

УДК 372.881.1

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ****А.В. КУНЧЕВСКАЯ**

*Рассмотрен эмоциональный компонент как способ оптимизации процесса аудирования при обучении иностранному языку студентов неязыкового профиля. Эмоциональный компонент выполняет особую функцию в структуре мотивации. Использование эмоционального компонента в обучении иностранному языку, с одной стороны, обеспечивает устойчивую мотивацию к иноязычной речевой деятельности, а с другой, позволяет активизировать саму познавательную деятельность через мобилизацию когнитивных процессов.*

В работах многих исследователей, занимавшихся и занимающихся вопросами проектирования содержания обучения иностранным языкам, эмоциональный компонент, как правило, либо просто игнорируется [1–3], либо упоминается вскользь без раскрытия его содержания [4]. Между тем, эмоции представляют неотъемлемую часть человеческой жизни и его речевой деятельности; это одна из важнейших характеристик межличностного общения, так как через языковое выражение эмоций познается и сам человек как языковая личность [5, с. 15]. Игнорирование эмоционального компонента в обучении иностранным языкам ведет к снижению мотивации учащихся к изучению иностранного языка, с одной стороны, и возникновению эмоционально-культурной лакунарности, с другой, которая может приводить к серьезным проблемам межкультурного общения: от когнитивного замешательства до культурного конфликта.

Всё это определяет необходимость поиска качественно новых путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, позволяющих использовать в разработке новых методик обучения иностранному языку тот личностный потенциал студента, которым обладают эмоции и применению которого не отводилось ранее достаточного внимания.

Эмоции обладают рядом функций, важных для стимулирования обучения понимать обращенную к нам речь на иностранном языке [6]. Во-первых, эмоции напрямую связаны со способностью передавать как собственные эмоциональные переживания, так и переживания другого человека либо вымышленного персонажа [7]. Во-вторых, любое эмоциональное переживание уже содержит в себе образ предмета удовлетворения потребности и отношение к нему, что и побуждает человека к действию [8]. В-третьих, эмоции принимают самое непосредственное участие в процессах обучения и памяти. Значимые события, вызывающие эмоциональные реакции, быстрее и надолго запечатлеваются в памяти [9]. В-четвертых, оценки через эмоциональные переживания обладают побуждающей силой и могут определять выбор поведения [10]. В-пятых, эмоции по своей сути коммуникативны: каждый индивид обладает специальным нейрофизиологическим механизмом, обуславливающим осуществление внешнего проявления эмоций, а также механизмом, позволяющим читать смысл этих выразительных движений [11]. Умение пользоваться этим механизмом особенно важно в обучении аудированию.

Практика показывает, что из всех формируемых умений речевой деятельности умения аудирования у учащихся неязыковых специальностей, как правило, наименее развиты. Невысокий уровень владения этими навыками зависит как от объективных, так и от субъективных причин: аудирование требует крайне напряженной психической деятельности учащихся и вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего. Все это служит подтверждением того, что формирование и развитие способностей воспринимать информацию с помощью аудирования, которое, в свою очередь, стимулирует развитие языковых и речевых умений и навыков, является одной из важнейших задач обучения иностранному языку, так как без этого вида речевой деятельности невозможен сам акт речевого общения.

В ходе смыслового восприятия речи на слух слушающий выполняет сложную перцептивно-мнемоническую деятельность и мыслительные операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, сравнения, противопоставления, абстрагирования, конкретизации и т.д.

Основой успешного аудирования как процесса осмысления и понимания речевой информации является функционирование механизмов оперативной и долговременной памяти, идентификации-узнавания, внутреннего проговаривания (артикулирования), вероятностного прогнозирования (антиципации). Основной трудностью обучения иностранному языку является то, что у обучающихся недостаточно развиты на практике навыки фонетического и речевого слуха, необходимые для реализации учебных задач. К тому же речевой слух родного языка оказывает сильное интерферирующее влияние на процесс образования аналогичного слуха для восприятия иностранного языка. В силу несовершенности на-

выков идентификации и артикуляции на иностранном языке перцептивная база находится в отрыве от артикуляционной, что препятствует адекватному пониманию. Поэтому одной из основных задач обучения аудированию является формирование и постоянное совершенствование упомянутых видов навыков на протяжении всего периода обучения.

