

С.С. Куклина, М.Н. Татарина

## СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выявлены пути разработки компонентного состава содержания общего и иноязычного образования. Разработана авторская система компонентов содержания иноязычного образования, включающая ряд «интеллектуальных» компонентов: предметный, процессуально-репродуктивный и процессуально-творческий. Ее четвертым компонентом является эмоционально-ценностный. Это невербальная составляющая содержания, охватывающая духовно-нравственные ценности, достижения культуры, эмоциональные состояния и волю школьников и др.

**Ключевые слова:** содержание иноязычного образования; системно-структурный анализ.

Содержание образования, как известно, носит исторический характер. Оно детерминировано целями и задачами учебно-воспитательного процесса и активно меняется под воздействием общественных реформ и преобразований, условий и требований жизни, уровня развития производства и науки. Продуктивную базу для анализа вопросов компонентного состава содержания образования составили, в первую очередь, положения известных общепедагогических подходов и теорий. В прошлом при решении подобного рода вопросов педагоги ориентировались на здравый смысл: один материал пригодится в жизни, другой будет необходим, третий – весьма полезен.

Именно содержание образования определяет степень соответствия учебно-воспитательной организации условиям и потребностям современной жизни, поддерживает преемственную связь поколений в разнообразных сферах общественной деятельности, во многом формирует личность, ее миропонимание и нравственность. Более того, данное дидактическое понятие детерминирует то, каким войдет выпускник школы во взрослую жизнь; каковы будут его ценностные ориентации, замыслы, цели и представления.

Философские предпосылки модернизации отечественного образования инициируют систематические процессы его реформирования, стратегию которых определяют Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», приоритетный национальный проект «Образование» (сроки реализации 2019–2024 гг.), в том числе федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Молодые профессионалы»; стратегия «Российское образование – 2020», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральные государственные стандарты общего образования, Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. и др. Согласно положениям указанных документов решаются вопросы улучшения содержательной и операционно-технологической сторон обучения в образовательных учреждениях различных уровней, в том числе путем внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

Сегодня почти никто не намерен отрицать тот факт, что иноязычное образование должно развивать учащегося не только в интеллектуальном, но и в эмоционально-ценностном измерении, ориентируясь

на выработку общественно значимых поведенческих установок. Оно должно быть нацелено на формирование целостной личности учащегося – поликультурной языковой личности с развитой интеллектуальной, эмоционально-ценностной и волевой сферами (Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Ю.Н. Караулов, Е.Г. Тарева, Л.П. Халяпина). Искомое содержание иноязычного образования является свободным от проявлений негативных рационалистических и технократических установок в пользу присутствия эмоционально-ценностных начал. Тем не менее до сих пор в проектировании и претворении в жизнь содержания иноязычного образования просматривается односторонность: среди его составляющих отсутствует так называемый эмоционально-ценностный компонент (ЭЦК), который мало изучен в теории и пока не представлен в программных документах.

В данной статье мы намерены концептуально аргументировать необходимость взаимосвязанного моделирования всех компонентов содержания иноязычного образования, включая ЭЦК, в рамках достижения его глобальной цели: поэтапного развития учащихся как поликультурных языковых личностей. Содействовать решению этой серьезной проблемы призваны постановка и достижение цели статьи: осуществить системно-структурный анализ содержания иноязычного образования.

С достижением поставленной цели связаны содержание и последовательность использованных трудов: концепция целостности дидактического понятия «содержание образования» (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, и др.); труды в области его проектирования, реализации и оценки качества (С.С. Куклина, Г.В. Рогова, А.Н. Щукин и др.); исследования ЭЦК содержания иноязычного образования и его роли в комплексном достижении целей обучения иностранному языку (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, З.Н. Никитенко, Л.В. Хведченя и др.).

В компонентном составе содержания отечественного иноязычного образования находят свое отражение положения общепедагогических подходов и концепций в XX–XXI вв. Попытки структурирования содержания свидетельствуют о явном несовпадении результатов в дидактике и методике, а также у разных методистов. Однако при всем многообразии точек зрения по данной проблеме их можно условно разделить на две группы<sup>1</sup>:

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

2) соответствующие требованиям личностно-деятельностного и эмоционально-ценностного подходов (Л.В. Занков, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый, В.С. Леднёв, Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский, В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, И.П. Подласый, Г.М. Коджаспирова; в методике преподавания иностранного языка – Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, С.С. Куклина, З.Н. Никитенко).

Новое представление о содержании обучения в рамках знаниевой парадигмы было предложено в 80-х гг. XX в. исследовательским коллективом под руководством И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и В.В. Краевского [1]. Участники данного коллектива главной социальной функцией учебно-воспитательного процесса называют передачу жизненного опыта предков. Это является необходимым условием существования и поступательного развития общества. Поэтому организованный процесс обучения И.Я. Лернер [2. С. 4–5] называет автономной сферой социальной деятельности, выполняющей большой важности общественную функцию. Как известно, опыт – это деятельность, воплощенная в знаниевых субкомпонентах, в умениях, творчестве и отношении обучающихся к окружающей действительности. Содержание является частью исторического опыта человечества, но этот опыт должен быть соответствующим образом отобран и организован в контексте целей и задач и с учетом процессуально-операциональных аспектов обучения. Результат накопленного тысячелетиями опыта человечества подлежит усвоению в образовательном процессе подрастающим поколением. Социальный опыт включает в себя поведенческие паттерны, культуру коммуникации, проявления эмоций и чувств, мыслительной и созидательно-практической деятельности.

Аналогичный путь развития прошла и методика обучения иностранным языкам. Следуя идеям дидактов, методисты сначала пользовались понятием «содержание обучения иностранным языкам», а не «иноязычное образование», где «обучение» не синонимично термину «образование». Е.И. Пассов определяет содержание обучения как «сложное динамическое единство», слагаемыми которого являются находящиеся в определенном взаимодействии учебный материал и процесс обучения предмету [3. С. 361]. Как известно, на содержание учебного предмета оказывают воздействие остальные компоненты системы обучения иностранным языкам: цели, методы, средства, среды. В методике советского периода при знаниево-ориентированном подходе вопросы, касающиеся составных частей содержания, решались неоднозначно.

