

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С.В. Чернышов

Аннотация. Анализируются модели содержания обучения иностранным языкам, представленные в работах Н.Д. Гальсковой, А.Н. Щукина, Р.К. Миньяр-Белоручева, С.Ф. Шатилова и других отечественных методистов, с позиции отражения в них эмоционального компонента. По результатам проведенного анализа автор предлагает включать в структуру содержания обучения иностранным языкам эмоциональные концепты как дидактические единицы, обеспечивающие полноту и системность репрезентации обучающимся иноязычной эмоциональной языковой картины мира, с одной стороны, и устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка – с другой.

Ключевые слова: эмоции; эмотивная компетенция; содержание обучения иностранным языкам; эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам.

Несмотря на многочисленные методические исследования в области проектирования содержания иноязычного образования, вопросы определения понятия «содержание обучения иностранным языкам», компонентного состава содержания продолжают оставаться дискуссионными. Настоящая статья не претендует на глубокое рассмотрение всех проблем и противоречий, связанных с этой важной методической категорией. Главная ее цель – проанализировать представленность эмоционального аспекта в существующих структурных моделях содержания обучения иностранному языку и предложить свой вариант его репрезентации с позиции эмоционально-концептного подхода.

Содержание обучения в методике преподавания иностранных языков трактуется по-разному. В самом широком смысле под «содержанием обучения иностранному языку» понимается совокупность того, что «учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали задачам данного учебного заведения» [1. С. 5].

Анализ многочисленных методических работ И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, М.Н. Вятютнева, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, П.В. Гурвича, А.А. Миролюбова, Е.И. Пассова, С.К. Фоломкиной, В.С. Цетлина, С.Ф. Шатилова, А.Н. Щукина и других ученых позволяет констатировать факт отсутствия единого определения, которое бы во всей полноте отражало различные аспекты рассматриваемого методического понятия и принималось всей научной методической общественностью.

Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева предлагают вообще заменить понятие «содержание обучения иностранному языку» на «содержание ино-

язычного образования» и поставить знак равенства между понятиями «содержание иноязычного образования» и «иноязычная культура» [2. С. 60]. Определенная логика в таком подходе к пониманию содержания обучения иностранному языку, безусловно, присутствует, поскольку стратегической целью обучения иностранным языкам является формирование у обучающихся черт поликультурной языковой личности, которая немыслима без иноязычной культуры и языка как части этой культуры, определенных моральных, этических, нравственных и эмоциональных качеств, обеспечивающих индивиду адекватное функционирование в том или ином социокультурном пространстве. Мы будем придерживаться понятия «содержание обучения иностранным языкам», поскольку «иноязычное образование» обозначает все-таки процесс и результат освоения иноязычной культуры, в то время как «содержание обучения иностранным языкам» – некий необходимый для реализации иноязычного образования на том или ином этапе обучения и, соответственно, овладения обучающимися иноязычной культурой континуум, вмещающий: 1) систему знаний, представленных в форме разнообразных тем, текстов, ситуаций, языкового материала и т.д.; 2) систему навыков и умений, лежащих в основе разнообразных способностей поликультурной языковой личности.

Разнообразие определений рассматриваемого понятия и подчас их противоречивость вызваны, как мы полагаем, сложностью раскрытия компонентного состава содержания обучения иностранным языкам, его многоаспектностью, динамичностью, временной и ситуативной изменчивостью и культуросообразностью, выступающими его основными характеристиками.

В различных методических источниках вопрос компонентного состава содержания обучения иностранному языку решается по-разному. Наиболее распространенная среди методистов точка зрения на содержание обучения иностранным языкам основывается на общепедагогической трактовке понятия «содержание образования», которая предусматривает в его составе: 1) опыт познавательной деятельности, фиксируемый в виде знаний; 2) опыт репродуктивной деятельности, представленный в форме разнообразных навыков и умений; 3) опыт творческой деятельности, предполагающий наличие умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; 4) опыт эмоционально-ценностных отношений, реализуемый в форме личностных ориентаций (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

В качестве составляющих содержания обучения иностранному языку А.Н. Щукин предлагает включать: 1) средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие); 2) знание того, как такими средствами пользоваться в процессе общения; 3) навыки и умения, формируемые в ходе обучения и

обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения; 4) сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано; 5) культуру, образующую материальную основу содержания обучения [3. С. 122].

