

**И.Б. Кирдей**

Государственный университет просвещения,  
105005 г. Москва, Российская Федерация

## Формирование эмотивной компетенции на основе чтения текстов подростковой художественной литературы (на примере учащихся 5, 6, 9 классов)

В статье рассматривается проблема формирования эмотивной компетенции в процессе чтения иноязычных подростковых художественных текстов в основной школе. Теоретическая часть статьи посвящена обоснованию существования эмотивной компетенции как составной части иноязычной коммуникативной компетенции, а также вопросам чтения аутентичных художественных текстов в процессе изучения иностранного языка на этапе основного общего образования. Практическая часть направлена на выявление способности формирования вышеуказанной компетенции в рамках чтения отрывков подростковой художественной литературы и выполнения заданий на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

**Ключевые слова:** основная школа, чтение, аутентичные тексты, подростковая литература, эмотивная компетенция

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кирдей И.Б. Формирование эмотивной компетенции на основе чтения текстов подростковой художественной литературы (на примере учащихся 5, 6, 9 классов) // Рема. Rhema. 2025. № 3. С. 125–139. DOI: 10.31862/2500-2953-2025-3-125-139

## I. Kirdey

Federal State University of Education,  
Moscow, 105005, Russian Federation

# Formation of emotive competence based on reading young adult fiction (grades 5, 6, 9)

The article considers the problem of developing emotive competence in the process of reading foreign-language young adult fiction in secondary school. The theoretical part of the article is devoted to the substantiation of the existence of emotive competence as an integral part of foreign-language communicative competence, as well as issues in the field of reading authentic fiction texts in the process of studying a foreign language at secondary school. The practical part is aimed at identifying the ability to develop the above-mentioned competence in the context of reading excerpts from young adult fiction and completing assignments at the pre-text, text and post-text stages.

**Key words:** secondary school, reading, authentic texts, young-adult literature, emotive competence

FOR CITATION: Kirdey I. Formation of emotive competence based on reading young adult fiction (grades 5, 6, 9). *Rhema*. 2025. No. 3. Pp. 125–139. DOI: 10.31862/2500-2953-2025-3-125-139

## 1. Введение

В рамках антропоцентрической парадигмы в иноязычном образовании, направленной в первую очередь на личность учащихся, невозможно не учитывать эмоции. Данное явление пронизывает все сферы жизни человека, и именно поэтому они играют не последнюю роль в процессе общения. Более того, эмоции, которые широко принято выражать в одной культуре, совсем не принято выражать в другой, а эмоциональные концепты носят различный характер (несмотря на универсальность эмоций). Например, польский лингвист А. Вежицкая в своих работах

отмечала особую роль концептов «душа», «тоска», «судьба» в русской культуре и отсутствие тождественных понятий в других культурах [Вежицкая, 1996, с. 33]. Соответственно, не все эмоциональные концепты совпадают по своему содержанию в той или иной культуре. С другой стороны, изучение эмоциональной сферы жизни представителей других культур открывает новый взгляд и на родную культуру, а также формирует важнейшие общечеловеческие ценности. В этом отношении особое место в школьном образовании занимает дисциплина «иностранный язык»: С.В. Чернышов пишет, что данный предмет «позволяет подготовить школьника к общению не только в родном лингвокультурном пространстве, но и в условиях диалога культур с учетом специфики выражения эмоций представителями других культурных сообществ» [Чернышов, 2023, с. 35]. В данной связи представляется необходимым изучение эмоциональной стороны общения на иностранном языке.

В качестве основного средства формирования эмотивных знаний и умений могут выступать тексты подростковой художественной литературы ввиду следующих факторов: во-первых, целью текстов художественной литературы является воздействие на эмоциональную сферу читателя; во-вторых, в текстах художественной литературы представлены ситуации аутентичного эмоционального общения, а также описаны средства выражения эмоций; в-третьих, тексты подростковой художественной литературы описывают сферу вопросов и проблем, интересующих учащихся основной школы, в связи с чем обеспечивается вовлечение учащихся в процесс чтения.

## 2. Теоретические основы исследования

Теоретическими основами настоящего исследования являются исследования в области психологии (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Е.И. Ильин), языкознания (А. Вежицкая, В.И. Шаховский), методики преподавания иностранных языков (Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко, С.В. Чернышов).

