

ОРИГИНАЛЬНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Н. В. Сопова

Российская Академия Госслужбы

В контексте формирования практической готовности к межкультурной коммуникации актуализируется проблема духовно-нравственного развития вторичной языковой личности. В статье обосновывается закономерность взаимосвязи ее духовного совершенства и качества межкультурной коммуникации. Автор рассматривает иноязычный текст оригинального литературно-художественного произведения как важное средство формирования способности личности к более адекватному пониманию ценностей другой культуры. На основе проведенного исследования выделяются принципы отбора и работы с текстом, моделирующие условия обогащения духовно-личностного опыта в процессе формирования вторичной языковой личности, критерии эффективности этого процесса.

В условиях динамичных интеграционных процессов в жизни мирового сообщества, расширения границ межнациональных и международных контактов, изменяются требования к образованию в аспекте развития и формирования вторичной языковой личности. Ценностно-целевые приоритеты обучения иноязычному общению формулируются сегодня в контексте практической готовности личности к межкультурной коммуникации как специфической сфере жизнедеятельности человека.

Поскольку само понятие межкультурной коммуникации предполагает равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учётом их своеобразия [12], то возникает необходимость выявления качественных характеристик функционирования таких систем. Так, например, субъекты культурного взаимодействия используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри собственной культуры. С другой стороны, межкультурная коммуникация — это всегда *межличностная* коммуникация в специальном контексте, происходящая между носителями разных культур [8], в процессе которой происходит изменение самих взаимодействующих субъектов, формируются новые качества языковой личности.

Языковая личность самоорганизуется (обретает свою структуру и форму) в процессе практического освоения и использования средств языка для создания собственной картины мира и общения с другими носителями данного языка: при освоении родного языка формируется первичная языковая

личность, при освоении второго (иностранного языка) — вторичная. Н. Д. Гальскова определяет вторичную языковую личность как совокупность способностей человека к иноязычному обучению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур [4]. Такая качественная определенность личности складывается в процессе овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть “языковой картиной мира” носителей этого языка и “глобальной” (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Согласно Н. Д. Гальсковой, развитие у обучающихся качеств вторичной языковой личности, определяющих ее способность быть эффективным участником межкультурной коммуникации, есть собственно стратегическая цель обучения. Для вторичной языковой личности характерен высокий уровень развития речевых операций, что проявляется в беглости, логичности речи, компенсаторных (межпредметный перенос знаний, языковая догадка) и культурологических умениях, сформированность навыков переключения и самоконтроля.

Помимо выделенных элементов, в структуру вторичной языковой личности, согласно результатам нашего исследования, необходимо включать духовно-нравственные характеристики, определяющие, на наш взгляд, эффективность, определенность межкультурной коммуникации в качестве таковой. Теоретически данный тезис подтверждает выстраиваемый современной наукой образ личности в исследованиях В. С. Барулина, Ю. Н. Караулова, Д. А. Леонтьева, И. Я. Чернухиной, М. Шелера.

Анализ научной литературы свидетельствует, что доминантой и основой личности в культурологических, философско-антропологических, психологических концептуализациях все чаще выступает духовность. Так, согласно трактовке Д. А. Леонтьева, духовность как определенный способ существования и самоосуществления личности характеризует уровень «ядерных структур» ее организации. Конструкты этого уровня позволяют личности осознанно управлять своими побуждениями и смыслами в различных ситуациях выбора. Второй уровень личностной структуры, по Леонтьеву, включает «отношения личности с миром», ядро которого образуют механизмы смысловой регуляции (ценностно-смысловая сфера). Самый нижний уровень — «экспрессивно-инструментальные структуры», характеризующие типичные для личности формы и способы взаимодействия с миром, — ее внешнюю оболочку [7]. Данная интерпретация феномена личности дает основание связывать практику формирования вторичной языковой личности с необходимостью выхода на ценностно-смысловые и ядерные структуры личности. Особая роль в этом процессе отводится духовности, которая «охватывает и определяет всю структуру личности целиком» [10].

