжённости. Отрицательное эмоциональное самочувствие, связанное с нарушением общения, приводит к формированию неуверенности в себе и агрессивности к другим детям (Л.И. Божович, Е.И. Кульчицкая, П.М. Якобсон). А.А. Леонтьев неоднократно подчеркивал, что учителю иностранного языка следует вмешиваться в эмоциональную атмосферу урока, обеспечивать школьникам благоприятные для их учебной деятельности эмоциональные состояния.

Замечено, что принятие роли позволяет устранять скованность, тревожность, страх, то есть устранять условия для возникновения стрессовых состояний. Освободиться от страхов показать незнание, оказаться смешным, нелепым можно, если «спрятаться за роль». Как известно, именно эти страхи формирует «психологический барьер», создающий собственно эмоциональную напряженность. Ролевое общение позволяет высвобождать «скрытые, зажатые, нереализованные в обыденной жизни особенности личности, характера, темперамента» [56, с. 27]. Человек начинает себя чувствовать уверенно и радостно. Благоприятный психологический климат позволяет повышать эффективность обучения. Правильно подобранная роль должна в максимальной степени учитывать и развивать личностные характеристики учащегося, его потенциальные интеллектуальные и творческие возможности, затрагивать эмоциональную сферу. Ролевое общение на уроке иностранного языка обеспечивает возможность для актуализации

нереализованных личностных установок. Школьники разыгрывают роли крупных учёных, известных спортсменов, людей героических профессий. Это позволяет им испытывать состояние удовлетворённости своей деятельностью, создаёт психологический комфорт.

Итак, в учебном процессе по иностранному языку роль может служить маской, которая «защищает» учащегося, позволяет ему освободиться от страхов и сомнений. Это снижает уровень тревожности на уроке и усиливает у школьников ощущение эмоционального комфорта. Данную функцию учебно-ситуативной роли мы назвали защитной.

4. В ходе ролевого общения проигрываемая школьником роль оказывает определённое влияние на личность школьника. Перевоплощаясь в добрых, смелых, сильных, честных и справедливых персонажей, школьник приобретает опыт смелых и благородных поступков, который необходим для формирования их личности. Такой опыт влияет на формирование характера школьника, особенно подростка, «включает» очень важный для детей этого возраста мотив самосовершенствования, создаёт благоприятную социальную ситуацию развития (Л.С. Выготский). Проигрывание такого рода ролей формирует эмоциональную сферу школьника, учит сопереживать, вместе с героями или вместо них отстаивать добро. Нравственные поступки, имеющие яркую эмоциональную окрашенность и включённые в целостную систему образа, с которым учащийся соотносит себя, заставляют оценивать людей, включая себя самого, вновь приобретёнными мерками. Дети восприимчивы к боевому подвигу, к героике жизни, к проявлениям силы духа. Нормы, заключённые в проигрываемой роли, могут стать источником развития морального поведения самого учащегося.

Сказанное не означает, что учащимся предлагаются только роли «положительных» персонажей. Многие дети с удовольствием принимают роли растеряв и зазнаек, излишне самоуверенных людей или просто

«злодеев» из сказок и мультфильмов. Но ситуация должна быть выстроена так, что глупость, лень, самодовольство и зазнайство разоблачаются главным образом самими школьниками, играющими эти роли при активном соучастии и сопереживании всего класса. Это обеспечивает школьникам некоторый «отрицательный» опыт, показывает «каким не надо быть».

Значительную воспитательную нагрузку несут и те роли, проигрывая которые школьники тренируются в установлении и поддержании социального контакта (покупатель и продавец, официант и посетитель кафе, парикмахер и клиент и т. п.). В ходе проигрывания таких ролей они усваивают нормы и эталоны социальных отношений взрослых, стереотипы общения. Таким образом, данная функция может быть обозначена как воспитательная.

5. Проигрывание той или иной роли погружает человека в определённые социальные отношения, в которых он вынужден существовать. Важность этих отношений в ходе развития личности С.Л. Рубинштейн охарактеризовал следующим образом: «Отношение к окружающему миру – это, прежде всего, отношение индивида к тому, что составляет условия его жизни. Но первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку составляет основную ткань человеческой жизни, её сердцевину» [71, с. 262-263].

Как указывает М.И. Бобнева, любой процесс развития человека, в том числе и социального, – это процесс его индивидуального развития в рамках, в контексте, в условиях общества, социальной группы, социальных контактов, общения. Каждый человек сам – индивидуально, лично, непосредственно – проходит путь индивидуального развития [77]. Общение в логике роли обеспечивает школьнику условия для приобретения личного социального опыта, активного постижения социальных закономерностей. Развитие осуществляется в конкретных и

индивидуализированных ситуациях и условиях в ходе общения. Д.Б. Эльконин писал о такой форме развития ребёнка, как освоение социальных условий своего существования, овладение в игре социальными отношениями, мотивами, нормами, ролями, одобряемыми способами деятельности, принятыми формами поведения и отношений в коллективе. Обучение, в ходе которого школьники осваивают социальные нормы поведения, – это «игра в социальные отношения», «игровое примеривание ролей». Психолог отмечал, что так проявляется особая потребность формирующейся личности – потребность в индивидуальном социальном опыте. Сочетание процессов социализации и индивидуального социального развития гарантирует становление личности в эстетическом, моральном и эмоциональном аспектах.

Объём и характер социокультурных знаний, навыков, умений, подлежащих усвоению при изучении иностранного языка, определяется объёмом и характером знаний, навыков и умений, нужных для тех социальных ролей, которые в последующем учащийся будет проигрывать в общении с англоговорящими партнёрами.

Обучение должно носить ситуативный характер, так как, усваивая язык в ситуациях, имитирующих реальное общение носителей изучаемого языка, обучаемый овладевает и социальными ограничениями, социальными правилами употребления языка. Без знания этих правил общение на иностранном языке не будет полноценным. Ролевое построение ситуации позволяет разыгрывать её в соответствии с социальными правилами и культурными нормами общества носителей языка.

В правильно организованном ролевом общении учащийся приобретает социально-ценные свойства и качества личности. Они «закладываются» в раннем возрасте, и успешное дальнейшее социальное

развитие школьников осуществляется в условиях ролевой организации учебно-воспитательного процесса на иностранном языке.

Итак, в ходе ролевого общения на иностранном языке формируются и развиваются такие качества, как социальное воображение, социальный и эмоциональный интеллект. Последний предполагает восприятие и выражение эмоций, понимание своих и чужих эмоций, управление эмоциями и пр. Данная функция учебно-ситуативной роли определяется нами как развивающая.

Представляется, что значимость для педагогического процесса описанных выше функций неодинакова. При отборе ролей главными ориентирами и условиями отбора должны служить воспитательная, мотивационно-стимулирующая, развивающая и программирующая функции как основополагающие.

Особое значение принадлежит развивающей функции роли, поскольку успех любой человеческой деятельности зависит от способности индивида к ориентации и саморегуляции (Е.И. Вишневский). Это позволяет сформироваться и закрепиться в личном опыте конкретным нормам отношения к модели поведения. В ходе взаимодействия с социальной средой происходит закрепление в сознании человека его отношения к ней в форме навыков поведения, убеждений, взглядов и привычек. Этот процесс в значительной степени зависит от активности самого человека и, следовательно, обуславливает его социальное развитие.

Выделенные функции могут явиться ориентирами для отбора учебно-ситуативных ролей и методически целесообразного их использования в целях создания благоприятных условий для социально-эмоционального развития школьников в ходе овладения ими иностранным языком.

2.3. Реализация методики, направленной на социально-эмоциональное развитие в ходе овладения иностранным языком в средней школе.

Под социально-эмоциональным развитием будем понимать процесс формирования и совершенствования социально ценных качеств личности, в ходе которого обучающиеся овладевают разнообразными способами эмоционального реагирования на широкий круг объектов и субъектов, способность осознавать собственные эмоции и управлять ими в различных жизненных ситуациях, а также умение устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с другими людьми [6, с. 143].

Исследования, выполненные С.Л. Рубинштейном, показали, что развитие эмоциональной сферы ребёнка идет тем же путём, что и интеллектуальное развитие: от единичных частных объектов эмоции перемещаются в сторону общего и абстрактного. При этом чувство приобретает качество избирательности. П.М. Якобсон доказал, что эмоциональное развитие ребёнка протекает сразу в нескольких направлениях: преодолевается излишняя импульсивность поведения; наряду с чувствами, имеющими ситуационный характер, возникают чувства более стойкие; усиливаются регулирующие моменты в эмоциональной сфере ребёнка, проявляющихся в переживании и выражении чувств; социализация чувств [96].

Как известно, реализация демократического стиля общения при обучении иностранным языкам рассматривается как необходимое условие проектирования эффективной образовательной среды. О.Г. Манеева пишет: «Недостаточное внимание к личности школьника в процессе обучения, преимущественная ориентация применяемых методов обучения на деятельность учащегося нередко в ущерб внимания к его личности оборачивается большими педагогическими просчётами» [60, с. 93].

Стойкая эмоциональная напряженность ведёт к снижению мотивации школьников, вызывает у них боязнь совершить ошибку, показаться смешным и т. п. Поэтому учителю необходимо владеть приёмами снятия эмоциональной напряженности за счёт переключения внимания, концентрация его на деталях задач и способах их решения, а не на значимости ожидаемого результата. Переключению внимания школьников будет способствовать и совместный поиск вариативных способов решения задачи, а также обращения к кому-либо из одноклассников. Таким образом преодолеваются трудности, вызванные чрезмерным волнением и страхом оказаться несостоятельным в решении задачи.

Для управления эмоциональным состоянием школьников учитель должен овладеть умением замечать и фиксировать состояние школьников и выбирать адекватные действия по их коррекции. В своём исследовании О.Г. Манеева предложила четыре этапа подготовки студента-будущего учителя. Рассмотрим их.

1. Ориентировка в условиях общения.

На этом этапе развивается эмоциональная наблюдательность и умение анализировать причины возникновения тех или иных эмоциональных реакций. Выполняются следующие задачи:

А. Определить по характеру шума в классе, о каком общем состоянии школьников он может свидетельствовать (возбуждённость, раздражение, усталость и т. д.).

Б. Определить, что могут означать следующие объекты:

- поднятая указка (напряжение, сосредоточенность, желание привлечь внимание);
- клякса (рассеянность, несобранность, неожиданные переживания);

- раскрытая книга (внимательность, готовность к работе, усердие);
- удивленные глаза (неожиданное воздействие какого-то фактора, желание получить пояснение непонятого);
- недописанное предложение (плохое знание материала, растерянность, ожидание помощи, нежелание работать);
- вырванный лист учебника (раздражение, гнев, протеста, бескультурье).

В. Каковы причины того, что учащийся:

- постоянно не желает отвечать (неподготовленность к уроку, сложность задания, эмоциональная напряженность, боязнь аудитории, форма протеста);
- отвечает только после другого ученика (необученность, замкнутость, скованность, боязнь ошибок);
- стремится быть первым (потребность общаться с аудиторией, ожидание поощрений, стремление к лидерству);
- тщательно выполняет домашние задания, но в классе не инициативен (боязнь аудитории, склонность к репродуктивной деятельности, боязнь ошибок).

2. Ранжирование действий.

