

RU

## Проблемно-ценностный анализ аутентичных художественных текстов в контексте диалогового пространства иноязычного образования (языковые профили подготовки)

Изотова Н. В., Николаенко Е. М., Зубарева А. А.

**Аннотация.** Цель данного исследования – описать проблемно-ценностный анализ аутентичных художественных текстов (далее – АХТ), направленный на ценностное ориентирование студентов языковых профилей подготовки, в корреляции с диалоговым пространством. В статье рассматривается функциональная составляющая использования АХТ в обучении иностранным языкам в вузе, а также описываются основные и переходные этапы проблемно-ценностного анализа АХТ как инструмента воссоздания многомерной развивающей среды – диалогового пространства. В исследовании уточняется понятие диалогового пространства применительно к иноязычному образованию и описываются его структурные компоненты. Научная новизна заключается в том, что этапы анализа аутентичных художественных текстов представлены в корреляции с компонентами диалогового пространства и с приёмами работы с аутентичным художественным текстом в ходе обучения иностранному языку студентов языковых профилей подготовки. В результате исследования определено, что проблемно-ценностный анализ включает в себя три основных этапа (мотивационно-подготовительный, аналитико-перспективный, ценностно-формирующий), в разной степени коррелирующих с компонентами диалогового пространства иноязычного образования.

EN

## Problem-Value Analysis of Authentic Literary Texts in the Context of Dialogic Space of Foreign-Language Education (Language Specialisations)

Izotova N. V., Nikolaenko E. M., Zubareva A. A.

**Abstract.** The purpose of this study is to describe the problem-value analysis of authentic literary texts (hereinafter ALT), aimed at value orientation of students in language specialisations, in correlation with the dialogic space. The article addresses the functional component of using ALT in teaching foreign languages at university and also describes the main and transitional stages of the problem-value analysis of ALT as a tool for recreating multidimensional development environment, which is the dialogic space. The study clarifies the notion of the dialogic space as applied to foreign-language education and describes its structural components. Scientific novelty of the study lies in the fact that the stages of analysing authentic literary texts are presented in correlation with components of the dialogic space and with the techniques of working with an authentic literary text in the course of teaching a foreign language to students in language specialisations. As a result of the study, it is found that the problem-value analysis includes three main stages (motivational-preparatory, analytical-prospective, value-forming), which correlate to varying degrees with the components of the dialogic space of foreign-language education.

### Введение

Актуальность темы исследования. Иноязычное образование является значимым элементом социализации и гуманизации личности в условиях активного межкультурного взаимодействия стран и народов. Вследствие этого ведущей функцией иноязычного образования выступает помощь обучающимся в усвоении духовно-нравственных ценностей, которые были накоплены человечеством [9]. Именно по этой причине проблема ценностного ориентирования студентов языковых профилей подготовки приобретает большое значение. При этом очевидным целевым ориентиром в обучении иностранным языкам выступает осознание обучающимся ценности

родной и иноязычной культур, а также формирование у них непротиворечивой системы ценностей, в которой представлены как ценности родной культуры, так и универсальные общечеловеческие ценности.

Наиболее оптимальным для решения данной задачи представляется целенаправленное моделирование в процессе обучения иностранному языку контекста развития личности студента, который будет включать в себя и системы культурных смыслов изучаемого языка, и системы ценностных предпочтений всех субъектов образовательного процесса. В данном случае речь идет о *диалоговом пространстве* современного образования, основой которого является организация обучения, субъективно задающего огромное количество отношений и связей, благодаря которым выстраиваются уникальные условия для ценностного ориентирования обучающегося [1]. В этой связи большое значение приобретает работа с аутентичными художественными текстами (далее – АХТ). Анализ АХТ актуализирует и развивает ценностные ориентиры обучающихся, способствуя пониманию иноязычной культуры и воспитанию толерантного отношения к ней, в том числе путём расширения собственного эмоционального опыта в ходе изучения этих текстов. Актуальность данного исследования заключается в описании проблемно-ценностного анализа АХТ как инструмента воссоздания диалогового пространства в современном иноязычном образовании.