Н.Д. Гальскова [4. С. 103] дает схожую, но более развернутую трактовку компонентного состава содержания обучения иностранным языкам, выделяя в нем: 1) сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы их развертывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образцы и т.д.); 2) языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования ими; 3) комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения; 4) систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка, минимум этикетно-узуальных форм речи и умения пользоваться ими в различных сферах речевого общения; 5) учебные и компенсирующие умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Модель содержания обучения иностранным языкам, представленная Н.Д. Гальсковой, представляется нам наиболее полной, отражающей широкий набор компонентов, обеспечивающих высокий уровень формирования коммуникативной компетенции.

Следует отметить, что Н.Д. Гальскова (в отличие от А.Н. Щукина) не включает в содержание обучения иностранным языкам иноязычную культуру, но при этом отражает учебные и компенсирующие умения, обеспечивающие ее усвоение. Мы полагаем такое видение структуры содержания вполне правомерным, поскольку культура как совокупность материальных и духовных ценностей социума должна составлять то пространство, в котором осуществляются отбор и реализация структурных элементов содержания обучения иностранным языкам, а не его самостоятельный, обособленный элемент. На занятиях по иностранному языку культура воплощается, прежде всего, в знаниях, транслируемых посредством тем, ситуаций, единиц языка, текстов социокультурного содержания, материальных объектов, иллюстрирующих те или иные явления иноязычной действительности.

Не случайно Р.К. Миньяр-Белоручев [5. С. 40–44] полагает, что компонентный состав содержания обучения иностранному языку представлен знаниями как продуктом общественной материальной и духовной деятельности людей, а также навыками и умениями. При этом в знания исследователь включает: а) языковой и речевой материал; б) понятие о способах и приемах речевой деятельности; в) лексический фон; г) тематический материал и д) *национальную культуру* (курсив наш. – С.Ч.).

Отметим, что трактовка компонентного состава содержания обучения иностранным языкам, представленная в работе Р.К. Миньяр-Белоручева, является наиболее обобщенной. Автор фактически указывает на существование в нем двух аспектов: предметного и процессуального. Подобной концепции в раскрытии содержания обучения иностранным языкам придерживается И.Л. Бим, которая определяет его как «сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала (содержания учебного предмета) и процесса обучения ему (функционального аспекта педагогического процесса)» [6. С. 180].

Особый интерес в указании компонентного состава содержания обучения иностранным языкам представляет такой элемент знаний, как лексический фон. Выделяя его, Р.К. Миньяр-Белоручев указывает на необходимость усвоения не только лексического понятия, но и дополнительной информации, связанной со словом [5. С. 42].

В современной методической науке объем фоновых знаний, подлежащих усвоению обучающимися, в основе которых лежит, прежде всего, лексический фон, связывают с понятием «пресуппозиция» (В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др.).

И.И. Халеева определяет пресуппозицию как «невербальный компонент коммуникации, как сумму условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и являющихся национально-специфическим индикатором интракультурного общения» [7. С. 310–312].

Исходя из того, что значительный пласт эмотивных смыслов носит национально-культурный характер, полагаем возможным вести речь об эмотивной пресуппозиции, которую составляют национально-культурные эмотивные смыслы, объективирующиеся в значениях тех или иных языковых и неязыковых знаков.

Таким образом, включение Р.К. Миньяр-Белоручевым лексического фона как значимого элемента знаний, входящих в содержание обучения иностранным языкам, в аспекте эмоционально-концептного подхода указывает на необходимость выхода иноязычного образования за пределы понятийной системы изучаемого языка, его расширения в сторону национально-культурных смыслов (в том числе эмотивных смыслов национально-культурного содержания), формирующих широкую пресуппозицию и обеспечивающих высокую степень взаимопонимания партнеров по межкультурному общению.