На этом этапе студенты приобретают умение выбирать из числа предложенных преподавателем методические действия, адекватные различным эмоциональным состояниям учащихся. Задания формулируются следующим образом:

А. Ниже приведены формулировки 11 заданий для работы с классом. Выберите наиболее подходящие задания для учащихся, ориентированных на: а) лидера, б) группу, в) деятельность.

- Прослушайте текст и поделитесь своими впечатлениями с классом (А);

- исправьте ошибки в речи других (А);
- проверьте письменные работы у одноклассников (А);
- составьте план для проведения дискуссии в классе (А);
- распределите роли для ролевой игры (А);
- составьте план к прослушанному рассказу (В);
- воспроизведите диалог по образцу, предложенному Х (Б);
- выработайте совместно с Х план проведения дискуссии (Б);
- выскажите своё отношение к прочитанному и узнайте мнение товарищей (А);

- ответьте на вопросы, предложенные Х (Б);
- составьте рассказ по теме и воспроизведите его (В).

Б. Выберите подходящий способ оценки для учащихся групп А, Б и В:

- оценка учителем с комментарием и без него (А);
- поощрительное замечание (А, Б, В);
- письменная фиксация замечания (В);
- привлечение учащихся к оцениванию ответа ученика (А);
- предложение лидеру класса оценить ответ ученика (Б);
- предложение ученику самому оценить свой ответ (В).

3. управление эмоциональным состоянием учащихся.

Этот этап предполагает самостоятельное формулирование будущими учителями методических действий с учётом дифференциации школьников. [60, с. 94-96].

Целесообразно обучить школьников самих оптимизировать свои эмоциональные состояния. Для этого они должны привыкнуть дифференцировать факты и события, с которыми сталкиваются, на

второстепенные и реально значимые. Это позволит в каждый данный момент адекватно оценить ситуацию, приспособиться к ней, выбрать основные и запасные стратегии поведения на случай успеха или неуспеха и т. п. Это также научит адекватно оценивать значимость решаемой задачи, сформирует собственный стиль эмоционального реагирования.

Демократический стиль общения предполагает не только личностный подход к школьникам, полное отсутствие негативных установок и демотивирующих оценочных суждений и т. п., но всемерное возбуждение положительных эмоций. Эффективным средством этого признано умение формулировать значимые для учащихся и масштабные цели. Если цели поняты и приняты школьниками, появляется возможность стабилизировать психическое и физическое состояние школьников и обеспечить им сильные положительные эмоции: чувство успеха, радость от совершённых усилий. Пережив успех, учащийся приобретает уверенность в своих силах и становится более устойчивым к последующим нагрузкам. Личностно значимая и значительная цель создаёт позитивный эмоциональный фон и повышает работоспособность. Именно поэтому от качества ориентирующих замечаний, коммуникативных установок, сообщаемых школьникам, зависит эффективность успех учебного процесса и самочувствие его субъектов.

Источником положительных эмоций для учащихся является эмоциональная окрашенность речи учителя: особая речевая интонация, специальные лексические средства, а также общая эмоциональная модальность содержания высказываний. Поэтому важным компонентом профессиональной компетенции учителя иностранного языка является свободное владение выразительными средствами языка любого уровня. Должны преобладать высказывания подбадривающего характера: *I like that, You've got the idea, That's correct; You've made a very good job of that;*

Jolly good; You've made a lot of progress; You are getting better at it all the time, etc.

Известно, что эмоциональная окрашенность устной речи во многом определяется характером интонации. Речевая интонация может передавать различные состояния говорящего: печаль или радость, возбуждённость или безразличие, уверенность или неуверенность в себе. Когда формулируется коммуникативное задание, школьники не только получают параметры предметного содержания требуемого высказывания, но им также «транслируются» конкретные эмоции. Для социально-психологической оптимизации учебного процесса необходимо достигать созвучия (синтонности) эмоциональных состояний учителя и учащихся и, соответственно, установления доброжелательных отношений в коллективе, высокой учебной мотивации, желания радовать и способности радоваться успехам друг друга. Положительные эмоции способны обеспечивать высокий уровень психической активности школьников, высокую степень воодушевления. Напротив, интонации, передающие безразличие учителя, неуверенность в себе, утомление, печаль, отсутствие веры в успех приводят к снижению мотивации к выполняемой деятельности, общей апатии.

Очевидно, что, как и человек любой другой профессии, учитель в разные периоды своей жизни может оказаться в разных эмоциональных состояниях. Однако владение своим поведением, своими эмоциями – это существенный компонент профессиональной компетенции учителя.

Для диагностики доминирующей эмоциональной модальности у педагога может быть использован, например, тест Л.А. Рабинович в модификации Т.Г. Сырицо. Он позволяет выявить устойчивые эмоциональные переживания респондентов, их склонность к позитивному или негативному эмоциональному фону, оптимистическому или

пессимистическому эмоциональному настрою. Приведём фрагмент теста, относящийся к эмоции «радость».

Инструкция к тесту: «Перед вами ряд утверждений. Выберите тот вариант ответа, который вам больше всего подходит. Варианты ответов: Безусловно, да; Пожалуй, да; Пожалуй, нет; Безусловно, нет».

1. Всегда ли вы чувствуете себя перед уроком бодрым и весёлым?
2. Легко ли вам заразиться от своих учеников радостным настроением?
3. Приносит ли вам ваша работа много радости?
4. Охотно ли вы организуете в классе весёлые развлекательные мероприятия?
5. Приносит ли вам профессия чувство удовлетворённости?
6. Склонны ли вы предаваться невесёлым, мрачным мыслям, встречая непонимание со стороны администрации?
7. Можете ли вы сказать о себе, что вы – педагог-оптимист?
8. Часто ли в течение рабочего дня вы испытываете радость?
9. Можете ли вы согласиться с мнением, что в работе педагога больше радости, чем печали и невзгод?
10. Любите ли вы весёлую суету и оживление детей вокруг себя?
11. Испытываете ли вы радость, когда находите общий язык с родителями своих учеников?

Обработка и интерпретация результатов.

Ключи:

Ответы «Да» на вопросы 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11.

Ответ «Нет» на вопрос 6.

Количество баллов за каждый ответ: «безусловно, да» – 4; «пожалуй, да» – 3; «пожалуй, нет» – 1; «безусловно, нет» – 0.

Средние показатели изучаемого состояния позволяют судить о доминировании данной эмоциональной модальности [87].

Психологи отмечают, что полный «эмоциональный шторм» на уроке иностранного языка опасен в той же мере, как и создание ситуации «собственно эмоциональной напряженности» (А.А. Леонтьев). Последняя, как известно, может возникать у школьников на фоне аффективных следов от прошлых неудач, приводить к истощению учащегося и полной или частичной дезорганизации его деятельности. В связи с этим отечественная психологическая наука обращает особое внимание на социально-психологическую оптимизацию учебного процесса по иностранным языкам.

К условиям эффективной организации развивающего обучения иностранным языкам относят проектирование в учебном процессе условий социального взаимодействия, в которых осуществляется социально заостренная эмоционально окрашенная коммуникативная деятельность.

В.И. Шаховской пишет: «Обучающее речевое действие говорящего (т. е. высказывание и рефлексия) в эмоциональной коммуникативной ситуации всегда, в конечном счёте, является социальным, т. е. все-таки надличностным, а не индивидуальным действием, направленным на коммуниканта» [92, с. 102]. Именно поэтому для организации личностно развивающего обучения необходимо создавать в учебном процессе социально заостренные ситуации, которые вызывают у учащихся эмоциональный отклик, поскольку требуют обозначения собственной социально-нравственной позиции. Такие ситуации, в той или иной степени влияя на сам факт возникновения речевого взаимодействия, во многом определяют его характер, предметное содержание, эмоциональную насыщенность, продолжительность и т. д. Непосредственно после высказывания целесообразно проводить рефлексию, в ходе которой школьник анализирует собственное речевое и неречевое поведение: было ли его поведение социально- и эмоционально-адекватным, уместны ли использованные речевые средства, удалось ли с их помощью установить и

поддерживать эмоциональный контакт с собеседником, продемонстрировать готовность внимательно выслушать и понять его, удалось ли успешно менять линию своего поведения в зависимости от поведения речевого партнёра и т. д.

Социальное взаимодействие зависит от характера условий, в которых оно происходит, в частности, от того, какие роли проигрывают коммуниканты. Как было отмечено ранее, проигрываемые роли могут определять взаимоотношения собеседников и в некоторой степени программировать их речевое и неречевое поведение. В ходе ролевого общения развиваются такие свойства личности, как социальная наблюдательность и воображение, социальный и эмоциональный интеллект, социальная и эмоциональная рефлексия и т. п.

Эмоционально-оценочный компонент содержания обучения позволяет лучше понимать свои и чужие эмоции, эмоциональный контекст взаимоотношений людей, формирует способность управлять эмоциями и, следовательно, более эффективно участвовать в социально-коммуникативном взаимодействии. Сформированный эмоциональный интеллект гарантирует социальную обусловленность поведения человека и рассматривается как подсистема социального интеллекта.

В связи с этим на первый план выступает проблема отбора в состав содержания обучения иностранным языкам социально-заострённых эмоциогенных проблемных учебно-речевых ситуаций, которые обогащают качество и расширяют палитру переживаний школьников, стимулируют эмоциональный подъём, обучают контролю и регулированию эмоций; обеспечивают необходимые условия для поддержания устойчивых и осмысленных контактов с людьми и миром.

Далее рассмотрим приёмы социально-эмоционального развития учащихся.

Многочисленные лингвистические исследования (Н.Б. Мечковская, В.И. Шаховский, И.А. Стернин и др.) показали тесную связь рационального и эмоционального в системе языковой личности, неразрывность любого речевого акта с эмоциональностью (эмотивностью). Поэтому для развития эмоциональной сферы школьников необходимо использовать разнообразные коммуникативные задания. Отбирая их, следует отдавать предпочтение тем, которые возбуждают эмоции, стимулируют то или иное эмоциональное состояние, требуют осознания степени его адекватности ситуации, ставят ученика перед необходимостью выразить своё эмоциональное состояние, учат устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником, прогнозировать его эмоциональную реакцию и пр.

Ярким примером сказанного является проектная технология, суть которой заключается в том, что «речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, путешествия, спасения попавших в беду и т. д.) [37, с. 10].

Приведём пример проекта, выполненного в телекоммуникационном варианте. Опишем схему его организации как «совместной, учебно-познавательной, исследовательской, творческой или игровой деятельности учащихся-партнёров, организованной на основе компьютерной телекоммуникации, имеющей общую проблему, цель, согласованные методы и способы решения проблемы, направленной на достижение совместного результата».