Роль эмоций в жизни человека носит дискуссионный характер во многих областях знаний. «Вторичность» эмоций, их противопоставление разуму наблюдается в суждениях философов, считается, что начало такого разделения положил французский философ Рене Декарт [Плампер, 2018, с. 31]. Неудивительно, что и в различных областях знаний наблюдается подобное положение дел, ведь в начале каждой науки стоит философское обоснование.

В области психологии также нет единого мнения о природе эмоций, однако мы можем отметить важные, по нашему мнению, положения, характеризующие эмоции как явление, равносильное человеческому разуму. Американский психолог Джеймс Уильям указывал на недостаточность научного описания эмоций, считая, что «эмоции различаются и оттеняются до бесконечности», и по большей части представляют собой набор синонимов, в то время как произведения художественной литературы позволяют по-настоящему раскрыть природу эмоций: «мы читаем описания эмоций, будучи созданы для того, чтобы переживать их на себе» [Цит. по Гиппенрейтер, Фаликман, 2006, с. 93]. С.Л. Рубинштейн отмечал, что эмоции реализуют функции переживания и оценивания: человек «переживает то, что с ним происходит и совершается», «относится определенным образом» к окружающему его миру [Рубинштейн, 2009, с. 513]. Более того, ученый отмечает и то, что «эмоциональные процессы никак не могут противопоставляться процессам познавательным» [Там же], что опровергает господствующее положение о «вторичности» эмоций. Л.С. Выготский также рассматривал отношения эмоциональной и интеллектуальной сферы жизни человека не в виде противостояния, а в виде взаимодействия: «степень развития есть степень превращения динамики аффекта в динамику мышления» [Выготский, 1984, с. 252]. Иными словами, эмоции во многом поддерживают мышление человека. Причиной негативного отношения к проявлениям эмоций, по нашему мнению, является и то, что под эмоциями зачастую понимаются самые низшие их проявления, характеризующиеся активной жестикуляцией, – аффекты.

Е.И. Ильин рассматривал в качестве прикладных функций эмоций их роль в педагогическом процессе, опираясь на ряд работ педагогов и психологов (Я.А. Коменский, А. Бэн, Н.И. Новиков, К.Д. Ушинский, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Леонтьев и др.). Рассмотрим некоторые из положений, выдвинутых ученым. Во-первых, отмечается «забвение чувственного направления в формировании личности ребенка»; во-вторых, деятельность по воспитанию приобретает значимость в том случае, если она подкрепляется «испытываемой ребенком эмоцией»; в-третьих, отмечается «эмоциональное неблагополучие» в процессе обучения, выраженное наличием скуки во время занятий [Ильин, 2001, с. 125–128].

Что касается методики обучения иностранным языкам, то эмоции никоим образом нельзя «убрать» на второй план, ведь эмоции реализуют несколько важных функций в процессе обучения. Во-первых, реализуется контактоустанавливающая функция: для этого необходимо создать благоприятный эмоциональный климат на уроке иностранного языка. Н.Д. Гальскова и Д.К. Бартош отмечают, что доброжелательная атмосфера позволяет учащимся легко входить в контакты [Бартош,

Гальскова, 2015, с. 6]. Во-вторых, эмоции играют роль «мотивационно-го катализатора общения», иными словами, благоприятный эмоциональный климат способствует появлению желания говорить, а возможность высказаться и обсудить что-либо на иностранном языке способствует появлению положительных эмоций, влияющих на внутреннюю мотивацию в обучении. В-третьих, эмоции обладают оценочным компонентом, что также необходимо учитывать при обучении и воспитании. В-четвертых, реализуется познавательная функция по причине того, что их выражение и распределение (т.е. частотность выражения тех или иных эмоций, отношение к проявлению определенных эмоций) различается в языках и культурах.

З.Н. Никитенко на примере младших школьников рассматривает формирование нравственной сферы учащихся как одну из основных целей изучения иностранного языка. Нравственные ценности возможно привить в случае эмоционального переживания, а не рационального осмысления ввиду того, что «ценности выражают отношения не между объектами, а между субъектом и объектом» [Никитенко, 2024, с. 99–100].

С.В. Чернышов указывает на недостаточное раскрытие эмоционального потенциала учащихся в ходе изучения иностранного языка, так, отмечается отсутствие «номенклатуры и описания видов рефлексии, участвующих в образовательном процессе по иностранному языку» [Чернышов, 2023, с. 197]. Также со ссылкой на исследование отмечается, что «лишь 41,8% детей в возрасте 10–14 лет обладают способностью легко выражать собственные эмоции...» [Там же].