Попытка системно представить компонентный состав содержания обучения иностранным языкам предпринята Г.В. Роговой, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахаровой [8]. Они выделили в нем: 1) лингвистический компонент, включающий языковой и речевой материал; 2) психологический, включающий разнообразные навыки и умения, и 3) методологический, связанный с овладением учащимися приемами учения [Там же. С. 39].

Как мы полагаем, такой подход к выделению компонентов структуры содержания обучения иностранным языкам является не совсем удачным, поскольку методологический компонент – одна из составляющих психологического компонента и, соответственно, он не может быть рядоположен с ним. Более того, вслед за Е.И. Пассовым мы считаем ошибочным использование термина «методологический», поскольку методология как наука о методах научного познания не может быть элементом содержания обучения иностранному языку, «являясь явлением более высокого порядка» [9. С. 58].

По нашему мнению, в рамках психологического компонента возможно выделить технологический субкомпонент, включающий навыки и умения самостоятельной работы, работы с книгой, словарем, иллюстративным материалом и т.д., или, по-другому, умения учения, составляющие основу учебной компетенции.

Как показывает приведенный выше обзор, ни одна из моделей содержания обучения иностранным языкам никак не отражает эмоционально-оценочных элементов ни в одном из выделенных компонентов. Между тем эмоции представляют неотъемлемую часть человека и его речевой деятельности; это одна из его важнейших характеристик, ибо через языковое выражение эмоций познается и сам человек как языковая личность [10]. Игнорирование эмоционального фактора в обучении иностранным языкам ведет к снижению мотивации учащихся к изучению иностранного языка, с одной стороны, и возникновению эмоционально-культурной лакуарности – с другой, которая может приводить к серьезным проблемам межкультурного общения: от когнитивного замешательства до культурного конфликта.

Справедливости ради следует отметить, что сама Н.Д. Гальскова совместно с Н.И. Гез отмечают, что «в методических интерпретациях содержания обучения иностранным языкам опыт эмоционального отношения подчас ограничивается эмоциональной оценкой учащимися действий своих речевых партнеров, его восприятием изучаемого языка как учебного предмета и его ролью в жизни общества. Очевидно, что подобный подход свидетельствует о недооценке факторов, способствующих формированию у учащихся эмпатических способностей, актуализации языковых личностей в условиях межкультурной коммуникации, установлению их тождества в иноязычной среде» [11. С. 124].

С.Ф. Шатилов [12. С. 51, 52] в качестве компонентов содержания обучения иностранному языку выделяет: 1) языковой материал; 2) правила образования и употребления языковых явлений; 3) навыки и умения, обеспечивающие владение различными видами речевой деятельности; 4) тексты и тематическую направленность и 5) **эмоционально-эстетический аспект** (курсив наш. – С. Ч.).

Между тем автор не раскрывает содержание последнего компонента, но сам факт его выделения известным ученым-методистом доказывает важность реализации эмоционального аспекта в обучении, без которого невозможно достижение стратегической цели обучения иностранным языкам – формирование у обучающихся черт поликультурной языковой личности, структура которой включает обширную эмоциональную сферу, обладающую национально-культурной спецификой.

Таким образом, можно сделать вывод: в работах многих исследователей, занимавшихся и занимающихся вопросами проектирования содержания обучения иностранным языкам, эмоционально-оценочный аспект, как правило, либо просто игнорируется, либо упоминается без раскрытия его содержания.

Полагаем, что факт отсутствия выделения эмоционального компонента в содержании обучения иностранным языкам обусловлен его «размытостью» по всей структуре содержания и, соответственно, сложностью его обособленной репрезентации (как и в ситуации с таким компонентом, как культура). Очевидно, что отдельные элементы опыта эмоционально-ценностного отношения находят свое отражение во всех аспектах содержания. Между тем необходимость обособленного выделения эмоционального компонента в нем обусловлена потребностью системного и полного представления эмоционального знания об иноязычной культуре обучающемуся на занятиях по иностранному языку с целью как развития его мотивационной сферы, так и формирования у него эмоционального интеллекта, обеспечивающего возможность адаптации к условиям иноязычной действительности.