Темой данного телекоммуникационного проекта явилось: “*Are we proud of our traditions?*”

Подготовительный этап связан с предварительной подготовкой к выполнению проекта. *Первым шагом* этого этапа является введение в тему, в ходе которого учащиеся активизируют имеющиеся у них знания по теме в процессе вопросно-ответной беседы. Исходя из темы занятия,

формулируется проблема. *Второй шаг* включает деление учащихся на группы по 3-4 человека. В группе распределяются функциональные обязанности каждого и выделяются подпроблемы. Все проблемы анализируются, выдвигаются гипотезы, обсуждаются возможные источники информации по проблеме. *Третий шаг* включает работу над аутентичным текстом, содержащим культуроведческие сведения. *Четвёртый шаг* предполагает работу над лексическим материалом. Из текстов выделяется ключевое понятие по теме и к нему составляется сеть слов. *Пятый шаг* предполагает автономную работу учащихся. Во внеаудиторное время изучаются различные источники информации с помощью сети Интернет. Школьники работают с текстами, обобщают полученные знания. На занятии полученная информация обсуждается. Получив необходимую языковую и культуроведческую информацию, школьники приступают к основному этапу, на котором происходит формирование коммуникативной и связанными с ней социальной и эмоциональной компетенциями. *Шестым шагом* является обработка, оформление информации и подготовка конечных результатов в виде реферата или устных сообщений. *Седьмой шаг* связан с оценкой, обобщением и обсуждением проекта (осмысление проделанной работы, анализ отношения к проектной работе, поиск путей улучшения проекта). *Восьмой шаг* – это обсуждение и оценка проекта.

И.А. Зимняя и Т.Е. Сахарова справедливо подчеркивают, что проектная методика отличается коммуникативностью, требует активного включения в реальную, наполненную смыслом деятельность, связана с принятием личной ответственности за успех обучения и стимулирует выражение собственных мнений и чувств.

Возбуждение эмоций происходит тогда, когда выполняемая деятельность имеет смысл для каждого конкретного школьника. Смысл, как известно, выражает отношение мотива деятельности к цели действия.

В отличие от значения, смыслу невозможно обучить. Его можно воплотить в конкретное, осознаваемое знание, как это и происходит в случае проектной деятельности.

К приёмам, стимулирующим эмоциональный подъём на младшем этапе относится, безусловно, игровая деятельность. Использование игры в процессе обучения школьников иностранным языкам на раннем и младшем этапах позволяет успешно формировать и развивать не только элементарную коммуникативную компетенцию, но и волевые, социальные, эмоциональные качества. Игра – это способ организации социального пространства, в котором создаются оптимальные условия для формирования умений строить речевое и неречевое поведение адекватно социальным характеристикам адресата и нормам взаимодействия людей. По выражению Д.Б. Эльконина, игра – это арифметика социальных отношений. Игра учит дружбе, партнёрству, товариществу, помогает приобретать опыт социального взаимодействия в группе. Поэтому она является важнейшим механизмом социально-эмоционального развития детей.

На раннем этапе обучения особое место в системе социального развития детей занимает игра с куклой как одна из разновидностей ролевой игры. На уроке иностранного языка кукла может выполнять защитную функцию. От имени куклы ребенок может проигрывать «отрицательные» роли ленивого, жадного, упрямого и капризного человека, что позволяет остальным учащимся приобретать опыт выражения собственных эмоций по поводу этих качеств. Кукла может позволить учителю наладить контакт с робким и неуверенным в себе ребёнком. Ролевая игра с куклой может помочь ребёнку справиться с эмоциональной напряжённостью, позволит расслабить состояние, чувства и эмоции.

Социально-эмоциональное развитие учащихся на младшем этапе может проходить при работе со сказками и сказочными сюжетами.

Как было сказано выше, на раннем этапе учащиеся высказываются от имени кукол, но также и сказочных героев, персонажей мультфильмов и пр. В младшей школе учитель также обращается к сказкам и сказочным сюжетам, которые приводят в действие механизм социально-эмоционального развития школьников. Сказку рассматривают как универсальное явление духовной культуры народа, механизм её эмоционального освоения. Это касается как культуры собственной страны, так и стран изучаемого языка.

Известный сказочник Дж. Родари вывел «бином фантазии», который означает следующее. Если известных персонажей, сказочных героев поместить в новую фантастическую ситуацию или, наоборот, придуманных героев поместить в привычные нам жизненные обстоятельства, это «развернёт» ситуацию в план нереального и стимулирует творческое мышление детей, разбудит фантазию и будет способствовать эмоциональному возбуждению. Уменьшится заданность высказываний, обогатится их эмоциональная окраска.

Сказка способствует формированию таких социально ценных качеств и свойств личности, как чувство единства, доверия, доброжелательности, ощущение радости от собственного успеха и успеха одноклассников, удовлетворения от сотрудничества с ними и с учителем.

Сказка как «первичный механизм социализации» (Ю.В. Филиппов, И.Н. Кольцова) передаёт школьникам те образы, в которых выражаются чувства и эмоции, сообщает необходимую социальную информацию. Часть сказок может строиться на общечеловеческом, интернациональном содержании, приобщая детей к культурным универсалиям. Задача учителя таким образом организовать учебный процесс, чтобы в сотрудничестве с учащимся раскрыть нравственный смысл сказки, возбудить у них

адекватные ситуации чувства и эмоции. В ходе толкования жизненных смыслов, отражённых в сказке, происходит «интеллектуализация эмоций» (Ю.В. Филиппов). Таким образом, мир сказки может стать одним из регуляторов эмоциональной сферы младших школьников, механизмом эмоционального освоения культуры. Работа со сказками, заимствованными из иноязычных источников, будет иметь развивающее значение при условии, если они отбираются в соответствии с соответствующими критериями. Среди них выделим следующие: потенциальная пригодность сказочного сюжета для формирования нравственных представлений и моральных норм, возбуждения положительных эмоций и чувств, наличие образцов социально корректного поведения людей, направленность на развитие эмоционального интеллекта как подсистемы социального. В ходе работы со сказкой учитель должен проявлять наблюдательность: подмечать особенности эмоционального состояния каждого ребёнка, выбирать действия, которые в наибольшей степени адекватны сложившейся эмоциональной ситуации, замечать и устранять моменты, потенциально приводящие к созданию эмоциональной напряжённости.

Таким образом, сказочные сюжеты, воспринимаемые как эмоционально актуальные, стимулируют активную внутреннюю деятельность школьников для решения поставленных задач и способствуют их социально-эмоциональному развитию.

Приведём примеры заданий, направленных на развитие эмоциональной сферы обучающихся.

Первым шагом могут явиться задания следующего характера:

1. Эмоциональная зарядка, позволяющая отрабатывать различные эмоции (эмоциональные состояния). Чередуются высказывания с позитивной и негативной окраской, вялые и энергичные.

2. Эмоциональная гимнастика, которая состоит из тренировки смены эмоциональных состояний. Происходит «разогревание»

эмоциональности человека, меняется яркость эмоциональных реакций, их скорость и сила.

3. Повышение общего темпоритма, энергетики. Темп проговаривания фразы постепенно убыстряется, фраза произносится энергичнее и живее.

4. Выразительное, эмоционально окрашенное чтение заранее подготовленных отрывков.

Далее обратимся к обсуждению вопросов, которые выявляют общий эмоциональный настрой школьников:

1. Какое событие в жизни страны, города (села), школы, твоей семьи, твоих друзей может вызвать у тебя чувство радости (гордости, сочувствия, печали)?

2. Какие чувства ты испытываешь, когда

– видишь...

– слышишь...

– узнаёшь о...

– понимаешь, что... (речь может идти о людях, фактах, событиях, произведениях искусства, литературы и т. д.).

3. Проект на тему «Наш класс – самый лучший» очень порадует вашего любимого классного руководителя и будет прекрасным подарком к 8-му Марта. Вперёд! За дело!

4. Ты – новичок в классе. Коротко переговори с несколькими из своих новых одноклассников так, чтобы они поняли: с тобой можно подружиться. Придумай, о чём лучше поговорить с каждым.

5. Твоего друга подозревают в неблагоприятном поступке, но он не мог так поступать. Убеди в этом родителей и учителя. Хотя это будет тебе нелегко.

6. Ура! Ваш класс выиграл школьные соревнования по шахматам! Расскажи друзьям, как вам это удалось. Если ты прочитаешь текст и

запомнишь все эмоциональные слова, тебе будет легче выразить свою радость и гордость.

Эффективность ролевого общения как фактора эмоционального развития обучающихся зависит от того, в какой степени корректно отобраны и грамотно распределены для проигрывания учебно-ситуативные роли.

Приведём примеры ролевых упражнений, направленных на овладение разнообразными способами выражения эмоционального состояния, управление эмоциями, оценки эмоционального состояния собеседников, установление и поддержание эмоционального контакта.

1. Какую из перечисленных ниже фраз мог бы сказать: учитель, одноклассник, мама, близкий друг. И с каким отношением (с сочувствием, с радостью, с огорчением, с гордостью)?

Everyone liked your project; In your written work you have problems concentrating; At last you have come; Martin is a very bright student; The lesson went well; Oh, no. Not this topic, please.

2. “*Every athlete hopes to become World Champion*”.

Как бы это сказал: знаменитый спортсмен; робкий, начинающий спортсмен; сердитый тренер ленивого игрока; восторженный болельщик? Объясни своё мнение. Пусть одноклассники догадаются, какие чувства ты при этом испытываешь.

3. Друг приглашает тебя на прогулку, но ты занят. Откажись вежливо, но твёрдо. Друг не должен обидеться на тебя.

4. Посмотри отрывок видеофильма и прослушай беседу двух людей. Кто из них, по-твоему, приятный собеседник? Объясни, почему.

5. Прослушай рассказ. Одобряешь ли ты поведение этого человека? Что, по-твоему, может послужить ему оправданием? Как бы ты повёл себя в такой ситуации?

6. Посмотри отрывок видеофильма и прослушай беседу двух людей. Ты согласен, что вспыльчивость одного из них не позволило собеседникам договориться? Приняв роли этих персонажей, проявите больше терпения. Контролируйте свои эмоции, и это поможет вам прийти к соглашению.

7. Прослушай разговор двух коллег. Один из них очень успешен в жизни и в профессии. Как ты думаешь, второй собеседник завидует его успеху? Как это проявляется? Как бы ты повёл себя в такой ситуации? Разыграйте диалог между людьми, которые радуются успехам друг друга.

8. Прослушай разговор двух школьников, которые планируют совместные каникулы. Почему им трудно договориться (не умеют слушать друг друга, не уважают чужое мнение, не терпеливы, по другим причинам)? Воспроизведи разговор, исправляя все ошибки, которые привели к взаимному непониманию.

9. Ты – учитель. Расскажи своей семье о любимых учениках так, чтобы стало понятно, почему ты ими гордишься.

10. У тебя произошла ссора с одноклассником. Ты чувствуешь себя незаслуженно оскорблённым и готов вступить в драку. Но ты придерживаешься принципа «никогда не начинать драку первым». Объясни свою позицию.

11. Ты много лет учишься в одном классе (дружишь, живёшь по соседству) с ребятами разных национальностей. Правда ли, что у вас много общего? Расскажи, какие чувства ты к ним испытываешь.

12. Представь себя на месте своей мамы (папы). Объясни своей дочери (сыну), что у тебя есть все основания гордиться своим ребёнком.

Приведём ряд примеров, отчасти заимствованных из театральной педагогики.

Задание «Метод бессловесных действий»: Посмотрите фрагмент видеофильма. Скажите, какие чувства испытывают участники разговора.

Как они выражают свои чувства (словами, мимикой, жестами, интонацией, позами, выразительными взглядами, вздохами, речевыми паузами). Воспроизведите беседу, но без слов. Выражайте свои чувства иными средствами.

Задание «Оценка факта». Твёрдо и уверенно разъясни маме: ты очень прилежный ученик, но учитель к тебе не справедлив. В середине разговора ты заметил, что за спиной мамы появился учитель. Продолжай говорить, но имей в виду: учитель всё слышит. У тебя изменилось настроение, голос, интонация, характер аргументов?