Таким образом, представляется необходимым формировать эмотивные знания, навыки и умения общения в процессе обучения иностранным языкам.

Различие между эмоциональными и эмотивными знаниями состоит в способе их обретения: В.И. Шаховский отмечал, что эмотивная компетенция формируется «через средства научающей и художественной коммуникации», тогда как эмоциональная компетенция является продуктом социального взаимодействия [Шаховский, 2009, с. 9].

Отдельно стоит рассмотреть положение Н.Д. Гальсковой о текстах, используемых на уроках иностранного языка: для учащихся «интересным будет тот текст, который содержит новую/проблемную информацию, открывает “окно” в мир иной культуры, затрагивает... чувства и эмоции» [Гальскова, 2003, с. 132].

Резюмируя вышесказанное, мы можем определить эмотивную компетенцию как способность производить общение на иностранном языке с учетом эмоциональных особенностей представителей культур, а также с учетом эмоционального фона ситуации.

Таблица 1

**Связь эмотивной компетенции с другими иноязычными компетенциями в области чтения художественных текстов**  
**[Connection between the emotive competence and other foreign language competencies in the field of reading literary texts]**

<b>Иноязычные компетенции</b> <b>[Foreign language competencies]</b>	<b>Связь с эмотивной компетенцией</b> <b>[Connection with the emotive competence]</b>
Лингвистическая [Linguistic]	Эмотивность выражается на всех уровнях языка [Emotivity is expressed at all levels of language]
Дискурсивная [Discursive]	В текстах художественной литературы представлена человеческая речь в различных условиях [Fiction texts represent human speech in various situations]
Компенсаторная [Compensatory]	Описываются жесты и мимика, выражающие эмоции [Fiction texts describe gestures and facial expressions that express emotions]
Социокультурная [Sociocultural]	В текстах художественной литературы описываются нормы выражения эмоций определенных групп людей [Fiction texts describe the norms for expressing emotions for certain groups of people]
Учебно-познавательная [Educational and cognitive]	Чтение реализует потребность в познании, в результате чего учащиеся испытывают положительные эмоции [Reading satisfies the need for knowledge, resulting in positive emotions for students]

Одним из препятствий на пути формирования эмотивной компетенции является ее неопределенный статус, ведь формально она не входит в состав иноязычной коммуникативной компетенции, хотя ее компоненты тем или иным образом отражены в каждом субкомпоненте иноязычной коммуникативной компетенции. Такое положение было выдвинуто С.В. Першутиным, в рамках которого рассматривались лингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социокультурная, компенсаторная учебно-познавательная субкомпетенции. Удалось установить следующие связи: лингвистическая компетенция – эмотивные единицы выражены на всех языковых уровнях; дискурсивная компетенция

выражается различными речевыми умениями в области выражения эмоций; социокультурная компетенция содержит знания о эмоциональных концептах той или иной культуры; компенсаторная компетенция связана с невербальными методами выражения эмоций; учебно-познавательная компетенция связана с удовлетворением интересов и потребностей учащихся [Першутин, 2017, с. 33]. Учитывая то, что эмотивные знания добываются через средства учебной и художественной литературы, целесообразно рассмотреть данные положения сквозь призму чтения (табл. 1).

Естественно, данные положения распространяются и на другие стили и жанры литературы, однако целью художественных текстов является эмоциональное воздействие на читателя, в связи с чем данные тексты обладают наибольшим потенциалом в области формирования эмотивной компетенции. Более того, художественные тексты содержат в себе аксиологический компонент, изучение которого позволит установить нравственные ориентиры.

### 3. Методы исследования

На основании вышеизложенных доводов мы можем установить, что одним из наиболее естественных способов получения эмотивных знаний является чтение иноязычных художественных текстов. С целью изучения способности восприятия эмотивного содержания художественных текстов учащимся были предложены тестовые задания, построенные на основе отрывков художественных текстов подростковой художественной литературы: для 5 класса был представлен отрывок из книги “Because of Winn-Dixie” американской писательницы Кейт ДиКамилло; для 6-х классов – отрывок из повести “Bridge to Therabithia” американской писательницы Кэтрин Патерсон; для 9-х – отрывок из повести “Tangerine” американского писателя Эдварда Блура.