Как мы полагаем, всесторонность охвата национально-культурных эмотивных смыслов, широту репрезентации эмотивной пресуппозиции и, более широко, эмоционального аспекта иноязычной культуры в процессе обучения иноязычной коммуникации возможно обеспечить посредством включения в содержание обучения иностранным языкам эмоциональных концептов, интегрирующих всю совокупность как универсальных, так и национально-специфичных смыслов, формирующих содержательный аспект любого эмотивного высказывания [13, 14].

Н.А. Красавский дает следующее определение эмоциональному концепту: «Этнически, культурно обусловленное, сложное структурно-смысловое, ментальное, как правило, лексически и / или фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя помимо понятия, образ, культурную ценность, и функционально замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации предметы (в широком смысле слова) мира, вызывающие пристрастное отношение к ним человека» [15. С. 60].

В содержании обучения иностранным языкам эмоциональные концепты как дидактические единицы могут репрезентироваться в виде

разнообразных вербальных и невербальных эмоциональных средств их экспликации.

К вербальным экспликаторам эмоциональных концептов мы относим как отдельные эмоциональные лексические и фразеологические единицы, так и целые эмотивные тексты различных жанров и стилей.

Особую значимость представляют собой эмотивные тексты малой формы, обеспечивающие активизацию творческой активности учащихся на занятиях по иностранному языку (паремии, крылатые выражения, афоризмы, притчи, басни, стихи, песни, сонеты, анекдоты и т.д.).

Невербальная экспликация лингвокультурных эмоциональных концептов может быть представлена в содержании обучения иностранному языку в виде разнообразных произведений живописи, музыки, скульптуры и т.д., обладающих огромным познавательным и воздействующим потенциалом и обеспечивающих формирование неэксплицируемой части эмоциональных концептов.

Широкая экспликация рассматриваемых концептов позволяет более системно и объемно представить эмоциональный компонент содержания обучения иностранным языкам и тем самым подвести разнообразную эмоциональную информацию в сознании обучающихся под определенные категории и классы, выработанные родным и иноязычным лингвокультурным социумами.

Как мы полагаем, эмоциональные концепты могут стать продуктивной основой для формирования эмоциональной составляющей личности обучающихся на занятиях по иностранному языку, системно обогатить содержание обучения иностранным языкам эмоциональным содержанием, обеспечить учащимся успех в овладении иноязычной культурой страны изучаемого языка и формирование устойчивой мотивации к иноязычной речевой деятельности.

Литература

1. *Липидус Б.А.* Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М. : Высш. шк., 1986. 144 с.
2. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М. : Русский язык, Курсы, 2010. 568 с.
3. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М. : Филоматис, 2004. 416 с.
4. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М. : АРКТИ, 2004. 192 с.
5. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методика обучения французскому языку. М. : Просвещение, 1990. 224 с.
6. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М. : Рус. яз., 1977. 288 с.
7. *Халеева И.И.* Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода // Психолингвистика и межкультурные взаимоотношения. М. : АН СССР, Институт языкознания, 1991. С. 310–312.

8. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 289 с.
9. *Пассов Е.И.* Методика и технология иноязычного образования. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. Кн. 1. 543 с.
10. *Шаховский В.И.* Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность // Коммуникативные аспекты значения. Волгоград, 1990.
11. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2004. 336 с.
12. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М. : Просвещение, 1986. 223 с.
13. *Гураль С.К.* Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 76–83.
14. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Культура как содержание обучения, объект тестирования и характеристика обучающей деятельности. // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 92–108.
15. *Красавский Н.А.* Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Волгоград, 2001. 495 с.

EMOTIONAL ASPECT OF THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Chernyshov S.V. Department of Linguistics and Foreign Language Teaching, Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russian Federation).

E-mail: Chernish25@yandex.ru

Abstract. The article analyses the models of the content of foreign language teaching presented in the works by N.D. Galskova, A.N. Shchukin, R.K. Minyar-Beloruichev and others from the point of view of reflection of the emotional aspect. By results of the analyses the author proposes to include into the structure of the content of foreign language teaching emotional concepts as didactic units, ensuring completeness and consistency of representation of the linguistic emotional picture of the world, on the one hand, and sustainable motivation of the students to learn foreign languages, on the other hand.

Key words: emotions; emotional competence; the content of foreign language teaching; emotional conceptual approach in the sphere of teaching of foreign languages.