Для достижения указанной цели исследования было необходимо решить следующие задачи:

- описать функции АХТ в обучении иностранному языку в вузе;
- уточнить понятие и структуру диалогового пространства иноязычного образования;
- рассмотреть этапы проблемно-ценностного анализа АХТ на иностранном языке в корреляции с основными компонентами диалогового пространства.

В процессе исследования применялись следующие методы исследования: анализ, синтез, систематизирование, обобщение, педагогическое моделирование.

Теоретической базой исследования послужили публикации российских исследователей, рассматривающих проблемы диалогового пространства образования (Н. А. Асташова, С. К. Бондырева, А. П. Сманцер, О. Л. Жук [1; 2], Н. В. Изотова, Е. Н. Ящинская, Е. М. Николаенко [4; 5]), использования аутентичного текста в обучении иностранному языку (Р. Калафато [6], Г. М. Нуруллина, Л. А. Усманова [8], Н. А. Сильнова [10]) и концепцию гуманитарно-развивающего обучения (Л. В. Павлова [9]).

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные этапы проблемно-ценностного анализа АХТ могут использоваться в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык» / «Практический курс иностранного языка» студентам языковых профилей подготовки для создания в ходе обучения диалогового пространства иноязычного образования как многомерной среды, способствующей развитию личности обучающегося в целом, формированию и развитию его ценностных ориентиров, имеющих в том числе профессиональную направленность.

### **Описание функций аутентичного художественного текста в обучении иностранному языку в вузе**

Аутентичный художественный текст играет важнейшую роль в обучении иностранному языку в вузе, поскольку в первую очередь является источником лингвистического знания. Известные исследователи вопросов аутентичности текстов Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд [7] отмечают, что аутентичный текст рассматривается как таковой только в том случае, если обладает совокупностью структурных признаков, отвечающих нормам, которые приняты у носителей языка. Следовательно, по своей сути АХТ – это языковая среда, непосредственно доступная для каждого изучающего иностранный язык студента, это богатый источник лингвистического и культурологического знания, а значит, использование АХТ в процессе обучения иностранному языку полифункционально. В лингвистической и методической литературе рассматривается несколько важнейших функций в обучении иностранному языку в вузе.

1. *Образовательная функция* включает в себя несколько субфункций: обучающую (обучение студентов методам и приёмам работы с текстом), стимулирующе-мотивационную (АХТ – инструмент дополнительной мотивации студентов к дальнейшей работе), стандартизирующую, контрольно-корректирующую (отслеживание вовлечения психоэмоциональной сферы обучающихся в учебный процесс) и семантизирующую (осознание функциональности безэквивалентных лексических единиц).

2. *Развивающая функция* включает в себя субфункции развития механизмов внимания и памяти, критического и аналитического мышления, эмпатии, антиципации (предвосхищения, прогнозирования той информации, которая, возможно, будет получена в ближайшее время), а также чувства языка.

3. *Апеллятивная функция* рассматривается как воздействие на способности адресата к пониманию сообщения; как функции выработки у адресата-читателя заинтересованности в дальнейшей самостоятельной интерпретации воспринятого текста и, возможно, выявлении нового, имплицитного в этом тексте смысла [6].

4. *Прагматическая функция* закладывает в языковое сознание обучающегося сопровождающее ситуативное оформление, т.е. контекст реального использования в речи определённых фонетических, лексических и структурных паттернов [8].

5. *Референтивная функция* состоит в передаче знаний и фактов иноязычной действительности [6].

6. *Воспитательная функция* является единством функций воспитания эстетических качеств и уважения к культуре народа страны изучаемого языка.