В тестировании приняли участие 71 учащийся (30 учащихся 5-х классов, 22 учащихся 6-х классов, 19 учащихся 9-х классов).

Учащимся были предложены задания на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах (табл. 2). Мы также можем отметить, что задания были направлены как на проверку распознавания эмотивных концептов, так и на выражение оценочных суждений.

Вопросы второго и третьего заданий для каждой группы учащихся представлены в таблице 3.

Таблица 2

**Задания для изучения способности восприятия  
эмотивного содержания художественных текстов**  
**[Tasks for studying the ability to perceive the emotive content  
of literary texts]**

Задание [Task]	Цель задания [Objective of the task]
1. Прочитайте текст. Какие эмоции он вызывает: положительные/отрицательные/нейтральные? Подчеркните в тексте эмоциональные слова [Read the text. What emotions does it evoke: positive/negative/neutral? Underline the emotional words in the text]	Определить способность учащихся находить эмотивные лексические единицы с учетом их полярности [To determine the ability of students to find emotive lexical units taking into account their polarity]
2. Ответьте на вопросы [Answer the questions]	Определить уровень эмоционального понимания прочитанного текста [Determine the level of emotional understanding of the text read]
3. Напишите предложение, используя предложенную ситуацию и выражения [Write a sentence using the given situation and expressions]	Определить степень понимания эмотивной лексики и способности применять данную лексику [To determine the degree of understanding of emotive vocabulary and the ability to use this vocabulary]

#### 4. Ход исследования

Мы будем рассматривать способность формирования эмотивной компетенции с нескольких позиций. С.В. Чернышов в качестве основных линий формирования эмотивной компетенции выделил «вербально-семантическую, деятельностьную и ценностную» линии [Чернышов, 2024, с. 37]. В нашем исследовании данные направления реализуются следующим образом: первое задание реализует вербально-семантическое направление; второе – ценностное направление; третье – деятельностьное.

Применительно к данному исследованию мы выделяем следующие навыки: вербально-семантическая линия – «способность описывать собственное эмоциональное состояние эмотивными средствами иностранного языка»; деятельностьная линия – «способность симпатического и эмпатического включения в переживания других»; ценностная линия – «осознание эмоций и чувств как ценностей для решения широкого круга жизненных проблем» [Там же, с. 38].



**Задания 2 и 3 (текстовый и послетекстовый этапы)  
[Tasks 2 and 3 (text and post-text stages)]**

5 класс [5th grade]	<p><b>Задание 2 [Tasks 2]:</b>          Why did Opal help Winn-Dixie?          Describe Winn-Dixie. Is he a good dog?          What was the father's reaction to Winn-Dixie?          Would you take Winn-Dixie? Why/why not?</p> <p><b>Задание 3 [Tasks 3]:</b>          Describe your least favourite animal. Use the words: yappie, limping, matted-up fur, crooked teeth</p>
6 класс [6th grade]	<p><b>Задание 2 [Tasks 2]:</b>          Do you like Miss Edmunds as a teacher? Why?          How is she different from other teachers?          Does Jess's father support his hobbies?          Why does Jess like Miss Edmunds?          Would you like to have Miss Edmunds as your teacher? Why?</p> <p><b>Задание 3 [Tasks 3]:</b>          Describe your favourite actor or actress. Use the words: soft voice, gorgeous, swishy hair</p>
9 класс [9th grade]	<p><b>Задание 2 [Tasks 2]:</b>          How can you describe the boy? Is he a good player?          What was his teammates' opinion about him before/after the game?          What were the boy's expectation about joining the team?          What was coach's reaction to giving the news to Paul?          Do you agree with coach Walski? Why?</p> <p><b>Задание 3 [Tasks 3]:</b>          Imagine you need to decline an offer. Use the following phrases:          "I'm sorry to tell you this, but..." "That's not the point", "There's no way I can..."</p>

Рассмотрим ответы учащихся 5-х классов. Большинство из них не смогли указать превалирующую эмоцию отрывка (21 человек); положительные эмоции – 4 человека; отрицательные эмоции – 1 человек; нейтральные эмоции – 4 человека. Степень понимания эмотивных концептов можно разделить на три категории: высокая степень, средняя степень и низкая степень понимания. В работах с высоким пониманием эмотивных концептов (3 работы) отмечается наличие эмотивных единиц различных языковых уровней (лексических, синтаксических, грамматических и т.д.); в работах со средним пониманием (6 работ) отмечены эмотивные единицы одного уровня или наблюдается некоторое количество неэмотивных единиц; в работах с низким уровнем понимания

(21 работа) отмечены неэмотивные языковые единицы, либо отсутствует ответ на задание. Работы первой категории содержали в себе междометия, эмотивные слова и эмотивные предложения:

(1) “mmmmm-hmmm”

(2) “Daddy”, “loved”

(3) “Could this Less Fortunate, could he stay with us for a while?”