Задание «Горжусь тобой». Твой одноклассник – победитель международной олимпиады по спортивному программированию. Ты очень рад и горд за него. Скажи об этом. Объясни, почему ты не сомневался в его успехе [10, с. 147-148].

Социальный и эмоциональный опыт, приобретаемый в ходе выполнения такого рода заданий, может значительно обогатить эмоциональную сферу школьников.

В психологической литературе особо отмечается сила эмоционального воздействия на подростков вокальной музыки. Фиксируется значительный диапазон вызываемых ею положительных переживаний, выраженная готовность школьников к восприятию музыки, высокая интеллектуальная и эмоциональная активность в ходе её восприятия. Поэтому песенный текст часто рассматривают как компонент содержания обучения иностранному языку. Учитывая психолого-возрастные особенности младших подростков, важность включения в содержание обучения эмоциональной деятельности, использование песенных текстов на уроке иностранного языка вполне оправдано. Преимуществом учебной дисциплины «иностранный язык» является возможность использовать в процессе обучения такой эмоционально значимый для подростков материал, как современная аутентичная песня.

Известно, что наряду с рисованием, игрой, танцем пение – естественный способ самовыражения для подростка. В ней могут быть ярко и эмоционально заразительно сформулированы волнующие их проблемы.

Нередко основой социализации подростков в среде сверстников являются их музыкальные пристрастия, принадлежность к той или иной молодёжной музыкальной субкультуре. Ситуация общения, созданная на основе содержания песни будет максимально приближена к реальным потребностям и интересам учащихся и найдёт у них эмоциональный отклик. В тексте песни практически всегда экспрессивно выражена эмоционально-оценочная позиция автора. Языковой материал текста песни вместе ярко эмоционально окрашенными музыкальными образами и ассоциациями легко запечатлеваются в памяти школьника. Сказанное свидетельствует о большом мотивирующем значении использования аутентичной песни в процессе обучения иностранным языкам.

Материал современной аутентичной песни признаётся эмоциогенным, он вызывает у учащихся эмоциональный отклик, расширяет их эмоционально-оценочный опыт, позволяет реализовать коммуникативные потребности, а также потребности воздействия и самоутверждения. Песня доставляет радость, объединяет, стимулирует фантазию, дает чувство уверенности, помогает снижать «собственно эмоциональную напряжённость» (А.А. Леонтьев).

Наблюдения показывают, что песня меняет эмоциональную атмосферу урока в лучшую сторону, создаёт радостную и непринуждённую атмосферу сотрудничества и свободного общения. В обстановке совместного творчества между учителем и учащимися и между самими одноклассниками возникает эмоционально-духовный контакт, без которого невозможно подлинное общение.

Социально-развивающая технология, разработанная в рамках соответствующего подхода, в качестве побочного, но важного продукта имеет эмоциональное развитие школьников.

Социально развивающая технология обучения иностранным языкам рассматривается нами как совокупность приёмов, позволяющих организовать процесс обучения в соответствии с сформулированными ниже критериями и в целях создания оптимальных условий для развития у учащихся опыта решения социально и личностно значимых проблем в контексте диалога культур. [8].

Педагогический процесс организуется таким образом, что обучающийся начинает осознавать себя активным субъектом деятельности, чей творческий потенциал востребован окружающими. Мы сформулировали критерии, которым должны соответствовать приёмы, направленные на социальное развитие школьников: 1) погружение обучаемого в социальную среду, искусственную или естественную, обеспечение возможности выхода за границы учебной языковой среды; 2) практическое применение полученных ранее знаний, навыков и умений в социально заострённых проблемных ситуациях; 3) базирование на актуальном содержании, имеющем социальное звучание, ситуациях формирующих социальную компетентность; 4) «открытый» характер заданий, поощряющий различные подходы к решению проблем; 5) необходимость аргументированной защиты своей позиции на основе собственного социального опыта; 6) необходимость осмысления сформированных ранее социальных представлений и сравнения их с представлениями других людей; 7) обеспечение опыта общения, взаимодействия и широкого поиска информации; 8) включение элементов самоуправления, самоорганизации, необходимость нести ответственность за коллективный результат деятельности; 9) стимуляция коммуникативно-познавательной деятельности, активного межличностного общения как

условия решения задач социального характера; 10) препятствование «истощению» мотивации к изучению иностранного языка, особенно на старшем этапе, за счёт «встроенности» в социокультурный контекст стран изучаемого языка и нацеленности на общение с носителями языка; 11) стимуляция адекватных эмоциональных реакций; 12) направленность на управление спонтанными эмоциональными побуждениями и реакциями, эмоционально-психологическими состояниями [там же].

Социально развивающая технология обучения иностранным языкам включает следующие группы:

1. Технология адаптирующего обучения:

а) приёмы, направленные на восприятие и усвоение готовых форм социального и эмоционального опыта носителей языка,

б) приёмы, направленные на игровое овладение социальными отношениями, одобряемыми формами поведения, общечеловеческими нравственными нормами.

2. Технология интегрирующего обучения:

а) приёмы, направленные на активное овладение социальными отношениями в коллективе на основе сравнения двух культур,

б) приёмы, направленные на интеграцию приобретённого социального опыта, его активное воспроизведение и использование для решения социально-коммуникативных задач.

3. Технология персонифицирующего обучения.

Последняя технология открывает возможности для реализации индивидуальных качеств учащихся старших классов, их собственных отношений, жизненных интересов и оценок [9].

Эффективность социально развивающей технологии проявляется в соответствующих свойствах в социальном поведении человека, его эмоциональных акциях и реакциях, выборах, предпочтениях, решениях и оценках.

Особенностями социально развивающей технологии принято считать следующее: коммуникативность; соответствие характеру решаемых на данном возрастном этапе задач социального развития; проблемность; направленность на постижение социальных закономерностей, расширение эмоционального опыта; способность создавать обстановку сотрудничества, положительного эмоционального фона; расширение эмоционально-оценочного опыта; результативность.

Данная технология позволяет формировать и развивать общеучебные умения, имеющие личностно-формирующую направленность, например, умение творчески решать социально-коммуникативные проблемы, умение добиваться позитивной самореализации, умение работать в группе, умение устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт. Обеспечиваются оптимальные условия для дифференциации и вариативности обучения, формируются такие черты, как социальная ответственность, эмпатия, стремление к познанию и самосовершенствованию, толерантность, психолого-социальная адаптивность. Использование этой технологии связано с созданием ситуаций, «проживая» которые учащийся значительно сильнее осознаёт себя как личность. Ситуация выбора, дискуссии, диалог, работа в парах и группах, контакты с воображаемыми и реальными собеседниками – носителями иной лингвокультуры – всё это обеспечивает благоприятные условия для формирования и развития социально значимых качеств личности учащихся и расширения их эмоционального опыта. Приведём примеры заданий, характеризующих социально развивающую технологию обучения иностранным языкам и одновременно направленных на развитие эмоциональной сферы школьников.

1. Задания, направленные на овладение социальными отношениями, нормами, мотивами, оценками, принятыми формами поведения и отношений в коллективе (ранний, младший этап).

Задание 1

Цели: Умение принимать решения и предвидеть их результаты.

Ситуация: *I want a pet!*

Роли: *Animal-lovers.*

Процедура: Ты давно мечтаешь завести домашнего любимца. Друг предлагает тебе кутёнка (котёнка, птичку, рыбок, хомячка). Объясни маме, что ты будешь заботиться о животном, если тебе разрешат взять его в дом.

Ex. I can feed it. I can walk it. I can wash it (the cage). I can play with it.

Вариант: Вы – маленькие зверюшки, которые очень хотят, чтобы о них позаботились. Расскажите всем, почему именно вы станете хорошими друзьями для ребят.

Ex. I can play with you. I can help you. I can walk with you.

Задание 2.

Цели: Формирование готовности к сопереживанию, к оказанию помощи.

Ситуация: *A friend in need.*

Роли: Я-роли, роли персонажей ленивых и безразличных людей, представленных куклой или картинкой.

Процедура: Ты хочешь отдохнуть после трудного дня. Но позвонил друг-одноклассник и попросил помочь ему сделать уроки. Каков будет твой ответ?

a. *Of course, I'll help you. Come to my place now.*

b. *I'll help you with pleasure, but not today.*

c. *I'm sorry, I'm tired. Ask somebody else.*

Каждый учащийся выбирает линию поведения и объясняет причину.

Затем в соответствии с принятым решением учащиеся делятся на три группы и обдумывают аргументы в пользу собственного тезиса. Затем учитель образует группы из 3-х человек (по одному школьнику из каждой группы) и предлагает им прийти к единому решению. В заключение – групповое обсуждение. Если все учащиеся выберут линию поведения, выраженную в первом предложении, учитель «знакомит» класс с новыми

участниками обсуждения, представленными картинкой или куклой и наделяет их отрицательными чертами характера. Классу предстоит переубедить их.

II. Задание, направленное на развитие социально-значимых качеств личности, позволяющих добиваться позитивной самореализации (средний этап обучения).

Цели: Развитие социальной ответственности: способности ориентироваться в ситуациях окружающей жизни, оценивая их с позиции общечеловеческих нравственных норм. Формирование способности нести ответственность за свои поступки, независимости суждений.

Ситуация: *Knife in the school.*

Роли: *Head master, Father, Mother, Brian.*

Процедура: *The situation revolves around a troublesome boy at a secondary school. After a report that the boy has been seen at school with a knife, the head teacher decides to call the parents and the boy in to discuss the incident.*

Stage 1. The teacher puts students into buzz groups and asks them to list various “crimes” for which school children are punished.

Stage 2. The teacher gets feedback from the groups and then asks the students what they would expect a head teacher to do if a student was found at school with a knife.

Stage 3. The teacher then tells the students that they are going to role play an interview between a boy who reportedly brought a knife to school, his parents and the head teacher of the school.

Stage 4. The students are put into groups of four. They are given the roles of head teacher, mother, father, Brian (the boy).

Stage 5. When the role play is over the teacher will lead a feedback session discussing what happened in each group and whether the boy, the parents and the head teacher behaved appropriately. The issues raised by the

situation will be discussed and only then will the teacher discuss any language errors that s/he collected while listening to the groups.

Анализ речевой деятельности учащихся на младшем и среднем этапах показал следующее. В ходе ролевого общения школьники значительно чаще подавали инициативные реплики, их высказывания сопровождались эмоциональными действиями лингвистического и паралингвистического характера. Приняв интересную роль, обучаемые демонстрировали положительные эмоции и проявляли изобретательность, чувство юмора, творческую активность, готовность к общению на иностранном языке для решения поставленной перед ними проблемы. Проигрывая интересную или престижную роль, школьники общались с партнёрами свободно и уверенно, они были оживлены, говорили весело, заинтересованно. Их речь была обращённой. Обогастилось интонационное оформление речи школьников. Мы зарегистрировали некоторое увеличение объёма монологических и диалогических высказываний школьников. Реплика в диалоге стала более развёрнутой и включала в 6 классе часто 3-4 (иногда до 6) предложений. Высказывания включали аргументирующие предложения, элементы субъективной оценки. Всё это свидетельствует о положительном эмоциональном настрое и возросшей коммуникативной состоятельности учащихся.