Обучение аудированию и развитие умений предполагает поэтапное формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, т.е. навыков узнавания и понимания слов, словосочетаний, грамматического оформления лексических единиц разного уровня в словосочетаниях, предложениях и связанных текстах. Основной задачей упражнений первой группы является научить обучающегося дифференцировать фонетические, лексические и грамматические признаки языковых явлений, научить его слышать предлагаемый материал. Упражнения данной группы являются начальной стадией обучения аудированию и не обеспечивают формирования навыков смыслового восприятия сообщений. Для этой цели служат упражнения второй группы, имеющие дело со смыслом, т.е. условно-коммуникативные или коммуникативные упражнения. Обе группы упражнений тесно взаимосвязаны и представляют собой единую систему учебных действий при обучении аудированию [12].

Традиционно методисты предлагают разбить работу над текстом на три этапа: до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания [3, с. 130].

Согласно исследователям С. Себ, Р. Гуагу, С. Томазе [13] при обучении аудированию существуют два основных аспекта, на которые следует обратить внимание: многие учащиеся сталкиваются с большими трудностями по декодированию речи. При изучении иностранного языка система декодирования текста несовершенна. Как показывают исследования, при недостаточно развитой перцептивно-артикуляционной базе процесс идентификации занимает больше времени, чем в случае с родным языком. Как отмечают эти авторы, «слабый» учащийся тратит порядка 2.4 миллисекунды на декодирование отдельных слов, в то время как «сильный» - около 0.4 миллисекунды, что определяет разительные отличия между ними в понимании текста, в конечном счете. Кроме того, одних лишь мотивированности, настроения и желания слушать иноязычные тексты, телепередачи недостаточно. В первую очередь, необходимо снять трудности, связанные с декодированием текста. На этих же позициях стоят Е. Н. Винарская и Н. С. Евчик [14, 15], которые считают, что адекватному восприятию текста можно научить только через артикуляцию. По мнению С. Себ и Р. Гуагу [13] для этого необходимы локальный и глобальный этап обработки текста, которые требуют различных стратегий. Стратегии – это совокупность организованных приемов, способов, действий, обеспечивающих активизацию, накопление, совершенствование, автоматизацию знаний, умений, навыков и их актуализацию в разных видах речевой деятельности (в нашем случае в аудировании). При локальной обработке аудиотекста учащиеся должны усвоить восприятие отдельных слов, словосочетаний. В процессе глобальной обработки текста следует проверять понимание основной идеи текста, смысловых связей между частями текста и умение связывать информацию текста с собственным опытом.

Комплекс упражнений, предложенный для формирования и совершенствования навыков и умений аудирования, включает упражнения, предназначенные для формирования и развития речевых и языковых навыков. Типы упражнений были определены согласно традиционной трехэтапной последовательности работы над аудиотекстами.

Следует принять во внимание следующие критерии подбора материала для аудирования: уровень владения языком обучающихся; объем аудиотекста; тематика аудиотекста; интересы обучающихся; эмоциональная насыщенность текста.

Ввиду того, что данное исследование связано с изучением эмоционального компонента в содержании обучения иностранному языку, последний критерий отбора материала имеет существенное значение. Аудиотекст должен вызывать определенные эмоции в субъекте восприятия. До настоящего времени не существует единой классификации эмоций вследствие их бесчисленного множества. По К. Изарду [16], например, выделяют 11 фундаментальных (базовых) эмоций: радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, горе-страдание, стыд, интерес-волнение, вина, смущение. Все остальные эмоциональные состояния, по версии К. Изарда, являются производными или составными, т.е. возникают на основе нескольких фундаментальных.

В данном исследовании посредством содержания аудиотекста мы предлагаем апеллировать к широкому спектру как положительных, так и отрицательных эмоций реципиента, от отвращения и презрения до удивления и радости и их производных.

*Дотекстовый этап* предполагает упражнения на снятие языковых и содержательных трудностей.