Одной из первых к проблеме компонентного состава содержания обучения иностранным языкам обратилась Г.В. Рогова. В качестве первого компонента она называет лингвистический, включающий языко-

вой материал (фонетический, лексический, грамматический; речевые образцы, представленные в рамках разных тем и ситуаций общения). Процесс формирования иноязычных коммуникативных навыков и умений общения представляет собой второй, психологический компонент содержания обучения иностранным языкам. Третий компонент – методологический. Это формирование рациональных приемов учебной деятельности, навыков и умений работы с учебным материалом; овладение правилами выполнения заданий и самоконтролем. Однако еще долгое время методисты считали, что содержание – это лишь языковой материал (фонетика, лексический состав языка и его грамматические правила и структуры), на базе которого происходит формирование речевых навыков и развитие умений [4].

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

- реализация первого компонента социального опыта – знаний о природе, обществе, мышлении, способах и приемах деятельности соответствует достижению его общеобразовательной цели;

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

- овладению третьим компонентом – основами поисковой и творческой деятельности – способствует постановка развивающей цели;

- наконец, на реализацию четвертого компонента – системы эмоционально-волевой и морально-эстетической воспитанности (или опыта эмоционально-ценностного отношения школьников к миру вокруг), направлена воспитательная цель [5].

Термин «иноязычное образование» был представлен только в конце 90-х гг. XX в. Е.И. Пассовым в контексте гуманизации образовательного пространства, когда ведущими становятся иные подходы к отбору и организации содержания образования: *личностно-деятельностный* и *эмоционально-ценностный*. При данных подходах главной ценностью становятся не отстраненный от ученика набор знаний, а сама личность, которая отличается целостностью и поэтому должна гармонично развиваться в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях. Эксклюзивный характер образовательных резервов предмета «Иностранный язык», способного привнести значительный вклад в развитие человека как индивидуальности, предусматривает овладение не только

самим языковым кодом, но и ознакомление с литературой, историей страны изучаемого языка. За счет расширения круга культур посредством вхождения обучающихся в социокультурное пространство при общении на иностранном языке происходит формирование их ценностной ориентации и развитие культуры личности, ее интеллектуальной деятельности и социального взаимодействия человека с другими картинами мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами.

Одновременно язык – эффективное средство раскрытия уникальности и самобытности его носителей, их исторических приобретений и свершений. Вот почему мы согласны с точкой зрения Е.И. Пассова, который утверждает, что иностранный язык является не учебным предметом, а скорее образовательной дисциплиной, возможности которой действительно велики – они, наверное, самые неисчерпаемые. По мнению ученого, с ними в какой-то мере можно сравнить разве что резервы литературы или истории. Вот почему целесообразно использовать термин «иноязычное образование», а не традиционную фразу «обучение иностранному языку» [6. С. 163].

Е.И. Пассов указывает, что содержание иноязычного образования – это гораздо более широкое понятие по сравнению с традиционным «обучение иностранному языку». Оно включает ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов:

- познание обучающимися окружающей действительности, овладение ими фактами культуры и языком как ее неотъемлемой частью;
- развитие познавательных процессов, способностей и эмоционально-волевой сферы школьников, которое осуществляется через освоение ими культурных ценностей;
- воспитание как знакомство учащихся с системой ценностей, становление творческой личности школьника, формирование его морали, этики, нравственности;
- учение как овладение речевыми умениями – средствами общения, принятыми в социуме [3. С. 405–407].

Изучение диссертаций и монографий других исследователей иноязычного образования XXI в. (М.Н. Ветчинова, С.С. Кунанбаева, З.Н. Никитенко) позволило выявить схожие позиции. Под «иноязычным образованием» в их трудах понимается:

- интегрированный педагогический процесс, во время которого осуществляются обучение, воспитание и развитие школьников в рамках предмета «иностранный язык», который способствует становлению опыта творческой деятельности, духовному развитию личности обучающихся и формированию их культуры [7];
- отраслевая научно-практическая область с генерирующей способностью и с современно-актуальной единой научно-теоретической платформой (межкультурно-коммуникативная теория иноязычного образования), которая имеет целостный междисциплинарно-комплексный объект исследования в своей предметно-объектной области (иноязык–инокультура–личность) [8. С. 257];

– социально и личностно детерминированный процесс и результат речевого, интеллектуального и духовно-нравственного развития школьника, овладевающего иностранным языком как средством общения и познания [9].

Отличительной чертой иноязычного образования является то значимое и ценное, что не только заложено в язык, но и присутствует в культуре его носителей. В этом и состоит весьма значительный воспитательный потенциал иноязычного образования. Цель его при этом – не исключительно учебная, как-то: «умение общаться на языке», «владение коммуникативной компетенцией», а образовательная – образование духовной личности, раскрытие ее способностей и талантов. Эта цель является важнейшей детерминантой, определяющей состав иноязычного образования, поскольку в ней находят концентрированное выражение интересы общества и личности.

М.Н. Ветчинова предлагает рассматривать термин «иноязычное образование» в нескольких аспектах: 1) как целостный педагогический процесс; 2) как ценность; 3) как деятельность; 4) как результат [7]. Охарактеризуем эти аспекты.

1. Иноязычное образование – интегрированный, особым образом организованный учебно-воспитательный процесс, который имеет свои закономерности, цели, средства управления деятельностью его субъектов, отличается поступательностью и непрерывностью. Иноязычный образовательный процесс обусловлен социальным заказом общества, его культурными и историческими традициями и условиями, а также программными требованиями к уровню подготовки учащихся различных ступеней обучения в предметной области «иностранный язык».

2. Иноязычное образование как ценность рассматривается на различных уровнях:

- на уровне ценностей-отношений, устанавливающих смысл и значимость коммуникативных взаимодействий обучающихся;
- на уровне ценностей-знаний (культурологических, страноведческих и лингвострановедческих). Иностранный язык при этом изучается как явление культуры, будучи средством ее творения, развития, сохранения и передачи во времени и на расстояние;
- как составляющая культуры, потому что является важнейшим среди ее специфических национальных компонентов. Ценности культуры находят свое отражение во всех аспектах языка: в фонетике, лексике, грамматике, фразеологии, а также в устном народном творчестве, в художественной, научной литературе и в публицистике;
- как «перекресток культур»: языковые заимствования отражают особенности иноязычной культуры, способствуют расширению взаимовлияния и взаимопроникновения различных языков и культур;
- как средство трансляции культуры, являясь инструментом передачи культурных сведений, приобщения к мировой культуре как социальному опыту человечества;
- на уровне ценностей-качеств, которые демонстрируют ценностное значение индивидуально-

личностных, коммуникативных, статусных и иных характеристик школьников.