III. Задания, направленные на развитие социально значимых качеств личности, позволяющих добиваться позитивной самореализации (старший этап).

Задание 1.

Цели: Учиться действовать эффективно в стрессовой ситуации.

Процедура: Учитель обращается к классу: *There are occasions in our lives when it is difficult to stand up for ourselves or for others: it is hard to put aside feeling timid and to risk what will happen. Think of a time when you overcame feeling timid.*

Класс делится на группы по 4-5 человек и школьники по очереди предъявляют приготовленные в качестве домашнего задания ситуации, каждая из которых обсуждается в группе. По ходу обсуждения предлагается ответить на следующие вопросы:

1. *How did you feel as you listened to these stories?*
2. *Did your group tend to laugh while hearing these situations? If so, why?*
3. *In what kinds of situations did members of your group overcome feeling timid?*
4. *When is it wise to put aside feeling timid and to act strongly?*
5. *What helped you to act strongly even though it was difficult in your situation?*

Задание 2.

Цели: Развитие умения осмысливать собственные устремления, принимать решения и нести ответственность за свои поступки.

Процедура: Учитель обращается к классу: *We often say: I should do this or I should do that. How many of our “shoulds” do we carry out?*

Учащиеся получают задание написать длинный список того, что, как они думают, им следовало бы сделать. *Ex.: I should study more. I should clean my room. I should eat foods that are better for me.*

В группах учащиеся по очереди читают составленные ими списки дел. Далее им предлагается прочитать их ещё раз, изменив интонацию и заменяя слово *should* на *will*. Они должны произносить утверждения так, чтобы стало понятно: они уверены, что могут это сделать и обязательно сделают. Затем учащиеся сообщают классу, почувствовали ли они уверенность, силу, ответственность, когда говорили уверенно и ответственно о своих планах.

Далее школьники получают задание назвать самое важное дело, которое они выполняют в ближайшую неделю и обозначить свою цель.

Затем члены группы обмениваются своими планами. Учитель сообщает, что через неделю они отчитаются о проделанной работе в тех же группах (Д.Б. Эльконин).

IV. Задания, направленные на интеграцию приобретённого социального опыта, его активное воспроизведение и использование для решения социально-коммуникативных задач.

Задание 1: Молчаливая дискуссия.

Цели: Научиться задумываться о глобальных проблемах человечества, сформировать личностное отношение к ним, ориентируясь на общечеловеческие нравственные нормы.

Процедура: Учащиеся садятся, образуя круг, внутри которого на полу лежат большие листы бумаги. На каждом листе написано одно из следующих слов: *Racism, Anti-Semitism, Intolerance, Xenophobia*.

Teacher: Write down everything what comes in your mind or what you associate with the word. You can also respond to something that has been written by somebody else. You can give counter-arguments, make links, ask questions, etc. The basic rule is: nobody speaks.

В течение 10 минут учащиеся молча пишут то, что считают нужным на плакатах. После молчаливой части урока наступает время дискуссии: задаются вопросы, просьбы пояснить написанное, аргументировать утверждения, привести пример. Делаются общие выводы, если группа нашла консенсус [Harmer, 1998].

Задание 2. Мнения.

Цели: Научиться понимать точку зрения взрослых, развивать готовность выслушивать и понимать собеседника, проявлять терпимость к чужим взглядам, нести ответственность за свои слова и поступки.

Процедура: Учащиеся объединяются в группы по 4-5 человек. Группа получает набор карточек, на каждой из которых высказано одно утверждение из приведённых ниже:

- *Young people, as a rule, take more from society than they give back.*
- *Young people think talking to adults about life is a waste of time.*
- *You need to learn to love yourself before you can love anyone else.*
- *You can't expect the world to look after you.*
- *Young people can make a big difference to the world.*
- *Young people cannot influence anything in the adult world.*
- *It is important to live your life in the way that your friends do.*
- *It is important to live your life in a way that is true to yourself.*
- *Some one will always help you out when you need help in life.*
- *Young people are a bad influence on each other, they need adult discipline.*
- *Without the interference of adults young people could make this a much better world.*
- *Young people respond well to adult encouragement in dealing with problems.*

Учащиеся по очереди берут карточку и читают утверждение вслух. Затем кладут её на воображаемую линию между двумя полюсами: «Согласен» и «Не согласен». Другие члены группы высказываются, согласны ли они с расположением карточки или считают нужным её передвинуть, приводя при этом аргументы.

Когда каждая группа разложит карточки, учащимся разрешается ознакомиться с результатом работы другой группы. Это приводит к общей дискуссии, в ходе которой обсуждаются также следующие вопросы:

- *What opinions did most people agree / disagree with? Why?*
- *Was it easy or difficult to reach group agreement?*
- *Did they feel that each group member had an equal amount of speaking time?*

Вариант: Комната делится на две половины воображаемой линией, на концах которой помещаются указатели: «Для согласных» и «Для несогласных». Утверждения зачитываются и учащиеся занимают то место на воображаемой линии между двумя указателями, дальше или ближе к одному из них, которое обозначит их отношение к проблеме. Затем они аргументируют свою позицию.

(Extract from “Just Us! Young people in action with young people”, by J. Holt and Ph. Hope, British Red Cross, 1994).

Задание 3. Карусель.

Цели: Научиться открыто говорить о своих чувствах, мыслях по теме «Все разные – все равны»; Научиться общаться с большим количеством разных людей, точно формулируя свою мысль за ограниченный период времени, убедительно аргументировать собственную точку зрения.

Процедура: Учащиеся садятся парами напротив друг друга на некотором расстоянии от других пар.

Teacher: You will move around, so you will not only speak to the person opposite you now. You will have 3 minutes each time to speak to each other. Every time I will call out a question.

Учитель формулирует вопросы по-разному в зависимости от изучаемой темы и уровня подготовки учащихся. Примеры предлагаемых учащимся вопросов:

- *What would be your reaction if your best friend told you s/he had mobbed someone?*
- *A good friend of yours tells a racist joke to a group of friends. What do you say?*
- *On the wall of youth club somebody writes racist graffiti. What is your response?*
- *What is racism?*
- *Way does it say “Blacks go home” on the wall?*

- Already for a long time it is very popular between your friends to use racist name-callings such as Chukcha, Zhid, Gypsies, Blacks, Hachiks. How do you react?

- What does it mean when you stereotype people?
- What could be done to challenge some of the negative view and stereotypes of minority groups?

После 3-х минутного обсуждения вопроса учащийся из внешнего круга встаёт и переходит на следующий стул вправо от него, получая нового партнёра. С новым партнёром обсуждается следующий объявленный учителем вопрос. После того, когда учащиеся обсудят 5-6 вопросов, учитель просит кого-либо из внутреннего круга передвинуться влево, и обсуждение вопросов продолжается.

В заключение учитель просит школьников придумать собственные вопросы и обсудить их. Затем спрашивает учащихся: легко ли было отвечать на вопросы, было ли что-то в них самих, что мешало давать искренние ответы. Эти вопросы могут положить начало новой дискуссии о роли стереотипов в нашем мышлении [100].

Задание 4. Скрытые смыслы.

Цели: Учиться понимать скрытые в словах мнения, отношения, чувства. Развитие социального интеллекта, независимости суждений, уважения к мнению других.

Процедура: В каждом из углов большой комнаты установлены знаки: *VV – strongly agree, V – agree, X – disagree, XX – strongly disagree*. Учащиеся стоят в середине комнаты и выслушивают утверждения, который оглашает учитель, одновременно записывая их на доску. Например:

- Everybody has prejudices.
- Europe is multi-cultural.

- National culture and international culture must be learned at the same time.
- It is not enough to be curious about other cultures.

Учащимся предлагается в течение минуты обдумать утверждение и затем выбрать угол в комнате с таким знаком, который выражает его / её отношение к данному утверждению. Разойдясь по разным углам, школьники объединяются в пары и в течение 3-х минут обсуждают утверждение. Затем пары из противоположных углов объединяются в группы и вступают в дискуссию. Приняв одно общее решение, они отправляются в угол комнаты, обозначенный соответствующим знаком. Затем представитель каждой группы объясняет их позицию остальным. Далее разворачивается общая дискуссия.

Таким образом, технология социально развивающего обучения иностранным языкам связана с созданием условий для раскрытия и развития способностей обучающихся, позволяет учитывать особенности социального и культурного контекста жизнедеятельности, эмоционального настроения, органично соединять социальное и личностное начала. Данная технология позволяет реализовывать социально значимые качества, обозначать собственную нравственную позицию.

Описанные выше педагогические технологии позволяют повысить эффективность обучения иностранным языкам, внести в учебный процесс элемент проблемности, улучшить эмоциональную атмосферу урока, создать обстановку сотрудничества, положительного эмоционального фона, оптимальных условий для всестороннего развития обучающихся средствами изучаемого языка. Обеспечивая условия для развития коммуникативной компетенции, они позволяют избегать пагубной тенденции, которую А.А. Леонтьев обозначил как социальную инфантилизацию юношей и девушек, часто уже сформировавшихся в психологических отношениях [6].

Вместе с тем, важно отметить, что они ни в коем случае не исключают традиционные приёмы обучения иностранным языкам. Трудно не согласиться с И.Я. Лернером, который писал: «Едва ли правомерно противопоставление двух типов обучения: проблемного и объяснительно-репродуктивного, о чём можно прочитать в печати. Ни одна из существующих концепций не доказала нецелесообразности предъявления части знаний в “готовом виде”. Важно и то и другое».

Приведём примеры ролевых упражнений, направленных на овладение разнообразными способами выражения эмоционального состояния, управление эмоциями, оценки эмоционального состояния собеседников, установление и поддержание эмоционального контакта.

1. Скажите, какую из перечисленных ниже фраз мог бы сказать: учитель, одноклассник, мама, близкий друг. И с каким отношением (с сочувствием, с радостью, с огорчением, с гордостью)?

Everyone liked your project; In your written work you have problems concentrating; At last you have come; Martin is a very bright student; The lesson went well; Oh, no. Not this topic, please.

2. *“Every athlete hopes to become World Champion”.*

Как бы эту фразу произнёс: робкий, начинающий спортсмен; заслуженный спортсмен; сердитый тренер ленивого игрока; восторженный болельщик? Поясни свою точку зрения. Пусть одноклассники догадаются, какие чувства ты при этом испытываешь.

3. Друг зовёт тебя погулять, но ты занят. Откажись от прогулки вежливо, но твёрдо.

4. Посмотри отрывок видеофильма и прослушай беседу двух людей. Кого из них можно назвать приятным собеседником? Объясни, почему.

5. Прослушай рассказ. Ты одобряешь поведение этого человека? Что, по-твоему, может послужить ему оправданием? Как бы ты повёл себя в подобной ситуации?

6. Посмотри отрывок видеофильма и прослушай беседу двух людей. Ты согласен, что вспыльчивость одного из них не позволило собеседникам договориться? Приняв роли этих персонажей, проявите больше терпения. Контролируйте свои эмоции, и это поможет вам прийти к соглашению.

7. Прослушай разговор двух коллег. Один из них очень успешен в жизни и в профессии. Как ты думаешь, второй собеседник завидует его успеху? Как это проявляется? Как бы ты повёл себя в такой ситуации? Разыграйте диалог между людьми, которые радуются успехам друг друга.