В предлагаемом комплексе упражнений на подготовительном этапе аудирования для снятия языковых трудностей мы используем упражнение в имитации лексических единиц. При этом мы вводим эмоциональный элемент посредством игры в «испорченный телефон» (Chinese whispers), в ходе которой

группа делится на две команды. Первым участникам команд посредством наушников сообщается лексическая единица (из аудиотекста), которую участники должны передать по цепочке последнему игроку команды. Последние участники обеих команд называют получившееся слово. Работа приобретает эмоционально насыщенный характер, ведь в игре присутствует элемент соревнования – кто правильно и точно передаёт образ услышанного, получает дополнительные баллы. Затем на экране представлены само слово и его значение, повторяется его воспроизведение для всех. Учащимся даётся установка на запоминание. Игра продолжается. В ходе этого упражнения отрабатываются навыки речевого слуха, артикуляции, активизируется работа памяти, осуществляется семантизация лексических единиц (одним из способов). Всё это подкреплено эмоционально. Таким образом, выполняется условие многих исследователей [13–15], которые полагают, что адекватному восприятию текста можно научить только через развитие навыков идентификации и артикулирования. Кроме того, что студенты слышат, повторяют и тем самым проговаривают те слова, которые будут встречаться в тексте (в памяти закрепляется акустический образ нового лексического явления), на их основе складывается семантическое поле, определяется контекст, которые задействуют механизм смыслового и лингвистического прогнозирования.

Следующим шагом подготовки к прослушиванию текста является снятие трудностей, связанных с восприятием сочетаний слов и фраз. Адекватным упражнением, способствующим решению данной задачи, по нашему мнению, можно признать повторение за преподавателем отрезков речи, взятых из обучающего текста, с постепенным наращиванием длины. В модели обучения аудированию И. А. Гончар [17] это упражнение условно названо «цепочками». «Цепочки» состоят из звеньев, последнее звено при правильном построении должно равняться коммуникативному фрагменту. Согласно позиции Б. М. Гаспарова, в процессе речевой деятельности мы оперируем неким готовым материалом, который он называет коммуникативными фрагментами и определяет их следующим образом: «... это отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании и интерпретации высказываний. Коммуникативный фрагмент – это целостный отрезок речи, который говорящий способен непосредственно воспроизвести в качестве готового целого в процессе своей речевой деятельности и который он непосредственно опознает как целое в высказываниях, поступающих к нему извне» [18, с. 118]. По мнению ученого, воспроизводя или воспринимая эти «отрезки», носители языка не рефлексируют, не задумываются над их оформлением. Для изучающих же иностранный язык, по всей видимости, это не только имитационная, но и большая мыслительная работа, поскольку «цепочки» должны быть обязательно осознаны.

В качестве примера приведём образец построения «цепочек» из одного из аудиотекстов:

*to brim => to brim with something => to brim with vitamins and minerals => insects brim with vitamins and minerals*

Как можно заметить, «цепочка» включает не только наличествующие в исходном тексте единицы: инициальную позицию занимает лексема (инфинитив), отсутствующая в тексте, но её включение позволяет стартовать от простого и известного к новому, что обеспечивает прочность её усвоения. Финальное же звено должно по возможности содержать неожиданную информацию, что обеспечивало бы эмоциональный отклик, активизировало бы интерес учащихся.

Выполняя это задание, расширяя объем оперативной памяти (попутно развивая фонематический слух), студенты «созревают» и начинают переводить информацию в долговременную языковую память, из которой извлекают нужные «отрезки» в соответствии с коммуникативной потребностью впоследствии, что свидетельствует о переносе механизма в новую ситуацию общения.

*Этап собственно слушания текста* нацелен на развитие понимания основного содержания, его глобальный охват. Перед восприятием информации учащимся необходимо дать установку и сформулировать коммуникативную задачу: как и с какой целью учащиеся должны слушать текст. Закономернее всего при первом восприятии текста нацелить учащихся на понимание основного содержания или выявление необходимой информации.

По мнению К. Торрес [19], хорошо подобранный текст должен позволять задать следующие 6 вопросов: Кто? Где? Когда? Почему? Какова цель? Каков итог? Они вполне позволяют проверить понимание основного содержания. Это тесно связано с формой изложения текста.