Работы второй категории также содержат в себе меньший, по сравнению с предыдущей категорией, процент отмеченной эмотивной лексики и больший процент неэмотивной лексики, однако в них указаны единицы лексического и синтаксического уровней:

(4) “well”

(5) “daddy”, “bad”, “ugly dog”, “good”, “yappie”

(6) “I loved him with all my heart”

(7) “I found a dog. And I want to keep him”

Степень выполнения 2 и 3 задания можно разделить на категории «выполнены полностью» (4 работы) и «выполнены частично» (26 работ). Работы первой категории содержат ответы как на вопросы по тексту, так и на задание открытого типа. Приведем некоторые ответы на данные задания:

(8) “She feels abandoned and found in dog a good friend”

(9) “Yes, he is a good dog. Homeless, stinky, but a good dog”

(10) “He didn’t want a Winn-Dixie and was shocked”

(11) “I think no because I already have a dog”

(12) “The dog hid and started yapping”

В работах второй категории, за исключением двух работ, были даны ответы на вопросы по тексту, однако они не были полными, а также не всегда соответствовали содержанию отрывка. Третье упражнение выполнили 19 учащихся, однако в их ответах не была использована лексика, предложенная в задании, что говорит о затруднениях в использовании эмотивной лексики.

Выделим особенности эмотивного понимания отрывка учащимися 5-х классов. После изучения эмотивных средств, отмеченных учениками, становится очевидным, что основное внимание концентрируется на элементарных средствах, таких как отдельные слова. Данная особен-

ность переходит и на деятельностный уровень ввиду недостатка средств выражения. С другой стороны, учащиеся смогли ответить на вопросы по тексту и выразить собственное мнение.

Рассмотрим работы учащихся 6-х классов. Учащиеся определили основные эмоции отрывка следующим образом: положительные – 9 человек, отрицательные – 1 человек, нейтральные – 8 человек, не указано – 3 человека. Понимание эмотивных концептов можно разделить на два уровня – средний и низкий. В работах со средним уровнем понимания были выделены эмотивные единицы синтаксического уровня (т.е. выделены предложения эмотивного содержания):

- (13) “He would show his drawings to his dad, but he didn’t care”;  
 “they’d screech about wasted time, wasted paper, wasted ability”;  
 “this was real and too deep to talk about, even to think about very much”; ‘lord, could they make a racket!”; “he was in love with her”

Степень выполнения заданий 2 и 3 можно разделить на три категории: выполнено полностью – 4 работы, выполнено частично – 9 работ, не выполнено – 9 работ. На задание 2 были даны следующие ответы:

- (14) “Yes I like her as a teacher because she is interested about her pupil’s hobbies and can always listen to him”  
 (15) “Other teachers don’t like Jess’s hobby and they tell him that he just waste his time and waste a lot of paper. Miss Edmunds disagree with other’s opinion She is proud of little artist”  
 (16) “Jess’s father doesn’t support his hobbies. His son would like to show drawings to him, but he doesn’t dare”  
 (17) “Jess likes his music teacher Miss Edmunds because she talks to him and loves his creative mind. She is proud of Jess”  
 (18) “Yes, I’d like to have Miss Edmunds as my teacher because it’s always good to talk with a human who can support you”

На задание 3 были даны следующие ответы:

- (19) “My favourite actress is Anna Peresild. She has soft voice and swishy hair. She is gorgeous”; “My favourite actress is Margot Robbie. She has soft voice and gorgeous figure”

В работах, выполненных частично, представлены ответы на задание 2, однако они не всегда соотносятся с содержанием текста. Задание 3 было выполнено лишь в одной работе данной категории.