3. Иноязычное образование как деятельность отличается статусной позицией личности как формой ее отношения к поликультурному обществу, к взаимосвязям разных культур; субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями в процессе обучения межкультурному общению; многогранностью и системным характером этой деятельности; ее цикличностью и детерминированностью целями; насущностью и ситуативностью речевых задач, а также их согласованностью с учебной деятельностью школьников. К тому же иноязычное образование рассматривается как познавательная, коммуникативная, преобразовательная, ценностно-ориентационная, эстетическая деятельность.

4. Результаты иноязычного образования в соответствии с требованиями программы носят предметный, метапредметный и личностный характер:

- предметные результаты – это владение учащимися компетенциями в области иноязычного говорения, аудирования, чтения и письменной речи;

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

- личностные результаты – это мотивация школьников к овладению иностранными языками и желание совершенствоваться в этой предметной области; наличие ресурсов социальной реализации личности средствами иностранного языка; готовность совершенствовать культуру речевого общения; воля, настойчивость, творческое начало, самостоятельность, трудолюбие, дисциплинированность, толерантность к явлениям иноязычной культуры, патриотизм, гражданская позиция учащегося, его готовность отстаивать гуманистические идеалы современности [10].

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

- в обществе имело место изменение ценностных ориентаций. Главной ценностью теперь является свободная, высокоразвитая, высококультурная личность, обладающая готовностью жить и заниматься творчеством в непрерывно меняющемся мире, быть успешной в условиях высокой конкуренции, приобщаться к достижениям мировой цивилизации [11. С. 2];

- общепедагогические и психологические основы исследований компонентной структуры содержания иноязычного образования теперь связаны с личностно-ориентированной парадигмой, которая заменила собой прежнюю, авторитарную, технократическую, ориентированную на среднего ученика, нацеленную на подготовку исполнителя [12. С. 2].

Мы согласны с позицией М.Н. Ветчиновой, которая связывает тенденции развития системы отечественного иноязычного образования с ее историей и ретроспективами [7]. Поэтому мы обратимся к значимому периоду отечественной методики, начиная с 80-х гг. XX в. по сегодняшний день. Именно в этот временной промежуток процесс преподавания иностранных языков постепенно начал базироваться на достижениях современной культурологии. Накопленный опыт в интересующей нас предметной области представляет существенный интерес в контексте темы данного исследования.

Тем не менее не все исследователи имеют схожие позиции по компонентному составу содержания. Так или иначе, разнообразие взглядов и мнений позволяет выявить общность некоторых идей. Точка зрения многих методистов (И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассова и др.) основана на их уверенности в том, что учебно-воспитательный процесс должен затрагивать не только то, что представлено открыто и что можно увидеть, потрогать или услышать, но и имплицитные составляющие. Речь идет о чувствах и эмоциях субъектов иноязычного образования, об их внутренних психологических состояниях в процессе освоения иностранного языка и иноязычной культуры [13. С. 123].

Проблемам содержания образования посвящено множество публикаций зарубежных ученых: С.С. Кунабаевой [8], Л.В. Хведченя [14]; S. Bocconi, G. Kampylis Panagiotis, Y. Punie [15]; C.A. Grant, T.K. Chapman [16]; R. Maguire, A. Egan, P. Hyland, P. Maguire [17]; N. Wang, T. Young, S.C. Wilhite, G. Marczyk [18]; R. Wegerif [19]. В их трудах представлен анализ теории и практики современного иноязычного образования, нацеленного на поликультурное интеллектуальное и эмоционально-ценностное развитие личности.

В концептуально важном для нас исследовании Л.В. Хведченя «Теоретическое представление о содержании обучения иностранным языкам в системе высшей школы» справедливо сказано: «Исследователи последних лет включают в содержание иноязычного образования элементы страноведческого характера, социокультурные факты и эмпагию» [14. С. 71]. По мнению ученого, это снимает барьеры, возникающие в процессе иноязычной коммуникации. Речь идет о введении в содержание учебно-воспитательного процесса по иностранному языку некоего экстралингвистического фактора, невербальных составляющих. Это идеи, ценности духовно-нравственного характера, достижения культуры, разнообразные средства коммуникации.

Американский исследователь содержания поликультурного образования в США К. Грант считает, что все его стороны и аспекты должны быть ориентированы на удовлетворение потребностей и развитие способностей представителей различных культурных сообществ, а главными ценностями следует провозгласить идеи равенства прав и социальной справедливости [16].

Анализ методической литературы XXI в. свидетельствует о том, что понятие «иноязычное образо-

вание» начинает приобретать общепринятый характер среди специалистов в области преподавания иностранных языков. Различные подходы к его определению свидетельствуют о том, что иноязычное образование предполагает обучение и воспитание школьников через содержание предмета «Иностранный язык». Оно призвано стать основой духовно-нравственного и творческого развития обучающихся как поликультурных языковых личностей.

В ходе исследования были использованы системно-структурный и структурно-функциональный, личностно-деятельностный, эмоционально-ценностный подходы к выявлению сущности и определению компонентного состава содержания образования.

*Системно-структурный, структурно-функциональный и организационно-функциональный подходы* предполагают исследование содержания образования как системы взаимосвязанных компонентов, роли и места каждого из них в сложном образовании. Каждая единица в рамках системы должна иметь статус функциональной, т.е. способствовать достижению целей создания этой системы, содействуя оптимизации ее деятельности: делать ее более

устойчивой, отлаживать механизмы взаимодействия с другими системами, регулировать связи отдельных частей внутри системы.

*Личностно-деятельностный подход.* С позиций этого подхода наипервейшая ценность – это не отстраненные от учащегося сведения, а сам школьник. Следовательно, важно обеспечить варианты содержания, способствующие удовлетворению учебных, нравственных и социальных запросов, нужд и интересов личности.

*Аксиологический (эмоционально-ценностный) подход.* Ценностная направленность образования традиционно задавалась во всех образовательных системах при помощи идеологии. Значительную роль в формировании ценностных установок личности играет иноязычное образование. Его культурологическая ориентация закономерно обостряет внимание методистов к ценностным основам учебно-воспитательного процесса, акцентирующим инновационные грани лингводидактики.

Общепедагогические концепции компонентного состава содержания образования представлены в хронологическом порядке, начиная с 60–70-х гг. XX в., в табл. 1 [1; 20–28].