Идеальная типизация человека как духовной личности, активно творящей мир собственной жизни, заложена в основу учения основоположника философской антропологии М. Шелера. «Принцип духа», по мысли философа, обозначает уникальность человека как личности: он может сделать предметом познания и духовного преобразования самого себя. Под таким углом зрения подлинное образование существует, по выражению М. Шелера, ради благообразно сформированного человека, ради преобразования человеком себя. Цель достигается, когда образовательное знание вызывает изменение мироощущения, системы ценностей, обеспечивая подлинный духовный рост личности [13].

Тезис о духовности как сущностном признаке человека отстаивают многие современные ученые. С позиций социально-философской антропологии, духовность — «фундаментально-основополагающее качество человека». Именно это качество «раскрывает человека в таком ракурсе, глубине, масштабности, в каком никакая другая черта его не раскрывает» [1]. Во-первых, духовность неотделима от индивидуального бытия человека, сопряжена с его неповторимостью и уникальностью. Во-вторых, аккумулирует все многообразие чело-

веческого содержания, связей и отношений человека с миром и обществом. В-третьих, именно в духовность корнями своими уходят творчески-созидательные начала человеческого бытия.

В рамках антропологического подхода связь духовности с качеством всей жизни человека подтверждается сегодня отечественной психологической наукой, открывающей взгляд на человека в субъективной его проекции, теорией и практикой личностно ориентированного образования. Теоретический анализ позволяет заключить, что понятием *духовность* определяется культурный образ «человеческого лица» в общекультурном его значении, родовой признак собственно человеческого существования, обозначая устойчивость связи отдельной личности с человеческим родом в разверстке культурного и исторического бытия.

В культурно-национальном своем выражении духовный образ человека определяется традициями и ценностями культуры, специфическими для исторически сложившейся этнокультурной общности. Обращаясь к истокам отечественной образовательной традиции, исследователи приходят к выводу о глубокой укорененности в ней идеи духовно-нравственного развития и преобразования человека. «Педагогический компонент в структуре отечественной образовательной традиции связал способ становления человека в культуре с задачей духовного его развития, содержание национальных форм образования с живым опытом нравственного самосовершенствования» [6].

По убеждению российских мыслителей, путь духовного развития личности идет только через «живое знание», которое освобождает познание от рационалистической сухости и отвлеченности. Создатель оригинальной теории эмоционально-нравственного развития человека, философ и психолог Н. Я. Грот считал, что в каждом человеке живет стремление к одухотворению мира, к духовному его совершенствованию. По мысли ученого, предписания и нормы имеют нравственный смысл лишь настолько, насколько служат развитию в человеке лучшего духовного я. В области чувств духовное начало обнаруживается в любви, сострадании, жалости; в отношении к другим — в достоинстве, чести; по отношению к своей личной жизни — в любви к правде, истине, красоте, добру, духовному совершенству. В области мысли духовность проявляется в идеях самоотречения, самопожертвования и безусловного нравственного долга — умножать и возвышать духовную жизнь мира в ущерб своей личной жизни [5].

Примечательно, что в содержательном своем аспекте духовность издавна осмысливалась в отечественной культуре как образ жизни, способ существования человека в доминанте нравственных ценностей. Суть его — в ориентации отношений и личностных ценностей, определяющих нравственный выбор человека и принятие решений, — на все более широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей, которые «не находятся между собой в иерархических отношениях, а допускают альтернативность» [7]. Именно на такой содержательной основе готовность к межкультурной коммуникации рассматривается нами в соотношении с уровнем духовно-нравственного развития личности.

В рамках проведенного нами исследования духовно-нравственное формирование вторичной языковой личности мы понимаем как педагогический процесс, моделирующий динамику освоения субъектом межкультурной коммуникации многоуровневой структуры духовного образа человека (человек как представитель человеческого рода, как носитель духовных традиций и ценностей, как субъект развития собственных духовно-нравственных качеств).