7. *Ценностно-ориентирующая функция* обеспечивает обращение к эмоционально-ценностной сфере обучающегося, задействование и развитие его ценностных установок и ориентиров и, как следствие, формирование

и развитие системы ценностей. Именно эта функция связана с развитием системы ценностных ориентиров обучающихся, что реализуется в ходе выполнения *определённым образом выстроенной* серии заданий различных типов, разработанных для отдельного АХТ.

Таким образом, работа с АХТ выполняет ряд важнейших функций в обучении иностранному языку и потенциально способствует раскрытию свойств личности обучающегося. Содержание аутентичной художественной литературы проецируется на внутренний мир личности обучающегося, и эта проекция представляет собой передачу обучающимся социального, духовного и ценностно-нравственного опыта носителей культуры страны изучаемого языка. В связи с этим анализ АХТ является необходимым для студентов языковых профилей подготовки [4], поскольку готовит их к эффективному выполнению профессиональных функций учителя в контексте диалога культур в современном иноязычном образовании.

### **Уточнение понятия и структуры диалогового пространства современного иноязычного образования**

В современной методике преподавания иностранных языков в последнее время большое внимание уделяется принципам с очевидной культурологической направленностью (принцип культурной вариативности, культурной рефлексии, культуросообразности, соизучения языков и культур и т.д.), которые объединяет феномен диалога культур. Диалог культур рассматривается как основной принцип жизнедеятельности современного иноязычного образования, предполагающий использование в учебном процессе аутентичного материала в процессе соизучения родной и изучаемой культур в контексте их историко-культурного взаимовлияния и направленный на обогащение культурной картины мира обучающихся и расширение границ их мировоззрения для осуществления ими равноценного межкультурного взаимодействия [Там же].

Как показывает анализ практики обучения иностранному языку в вузе, изучение только языковых правил и выполнение упражнений для развития устных и письменных навыков не помогают обучающимся выработать способность к межкультурной коммуникации и не могут обеспечить становление и развитие личности обучающегося как гражданина мирового общества, а следовательно, не создаёт базы для выстраивания диалога культур. Учитывая данную специфику иноязычного образования, необходимо создание такой развивающей многомерной среды, которая в значительной мере решила бы указанные задачи. Такой средой можно считать *диалоговое пространство иноязычного образования*.

Понятие диалогового пространства образования подробно рассматривалось в исследованиях Н. А. Асташовой, С. К. Бондыревой, А. П. Сманцер, О. Л. Жук [1; 2]. Применительно к образовательной среде феномен диалогового пространства современного образования рассматривается исследователями как совокупность процессов, происходящих в профессионально-педагогической сфере деятельности, предназначенной для отработки студентами выбора образовательных практик и технологий, актуализации информационных ресурсов и интериоризации ценностей для наиболее оптимального выбора вариантов реализации позитивного педагогического опыта [2]. По отношению к иноязычному образованию мы предлагаем рассматривать вслед за Н. А. Асташовой диалоговое пространство как многомерную развивающуюся смысловую систему, функционирующую через реализацию принципа диалога культур, стимулирующую развитие *аксиосферы* (совокупность личностных, профессиональных и социальных ценностей будущего учителя, находящих свое отражение в развитии межличностных и межгрупповых отношений, основанных на взаимоуважении и реализации механизмов раскрытия личности субъектов учебного процесса [Там же]), а также культурный и духовно-нравственный рост будущих учителей иностранного языка и их становление как медиаторов культур, т.е. посредников между миром родной и иноязычной культуры.

Анализ исследований по проблемам организации диалогового пространства [1; 2] позволил нам уточнить структуру и содержание его основных компонентов, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены на всех уровнях своего функционирования.

1. *Мотивационно-целевой компонент*. Это компонент-основа, в котором содержатся ключевые идеи, мотивы деятельности и интересы обучающихся, цель, задачи и принципы обучающей деятельности преподавателя.

2. Реализация *информационно-коммуникативного компонента* предполагает, что взаимодействие субъектов должно ориентироваться на цель коммуникации – принятие и понимание друг друга как представителя отличающейся, но самоценной культуры – и на прагматические задачи обмена информацией, эмоциями, образцами поведения.