Рассмотрев работы учащихся 6-х классов, мы можем выделить следующие особенности: во-первых, учащиеся данной группы обращают внимание на более сложные эмотивные единицы, такие как предложение. Это может говорить о беглости чтения и отсутствии необходимости дословного перевода, что говорит о развитых компенсаторных умениях, при которых, однако, упускается большой пласт эмотивных средств. Во-вторых, учащиеся демонстрируют более глубокое понимание эмотивной ситуации.

В работах учащихся 9-х классов (19 человек) наблюдается следующее: большинство участников не отметили основные эмоции текста (всего 5 человек указали отрицательные эмоции в качестве преобладающих). Наблюдаются следующие уровни понимания эмотивного кода текста: высокий уровень (5 работ), средний уровень (5 работ), низкий уровень (9 работ). В работах с высоким уровнем понимания эмотивного кода отмечены следующие эмотивные единицы: междометия, слова, связанные с выражением эмоций, слова, описывающие эмоциональные состояния, эмотивные предложения:

(20) “Whoa!”; “Yow!”

(21) “laughed”; “yelled”; “shouted”; “screamed”

(22) “genuinely surprised”; “impressed”; “disappointed”; sorry”; “pained”, “upset”; “crazy”

(23) “I’m sorry to tell you this, but”; “What are you talking about – can’t play? I can play! I’m one of the best players here!”

Рассмотрим степень выполнения задания 2 и 3: в шести работах выполнены оба задания; в трех работах задания выполнены частично; в 10 работах задания не выполнены. На вопросы задания 2 были даны следующие ответы:

(24) “Paul was a good boy with a big dream. He really was a good player”

(25) “At first, teammates didn’t think that Paul was a good player, but after the game they changed their opinion to the positive way”

(26) “actually, he didn’t have an expectation about joining the team but he had expectations about how he would become a famous goaltender”

(27) “the coach was very upset and pained. It was hard for him to give the news to Paul”

(28) “I think that coach Walski was right. It was his responsibility and he cared about all kids and people but I think that in this situation he can give Paul a chance to play”

На вопросы третьего задания были даны следующие ответы:

- (29) “I’m sorry to tell you this, but we can’t take you in our team. Don’t be upset and try another team”; “There’s no way I can allow you to play in our team. You have some serious physical problems and it will cause more serious problems to the insurance company”

Работы учащихся 9-х классов представляют противоречивые результаты: большинство учащихся не справились с поставленными задачами. В то же время ученики, которые выполнили упражнения, показали высокую степень понимания как эмотивных средств, так и эмотивного кода текста.

## 5. Результаты исследования и обсуждение

Рассмотрев ответы участников эксперимента, мы можем отметить, что эмотивное содержание текстов вызывает сложности у учащихся: это становится очевидным по причине того, что большинство учеников не смогли выделить эмотивно-окрашенные единицы. Что касается понимания эмотивных единиц, то учащиеся 5-х классов концентрируются на отдельных словах, тогда как учащиеся 6-х и 9-х классов выделяют более крупные единицы, такие как словосочетания и предложения. Это означает то, что многие эмотивные единицы выпадают из поля зрения учащихся, что в контексте чтения художественного текста может негативно сказаться на его понимании (т.к. в художественном тексте значения имеют и отдельные слова, которые могут носить нейтральное значение в иных контекстах). Непонимание эмотивных концептов сказывается и на способности использования и комбинирования эмотивных единиц в ситуациях учебного общения. Представляется, что данную особенность (переход от отдельных слов до предложений) целесообразно использовать на разных ступенях обучения: на ранних этапах изучать отдельные эмотивные слова, тогда как на старших этапах – все возможные средства выражения эмоций, начиная с отдельных слов и заканчивая предложениями.

С другой стороны, нельзя не отметить, что учащиеся способны ответить и выразить свое мнение в вопросах, связанных с прочитанным текстом. Так, учащиеся 6-х и 9-х классов представили убедительные и в то же время эмоциональные ответы на задания с открытым ответом. Направленность и тематика текстов оказали положительное влияние на вовлеченность учащихся: несмотря на некоторое отсутствие выразительности в заданиях с открытым ответом, учащиеся смогли выразить собственное мнение с общечеловеческой точки зрения, что делает выбор текстов подростковой художественной литературы обоснованным на этапе основной школы.

## 6. Заключение

Обращение к эмоциям при изучении иностранного языка необходимо как при установлении доброжелательной атмосферы в классе, так и при формировании определенного отношения к тем или иным явлениям. Одним из основных средств получения эмотивных знаний являются художественные тексты – эталоны образа эмоционального мышления носителей иностранного языка.