Моделируя условия обогащения духовно-нравственного опыта личности как «выращивания» в ее собственном индивидуальном опыте «тонкой полифонической культуры ценностных критериев» [2], мы рассматривали иноязычный текст оригинальных литературно-художественных произведений как ценность особого рода. Текст, понимаемый как сложное коммуникативное целое, характеристики которого определяются лингвистическими и экстралингвистическими факторами, в процессе обучения иностранному языку имеет значимость в контексте актуализации духовно-нравственного потенциала личности. Речь идет в данном случае не просто о воспитательно-полезных, нравственно-поучительных образцах действительности, запечатленных в тексте, а об особенностях организации работы с текстом, моделирующих целостную ситуацию духовно-нравственного развития и проявления личности. Организующим ее началом в нашем исследовании служил оригинальный художественный текст.

Под оригинальным художественным текстом понимается некоторая последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в контексте общего замысла автора, с авторской интенцией идентичного восприятия и последующего воздействия на множество коммуникан-

тов [12]. Именно воздействующая функция реализуется в последующих высказываниях в связи с текстом. Художественный текст, в отличие от текстов других жанров, наряду с познавательной, несет в себе эстетическую интерпретацию, выраженную в художественных образах, а также этическую позицию автора [6]. В отличие от аутентичности, которая может включать в себя довольно широкую гамму жанров (тексты страноведческого характера, журнальная или газетная статья и т.д.), мы рассматриваем оригинальность как ценностно-смысловую доминанту, «производную» смысла, который каждый отдельный автор придает написанному литературному произведению.

Оригинальный художественный текст — это текст конкретного автора в оригинале с точки зрения его происхождения, а не формы подачи. Будучи предназначенным для сохранения и трансляции универсальных культурных смыслов, эмоционального воздействия на читателя, литературно-художественный текст «представляет собой внутренне связанное законченное целое, обладающее идейно-художественным единством» [12]. В художественном тексте средствами языка реализуется картина мира, связанная с намерением и замыслом автора и выражающая его внутреннюю индивидуальную модель мира. Такой текст кодирует определенными языковыми средствами ценностное отношение его создателя к событиям текста, персонажам и в то же время стремление автора вызвать у адресата текста эмоции, созвучные авторскому замыслу. В данном случае реализуются основные функции художественного текста — экспрессивная (самовыражение) и воздействующая.

Воздействуя на эмоциональную и ценностно-смысловую сферу личности, художественные тексты могут служить источником обогащения ее духовно-нравственного опыта в процессе формирования коммуникативной компетенции, активизации и обогащению словарного запаса, углублению страноведческих знаний, повышая мотивацию изучения иностранного языка. Обращение в процессе обучения иностранному языку к художественной литературе обосновывается повышением речевой культуры, развитием чувства языка, эффективностью формирования речевых навыков и умений учащихся.

В процессе исследования дидактических условий, моделирующих духовно-нравственное развитие и обогащение личностного опыта старшеклассников в процессе обучения иноязычному общению, нами были выделены принципы отбо-

ра оригинальных художественных текстов как специфического дидактического средства развития личности:

— коллизийность — наличие в тексте духовно-нравственной проблематики;

— жизненная контекстность — связь проблематики с жизненным опытом читателя, затрагивающая его ценностно-смысловую сферу;

— событийность — наличие в тексте ситуаций выбора человеком смысло-жизненных решений;

— полисемантичесность — смысловая многозначность событий, предоставляющая возможность рефлексии, самостоятельной их оценки и интерпретации читателем;

— открытость содержательной и языковой структур текста (его фрагментов) творческим преобразованиям;

— диалогическая напряженность — наличие различных точек зрения на событие (множества равноправных голосов, по Бахтину), дающих читателям повод для обмена ценностно-смысловыми потенциалами;

— богатство образных языковых средств, развивающих языковое чутье.