Таблица 1

Компонентный состав содержания образования (общепедагогические концепции)

Автор, год	Компоненты содержания образования			
Л.В. Занков, 1960–1970-е гг. Система возрождена на рубеже 1980–1990-х гг.	Общая картина мира на основе наук, литературы, искусства. Содержание образования должно создаваться гармонией красок, звуков, человеческих отношений			
Б.Д. Эльконин, начало 1980-х гг.	Теоретические знания, позволяющие выстроить общий способ действия при решении задач		Координация разных предметов на уровне построения и использования моделей	Становление позиции – особого способа рассмотрения вещей, удерживающего разнообразие и границы возможных видений
И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, 1982 г.	Знания о природе, обществе, технике, человеке, способах и приемах деятельности	Опыт осуществления известных способов и приемов деятельности	Опыт творческой деятельности для решения новых возникающих проблем	Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе (система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности)
Ю.К. Бабанский, 1983 г.	Система знаний как проверенный практикой результат познания действительности	Умения и навыки, овладение которыми обеспечивает развитие умственных и физических способностей школьников	Умственные и физические способности школьников	Основы коммунистического мировоззрения и морали и соответствующее им поведение
И.П. Волков, 1986 г.	Знания как фундамент творчества		Различные виды труда (19 вариантов), дающие учащимся возможность практически активно проявить себя в разных видах деятельности и творчества	
П.И. Пидкасистый, 1989 г.	Знания	Навыки и умения	Умения критически мыслить, творить	Умения оценивать с нравственных позиций происходящее вокруг как процесс, развертывающийся в деятельности и общении человека
	как результат обучения			
В.С. Леднёв, 1989 г.	Опыт		Воспитание	Развитие
	Прогрессивных изменений, свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность			
Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский, 1996 г.	Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе образования			
	Культура поведения	Культура чувств		Культура мышления

Автор, год	Компоненты содержания образования			
И.П. Подласый, 2004 г.	Знания об окружающем мире, современном производстве, культуре и искусстве	Обобщенные интеллектуальные и практические умения приобретения знаний и способов их использования	Навыки познавательной деятельности, творческого решения теоретических и практических проблем, овладение которыми обеспечивает определенный уровень интеллектуального, социального и духовного развития учащихся	Оценочные суждения о жизни, природе, окружающем мире и т.д.
Г.М. Коджаспирова, 2008 г.	Знания о природе, обществе, человеке: понятия, термины, факты, теории, законы, научные и социальные идеи, знания о способах деятельности, оценочные знания	Опыт осуществления деятельности – умения, навыки, привычки: обобщенно-познавательные, практические, организационные, оценочные	Опыт творческой деятельности: виды (решение новых проблем, владение альтернативным мышлением, формирование новых способов деятельности) и сферы деятельности (умственная, нравственная, трудовая, эстетическая и др.)	Опыт эмоционально-ценностных отношений (обуславливает нравственные стимулы, эстетическую потребность, эмоциональную окрашенность, мотивы деятельности и т.д.). Эмоции всегда содержательны и являются формой отражения действительности

Представленные в таблице примеры структурирования содержания образования свидетельствуют, что при *знаниево-ориентированном подходе* главной составляющей содержания образования признаются знания. Они представляют собой реминисценцию духовного багажа социума, накопленного в ходе развития человеческой цивилизации. Это ключевые общественные ценности, обладающие в структуре содержания образования очевидной значимостью, гарантируя успешность социализации и жизнеобеспечения подрастающей личности. Тем не менее зачастую ценность знаниевой составляющей возводится в абсолют, вытесняя личность. Это ведет к технократизму и заидеологизированности в ущерб научной сущности знаний, к излишней академичности, ориентированности содержания образования на посредственного ученика и иным отрицательным результатам.

Личностно-деятельностный и эмоционально-ценностный подходы предопределяют свободу выбора содержания учебно-воспитательного процесса для удовлетворения интересов и нужд обучающегося: образовательных, духовно-нравственных, общекультурных и жизненных. Это предполагает гуманизм по отношению к личности, способствуя становлению ее субъектности и самобытности в образовательном социуме. Как следствие, компонентную структуру содержания отличает все более емкое «наполнение», и иногда в ней оказываются разного рода автономные составляющие.

Результаты анализа методической литературы на предмет выявления компонентного состава содержания обучения иностранному языку / иноязычного образования представим в табл. 2 [3–5; 8–9; 11; 29–34].

Таблица 2

Компонентный состав содержания обучения иностранному языку / иноязычного образования

Автор, год	Компоненты содержания обучения иностранному языку / иноязычного образования			
Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, 1982 г.	Тематический и ситуативный минимумы – минимальный, объем тем и ситуаций, на основе которого будет развиваться устная речь и чтение в объеме программных требований	Лексический, грамматический, фонетический минимумы	Тексты	Понятия, отсутствующие в родном языке учащихся
Г.В. Рогова, 1988 г.	Лингвистический компонент: языковой материал (строго отобранные фонетический, лексический и грамматический минимумы) и речевой материал (образцы речевых высказываний разной протяженности, ситуативно и тематически обусловленные)	Психологический компонент: формирование навыков и умений пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях		Методологический компонент: формирование рациональных приемов учения, навыков и умений работы с учебным материалом; овладение правилами выполнения заданий и самоконтролем
Е.И. Пассов, 1993 г.	Познавательный / культуроведческий: факты культуры народа, включая язык как неотъемлемый компонент этой культуры в ее диалоге с родной культурой	Учебный / социальный: умение общаться посредством всех видов иноязычной речевой деятельности: говорения, чтения, аудирования и письма	Развивающий / психологический: умение использовать развитые способности разного характера (способности осуществлять речевую деятельность, общение, учебную деятельность и др.)	Воспитательный / педагогический: нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, экологическая культура и др.