Установлено, что именно эмотивный код текста вызывает наибольшие затруднения у учащихся ввиду недостаточности знаний эмоциональной культуры носителей языка и навыков распознавания эмотивных единиц в тексте, однако обращение к эмоциональному опыту учащихся способно нивелировать языковые трудности и вовлечь в работу больший круг учащихся.

## Библиографический список / References

Бартош, Гальскова, 2015 – Бартош Д.К., Гальскова Н.Д. Эмоциональная культура учителя иностранного языка как компонент профессиональной культуры // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2015. № 2 (89). С. 5–10. [Bartosh D.K., Galskova N.D. Emotional culture of a foreign language teacher as a component of professional culture. *Izvestija Gomelskogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny*. 2015. No. 2 (89). Pp. 5–10. (In Rus.)]

Вежицкая, 1996 – Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996. [Vezhickaja A. Jazyk. Kultura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. Moscow, 1996.]

Выготский, 1984 – Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М., 1984. Т. 5. [Vygotsky L.S. Sobranie sochinenij v 6 t. [Collected works in 6 volumes]. Moscow, 1984. Vol. 5.]

Гальскова, 2003 – Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2003. [Galskova N.D. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam [Modern methods of teaching foreign languages]. Moscow, 2003.]

Гиппенрейтер, Фаликман, 2006 – Гиппенрейтер Ю.Б., Фаликман М.В. Психология мотивации и эмоций. М., 2006. [Gippenreyter Yu.B., Falikman M.V. Psihologija motivacii i jemocij [Psychology of motivation and emotions]. Moscow, 2006.]

Ильин, 2001 – Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2001. [Ilyin E.P. Jemocii i chuvstva [Emotions and feelings]. St. Petersburg, 2001.]

Никитенко, 2024 – Никитенко З.Н. Иностранный язык в начальной школе. М., 2024. [Nikitenko Z.N. Inostrannyj jazyk v nachalnoj shkole [Foreign language in primary school]. Moscow, 2024.]

Першутин, 2017 – Першутин С.В. Методика обучения старших школьников эмотивной лексике на уроках иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017. [Pershutin S.V. Metodika obuchenija starshih shkolnikov jemotivnoj leksike

na urokah inostrannogo jazyka [Methods of teaching emotive vocabulary to high school students in foreign language lessons]. PhD dis. St. Petersburg, 2017.]

Плампер, 2018 – Плампер Я. История эмоций. М., 2018. [Plamper Ya. Istorija jemocij [History of emotions]. Moscow, 2018.]

Рубинштейн, 2009 – Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2009. [Rubinstein S.L. Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow, 2009.]

Чернышов, 2024 – Чернышов С.В. Эмоциональная рефлексия как фактор повышения качества обучения иностранным языкам в школе // Наука и школа. 2024. № 2. С. 192–204. [Chernyshov S.V. Emotional reflection as a factor in improving the quality of foreign language teaching in schools. *Nauka i shkola*. 2024. No. 2. Pp. 192–204. (In Rus.)]

Чернышов, 2023 – Чернышов С.В. Формирование иноязычного эмоционального опыта общения в основной школе // Иностранные языки в школе. 2023. № 9. С. 35–43. [Chernyshov S.V. Formation of foreign language emotional communication experience in primary school. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2023. No. 9. Pp. 35–43. (In Rus.)]

Шаховский, 2009 – Шаховский В.И. Эмоциональная/эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты?) // Мир лингвистики и коммуникации. 2009. № 16. С. 7–14. [Shahovskiy V.I. Emotional/emotive competence in intercultural communication (are there any non-emotional concepts?). *Mir lingvistiki i kommunikacii*. 2009. No. 16. Pp. 7–14. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 06.11.2024

The article was received on 06.11.2024

## Сведения об авторе / About the author

**Кирдей Иван Борисович** – аспирант кафедры лингводидактики факультета романо-германских языков, Государственный университет просвещения, г. Москва

**Ivan B. Kirdey** – postgraduate student at the Department of Linguodidactics of the Faculty of Romano-Germanic Languages, Federal State University of Education, Moscow

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1537-3557>

E-mail: [ivan.kirdey@gmail.com](mailto:ivan.kirdey@gmail.com)