Представленный в таком качестве оригинальный художественный текст становится важным дидактическим средством осмысления духовно-нравственных ценностей при условии соблюдения определенной техники работы с текстом [11].

На первом этапе работы с текстом важной задачей является понимание, которое может происходить на разных уровнях полноты и глубины: понимание на уровне смысла, понимание на уровне содержания, полное понимание, общее понимание. На философском уровне осмысления понимание — присущая сознанию форма освоения действительности, означающая раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета. На уровне психологических интерпретаций понимание — способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат. На дидактическом уровне, по таксономии Блума, понимать что-либо означает готовность истолковывать, обсуждать, описывать, распознавать, обнаруживать, сообщать. Отсюда постижение смысла — первый шаг на пути к пониманию. Понимание на уровне содержания предполагает мысленный ответ на вопросы: кто? когда? что делает? как? и т.д. Понимание на уровне смысла предполагает ответ на вопросы: зачем? почему? о чем вообще речь? (общий смысл). Полное понимание включает оба уровня: смысла и содержания. Пони-

мание значения каждого слова принято называть дословным. Однако при дословном понимании ученики не всегда адекватно понимают смысл. Общее понимание предполагает адекватное схватывание основного содержания и общего смысла всего текста [3].

Важной характеристикой понимания текста выступает отчетливость. На первом этапе происходит как бы предвосхищение, предварение собственно понимания. На следующем этапе понимание уже имеется, но в самом неразвернутом, неопределенном виде (как бы смутное понимание). На более высоком уровне понимание уже как бы достигнуто, но выразить смысл, содержание обучающийся еще не может. На следующем этапе этот процесс облегчается при помощи опор. И на высшем уровне субъект понимания уже без опор может выразить смысл, содержание и значение текста.

Следующий этап в работе с текстом направлен на развитие механизма выбора, понимаемого как отдаваемое предпочтение одному предмету, объекту, явлению из нескольких в силу каких-либо причин. Поскольку в нашем случае объектом внимания выступают духовно-нравственные коллизии, необходимые мыслительные действия включают анализ и сравнение возможных вариантов выбора намерений и поступков. При этом сравниваются разные точки зрения, мнения. В процессе работы с текстом осуществляются несколько видов выбора: 1) свободный выбор: в данном случае выбор ограничен только ценностной проблемной ситуацией, а варианты решения духовно-нравственной коллизии не даны, то есть ее разрешение ищется самостоятельно; 2) выбор из нескольких альтернативных вариантов, когда предъявляется ряд различных точек зрения, и необходимо выбрать отвечающий коммуникативной задаче вариант в духовно-нравственной доминанте ее решения; 3) ограниченный выбор, когда задание предусматривает выбор одной из альтернатив; 4) безальтернативный выбор: дается один вариант (точка зрения) и надо принять или опровергнуть его. Выполнение этих действий в определенном духовно-нравственном контексте влечет не только развитие мобилизационных (трудолюбивость, внимание, собранность) и интеллектуальных, сенсорно-перцептивных, мнемических и моторно-преобразовательных способностей, но и обогащает духовно-нравственный потенциал личности.

Этап интерпретации текста представляет собой сугубо индивидуальное явление: нет двух людей,

которые абсолютно одинаково интерпретировали бы то или иное явление. При интерпретации задействуется весь предыдущий и новообретаемый социальный опыт личности. В умении актуализировать имеющийся опыт проявляется духовная самостоятельность. Для того чтобы интерпретировать то или иное явление в духовно-нравственном контексте, нельзя формально воспользоваться готовыми клише. Помимо активной мыслительной деятельности (включающей анализ, синтез, аналогию, конкретизацию) и адекватного выражения своей мысли, необходимо самоопределиться в ценностных смыслах конкретной коммуникативной задачи для более глубокого понимания духовно-нравственного опыта носителей другой культуры, равновеликости такого опыта в различных культурах. Поскольку интерпретация носит субъективный характер, то предполагает личностную окрашенность высказывания, так как выразить свое отношение, интерпретировать духовно-нравственные мотивы и поступки нельзя, опираясь на чисто познавательную информированность. Адекватность высказывания во многом определяется качественными характеристиками духовно-нравственной позиции автора, тонкой полифонической культурой ценностных критериев личности, соотносимых с актуальным уровнем ценностного отношения к многоуровневому духовному образу человека.