3. *Субъект-субъектный компонент* предполагает настройку на взаимообучение, принятие многообразия мнений и осознание равноправия точек зрения представителей разных культур, развитие уважения к позиции другого и, наконец, на актуальное взаимодействие субъектов процесса обучения.

4. *Организационно-деятельностный компонент* включает формы, методы, средства и технологии осуществления ситуационного и системного взаимодействия педагога и обучающегося, координации усилий субъектов педагогического процесса, а также выстраивание межличностных, межгрупповых и – как наиболее важный результат – межкультурных отношений. Основная задача данного компонента в диалоговом пространстве современного иноязычного образования – обеспечить оптимальные условия диалоговой деятельности как стимула творчества.

5. *Оценочно-результативный компонент* предусматривает рефлексию со стороны преподавателя и со стороны обучающегося, самооценку результатов работы, мониторинг достижения поставленных задач и развития навыков осуществления эффективного межкультурного общения.

6. *Содержательно-аксиологический компонент* включает систему общечеловеческих и национальных (страна родного – страна изучаемого языка) ценностных ориентиров и создает основу для развития ценностных доминант межкультурной коммуникации. С одной стороны, содержательно-аксиологический компонент включает в себя совокупность личностных, социально-культурных и профессионально-педагогических ценностей и ценностных ориентаций педагога; с другой – совокупность личностных и социально-культурных ценностных ориентаций обучающегося. Учитывая позиционирование иноязычного образования как непрерывного, происходящего в течение всей жизни, а также имеющиеся в диалоговом пространстве современного иноязычного образования возможности охвата всех без исключения аспектов социальной действительности в той или иной мере, мы можем предположить, что содержательно-аксиологический компонент выступает, кроме всего прочего, точкой соприкосновения личностных и профессиональных интересов преподавателя и студентов как субъектов образовательного процесса, а также средством обращения к индивидуальному жизненному опыту и ценностным ориентирам (ценностно-образующая функция).

Таким образом, *содержательно-аксиологический компонент* в обучении иностранному языку может выступать в роли так называемого «фильтра» при отборе материала ценностно-ориентирующей направленности [2], а также в роли источника средств для формирования аксиосферы студентов – будущих преподавателей иностранного языка. Это особенно важно, так как будущему преподавателю иностранного языка предстоит иметь дело не только с системой ценностей и культурой своей социальной общности, но и с системами ценностей и культурой стран изучаемого языка. То есть задача учителя заключается в том, чтобы не просто передать своим ученикам понимание и принятие базовых общечеловеческих ценностей, но и сделать это в межкультурном, интернациональном контексте таким образом, чтобы избежать возможного конфликта культур и систем ценностей. С помощью преподавателя иностранного языка ученики выступают полноценными участниками положительного конструктивного диалога культур, понимают и принимают культуру и систему ценностей представителей иноязычной культуры, интегрируя в свою личную систему ценностей некоторые её аспекты. Таким образом, учитель иностранного языка выполняет функцию *медиатора* – посредника, проводника в мир другого языка и другой культуры, других ценностных ориентиров, лишь иногда совпадающих с ценностными ориентирами и установками родной культуры.

Следует отметить, что воссоздание диалогового пространства как многомерной развивающей среды в иноязычном образовании подразумевает соответствующее содержательное и организационное наполнение его основных компонентов, что, в свою очередь, подразумевает:

- учет ценностно-эмоционального жизненного опыта обучающихся, связанного с родной и иноязычной культурой;
- обращение к сфере не только личностных, но и профессиональных аспектов и интересов;
- использование в учебном процессе форм, методов, средств и технологий осуществления ситуационного и системного взаимодействия педагога и обучающегося, направленного на выстраивание межкультурных отношений;
- неременное включение в процесс обучения заданий проблемно-ценностного характера с опорой на отражение профессиональной сферы в родной и иноязычной культурах.