Автор, год	Компоненты содержания обучения иностранному языку / иноязычного образования			
Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, 2004 г.	Предметный аспект: сферы общения, ситуации, темы, тексты, коммуникативные намерения и цели, страноведческие и лингвострановедческие знания, языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический)		Процессуальный аспект: навыки оперирования языковым материалом; умения читать, говорить, аудировать, писать, переводить; компенсационные умения; общеучебные навыки и умения	
И.Л. Бим, 2005 г.	Единицы языка и речи: от звука и буквы до целостного текста	То, о чем мы говорим, читаем, слушаем, пишем: темы, проблемы, предметы речи (идеальный аспект содержания образования)	Речевые действия с указанными выше единицами в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач (процессуально-деятельностный аспект содержания образования)	Чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания образования и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду (мотивационный и ценностно-ориентационный аспекты)
А.Н. Шукин, 2006 г.	Предметная сторона речевой деятельности: средства общения: фонетические, лексические, грамматические, страноведческие и лингво-страноведческие; знание того, как пользоваться средствами в процессе общения	Процессуальная сторона речевой деятельности: навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения	Предметно-содержательная сторона общения: сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание образования может быть реализовано	Материальная сторона содержания образования: культура
Г.А. Слепченко, М.В. Филатов, 2006 г.	Языковой материал (фонетический, лексический, грамматический), правила его оформления и навыки оперирования им	Сферы общения, темы и ситуации	Речевые умения, характеризующие уровень практического владения иностранным языком как средством общения и общие учебные умения, рациональные приемы умственного труда	Комплекс знаний и представлений о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка, минимум этикетно-узуальных форм речи для общения в различных сферах и ситуациях
С.С. Куклина, 2007 г.	Методически адаптированный социально-личностный опыт, состоящий из четырех структурных компонентов, зафиксированных в виде способов их осуществления			
	Опыт познавательной деятельности, представленный в виде знаний о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности	Опыт репродуктивной деятельности в виде навыков и умений личности, усваивающей этот опыт	Опыт творческой деятельности, предполагающий самостоятельное решение новых проблем с помощью ранее усвоенных знаний, навыков и умений	Опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам материального и духовного мира, друг к другу, являющийся основой формирования системы ценностей личности
М.А. Ариян, 2008 г.	Лингвистический компонент: речевой и языковой материал, строго отобранный и методически организованный в соответствии с принципами конкретного метода	Лингвострановедческий компонент: комплекс знаний о национально-культурных особенностях и реалиях, о минимуме этикетно-узуальных форм	Предметно-коммуникативный компонент сфер устного язычного общения, соотносимая с ним тематика для устной и письменной речи, речевые ситуации	Психологический компонент как необходимость формирования у школьников речевых навыков и умений для пользования языком в коммуникативных целях
С.С. Кунанбаева, 2010 г.	Предметный компонент: когнитивно-лингво-культурологические комплексы, отражающие когнитивно-социальные, лингвокультурологические, социокультурные, концептуальные, личностно центрированные аспекты когнитивного знания и включающие в себя типовые коммуникативные сферы, тематико-текстовые единства, типовые ситуации и состав коммуникативно-ориентированных заданий		Процессуальный аспект: сама учебная деятельность, отражающая соответствующую модель образования (целеполагание, мотив, планирование, исполнение, контроль и оценка)	
З.Н. Никитенко, 2015 г.	Аксиологический: ценностно-познавательный (духовно-нравственные ценности в рамках диалога культур; нравственные качества, приобретаемые в проектной, изобразительной, музыкальной и других видах деятельности и ситуациях гуманного поведения) и эмоционально-оценочный (формирование у учащихся оценки нравственного выбора сверстников, героев сказок, рассказов, способности сделать собственный моральный выбор и дать ему оценку)	Мотивационно-когнитивный: мотивационный (формирование познавательного интереса, развитие внутренней мотивации) и когнитивный (развитие когнитивных способностей школьника)		Социально-культуроведческий: учебный (сферы и темы, проблемы, ситуации общения; языковой и речевой материал формирование предметных умений и универсальных учебных действий (УУД)) и культуроведческий (факты родной и иностранной культуры; формирование способности к межкультурному общению)

Автор, год	Компоненты содержания обучения иностранному языку / иноязычного образования		
Н.Н. Сергеева, В.В. Копылова, Г.В. Буянова, 2019 г.	Когнитивный: связан с познавательной общеучебной деятельностью и креативным освоением знаний окружающей действительности. Нацелен на познавательное развитие и отражает практические задачи учебно-воспитательного процесса	Коммуникативно-аксиологический: связан с ценностными ориентациями учащегося и способами его взаимодействия с окружающим миром. Направлен на социально-коммуникативное и речевое развитие и отражает воспитательные задачи учебно-воспитательного процесса	Валеологический: связан с физическим, духовным и интеллектуальным развитием учащегося, эмоциональной саморегуляцией и внутренней экологической культурой. Нацелен на художественно-эстетическое и физическое развитие и отражает развивающие задачи учебно-воспитательного процесса

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

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

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

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

4. Четвертая составляющая – это компонент, который имеет имплицитную («отношенческую») сущность. Она связана с приобретением школьниками опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. В общепедагогической концепции, созданной авторским коллективом под руководством И.Я. Лернера, это опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе (система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности); в концепции И.Л. Бим – чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания образования и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду; у З.Н. Никитенко – духовно-нравственные ценности и качества, ситуации гуманного поведения в учебных условиях иноязычного общения; нравственные качества, приобретаемые в проектной, изобразительной, музыкальной и других видах деятельности в ситуациях гуманного общения; формирование у школьников умений оценки нравственных поступков товарищей, героев художественных произведений, способности сделать собственный моральный выбор и дать ему оценку, а также формирование познавательного интереса, развитие внутренней мотивации; у Е.И. Пассова – нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, экологическая культура и др.; у Н.Н. Сергеевой, В.В. Копыловой и Г.В. Буяновой – валеологический компонент, в частности его связь с духовным развитием, эмоциональной саморегуляцией и внутренней экологической культурой и направленность на художественно-эстетическое развитие учащегося.



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

Сопоставление трактовки компонентного состава содержания общего образования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и концепций методистов, исследующих данную проблему в наши дни, привело нас к мысли, что необходимо воспользоваться идеями системно-структурного подхода и внести в систему, предложенную вышеуказанными авторами, дополнения и уточнения с учетом специфики предмета «Иностранный язык» и целей современного иноязычного образования.

*1. Исследование феномена целостности, установление состава целого, его составляющих.* Содержание иноязычного образования представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, системообразующим фактором которой является его цель. В данном исследовании мы формулируем ее как поэтапное развитие учащегося общеобразовательной школы как поликультурной языковой личности, владеющей компетенциями в области иноязычного образования, собственной системой ценностей, высоким уровнем развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта, волевой сферы, «набором» личностных УУД.