Исходя из сущностно-смысловой взаимосвязи понятий духовность, нравственность, ценность, отношение, духовно-нравственное качество человека, в рамках нашего исследования такое ценностное отношение было определено как устойчивая предпочтительная связь старшеклассника с человеческим сообществом, которая проявляется в наличии определенного личностного смысла в понятии «духовно-нравственные качества человека» и осознании их значимости для жизни остальных людей и самого старшеклассника.

Было установлено, что ценностное отношение личности к духовно-нравственному образу человека имеет социально-психологическую природу и представляет собой структурно-функциональное единство четырех взаимосвязанных компонентов: рационально-гностического, эмоционально-эмотивного, рефлексивно-оценочного, мотивационно-поведенческого, каждый из которых обладает определенной функциональной заданностью. Рационально-гностический компонент реализует информативно-обобщающую функцию; рефлексивно-оценочный — личностно-развивающую и интег-

ративно-оценочную функции; эмоционально-эмотивный компонент ценностного отношения реализует аттрактивную, смыслотворческую функции на основе эмпатии как сочувствия, сопереживания; мотивационно-поведенческий реализует мотивационную, прогностическую функции, подключая механизм переживания, импульса к действию в нравственной доминанте.

Каждый компонент описывался совокупностью выделенных нами частных критериев и показателей. Рационально-гностический характеризуется точностью и обобщенностью знаний о духовно-нравственной сфере ценностей, этических нормах и наполненностью духовного образа человека; эмоционально-эмотивный — силой проявления эмоций, эмпатии, их устойчивостью и полярностью; рефлексивно-оценочный компонент включал характеристики самостоятельности оценок и суждений, их критичности и самокритичности; мотивационно-поведенческий компонент обнаруживается через опыт проявления отношения, наличие мотивации выбора варианта ответа, одухотворенность, импульса к действию в духовно-нравственной доминанте, соответствие знаний, оценочных суждений, эмоций и поведенческий реакций учащихся.

Необходимость выделения первого критерия обоснована результатами опытно-экспериментальной работы, свидетельствующими о том, что многие старшеклассники не понимают значений основных понятий, характеризующих духовно-нравственную сферу жизнедеятельности человека. 70 % старшеклассников демонстрируют ограниченный объем знаний о духовно-нравственных качествах, нечеткость представлений о духовной сфере личности, фрагментарность представлений о духовном образе человека; 68 % неспособны объяснить выбор модели поведения в предложенных ситуациях широким спектром ценностных критериев, проявляют неустойчивость позиции при столкновении различных точек зрения; 30 % индифферентны к обсуждению духовно-нравственных проблем. Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленного создания условий, инициирующих формирование у старшеклассников духовно-нравственных качеств в процессе иноязычного образования.

Критерий точности и обобщенности знаний о духовно-нравственных качествах и наполненности духовного образа человека описывался следующими показателями: старшеклассник дает определения наиболее значимым понятиям духовно-нрав-

твенной сферы человека (духовность, нравственность, мораль, нравственные нормы); интерпретирует и раскрывает содержание духовно-нравственных качеств человека (великодушие, чуткость, отзывчивость, терпимость, сострадание, скромность, самокритичность); акцентирует внимание на информации о духовно-нравственной проблематике; способен вспомнить и назвать образы литературных персонажей с ярко выраженными духовно-нравственными качествами, обсудить их нравственные поступки, описать, интерпретировать духовно-нравственные мотивы их поведения; проявляет осведомленность о православных традициях и ценностях отечественной культуры, сопоставляет их и сравнивает с ценностями другой культуры; при работе в разрешении проблемной ситуации применяет свои знания и опыт нравственного поведения, свободно, активно и широко употребляет в высказывании характеристики, обозначающие духовно-нравственные качества человека.