Таким образом, структура диалогового пространства позволяет сделать вывод, что диалоговое пространство есть многомерная развивающая среда в иноязычном образовании, которая может быть воссоздана содержательно и организационно при использовании различных приёмов, средств и методик обучения иностранному языку, в том числе при работе с аутентичными художественными текстами.

### **Этапы проблемно-ценностного анализа АХТ на иностранном языке и их корреляция с основными компонентами диалогового пространства**

Развитие идей диалога культур в иноязычном образовании и воссоздания диалогового пространства связано с освоением иноязычной системы ценностей за счет использования в процессе обучения иностранному языку совокупности приемов обучения: ценностно-ориентирующих, ценностно-рефлексивных, ценностно-моделирующих и ценностно-интегрирующих [9]. Одним из наиболее перспективных приемов освоения лингвокультурологического знания является ценностный анализ продуктов культуры [4].

В этой связи мы предлагаем обратиться к использованию в учебном процессе проблемно-ценностного анализа АХТ. Проблемно-ценностный анализ предполагает выявление и обсуждение не отдельной ценности как таковой, а *проблемных ситуаций* и через них, с опорой на эмоционально-ценностный опыт обучающихся, воздействие на развитие ценностных ориентиров студентов.

Л. В. Павлова рассматривает три основных этапа ценностного анализа текста: мотивационно-подготовительный, аналитико-перцептивный, ценностно-формирующий [9]. Мы принимаем данную точку зрения, однако считаем, что важной является разработка заданий и для переходных этапов, поскольку это обеспечит настрой учащихся на выполнение заданий каждого последующего этапа.

Изучение феномена диалогового пространства иноязычного образования и специфики использования АХТ в обучении иностранному языку в вузе позволило нам описать этапы проблемно-ценностного анализа художественного текста в корреляции с компонентами диалогового пространства иноязычного образования.

**I. Мотивационно-подготовительный этап** необходим для того, чтобы обучающиеся смогли активизировать и соотнести с предложенным текстом имеющиеся у них лингвокультурные знания, которые потребуются для лучшего понимания текста, и чтобы получить новые знания.

На мотивационно-подготовительном этапе задействованы следующие компоненты диалогового пространства: *мотивационно-целевой* – выявляет проблемные аспекты и ситуации, а также конфликты разного плана и ориентирует обучающихся на их проработку; *субъект-субъектный* – налаживает взаимодействие обучающийся – преподаватель и взаимодействие читатель – автор, а также взаимодействие между обучающимися; *информационно-коммуникативный* – выполняет задачу обеспечения обмена разноплановой (текстовой, аудио-визуальной, символической) информацией между субъектами учебного взаимодействия с одновременным осмыслением её обучающимися и преподавателем; *организационно-деятельностный* – обеспечивает ситуационное взаимодействие субъектов учебного процесса, инициирует «настройку» на текст и начало работы с ним.

Наиболее эффективными на данном этапе будут *ценностно-ориентационные приемы* – умение извлекать культурно-значимую информацию и её ценностный смысл. Обработывая подобную информацию, перенося её в речевую, устную или письменную форму, обучающийся проникает в пространство текста с новой точки зрения, что делает его деятельность осмысленной, а также стимулирует его творческую активность. Предлагаемые нами ценностно-ориентационные приёмы можно разделить на две группы:

1) предполагающие перекодирование информации в форму, отличную от текста (тренинг-погружение в атмосферу рассказа, работа с биографией автора);

2) не нуждающиеся в перекодировании информации (также работа с биографией автора, построение ассоциативного ряда к подобранным преподавателем лексическим единицам, составление «таблицы противоположностей»).

Тренинг-погружение может осуществляться с помощью подобранных преподавателем визуальных и/или звуковых средств – графические изображения и/или аудиопредставления окружения персонажей рассказа, если рассказ содержит подобные описания. В обоих случаях студентам предлагается выразить эмоции, которые возникают у них в ходе работы с изображениями и аудиосопровождением, сделать предположения об обстановке, в которой происходит действие рассказа и т.д.