Предлагаемая в данной статье система содержания иноязычного образования отличается многокомпонентностью. Первые три компонента: предметный, процессуально-репродуктивный и процессуально-творческий, носят «интеллектуальный» характер и составляют «интеллектуальный» блок системы. Это сложноорганизованное диалектическое единство, включающее единицы языка и речи, тексты, тематику общения, речевые действия, направленные на решение коммуникативных и учебно-познавательных задач. «Интеллектуальный» блок нацелен на достижение школьниками предметных и метапредметных результатов изучения иностранного языка в рамках программных требований общеобразовательной школы. Предметные результаты, демонстрируемые учащимися в коммуникативной сфере, – это компетенции в области иноязычного образования. Метапредметные результаты – это навыки и умения учебной и мыслительной деятельности, которые формируются в процессе изучения предмета «Иностранный язык». Четвертый компонент – ЭЦК, являющийся предметом данного исследования, – нацелен на достижение *личностных результатов* обучения. Это ценности, мотивация к овладению иностранными языками, воля, го-

товность отстаивать гуманистические идеалы современности и т.д. [10].

*2. Изучение закономерностей соединения компонентов в систему, т.е. структуры объекта (ядро системно-структурного подхода).* Деление компонентной системы на «интеллектуальный» блок и ЭЦК весьма относительно и значимо, прежде всего, для исследований научно-теоретического характера. На практике же все компоненты тесным образом связаны и взаимозависимы, проникают один в другой. Согласованность всех компонентов системы можно объяснить тем, что аксиологические взаимоотношения обучающихся эмоционально окрашивают и наполняют витальным смыслом и знания, и навыки, и поисково-творческую деятельность школьников.

*3. Исследование функций системы и ее компонентов в непосредственной связи с анализом ее структуры (структурно-функциональный подход к изучению системы).* Структура и функции системы содержания иноязычного образования тесно взаимосвязаны. Каждый компонент имеет статус функционального, поскольку способствует достижению целей системы, содействуя оптимизации ее деятельности. Это предоставляет возможность: а) обеспечить приобретение школьниками знаний; б) организовать поэтапную деятельность обучающихся по репродуктивному и в) творческому применению полученных знаний; г) воспитывать ценностное отношение учащихся к окружающему миру, правильно строить собственные эмоционально-волевые отношения в иноязычном учебно-воспитательном процессе на основе совокупности ценностей, мотивов, интересов, познавательных и коммуникативных потребностей.

*4. Характеристика генезиса системы, ее параметров и связей с другими системами.* Характеристика генезиса системы содержания иноязычного образования была осуществлена в рамках знаниево-ориентированного, личностно-деятельностного и эмоционально-ценностного подходов. Общепедагогические концепции компонентного состава содержания образования представлены в хронологическом порядке, начиная с 60–70-х гг. XX в.

Это позволило выявить основные пути разработки проблем компонентного состава содержания и проследить, как общепедагогические идеи и концепции нашли реализацию в иноязычном учебно-воспитательном процессе. Описание связей системы содержания иноязычного образования с другими системами приводит нас к выводу, что средой ее функционирования является учебно-воспитательный процесс по иностранным языкам в общеобразовательной школе. Их взаимовлияние позволяет системе содержания иноязычного образования эффективно выполнять свои функции.

В статье была обоснована необходимость взаимосвязанного моделирования всех компонентов содержания иноязычного образования, включая ЭЦК, для развития учащихся различных ступеней как поликультурных языковых личностей. Этому способствовало достижение цели: осуществить системно-структурный анализ содержания иноязычного образования. Разработанная система компонентов содержа-

ния иноязычного образования имеет ценностно-смысловой характер и не вступает в противоречие с общепризнанными в науке категориями и понятиями. Были сделаны следующие выводы.

1. Анализ примеров структурной организации содержания общего и иноязычного образования демонстрирует несовпадение результатов в дидактике и методике, а также у разных методистов. Попытка соотнести взятый за основу общепедагогический подход (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) и взгляды методистов в области иноязычного образования (И.Л. Бим, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассов и др.) привела нас к осознанию необходимости переструктурировать и взаимодополнить их.

2. Были определены некоторые тенденции, которые дали нам возможность выявить и описать составляющие содержания иноязычного образования:

а) во всех случаях в системе присутствует «знаниевая» (идеальная) составляющая. Она предметна и охватывает «знаниевые» субкомпоненты – знания языкового и речевого материала, а также сферы общения, тематически-проблемный блок, коммуникативные ситуации и т.п.;

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

в) третья составляющая носит процессуально-творческий характер и включает коммуникативные умения в различных видах иноязычной речевой деятельности при решении творческих учебно-познавательных и коммуникативных задач;

г) четвертая составляющая имеет «отношенческий» характер и связана с формированием опыта эмоционально-ценностного отношения обучающихся к окружающей действительности. Первостепенную важность при этом имеют такие понятия, как индивидуальный жизненный опыт, эмоции, мнения, чувства, а образовательные результаты увязываются с трансформацией интересов, мотивов, взаимоотношений, взглядов школьников, совокупности их ценностных ориентаций и жизненных смыслов.

Дискуссионный характер некоторых вопросов, касающихся компонентной структуры содержания иноязычного образования, не помешал нам отследить ключевую для данного исследования идею: помимо «интеллектуальных» составляющих в состав его содержания входит также эмоционально-ценностная. На основе этого была усовершенствована структура содержания современного иноязычного образования. Новая структура включала ряд «интеллектуальных» компонентов (предметный, процессуально-репродуктивный и процессуально-творческий) и эмоционально-ценностный, являющийся предметом нашего многолетнего научного поиска.

Новизна такой точки зрения заключается во включении в содержание иноязычного образования своего рода экстралингвистического фактора. Это мысли, духовные ценности, культура, невербальные средства общения и т.п. Присутствие экстралингвистической составляющей содержания, имеющей «отношенческий» характер, свидетельствует о признании исследователями необходимости эмоционально насыщенного образования, формирующего так называемую ценностную компетенцию учащихся. Различия же исследовательских позиций определяются, на наш взгляд, содержательным наполнением эмоционально-ценностного компонента и степенью развернутости его описания.

Практическая значимость представленных материалов заключается в том, что на их основе могут быть внесены изменения и дополнения в содержание иноязычного образования, направленные на формирование опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к окружающему миру.

Характеристика параметров четырехкомпонентной системы содержания иноязычного образования ставит перед нами задачу в будущем отследить роль каждого компонента в достижении результатов иноязычного образования. Поэтому в дальнейшем мы намерены приступить к описанию «наполнения» и функций каждого из компонентов содержания иноязычного образования, что предоставит возможность доказать наличие их тесной взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности.

## ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> Здесь и далее (в табл. 1–2) фамилии исследователей представлены не в алфавитном, а в хронологическом порядке. Годы издания некоторых источников не совпадают с временными рамками появления представленных в таблицах концепций, поскольку часть литературы была впоследствии переиздана. Так или иначе, ряд изданий в списке использованных источников в силу специфики темы данного исследования был издан в 80–90-е гг. XX в. Как правило, это труды, использованные нами в процессе анализа компонентного состава общего и иноязычного образования в историческом ракурсе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.
3. Пассов Е.И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования. Кн. 5. Елец : Изд-во Елецкого ГУ им. И.А. Бунина, 2013. 452 с.
4. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1988. 224 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1990. 224 с.
6. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. Кн. 1. 543 с.
7. Ветчинова М.Н. Основные теории и концепции соизучения языка и культуры // Язык и культура. 2018. № 43. С. 33–45.
8. Кунанбаева С.С. Теории и практика современного иноязычного образования. Алматы : Эдельвейс, 2010. 344 с.
9. Никитенко З.Н. Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе. М. : Прометей, 2019. 356 с.

10. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области Иностранные языки». URL: [http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Proekt\\_nauchno-obosnovannoj\\_koncepcii\\_modernizacii\\_inostrannyj\\_jazyk.pdf](http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Proekt_nauchno-obosnovannoj_koncepcii_modernizacii_inostrannyj_jazyk.pdf)
11. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 2–6.
12. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. трудов. М. : ИНЭК, 2007. С. 156–163.
13. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2013. 336 с.
14. Хведченя Л.В. Теоретическое представление о содержании обучения иностранным языкам в системе высшей школы // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля : материалы междунар. науч.-практ. конф. 27–28 нояб. 2009 г. / отв. ред. Л.В. Хведченя; редкол. О.И. Васючкова [и др.]. Минск : Изд-во БГУ, 2009. С. 71–75.
15. Bocconi S., Panagiotis G., Kamylyis, Punie Y. Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2012. 30 p. DOI: 10.2791/90566
16. Grant C.A., Chapman T.K. The Evolution of multicultural education in the United States: A Journey for human rights & social justice. Cooperative learning in multicultural societies: Critical reflections. Turin : Papers from the IAIEIASCE Conference, 2008.
17. Maguire R., Egan A., Hyland P., Maguire P. Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education // Higher Education Research & Development. 2017. № 36 (2). P. 343–357.
18. Wang N., Young T., Wilhite S.C., Marczyk G. Assessing students' emotional competence in higher education: development and validation of the widener emotional learning scale // Journal of Psychoeducational Assessment. 2011. № 29 (1). P. 47–62.
19. Wegerif R. Dialogic, education and technology. Expanding the space of learning. University of Exeter, 2015. URL: [https://www.researchgate.net/publication/248663573\\_Dialogic\\_Education\\_and\\_Technology\\_Expanding\\_the\\_space\\_of\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning)
20. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М. : Дом педагогики, 1999. 608 с.
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
22. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1983. 560 с.
23. Волков И.П. Учим творчеству. М. : Просвещение, 1986. 336 с.
24. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
25. Леднев В.С. Содержание образования. М. : Высш. шк., 1989. 360 с.
26. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3–8.
27. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС-пресс, 2006. 365 с.
28. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М. : Айрис-Пресс, 2008. 256 с.
29. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высш. шк., 1982. 373 с.
30. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Филоматис, 2015. 480 с.
31. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие / под ред. В.М. Филатова). Ростов н/Д : Феникс, 2004. 416 с.
32. Кукулина С.С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. 209 с.
33. Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА; Наука, 2017. 224 с.
34. Сергеева Н.Н., Копылова Е.В., Буянова Г.В. Модель обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в природо-деятельностном контексте // Язык и культура. 2019. № 45. С. 250–263.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 11 апреля 2020 г.

# **A Systemic and Structural Analysis of the Component Composition of the Content of Foreign-Language Education**

*Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2020, 460, 190–201.

DOI: 10.17223/15617793/460/23

**Svetlana S. Kuklina**, Vyatka State University (Kirov, Russian Federation). Email: svstkuk47@gmail.com

**Maya N. Tatarinova**, Vyatka State University (Kirov, Russian Federation). Email: maya.tatarinova@mail.ru

**Keywords:** content of foreign-language education; systemic and structural analysis.

The aim of the article is to undertake a systemic and structural analysis of the component composition of the content of foreign-language education. Achieving this aim contributes to solving a serious problem of conceptualising the need for a coherent modelling of all components of the content of foreign-language education in pursuit of its global target: a gradual development of students as multicultural language personalities. The aim of the article defines the content and sequence of the used works: the concept of the integrity of the didactic notion “educational content”; research papers on its design, implementation and quality assessment; the study of the emotional component of the content of foreign-language education and its role in the integral achievement of educational objectives. The study highlighted the systemic, structural, functional, personal, activity, value and emotional approaches to identifying the nature and determining the component composition of the content of education. The knowledge-paradigm concept of educational content and the views of the leading methodologists on the problems of the component composition of the content of foreign-language education were compared. Despite the differences in some positions, the attitudes were identified that allowed the authors to determine the set of components of the content of foreign-language education which are invariably tracked in various systems and concepts. Each of them necessarily contains “knowledge” (ideal), procedural, creative and attitude components. The controversial nature of some issues, related to the subject matter of the article, did not prevent the authors from tracing the key idea for this study: in addition to “intellectual” components, the content of foreign-language education also includes an emotional constituent. Based on this provision, the educational content structure has been improved. The modernized one includes a number of “intellectual” components (subject, procedural reproductive and procedural creative) and an emotional one. The novelty of this point of view lies in the embodiment of a kind of an extra-linguistic factor in the content of foreign-language education. It reflects the researchers’ recognition of the need for an emotionally charged education that forms the value competence of students. The practical significance of the presented materials is that they can be used to make changes and additions to the content of foreign-language education that are aimed at forming the experience of students’ emotional and value attitude to the world around them.