Нравственные или безнравственные мотивы и поступки человека вызывают их эмоциональную реакцию. В этой связи А. С. Макаренко писал, что «воспитателю нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, чтобы по нему узнавать о душевных движениях». По эмоциональной реакции старшеклассника можно определить, насколько он способен к эмпатии, сопереживанию, подтверждается ли его познавательная активность эмоциональным переживанием проблемы, импульсом к действию в нравственной доминанте. Таким образом, показателями критерия силы проявления, устойчивости и полярности эмоций и переживаний выбраны: эмоциональное переживание духовно-нравственной проблемы, адекватность эмоций, способность к сочувствию, сопереживанию, импульсу к действию в нравственной доминанте, интерес и позитивное отношение к обсуждению духовно-нравственной проблематики (задает вопросы, отстаивает свою точку зрения), устойчивость проявления адекватных эмоций и переживаний.

Самостоятельность суждений и оценок, критичность и самокритичность выявлялись по следующим показателям: старшеклассник распознает духовно-нравственные мотивы в намерениях и поступках людей; сравнивает и сопоставляет поведение различных персонажей текста, действующих в одной ситуации, способен аргументировать нравственный выбор, отстаивать свою нравственную позицию независимо от внешних ожиданий; составляет перечень духовно-нравственных ка-

честв на русском языке, подбирает к ним эквиваленты на иностранном, классифицируя качества по отношению к ближним, себе, труду, Родине, знаниям, семье и т.д.; высказывает критические суждения относительно безнравственных поступков; адекватно обосновывает свои поступки или поступки других людей; судит с нравственных позиций о проявлении качеств человека в различных проблемных ситуациях.

Необходимо отметить, что с позиции Ю. В. Шарова, показателем состояния духовно-душевной сферы личности могут выступать ее духовные запросы: «Мы судим о духовном мире человека по богатству его отношений к другим людям, к окружающей социальной среде, по его стремлениям, вкусам, убеждениям и идеалам, по его отношению к труду, знаниям и, наконец, к самому себе» [9]. Опыт проявления ценностного отношения к духовно-нравственным качествам в собственном поведении старшеклассника, наличие духовно-нравственной мотивации выбора ответа характеризуется следующими показателями: стремление к самосовершенствованию, обретению новых более сложных качеств, проявлению духовно-нравственных качеств в собственном поведении; активное противодействие выбору поступка, противоречащего нравственной позиции; осознанность и обоснованность выбора варианта поведения, стойкость нравственной позиции в оценке духовно-нравственных коллизий.

На основе выявленных критериев и показателей были условно выделены четыре уровня проявления ценностного отношения к духовному образу человека, соотносимых с уровнем духовно-нравственного развития вторичной языковой личности: устойчиво-активный (средне-высокий), ситуативный (средний), формальный (ниже среднего), индифферентно-конформистский (низкий).

Устойчиво-активный уровень определялся такими проявлениями как большой объем знаний о духовно-нравственной сфере человека, обобщенность понятий духовность, нравственность; способность обосновать выбор в сложных духовно-нравственных коллизиях, оценить выбор составляющих духовного образа человека; интерес и позитивное отношение к духовно-нравственной тематике, способность оценить духовно-нравственные качества, устойчивость проявления адекватного сопереживания, эмоционального отклика; стойкость собственной позиции в столкновении точек зрения, адекватное внешнее проявление реакций, самостоятельность и духовно-нравственная моти-

виновность поведения в различных контекстах общения, активное противодействие выбору поступка, противоречащего нравственной позиции, сочетание независимости действий и суждений от внешних ожиданий, осознанность и обоснованность выбора варианта поведения широким спектром ценностных критериев.