Среди ценностно-ориентационных приёмов можно выделить ознакомление с эпохой и личностью автора с помощью текстовых материалов об интересных/малоизвестных фактах из биографии автора, с исторической справкой об эпохе; построение ассоциативного ряда к подобранным преподавателем лексическим единицам; составление таблицы противоположностей. Они призваны обеспечить создание проекции текста (психическая форма текста в сознании обучающихся), так как описываемая методика функционирует при обращении к индивидуальному опыту обучающегося, существующему в различных формах и проявлениях, учитывая эмоционально-оценочные переживания, эстетические чувства, схемы ситуаций общения, новые обозначения, образы разных модальностей, а также прагматические знания.

Что касается приёмов построения/подбора ассоциативного ряда и составления таблицы противоположностей, то их применение позволяет через раскрытие текстового ассоциативного поля достичь успешной актуализации информационно-коммуникативного и субъект-субъектного компонентов диалогового пространства.

**Переход к аналитико-перцептивному этапу.** Цель перехода – осуществить эмоциональное приближение студентов к персонажу/персонажам рассказа, репрезентирующим те или иные ценностные ориентиры. Обучающиеся знакомятся с образами героев рассказа, получают исходные данные для интерпретации их поведения с точки зрения представленной в рассказе эпохи, культуры и среды. Раскрытие ассоциативных полей персонажей происходит с помощью деперсонализации, так как это помогает избежать стереотипизации образа того или иного персонажа в сознании обучающихся и, как следствие, позиционирования персонажей как носителей стереотипных ценностных ориентиров.

**II. Аналитико-перцептивный этап** обеспечивает, во-первых, понимание фактической информации рассказа с точки зрения сюжета и композиции и, во-вторых, идентификацию ценностных ориентиров героев и фокусировку на них через поведение героев и их поступки [10].

На аналитико-перцептивном этапе реализуются следующие компоненты диалогового пространства: *информационно-коммуникативный*, *субъект-субъектный*, *организационно-деятельностный* – обеспечивают корректное понимание и адекватное восприятие обучающимися в ходе занятия сюжетно-композиционного единства рассказа; *содержательно-аксиологический* – раскрывает ценностное поле рассказа с позиций героев и тех ценностных ориентиров, носителями и трансляторами которых они являются [4].

Работа с текстом строится в основном на обращении к художественным образам героев рассказа, используются следующие *ценностно-рефлексивные приёмы*:

- составление внешнего и психологического портрета персонажа до прочтения и с последующей корректировкой по ходу прочтения;
- составление схемы взаимоотношений персонажей;
- составление цветовой палитры персонажа/персонажей («лингвоцветовая картина мира» [3]) с использованием цветowych обозначений поможет выявлению ценностных ориентаций персонажей, передающих замысел автора.

**Переход к ценностно-формирующему этапу.** Задача перехода – обеспечить возможно более полное понимание обучающимися ценностного компонента, демонстрируемого персонажами рассказа в рамках социального поведения с точки зрения другой культуры и своей собственной культуры.

При переходе к ценностно-формирующему этапу используются *ценностно-моделирующие приемы*, которые приближают ценностные ориентации героев рассказа к личному эмоционально-ценностному опыту обучающихся и базируются на применении таких приемов, как:

- ‘Teaming up with’ предполагает выбор студентом одного из персонажей / группы персонажей в рассказе в качестве партнера по команде и взаимодействие с ним (напр., поддержать/убедить его в чём-либо / изменить его поведение каким-либо образом);
- наиболее простым приёмом является пересказ отдельных эпизодов с позиции одного из главных героев или второстепенного персонажа.