8. Прослушай разговор двух школьников, которые планируют совместные каникулы. Почему им трудно договориться (не умеют слушать друг друга, не уважают чужое мнение, не терпеливы, по другим причинам)? Воспроизведите разговор, исправляя все ошибки, которые привели к взаимному непониманию.

9. Ты – учитель. Расскажи своей семье о любимых учениках так, чтобы стало понятно, почему ты ими гордишься.

10. У тебя произошла ссора с одноклассником. Ты чувствуешь себя незаслуженно оскорблённым и готов вступить в драку. Но ты придерживаешься принципа «никогда не начинать драк первым». Объясни свою позицию.

11. Ты много лет учишься в одном классе (дружишь, живёшь по соседству) с ребятами других национальностей. Правда ли, что у вас много общего? Расскажи, какие чувства ты к ним испытываешь.

12. Представь себя на месте своей мамы (папы). Объясни своей дочери (сыну), что у тебя есть все основания гордиться своим ребёнком.

V. Ролевые игры, направленные на овладение социальными отношениями, нормами, мотивами, оценками, принятыми формами поведения и отношений в коллективе, также способствуют созданию на уроке иностранного языка оптимального эмоционального климата и развивают эмоциональную сферу учащихся.

Задание 1.

Цели: Осознание ценности общения для установления взаимоотношений, открытости, доброжелательности.

Ситуация: В лесной школе.

Роли: Учащиеся лесной школы – зверюшки.

Процедура: Вы – ученики лесной школы для зверюшек. К вам в класс пришёл новый ученик – Медвежонок. Кто хочет познакомиться и подружиться с ним? Если хочешь, скажи, кто ты и поприветствуй его.

Ex. Little Bear, I'm a little Hair. I like you. Let's be friends.

Задание 2.

Цели: Доброжелательность ко всем людям, независимо от национальности, внешнего вида, особенностей речи и пр., адаптивность.

Ситуация: Новый ученик.

Роли: Я-роли.

Процедура: В наш класс пришёл новый ученик, армянский мальчик. Он смущён и чувствует себя неуверенно. Если ты хочешь, чтобы новый мальчик сел за твою парту, не стесняйся сказать ему об этом.

Ex. Hi, I'm Pete. What's your name? Come and sit with me. Учитель предъявляет картинку. Работа идет во фронтальном режиме.

Далее класс делится на две подгруппы. В одной из них все участники продолжают выступать в Я-роли, во второй – принимают роли новых учеников. Учитель предлагает членам первой группы выбрать себе нового друга и пригласить сидеть за одной партой. Новый друг соглашается или отказывается.

В заключение каждый учащийся рассказывает, сколько новых друзей он приобрёл.

Задание 3.

Цели: Формирование позитивной установки на речь на английском языке.

Ситуация: *We like to speak English.*

Роли: Я-роли.

Процедура: В мире много людей, кто любит русский язык и изучает его. А мы изучаем английский. Скажите, почему вам нравится говорить на этом языке.

I like to speak English because... (it is interesting; many people in the world speak it; British people speak it; my friends speak it, etc.).

Задание 4.

Цель: Развитие умения устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником. Развитие способности к сопереживанию.

Ситуация: *Help your friend.*

Роли: Я-роли.

Процедура: Твоя соседка по парте сегодня грустная. Она плохо себя чувствует? У неё неприятности? Улыбнись ей и скажи что-нибудь, что повысит её настроение. *Smile at her and say something good.*

Ex. 1. You are sad. Can I help you? 2. I'm your friend. What can I do to help? 3. Please, smile. Let's go and play together.

Задание 5.

Цели: Осознание неразрывного единства человека и природы.

Ситуация: Мы и природа.

Процедура: Природа ждёт от людей заботы и любви. Что мы должны делать и что мы никогда не должны делать в деревне, на даче, в лесу?

We can / should:

1. *Water flowers.*
2. *Feed birds.*
3. *Love all animals.*

We can never / should never:

1. *Catch birds.*
2. *Throw stones at...*
3. *Pick flowers in the woods.*

Задание 6.

Цели: Положительная социально-нравственная самооценка.

Ситуация: Какой я?

Процедура: Тебя уважают учителя и одноклассники, любят родители.

Скажи, какой / какая ты.

Kind

Friendly

Helpful

Clever

Careful

Tidy

Active

Hard-working

Что ты всегда делаешь

help younger children

answer their questions

play with friends

help mother

take care of pets

feed birds

tidy up the room

go shopping

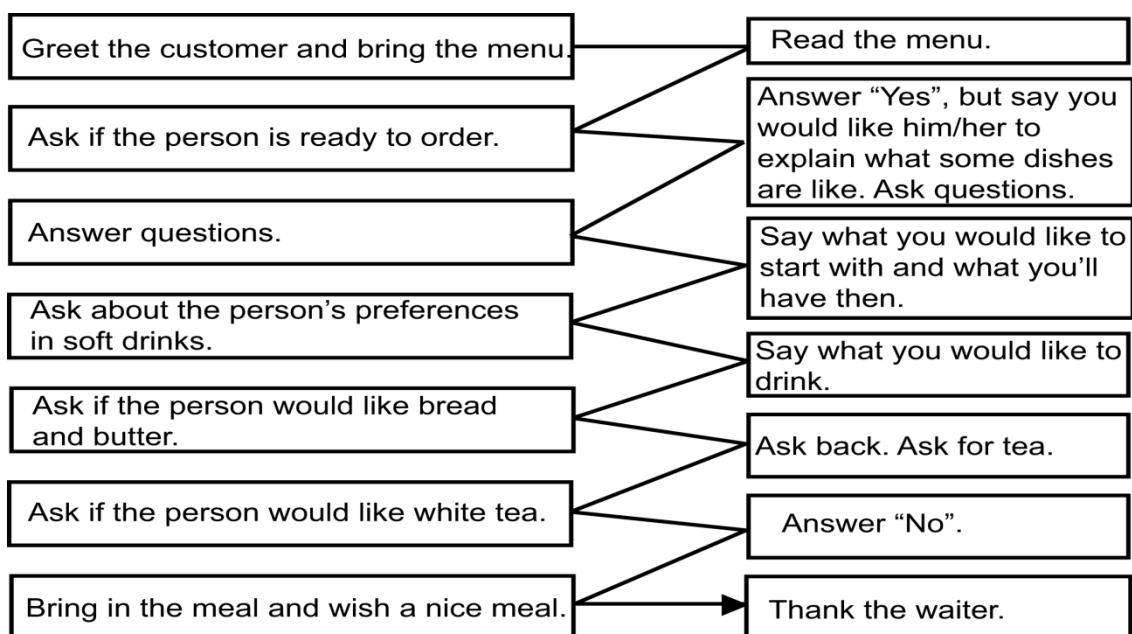
VI. Задания, направленные на развитие социально значимых качеств личности, позволяющих добиваться позитивной самореализации (средний этап).

Задание 1.

Цели: Овладение формами речевого этикета, формирование способности строить общение в соответствии с особенностями ситуации (средний этап).

Ситуация: *In the café.*

Роли: *A waiter and a Russian student.* Процедура: Учитель сообщает учащимся ситуацию, предлагает роли, а затем управляет их общением.



Задание 2 (вариант 1).

Цели: формирование умения строить общение в соответствии с особенностями собеседника и ситуации. Развитие толерантности, способности к преодолению трудности в нетиповых ситуациях.

Ситуация: *Shopping*.

Роли: *A shop assistant of some kind and a difficult customer.*

Процедура: *Divide the class into pairs, let them choose the roles. Give them time to discuss what they are going to do, then let them begin. Although the customer is very difficult, the shop assistant does not lose his self-control but always responds politely and helpfully. Nevertheless, the tension should show. When the situation has been played out, ask the students to exchange roles.*

Задание 2 (вариант 2).

Процедура: *This time the students should form groups of four. Each group divides into two pairs: one pair takes the same situation as in 1. This time they should develop the conflict and allow it to come into the open. In other words the shop assistant gradually reacts against the customer's attitude. The other pair observes the acting out of the situation and offers comment and criticism when it is finished. The groups then exchange places.*

Задание 2 (вариант 3).

Процедура: The students again work in groups of four, following the procedure in 2 above (one pair acting for the others to observe). This time, however, the groups should discuss other possible situations of conflict involving two people, before deciding on one which suits them. Here are some possible conflict situations:

- *Teenage girl wants to go abroad on holiday alone; mother is against the idea.*
- *Boy-friend wants to leave a party, girl wants to stay.*
- *Wife wants her aging mother to come and live with her; husband is against it.*
- *Boss wants assistant to work over a weekend; assistant has promised to go to the country with his family.*

In any of these, or other situations, the conflict should be allowed to grow gradually from a 'normal' to a 'heated' level.

Задание 2 (вариант 4).

Процедура: Form the students into groups of six. These subdivide into two groups of three, each of which decides on a subject of conflict between two people. This is then acted out. The third member of the group then intervenes to put an end to the conflict by pacifying the other two. As before, the other group of three first of all criticizes and comments, then acts out its own situation.

This can be followed by a general discussion with the whole class about reasons for conflict [100].

VII. Задания, направленные на развитие социально значимых качеств личности, позволяющих добиваться позитивной самореализации (старший этап).

Задание 1.

Цели: Развитие толерантности, доброжелательности к людям, осознание общности всех людей независимо от внешних различий.

Процедура: Обращаясь к школьникам, учитель говорит: У нас у всех есть много общего, но мы не всегда это отчётливо осознаём. Давайте исследуем этот вопрос. Я буду называть какую-либо вещь, качество, обстоятельство жизни и пр., ваша задача – объединиться с теми, у кого, как и у вас, эта вещь, качество или обстоятельство присутствует.

Ex.: Find everyone in the class who has the same color eye as you.

Учащиеся передвигаются по классу, повторяя вслух прилагательные, обозначающие цвет их глаз и, в конечном счёте, образуют группу людей с одинаковым цветом глаз.

Teacher: Where is the group with blue eyes? Does that group have brown eyes?

Далее называются различные категории, обозначающие не только внешние признаки, но и привычки, качества т. п.: любимое домашнее животное (время года, учебный предмет, литературный жанр, увлечение), черты характера и качества (оптимизм, нацеленность на успех уверенность в собственных силах и пр.).

Объединившись в группы, школьники обсуждают различные вопросы, связанные с объединившей их категорией. Например: *How do you feel having the color eyes that you do? Why is winter your favorite season? Who do you call an optimist? Why? How can you prove that you are an ambitious person? What are the goals you are planning to achieve?*

Вариант упражнения: Часть учащихся принимают роли носителей иной лингвокультуры. В этой ситуации вопросы о любимых видах спорта, занятиях, учебных предметах, качествах личности и т. п. ведут к общению в формате диалога культур.

Задание 2.

Цели: Научиться преодолевать коммуникативные барьеры, «включать» воображение, создавать широкий коммуникативный контекст минимумом языковых средств, развитие адаптивности.