Ситуативный уровень выражен наличием необходимого объема знаний о духовно-нравственной сфере; наличием представлений о духовности, нравственных нормах; малой степенью обобщенности духовного образа; проявлением чаще положительного отношения к проблеме; избирательностью эмоциональной отзывчивости (к близким); неустойчивостью нравственной позиции и эмоциональной реакции относительно смысла обсуждаемой коллизии, мотивов собственного духовного роста; ситуативностью опыта проявления духовно-нравственных мотивов в суждениях и поступках, актов самостоятельного разрешения проблемных ситуаций; частым проявлением необдуманных суждений, неосмотрительных поступков.

Формальный уровень характеризуют размытость, фрагментарность представлений о духовности, нравственных поступках, о собственных духовно-нравственных качествах; затруднения в выявлении информации о духовно-нравственных проблемах; слабая идентификация образов литературных персонажей с ярко выраженными духовно-нравственными качествами, старшеклассник не может интерпретировать мотивы их поведения; слабо выражен интерес к культурным традициям; не проявляет желания применить свои знания и опыт нравственного поведения, не размышляет о содержании духовно-нравственных качеств, неохотно принимает и интерпретирует роль литературного персонажа; слабая мотивация к самосовершенствованию, проявлению духовно-нравственных качеств в собственном поведении, импульса к оказанию помощи другим людям.

Индифферентно-конформистский уровень определялся такими проявлениями как малый объем знаний о духовности человека, содержании духовно-нравственных качеств человека и о себе как ее носителе; демонстрация пренебрежительного отношения к обсуждению духовно-нравственных проблем, бедность суждений о духовно-нравственной сфере человека; неспособность идентифицировать и оценивать литературные образы, культурные традиции; неадекватное проявление эмоций; неспособность объяснить выбор линии поведения в проблемной ситуации и избегание самостоятель-

ных решений, равнодушие к обсуждению духовно-нравственных коллизий, безразличие в поведении, оправдание расчётливости, утилитарности мотивов и поступков, неустойчивость нравственной позиции, склонность копировать чужую линию поведения, несоответствие знаний, эмоциональных откликов и поступков.

По результатам диагностико-поискового этапа большинство учащихся старших классов общеобразовательной школы находятся на среднем уровне проявления рационально-гностического и эмоционально-эмотивного компонентов (45 % и 40 %). Затем следует уровень ниже среднего. Показательно то, что разница между процентом воспитанников, отнесенных к среднему уровню и ниже среднего по рефлексивно-оценочному компоненту не существенна. Процент учащихся, отнесенных к уровню средне-высокому понижается от рационально-гностического, эмоционально-эмотивного, рефлексивно-оценочного к мотивационно-поведенческому компоненту. Низкий уровень больше всего выявлен по мотивационно-поведенческому компоненту (80 %), средне-высокий уровень проявлялся больше по рационально-гностическому компоненту (20 %) и отсутствует по мотивационно-поведенческому и рефлексивно-оценочному компонентам. Соотнесение проявлений каждого компонента ценностного отношения к духовному образу человека показывает, что старшеклассники больше знают о духовно-нравственной сфере человека, чем проявляют свое отношение к ней на основе собственных оценок и размышлений (рефлексивно-оценочный компонент) и в собственном поведении, тогда как эмоции старшеклассников сосредоточены в основном на среднем и ниже-среднего уровнях.

Эмпирическое исследование позволило выявить также особенности духовного образа человека у старших школьников:

1) фрагментарность, раздробленность духовного образа человека — одновременное проявление разнохарактерных представлений о равновеликости культурно-национальных выражений духовного опыта, не складывающихся в целостный образ;

2) стереотипность образа иностранца, представлений о духовных традициях и ценностях иноязычных культур;

3) неконкретность представлений о содержании духовно-нравственных качеств личности, деформированность смыслового их наполнения. Скромность, например, по смысловому содержанию ассоциируется у старшеклассников с серо-

стью, забитостью, является показателем заниженной самооценки.