**III. Ценностно-формирующий этап** подразумевает определение роли и сущности ценностных ориентиров героев в проблемно-ценностных ситуациях и в контексте всего рассказа в сопоставлении их со своими собственными, выявленными в процессе работы с рассказом ценностными ориентирами. На данном этапе обучающиеся находятся в условиях *самостоятельного анализа* представленных их вниманию проблемных ситуаций и принимают решения, задействовав свое креативное мышление и полученный в ходе работы с рассказом эмоционально-ценностный опыт. Также происходят и завершаются выявление, актуализация и зачастую изменение профессионально-личностных ценностных ориентиров обучающихся. При этом в ходе работы с текстом все перечисленные процессы отслеживаются преподавателем и в некоторой степени – самими обучающимися.

На ценностно-формирующем этапе задействованы следующие компоненты диалогового пространства: *содержательно-аксиологический* – позволяет обучающимся раскрыть и проработать ценностный потенциал конкретных проблемно-ценностных ситуаций текста, воспринять ценностные ориентиры его героев в корреляции со своими собственными, актуализировать свой ценностно-эмоциональный опыт; *субъект-субъектный, информационно-коммуникативный, организационно-деятельностный* – отвечают за обмен полученным эмоционально-ценностным опытом и возможность для обучающихся выявить профессионально-личностные ценностные ориентиры друг друга; *оценочно-результативный* – даёт возможность для рефлексии группы в целом относительно общих впечатлений и переживаний по прочтении рассказа и саморефлексии каждого студента в отдельности, а также для самооценки работы преподавателя.

Ценностно-формирующий этап предполагает использование *ценностно-моделирующих приемов* (приёмы драматизации с обыгрыванием как отдельных проблемных ситуаций рассказа, так и предложенных дополнительно по мотивам рассказа) и *ценностно-интегрирующих приемов* (обсуждение возможности переноса полученного по прочтении опыта на будущую профессиональную деятельность, поиск решений для проблемных ситуаций, написание альтернативных концовки или развития событий с личностной профессионально-ценностной позиции (напр., ‘If I had been a teacher there’)).

Таким образом, компоненты диалогового пространства последовательно воссоздаются при выполнении соответствующих упражнений. Большое значение имеют приёмы работы при переходе с одного этапа на другой, поскольку именно они обеспечивают эмоциональное и ценностно-ориентирующее приближение к последующим этапам работы с текстом. Связь компонентов диалогового пространства и этапов проблемно-ценностного анализа очевидна и может быть представлена в таблице (Табл. 1).

**Таблица 1.** Корреляция этапов проблемно-ценностного анализа текста с компонентами диалогового пространства иноязычного образования

Этап проблемно-ценностного анализа	Компонент диалогового пространства
<b>Мотивационно-подготовительный</b>	<i>мотивационно-целевой субъект-субъектный информационно-коммуникативный организационно-деятельностный</i>
<b>Аналитико-перцептивный</b>	<i>субъект-субъектный информационно-коммуникативный организационно-деятельностный содержательно-аксиологический</i>
<b>Ценностно-формирующий</b>	<i>субъект-субъектный информационно-коммуникативный организационно-деятельностный содержательно-аксиологический оценочно-результативный</i>

Анализ взаимосвязи компонентов диалогового пространства и этапов проблемно-ценностного анализа показывает, что субъект-субъектный, организационно-деятельностный и информационно-коммуникативный компоненты актуализируются на всех этапах проблемно-ценностного анализа, так как организационно обеспечивают функционирование диалогового пространства как системы, в то время как мотивационно-ценностный, содержательно-аксиологический и оценочно-результативный компоненты представляют специфику соответствующих этапов проблемно-ценностного анализа.

## Заключение

Аутентичные художественные тексты в АХТ выполняют образовательную, *развивающую, апеллятивную, прагматическую, референтивную, воспитательную и ценностно-ориентирующую* функции в обучении иностранным языкам в вузе, осуществляя подготовку к эффективному выполнению профессиональных функций учителя в контексте диалога культур.