Процедура: Учитель обращается к классу со следующими словами: *Even if we only know a few words, we still can communicate. If we were to go to a foreign country with only a limited knowledge of the language we still could get many of our thoughts across.* Учащиеся объединяются в группы по 4 человека. Обе пары участников по очереди обмениваются репликами, которые должны состоять из одного слова. При этом собеседник должен понять смысл сказанного. Во время «беседы» одной пары вторая записывает «диалог»: каждый участник № 1 записывает за участником пары № 2. Через две минуты учитель останавливает «говорящих» и просит вторую пару прочитать записанный «диалог». После прочтения каждой реплики учащийся, которому она изначально была адресована, объясняет, как он понял смысл сказанного. После этого автор данной реплики сообщает, ЧТО он на самом деле хотел сказать.

Задание 3.

Цели: Развитие открытости, доброжелательности, активного диалогического отношения к собеседнику, заинтересованности в окружающих, стремления к коммуникативному взаимодействию,

Процедура: Учитель обращается к классу: *There are many things about us that others, even if they know us, are not aware of. To find out some of these things, we are going to interview each other by asking the questions on the paper I just gave you.*

За ограниченное время (7 минут) учащиеся должны опросить как можно большее число одноклассников, используя список вопросов, полученный от учителя. Одновременно разрешается разговаривать только с одним партнёром. Интервьюирование каждого партнёра продолжается до тех пор, пока он не ответит на вопрос утвердительно. После этого в списке рядом с соответствующим вопросом записывается его имя и учащийся переходит к следующему партнёру. Односложные ответы «Да», «Нет» не

принимаются. Победителем становится тот, кто получит наибольшее число ответов.

Предлагаемый учащимся список может содержать следующие вопросы:

Search for someone who:

- *Plays the piano*
- *Has a brother or a sister*
- *Doesn't watch television*
- *Loves dog*
- *Can name three South American states*
- *Has visited Turkey*
- *Will visit a relative next week*
- *Is trying to break a habit*
- *Went skiing during the past year*
- *Will celebrate his / her birthday next month*
- *Would go to the Moon if invited by an astronaut (etc).*

Задание 4.

Цели: Развитие стремления к познанию (что думают, чувствуют одноклассники) и самопознанию. Создание условий для доверительных отношений. Развитие положительной социально-нравственной самооценки.

Процедура: Учитель, обращается к классу: *Today we are going to get to know someone in the class a lot better than we do now. Each of you will have a partner to interview. I will give you a set of incomplete statements to offer to each other. You will both answer all the questions.*

Учащиеся объединяются в пары с теми, о ком меньше всего знают, меньше всего общались ранее. Затем учащиеся меняются ролями. После окончания интервью каждый школьник объясняет своему партнёру,

почему он теперь лучше его понимает, что нового узнал о своём однокласснике. Список может включать утверждения, приведённые ниже, и зависит от уровня языковой подготовки школьников:

- *I'm a person who...*
- *I'm happiest when...*
- *I'd like to be...*
- *One thing I can do well...*
- *A friend can count on me to...*
- *I like people who...*
- *I'm proud of myself when...*
- *In ten years I...*
- *One thing I like about myself is...*
- *The person I admire most is...*
- *Right now I feel...*
- *One of my strongest points is...*
- *I can see that one of your strong points is...*
- *One way I would enjoy spending time with you is...*
- *What I like best about you is...*
- *If I could have one wish come true I would ask for...*

Учащиеся могут само расширить список утверждений.

Задание 5.

Цели: Развитие умения к самопознанию, умения мыслить творчески.

Процедура:

Teacher: Today we are going to imagine that we could become different people, things or objects and still have some of our qualities. I am going to name a category for you.

Ex.: – If you were a color what color would you be?

– *If I were a color I would be yellow because it is warm and bright and full of energy.*

Учащиеся записывают то, что они выбрали из каждой категории. Далее, объединившись в группы по 5-6 человек, школьники сообщают о своих решениях и обосновывают их.

Ex.: If you were a season of the year, which season would you be? Why?

- *If you were a day...*
- *If you were a country...*
- *If you were a language...*
- *If you were a foreign language...*
- *If you were a musical instrument...*
- *If you were a feeling...*
- *If you were a foreigner*
- *If you were a place of interest in London...*
- *If you were a politician...*

Задание 6.

Цели: Развитие способности строить общение в соответствии с особенностями ситуации и собеседника.

Процедура:

Учитель обращается к учащимся: *You are going to learn more about each other by talking about unusual things in groups of three. As the three of you talk tell each other 2 things you would not normally share about yourself when you first meet someone. Try to get to know each other quite well.*

Через пять минут учитель меняет задание: *Now I want you to imagine you are talking to your best friend about the two people you just met. Tell your friend about some of the positive things you think about the 2 classmates you just spoke to.*

Задание 7.

Цель: Развитие осознания неповторимости каждого человека, умения видеть себя глазами других, формирование положительной самооценки.

Процедура: Учитель обращается к классу: *Look at each person in your group at a time and decide, what is the most outstanding positive quality, you feel, this person has. You will probably think of more than one, but choose the most important one. Write down each person's name and the quality you pick. Include yourself also and state what is the outstanding characteristic or trait of yours.*

После выполнения задания учащиеся получают новую инструкцию: *Call a classmate by name and tell him / her something very positive then move to another classmate. Ex.: Nick, you are always such a good sport. Aleck, I admire you for never talking against anyone.*

Далее каждый из школьников сообщает классу, что, по его / её мнению, было самым важным из того, что он/а о себе услышал/а. Затем учащиеся обмениваются впечатлениями о том, что они чувствовали, когда выслушивали оценку своих личностных качеств. Учитель может обратиться с вопросом: *Did any of the outstanding qualities people see in you surprise you?*

Задание 8.

Цели: Развитие уверенности в себе, адекватной самооценки.

Процедура:

Учитель обращается к классу: *Imagine that you are going to give a speech before a large group of people. When people give speeches, an introduction is given about them beforehand in which many complimentary things are said. The person who is to introduce you doesn't know you at all. Write an introduction for him / her that will point out your major successes and a number of your best qualities.*

Учитель собирает, корректирует и возвращает работы. Класс делится на группы, внутри которых учащиеся обмениваются своими работами. Школьники читают вслух то, что написали о себе их одноклассники. Учитель предупреждает учащихся, что, слушая характеристику, которую они дали сами себе, они не должны смущаться, поскольку всё, что они сообщили о себе, правда.

Задание 9. Чёрное и белое.

Цели: Научиться избегать крайностей в суждениях, пользоваться «политкорректным» языком, способность строить общение в соответствии с особенностями ситуации.

Процедура: объединившись в группы в 4-5 человек, учащиеся на двух больших листах пишут «Чёрное» и «Белое». Далее они записывают на этих листах все слова, ассоциации, фиксируют образы, которые приходят им в голову в связи с понятиями «черное» и «белое». Например:

- *In black and white.*
- *White House.*
- *White-collar.*
- *Black humor.*

Когда списки готовы, представитель каждой группы их озвучивает. Далее учащиеся вступают в общую дискуссию, где обсуждаются такие вопросы, как:

- *What did you notice about the lists you drew up? Were they mainly positive or mainly negative?*
- *What does this tell us about the ideas most people have in their heads about blackness and whiteness? Do these ideas affect us?*
- *Can anyone think of alternative phrases which mean the same thing, but do not use the words “black” and “white” in a negative way?*

Затем учащиеся в группах разыгрывают небольшие скетчи в связи с 2-3 словами из списка. Далее школьники включаются в общее обсуждение.

Задание 10. Поиск решения.

Цели: Овладение обычаями, традициями, нормами социального поведения; расширение социального опыта.

Процедура: Учащимся предлагается ознакомиться с речевой ситуацией и содержанием происходящего в ней разговора. Одновременно предъявляется вопрос проблемного характера и варианты ответов на него. Выбор правильного варианта определяется наличием у школьника культурных знаний о нормах социального поведения в стране изучаемого языка.

Pete Novikov, from Russia, is living with the Brown family in Boston while he studies English at a local university. The scene is at dinner table in the dining room.

Pete: That was a wonderful meal. I've never had beef cooked that way.

Jane: Thanks, Pete. That was Yankee pot roast. It's my grandmother's recipe. She used to serve this meal when we visited her on Sundays. It was a family tradition.

David: And the leftovers will be good tomorrow and the next day.

Pete: It was delicious, Mrs. Brown.

Jane: Please, call me Jane. If you were a guest who was just going to be here for a day or so, we might be more formal. But you are a part of this family as long as you are here – for both the fun and the work.

Pete: You mean because I'm living here, I take part in your family traditions?

Jane (laughing): Just like everyone else. Right, David?

David (he rises): Right. So, let's get started, Pete.

What does David expect Pete to do?

- A. He expects Pete to join him in a traditional after-dinner game.
- B. He thinks Pete should learn to prepare Yankee pot roast.
- C. He wants Pete to call him by his first name.

D. Ye thinks Pete will help him clean the table and do the dishes.

Ознакомившись с диалогом, вопросом и вариантами ответов, каждый учащийся в течение заданного времени обдумывает ответ и записывает его в тетрадь. Это позволяет не только аргументировать свой выбор, но и вовлекает в работу всех учащихся, а не только активную, мотивированную часть класса.

Далее учащимся предлагается обменяться мнениями сначала в парах, затем в группах. Затем каждая группа сообщает классу своё решение, получает карточку с комментарием своего выбора, и один из представителей группы читает её вслух.

Комментарии к ответам:

A. He might want Pete to join him in an after-dinner game. Jane says she wants him to share both the fun and the work of the household. In this scene, however, there is something else David expects of Pete before they relax.

B. Sometimes houseguests prepare their own specialties. Pete may choose to cook the Browns a Russian meal some evening. He would not, however, be expected to learn Jane's grandmother's recipe for this traditional beef dinner.

C. He probably does want Pete to call him by his first name. In a family setting such as this, everyone uses each other's first name. What David expects, however, has to do with his action of standing after the meal. Does this clue help?

D. This is what David expects. The Browns explain that everyone in the family shares not only in the fun but also in the work. Guests in an informal home atmosphere such as this one help either prepare the meal or clean up after it

(Murphy A.F "Cultural Encounters in the USA. Cross-Cultural Dialogs and Mini-Dramas").

Далее может развернуться дискуссия по поводу комментариев, в которой учащиеся сравнивают обычаи, традиции, этикетные нормы в 2-х странах, приходят к выводу о наличии определённых культурных «универсалий».

Задание 11. Перекрёстная дискуссия.

Цели: Способность мыслить вариативно, творчески. Умение избегать однозначного толкования событий, поступков и характеров героев произведений. Умение аргументировать, критически, но доброжелательно воспринимать чужую точку зрения, толерантность.

Процедура:

На обсуждение выносится проблемный вопрос, не имеющий однозначного ответа. Составляется схема для перекрёстной дискуссии:

Аргументы «за» (да)	Аргументы «против» (нет)
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Краткий вывод:

Да, потому, что...

Нет, потому, что...

Учащимся предлагается составить список аргументов «за» и «против».

Каждый учащийся в заданное время обдумывает свои аргументы и обсуждает их в группе. Далее каждая группа предъявляет свои аргументы классу, сначала «за», затем «против». Учащимся предлагается внимательно слушать друг друга, не повторять уже высказанную другими мысль, не «присоединяться» к предыдущему выступающему, если к высказанному мнению нечего добавить. По ходу выступлений учащиеся записывают понравившиеся аргументы одноклассников.