Экспериментальная проверка зависимости понимания научных текстов, воспринимаемых на слух, от формы выражения мыслей, проведенная Н. В. Балкевич [5], показала, что наиболее доступной формой научных текстов для восприятия на слух является повествование, труднее понять объяснение, описание и полемику. Поэтому обучение аудированию студентов неязыковых специальностей, очевидно, следует начинать с предъявления студентам текстов аудио-визуальных сообщений типа объяснение (в которых доминирует форма повествования), а на последующих этапах следует учить понимать полемические тексты.

Повторное прослушивание/просмотр призвано обеспечить установление взаимосвязей между фактами, причинами, событиями, логической последовательности аудиотекста.

В ходе *послетекстового этапа* осуществляется проверка и контроль более глубокого понимания с охватом деталей, существенных закономерностей, смысловых связей содержания текста.

Прослушав текст и выполнив ряд упражнений к нему, необходимо и дальше использовать его для развития навыков устной и письменной речи.

В заключение следует обратить внимание на тот факт, что новый языковой материал (конкретные языковые единицы: лексемы, коммуникативные фрагменты и др.) в вышеописанной модели органично «прокручивается» минимум 7 раз: в предтекстовом комментарии, при семантизации лексических единиц, в «цепочках», в 2 прослушиваниях, в ответах на вопросы после первого прослушивания, при выполнении заданий после второго прослушивания (возможно, при их проверке), в обсуждении текста в конце работы, как в рецепции, так и в продукции, что дает основания предполагать, что усвоенный материал будет успешно воспроизведен впоследствии благодаря его прочному усвоению.

Итак, включая эмоциональный компонент на всех этапах локальной и глобальной обработки текста (в ходе снятия языковых и содержательных трудностей, при семантизации лексических единиц, их запоминании, в ходе прогнозирования возможного содержания, в ходе слушания эмоционально насыщенного текста, выполнения упражнений и последующего построения высказывания), полагаем, что этот компонент играет существенную роль в повышении эффективности всего процесса аудирования, начиная с единичных его механизмов и заканчивая конструированием высказывания в говорении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 330 с.
2. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1998. – 231 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
4. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность / П. И. Зинченко / Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. – М., 1979. – С. 207–216.
5. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 190 с.
6. Андреева, И. Н. Роль эмоций в процессе познавательной деятельности студентов / И. Н. Андреева // Выш. шк., 2009. – № 2. – С. 27–30.
7. Леонтьев, А. А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным текстом / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 6. – С. 93–97.
8. Леонтьев, В. О. Классификация эмоций / В. О. Леонтьев. – Одесса : Инновационно-ипотечный центр, 2002. – 84 с.
9. Симонов, П. В. Адаптивные функции эмоций / П. В. Симонов // Физиология человека. – 1996. – № 2. – С. 5–9.
10. Смирнов, А. А. Психология запоминания / А. А. Смирнов. – М., 1948. – 327 с.
11. Ланге, Н. Н. Психический мир : избранные психол. труды / Н. Н. Ланге ; под ред. М. Г. Ярошевского. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 368 с.
12. Манькова, О. В. Способы обучения пониманию рецептивной устной иноязычной речи / О. В. Манькова // Молодой ученый. – 2012. – №2. – С. 281–282.
13. Cèbe, S. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités / S. Cèbe, R. Goigoux, S. Thomazet. – Lyon : IUFM de Lyon, 2006. – 80 p.
14. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка : книга для логопеда / Е. Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
15. Евчик, Н. С. Перцептивная база языка при норме и патологии слуха / Н. С. Евчик. – Минск, 2000. – 305 с.
16. Изард, К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. – М. : Прогресс, 1989. – 427 с.
17. Гончар, И. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста / И. А. Гончар // Мир русского слова. – 2010. – № 1. – С. 86–92.

18. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
19. Torres, C. Entraîner, évaluer la compréhension de l'oral / Catherine Torres. – Académie de Versailles – octobre, 2010. – P. 3–10.
20. Балкевич, Н. В. Методика обучения аудированию французской научной речи в условиях ускоренного курса : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Балкевич. – М., 1980. – 266 л.