Диалоговое пространство иноязычного образования является многомерной развивающейся смысловой системой, функционирующей через реализацию принципа диалога культур, стимулирующей развитие аксиосферы будущих учителей, а также культурный и духовно-нравственный рост будущих учителей и их становление как медиаторов культур. Структурно диалоговое пространство включает в себя *мотивационно-целевой, субъект-субъектный, информационно-коммуникативный, организационно-деятельностный, содержательно-аксиологический и оценочно-результативный* компоненты.

Проблемно-ценностный анализ художественного текста является основой воссоздания диалогового пространства и актуализации его компонентов при обучении иностранному языку студентов языковых профилей подготовки. Проблемно-ценностный анализ включает в себя мотивационно-подготовительный, аналитико-перцептивный и ценностно-формирующий этапы. Анализ взаимосвязи компонентов диалогового пространства и этапов проблемно-ценностного анализа показывает, что субъект-субъектный, организационно-деятельностный и информационно-коммуникативный компоненты актуализируются на всех этапах проблемно-ценностного анализа, в то время как мотивационно-ценностный, содержательно-аксиологический и оценочно-результативный проявляются на соответствующих этапах проблемно-ценностного анализа АХТ.

### Список источников

1. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Жук О. Л. Ресурсы диалогового образовательного пространства как основа организации поликультурного образования // Образование и наука. 2019. № 21. Ч. 3. С. 29-49.
2. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Сманцер А. П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 32-67.
3. Игнатъева Т. Г., Шерхонова Е. С. Цветовые характеристики персонажного портрета в диахроническом тексте // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 188-191.
4. Изотова Н. В., Николаенко Е. М. Ценностный анализ художественного текста как приём освоения лингвокультурологического знания // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 4 (34). С. 298-304.
5. Изотова Н. В., Ящинская Е. Н. Диалог культур как принцип жизнедеятельности современного иноязычного образования // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2017. С. 146-151.
6. Калафато Р. Художественная литература в обучении английскому языку в России [Электронный ресурс]. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/08/01/1152232250/Calafato.pdf> (дата обращения: 20.06.2020).
7. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 6-12.
8. Нуруллина Г. М., Усманова Л. А. Психолингвистический аспект изучения текста как продукта речевой деятельности // Филология и культура. 2018. № 3 (53). С. 72-76.
9. Павлова Л. В. Технология развития ценностно-ориентационного опыта студентов в процессе иноязычного образования в вузе // Иностранные языки в школе. 2020. № 1. С. 6-12.
10. Сильнова Н. А. Обучение чтению на иностранном языке как способ формирования ценностных ориентаций студентов [Электронный ресурс]. URL: [https://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf3/30.pdf](https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf3/30.pdf) (дата обращения: 15.04.2021).

### Информация об авторах | Author information



Изотова Надежда Васильевна<sup>1</sup>, к. пед. н., доц.

Николаенко Елена Михайловна<sup>2</sup>, к. филол. н., доц.

Зубарева Алина Александровна<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> Брянский государственный университет имени ак. И. Г. Петровского

<sup>3</sup> Школа английского языка "English to Go", г. Брянск



Izotova Nadezhda Vasilievna<sup>1</sup>, PhD

Nikolaenko Elena Mikhailovna<sup>2</sup>, PhD

Zubareva Alina Alexandrovna<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> Bryansk State University named after ac. I. G. Petrovsky

<sup>3</sup> English Language Training Center "English to Go", Bryansk

<sup>1</sup> [nadyysha77@mail.ru](mailto:nadyysha77@mail.ru), <sup>2</sup> [nikolaenkoelenam@gmail.com](mailto:nikolaenkoelenam@gmail.com), <sup>3</sup> [aischleheeneveningwind@yandex.ru](mailto:aischleheeneveningwind@yandex.ru)

### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 14.03.2021; опубликовано (published): 30.04.2021.

**Ключевые слова (keywords):** диалоговое пространство иноязычного образования; аутентичный художественный текст; проблемно-ценностный анализ; иностранный язык; dialogic space of foreign-language education; authentic literary text; problem-value analysis; foreign language.