## REFERENCES

1. Skatkin, M.N. (ed.) (1982) *Didaktika sredney shkoly: Nekotorye problemy sovremennoy didaktiki* [Secondary School Didactics: Some Problems of Modern Didactics]. Moscow: Prosveshchenie.
2. Lerner, I.Ya. (1980) *Protsess obucheniya i ego zakonomernosti* [The learning process and its patterns]. Moscow: Znanie.
3. Passov, E.I. (2013) *Teoriya metodiki: tsel' i sodержanie inoyazychnogo obrazovaniya* [Theory of methodology: the purpose and content of foreign language education]. Book 5. Elets: Elets State University.
4. Rogova, G.V. (1988) *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku na nachal'nom etape v sredney shkole: posobie dlya uchitelya* [Methodology for teaching English at the initial stage in secondary school: a teacher's guide]. Moscow: Prosveshchenie.
5. Min'yar-Beloruichev, R.K. (1990) *Metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku* [French language teaching methodology]. Moscow: Prosveshchenie.
6. Passov, E.I. (2010) *Metodika kak teoriya i tekhnologiya inoyazychnogo obrazovaniya* [Methodology as theory and technology of foreign language education]. Book 1. Elets: Elets State University.
7. Vetchinova, M.N. (2018) Basic Theories and Conceptions of Language and Culture Co-Learning. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 33–45. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/43/2
8. Kunanbaeva, S.S. (2010) *Teorii i praktika sovremennoy inoyazychnogo obrazovaniya* [Theory and practice of modern foreign language education]. Almaty: Edel'veys.
9. Nikitenko, Z.N. (2019) *Lichnostno-razvivayushchee inoyazychnoe obrazovanie v nachal'noy shkole* [Person-oriented developing foreign language education in primary school]. Moscow: Prometei.
10. Russian Academy of Education. (2007) *Proekt nauchno-obosnovannoy kontseptsii modernizatsii sodержaniya i tekhnologii prepodavaniya predmetnoy oblasti Inostrannyye yazyki* [Project of a scientifically grounded concept of modernization of the content and technologies of teaching the Foreign Languages subject area]. [Online] Available from: [http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Proekt\\_nauchno-obosnovannoy\\_konceptsii\\_modernizatsii\\_Inostrannyy\\_yazyk.pdf](http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Proekt_nauchno-obosnovannoy_konceptsii_modernizatsii_Inostrannyy_yazyk.pdf).
11. Bim, I.L. (2005) Modernizatsiya struktury i sodержaniya shkol'nogo yazykovogo obrazovaniya (IYa) [Modernization of the structure and content of school language education (FL)]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2. pp. 2–6.
12. Bim, I.L. (2007) Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [A competence-based approach to education and to teaching foreign languages]. In: *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya* [Competencies in education: design experience]. Moscow: INEK. pp. 156–163.
13. Gal'skova, N.D. & Gez, N.I. (2013) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology]. Moscow: Akademiya.
14. Khvedchenya, L.V. (2009) Teoreticheskoe predstavlenie o sodержanii obucheniya inostrannym yazykam v sisteme vysshey shkoly [Theoretical understanding of the content of teaching foreign languages in the system of higher education]. *Prepodavanie inostrannykh yazykov v vuzakh nefilologicheskogo profilya* [Teaching foreign languages in non-philological universities]. Proceedings of the International Conference. 27–28 November 2009. Minsk: Belarusian State University. pp. 71–75. (In Russian).
15. Bocconi, S., Kampylis, P.G. & Punie, Y. (2012) *Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2791/90566
16. Grant, C.A. & Chapman, T.K. (2008) *The Evolution of multicultural education in the United States: A Journey for human rights & social justice. Cooperative learning in multicultural societies: Critical reflections*. Turin: Papers from the IAIEIASCE Conference.
17. Maguire, R., Egan, A., Hyland, P. & Maguire, P. (2017) Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*. 36 (2). pp. 343–357.
18. Wang, N., Young, T., Wilhite, S.C. & Marczyk, G. (2011) Assessing students' emotional competence in higher education: development and validation of the widener emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 29 (1). pp. 47–62.
19. Wegerif, R. (2015) *Dialogic, education and technology. Expanding the space of learning*. University of Exeter, [Online] Available from: [https://www.researchgate.net/publication/248663573\\_Dialogic\\_Education\\_and\\_Technology\\_Expanding\\_the\\_space\\_of\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning).
20. Zankov, L.V. (1999) *Izbrannyye pedagogicheskie trudy* [Selected pedagogical works]. Moscow: Dom pedagogiki.
21. El'konin, D.B. (1989) *Izbrannyye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika.
22. Babanskiy, Yu.K. (1983) *Izbrannyye pedagogicheskie trudy* [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika.
23. Volkov, I.P. (1986) *Uchim tvorchestvu* [We teach creativity]. Moscow: Prosveshchenie.
24. Pidkasistiy, P.I. (ed.) (1998) *Pedagogika* [Pedagogy]. Textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
25. Lednev, V.S. (1989) *Soderzhanie obrazovaniya* [The content of education]. Moscow: Vyssh. shk.
26. Bim-Bad, B.M. & Petrovskiy, A.V. (1996) *Obrazovanie v kontekste sotsializatsii* [Education in the context of socialization]. *Pedagogika*. 1. pp. 3–8.
27. Podlasyy, I.P. (2006) *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov* [Pedagogy: 100 questions, 100 answers]. Moscow: VLADOS-press.
28. Kodzhaspirova, G.M. (2008) *Pedagogika v skhemakh, tablitsakh i opornykh konspektakh* [Pedagogy in diagrams, tables and supporting notes]. Moscow: Ayris-Press.
29. Gez, N.I. et al. (1982) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Methods of teaching foreign languages in secondary school]. Moscow: Vyssh. shk.
30. Shchukin, A.N. (2015) *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Teaching foreign languages: Theory and practice]. 2nd ed. Moscow: Filomatis.
31. Filatov, V.M. (ed.) (2004) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v nachal'noy i osnovnoy obshcheobrazovatel'noy shkole* [Methods of teaching foreign languages in primary and secondary schools]. Rostov-on-Don: Feniks.
32. Kuklina, S.S. (2007) *Sistema organizatsionnykh form kollektivnoy uchebnoy deyatel'nosti v gruppe dlya ovladeniya uchashchimisya inoyazychnym obshcheniem* [The system of organizational forms of collective learning activities in a group for students to master foreign language communication]. Kirov: Vyatka State Humanities University.
33. Ariyan, M.A. & Shamov, A.N. (2017) *Osnovy obshchey metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: teoreticheskie i prakticheskie aspekty* [Fundamentals of the general methodology of teaching foreign languages: theoretical and practical aspects]. Moscow: FLINTA; Nauka.
34. Sergeeva, N.N., Kopylova, E.V. & Buyanova, G.V. (2019) Foreign Language Teaching of Preschoolers in the Nature-Activity Context. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 45. pp. 250–263. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/45/18

Received: 11 April 2020