Следовательно, для переоценки этих особенностей в индивидуальном опыте старшеклассников, необходимо наполнять духовный образ человека с учетом его сложной структуры.

Заложенная в основу опытно-экспериментальной работы модель организации становления ценностного отношения старшеклассника к духовному образу человека представляла собой совокупность целевых и содержательно-процессуальных аспектов в иноязычном образовании.

Целевой блок предполагал развитие рационально-гностического, эмоционально-эмотивного, рефлексивно-оценочного, мотивационно-поведенческого компонентов в их единстве; обеспечение интеграции уровней духовно-нравственного содержания в работе с иноязычным текстом; организацию диалога духовных традиций и ценностей различных культур; обращение к личностному опыту учащихся; обогащение духовно-нравственной составляющей их образа «Я».

Содержательный блок объединил три взаимодополняющие друг друга смысловые доминанты: духовность как родовая сущность человека, человек как носитель духовных традиций и ценностей, как субъект развития собственных духовно-нравственных качеств.

Технологический блок представлен системой ценностных проблемных ситуаций, в которых ценностное отношение возникает, развивается, корректируется и обогащается в ценностно-смысловой сфере воспитанников. Такие ситуации организуются как:

- ситуации актуализации одного из компонентов ценностного отношения;
- ситуации выбора, предполагающие соответствующие оценочные суждения;
- ситуации диалога носителей различных духовных традиций и ценностей;
- ситуации осознания духовно-нравственных качеств человека;
- ситуации отстаивания нравственной позиции;
- имитационно-игровые ситуации.

Изучение уровня проявления ценностного отношения у старших школьников по итогам реализации разработанной модели в процессе обучения иноязычному общению показала тенденцию уменьшения количественного состава старших школьников, находящихся на низком уровне и ниже среднего, и его увеличение на более высоких уровнях. Статистическая обработка данных свидетель-

ствует о наличии значимых различий на уровнях ниже среднего ($P_t = 0,9815$) и средне-высоком ($P_t = 0,9521$), и, следовательно, в целом между контрольной и экспериментальной группой.

Изучение состояния проблемы духовно-нравственного развития и формирования вторичной языковой личности доказало актуальность ее исследования и необходимость целенаправленной организации работы с иноязычным текстом, моделирующей условия обогащения духовно-нравственного опыта личности в процессе обучения иноязычному общению.

По нашему убеждению, развитие вторичной языковой личности требует выхода на духовные технологии обучения, которые «загружают душу», утверждают, по выражению В. И. Невской [10], сопричастность людей по Бытию, когда Духовность осмысливается в качестве объективного условия сохранения Жизни на Земле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии / В. С. Барулин. — М., 2002.
2. Батищев Г.С. Социально-культурная природа познания / Г. С. Батищев. — М., 1991.
3. Вежбицкая А.Н. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Н. Вежбицкая. — М., 2001.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. — М., 2000.
5. Грот Н.Я. Смысл жизни в русской философии. Конец 19-начало 20 века / Н. Я. Грот. — СПб., 1995.
6. Лаврикова Т.В. Духовный вектор отечественной образовательной традиции: к проблеме педагогического обеспечения стратегии образования (антропологический аспект) / Т. В. Лаврикова // Известия Воронежского госпедуниверситета. Т. 254. Личностно ориентированное образование: история, теория, технология: Сборник научных трудов. — Воронеж: ВГПУ, 2005.
7. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1993.
8. Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х томах / Ю. М. Лотман. — Таллин., 1993.
9. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. — М., 1992.
10. Невская В.И. Философско-методологические основы системности обучения иностранным языкам. / В. И. Невская // — Владимир: Владим. гос. пед. ун-т, 1998.
11. Сопова Н.В. L'aspect moral de l'homme dans les situations et les dialogues. Учебно-методическое пособие. / Н. В. Сопова // Воронеж: ВФ РАГС, 2007.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М., 2000.
13. Шелер М. Избранные произведения / Под ред. А. В. Денежкина. — М., 1994.