Далее, работая в индивидуальном режиме, школьники просматривают все собранные аргументы, обдумывают их и формулируют

ответы на вопросы дискуссии. Ответ может быть кратким или развёрнутым по желанию школьника. Для развития письменной речи учащимся может быть предложено написать сочинение-размышление. Школьникам предлагается схема письменной работы:

- Моя позиция.
- Краткое обоснование
- Возможные возражения.
- Аргументы в пользу моей позиции.
- Заключение и выводы.

Участвуя в дискуссии, учитель должен занимать очень гибкую позицию, избегая выносить вердикт «верно», «неверно»: участники дискуссии высказывают личное мнение, которое может быть более или менее убедительно аргументировано, но не может быть верным или неверным. Такая педагогическая позиция позволяет возвращать культуру толерантности [Domino..., 1996].

Задание 12. Групповая дискуссия.

Цели: осознание причастности к происходящему в мире. Развитие способности нести ответственность за принятые решения.

Роли: *Head of the Department of Leisure; Head of the Department of Culture; Head of the Department of Health; Head of the Education Department.*

Процедура: *You have received a grant of \$5 million for a major building project in your city. You have been invited to a meeting of department heads of your administration to decide how best to spend the money. There have been four proposals put forward:*

A new school.

A new library.

A new hospital.

A new sports complex.

In your role present your arguments.

At the end of the discussion, a decision has to be reached otherwise the financial support will be withdrawn.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги проведённым исследованиям, считаем важным подчеркнуть, что эмоциональное развитие обучающихся как способность адекватного эмоционального отклика на окружающую действительность, умение управлять собственными чувствами и эмоциями – это важнейший аспект личностного развития школьников. Учебная дисциплина «иностраный язык» обладает в этой сфере значительным нереализованным потенциалом.

Автору представляется, что предложенные приёмы и технологии позволяют школьникам расширить осознание собственных переживаний и приобрести умения устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником / собеседниками; выражать доброжелательность и открытость; проявлять психологическую гибкость и способность улавливать эмоциональную подоплёку взаимоотношений людей.

Исследование показало, также, что учащиеся приобретали умение корректно оценивать сложившуюся ситуацию и возможные направления её развития на основе анализа эмоциональных переживаний её участников, умение правильно оценивать эмоциональные состояния других людей и действовать, исходя из этой оценки, умение эмоционально-адекватно реагировать на действия и высказывания других людей.

В эмоционально насыщенных, социально заостренных ситуациях школьники демонстрировали способность осознавать собственное эмоциональное состояние, умение сообщить собеседнику / собеседникам о своих чувствах и переживаниях при помощи речевых и / или паралингвистических средств, владение достаточно широкой палитрой способов эмоционального реагирования.

Широкий спектр и глубина переживаемых эмоций, возникающих как результат взаимодействия с другими людьми и различными объектами окружающего мира свидетельствуют о формировании у школьников эмоциональной культуры, необходимой современной активной, свободной, всесторонне развитой личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аитов В.Ф. Использование песенного материала в обучении английскому языку в 5-6 классах средней общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук / РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 1993.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 1980.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000.
4. Анохин П.К. Эмоции // БМЭ. Т. 35. М., 1964.
5. Ариян М.А. Социально развивающее обучение иностранным языкам в средней школе: Современные аспекты: Монография. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2008.
6. Ариян М.А. Социально-развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: Дис... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2009.
7. Ариян М.А. Принципы социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. 2010. № 1.
8. Ариян М.А. Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе // ИЯШ. 2012, № 10.
9. Ариян М.А. Социальное развитие школьников средствами иностранного языка // Нижегородское образование. 2016. № 2.
10. Ариян М.А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка // Язык и культура. Научный журнал. 2017. № 38.
11. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Уч. пос. для студентов пединститутов. М.: Просвещение, 1988.

12. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2.

13. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (иностранные языки) // Иностранные языки в школе. 2005. № 8.

14. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования / Ред А.В. Хуторской. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

15. Бим И.Л. Что нового вносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения // Иностранные языки в школе. 2011. № 10.

16. Бобнева М.И. Социальное развитие личности: Психологическая проблема // Общественные науки. 1980. № 1.

17. Бодалёв А.А. О состоянии и направлениях разработки психологии познания людьми друг друга // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания: науч. тр. Кубанского университета. Краснодар, 1977. Вып. 235.

18. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М.: Просвещение, 1968.

19. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990.

20. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд. Моск. ун-та, 1984.

21. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция речевого поведения студента // Сборник научных трудов. Вып. 162. М.: Изд-во МГПИ им. М. Тореца, 1980.

22. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция речевого поведения // Вопросы психологии. 1981. № 43.
23. Воронин Л.Г. Физиология высшей нервной деятельности и психология. М.: Просвещение, 1984.
24. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
25. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
26. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 2009.
27. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Уч. пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2006.
28. Гальскова Н.Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2015. № 8.
29. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пространство исследования // Иностранные языки в школе. 2017. № 3.
30. Гилинский Я.И. Стадии социализации индивида / Человек и общество. Проблемы социализации индивида: Сб. науч. тр. / Под. ред. Б.Г. Ананьева. Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. Вып. 9.
31. Гурулёва Т.Л. Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4.
32. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: На материале русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1989.
33. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. Воронеж, 2001.
34. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт

проектирования: сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

35. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. Воронеж, 2010.

36. Зимняя И.А. Коммуникативная компетентность и речевая деятельность // Иностранные языки в школе. 2014. № 12.

37. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 3.

38. Изард К. Психология эмоций. М., 2000.

39. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.

40. Колесников А.А. Современный урок иностранного языка: проблемы организации и возможные решения // Иностранные языки в школе. 2017. № 11.

41. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.

42. Кон И.С. Социология личности. М., 1967.

43. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989.

44. Коряковцева Н.Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы. 2018. № 2.

45. Краевский В.В. Содержание образования: вперёд к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2000.

46. Красильникова Е.В. Предисловие. Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность. М.: Наука, 1989.

47. Крутецкий В.А. Психология: учеб. для учащихся педагогических училищ. М.: Просвещение, 1980.

48. Крысин Л.П. Язык и социальное поведение человека // Дошкольное воспитание. 1975. № 6.

49. Куклина С.С. Сотрудничество как организационная основа личностно-ориентированных технологий в иноязычном образовательном процессе // Иностранные языки в школе. 2016. № 12.

50. Куклина С.С. Сотруднические технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект: Монография. Киров: ООО «Издательство Радуга-Пресс», 2017.

51. Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. 2-е изд., стер. М.: Издательство Юрайт, 2016. Серия: Антология мысли.

52. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. М., 1970.

53. Леонтьев А.А. Психология общения: Учебное пособие для студентов-психологов. Тарту: Изд-во Тартусского университета, 1974.

54. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1985, № 5.

55. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М., 1971.

56. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание. 1979.

57. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.

58. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. / Ред. В.В. Давыдов и др. М., 1983.

59. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии (вместо введения) // Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981.

60. Манеева О.Г. Развитие у будущего учителя умения управлять эмоциональным состоянием учащихся // Иностранные языки в школе. 1991. № 2.

61. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения // НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1974.

62. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл – Бук, 1997.
63. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека: Учебное пособие для спецкурса. Пермь, 1971.
64. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. М.: Аспект Пресс, 2000.
65. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция: владение языком и готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. № 7.
66. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М.: Наука, 1981.
67. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971.
68. Петровский А.В. Общая психология. М.: Просвещение, 1976.
69. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М., 1978.
70. Прихидько А.И. Эмоциональная социализация: содержание и механизмы // Психологические исследования. 2009. № 4 (6).
71. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007.
72. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.
73. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11.
74. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.

75. Силин В.П. Искусство как фактор социализации индивида // Человек и общество. Проблемы социализации индивида / Под ред. Б.Г. Ананьева. Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. Вып. 9.

76. Сметанина О.М. О роли языковой образовательной культуры в современном обществе // Иностранные языки в школе. 2015. № 7.

77. Социальная психология личности / Ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1979.

78. Социальная психология: Уч. пос. для студентов педагогических институтов / Ред. А.В. Петровский. М.: Просвещение, 1987.

79. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография. М.: Издательство «Еврошкола», 2003.

80. Сысоев П.В. Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранным языком и культуре // Иностранные языки в школе. 2015. № 1.

81. Сысоев П.В. Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2015. № 10.

82. Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2018. № 4.

83. Татаринова М.Н. К вопросу о компетентностном составе содержания современного иноязычного образования // Иностранные языки в школе. 2017 № 4.

84. Теоретические проблемы речевого общения / Ред. А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович. М., 1977.

85. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пос. М.: Слово / Slovo, 2000.

86. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России // Иностранные языки в школе. 2015. № 11.

87. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд. доп. М.: Психотерапия, 2009.

88. Халяпина Л.П. Ключевые категории когнитивной лингвистики как основа формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам [Текст] / Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «Педагогика». Новосибирск: Изд-во НГУ, 2006 (ноябрь). Том 7, выпуск 1.

89. Хуторской А.В. Предисловие к сб. науч. тр. «Компетенции в образовании: опыт проектирования». М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

90. Чернышов С.В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы): Монография. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2014.

91. Шаховский В.И. Нацио- и социокультурные аспекты языковой личности / Общество, язык и личность: Материалы всерос. науч. конф. (Пенза, 23-26 октября 1996 г.). М., 1996. Вып. 1.

92. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008.

93. Щепилова А.В. Содержание и предметные результаты обучения иностранному языку: структурирование и описание // Иностранные языки в школе. 2018. № 1.

94. Шибутани Т. Социальная психология / Общ. ред., послесловие Г.В. Осипова. М.: Прогресс, 1969.

95. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: ВК, 2012.

96. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1998.
97. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: Сборник статей. М., 1975.
98. Childs J.L. Socialisation / Handbook of Social Psychology. USA, Massachusetts, 1954.
99. Ellsworth P. Appraisal Process in Emotion / Handbook of Affective Sciences. 2003.
100. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Longman, 2001.
101. Heller A. Theory of Emotions. Assen, 2008.
102. Linton R. The Study of Man. Appleton Century. New York, 1936.
103. Parkinson B. Emotions in Social Relations. Cultural, Social and Interpersonal Processes. Psychology Press, 2005.
104. Sarbin Th. Role Theory in Gardner Lindzey / Handbook of Social Psychology. USA, Massachusetts, 1954.
105. Ur P. A Course in Language Teaching Methodology. Cambridge: CUP, 1996.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДА В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	
1.1. Методологически значимые особенности языка и социальные отношения как условие формирования языковой способности личности.....	
1.2. Роль языка в процессе социализации. Эмоциональная социализация.....	
1.3. Функции эмоций в развивающем обучении иностранным языкам.....	
Глава 2. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	
2.1. Личностно ориентированный, компетентностный, и социально развивающий подходы к образованию и обучению иностранным языкам.....	
2.2. Характеристика ролевого общения как формы социально-эмоционального взаимодействия людей.....	
2.3. Реализация методики, направленной на социально-эмоциональное развитие в ходе овладения иностранным языком в средней школе.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	

Ариян Маргарита Анастасовна

**СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

МОНОГРАФИЯ

Редакторы: Н.С. Чистякова
Д.В. Носикова
Ю.А. Белякова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000

Подписано к печати			Формат 60 x 90 1/16
Печ. л.	Тираж	экз.	Заказ
Цена договорная			

Типография НГЛУ
603155, Н. Новгород, ул. Минина, 31а