

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК: 37.016:811

Сунгурова Ольга Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и методики обучения иностранным языкам

Ситникова Вера Александровна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и методики обучения иностранным языкам,
Вятский государственный университет, г. Киров

**К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ
ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

В статье обозначены трудности овладения иноязычным общением на втором иностранном языке и обоснована важность эмоционально-ценностных аспектов учебного процесса как фактора их преодоления. В качестве практического примера рассмотрено гуманистическое упражнение как особый вид учебной игры. Проанализирована роль атмосферы учебного процесса и приведены ее функции.

Ключевые слова: эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования, иноязычное общение, тревожность, второй иностранный язык, гуманистическое упражнение, грамматический ген, атмосфера учебного процесса.

Sungurova Olga

Ph.D. (pedagogy)

Associate Professor of the Department of Foreign Languages
and Methods of Teaching Foreign Languages

Sitnikova Vera

Ph.D. (philology)

Associate Professor of the Department of Foreign Languages
and Methods of Teaching Foreign Languages
Vyatka State University, Kirov

ACQUIRING LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS IN THE SECOND FOREIGN LANGUAGE VIA THE EMOTIONAL-VALUABLE ASPECTS OF LEARNING PROCESS

The article deals with the emotional-valuable aspects of foreign language educational process as a necessary part of the communication in the second foreign language. Possible ways to enhance language communication skills via emotional-valuable aspects of learning process are described, particularly the humanistic exercise. The atmosphere of educational process and its functions have been analysed.

Key words: emotional-valuable aspects, foreign language education content, language communication, anxiety, second foreign language, humanistic exercise, grammar gene, atmosphere of learning process.

Введение в программу общеобразовательных школ обязательного предмета «Второй иностранный язык» стало реальностью с 1 сентября 2015 года. Практики языкового образования будет иметь дело с «трилингвизмом», явлением, при котором сосуществуют и взаимопроникают три языка — родной и два иностранных. Обратим внимание, что при многонациональном составе страны некоторые учащиеся станут полилингвами, поскольку уже знают или изучают свой национальный язык, а иногда и два (как на территории Крыма, где официальными являются русский, украинский и крымскотатарский). В данной статье под терминами первый и второй иностранный язык понимается изучение двух языков, иных кроме русского и других, признанных официальными на территории субъектов Российской Федерации. Чаще всего в моноязычных регионах доминантным языком выступает английский, а вторым — немецкий или французский, реже — испанский. Принято считать, что обучение второму иностранному языку развивает способности к межкультурной коммуникации на более высоком уровне, поскольку при овладении первым языком было сформировано умение сравнивать явления исходной культуры и культуры страны изучаемого языка, учащиеся уже могут обращаться к опыту общения с

носителями языка и использовать наработанную языковую компетенцию и общеучебные умения и навыки [7]. На практике осуществление коммуникативного акта на втором иностранном языке сталкивается с рядом трудностей. Ранее мы уже обращались к данной проблеме в контексте языковых факультетов вузов. Было отмечено, что студенты испытывают трудности при неподготовленной монологической и диалогической речи, а также при общении с носителями языка. Среди основных причин можно выделить психологические (барьер тревожности и неуверенности), лингвистические (ощущение «неполного» языкового оснащения, недостаточной сформированности языковой и речевой компетенции), коммуникативные (боязнь провала, ошибок и непонимания партнера по речевому акту), а также организационные (иной, по сравнению с первым иностранным языком, учебный план с редуцированным количеством часов). Возникает парадоксальная ситуация — высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции и положительный опыт межкультурной коммуникации на первом иностранном языке блокируют говорение на втором иностранном языке [6]. В настоящее время проблема овладения иноязычным общением экстраполируется и на школу в связи с постепенным переходом к обязательному изучению двух иностранных языков.

Одним из путей активизации этапа овладения иноязычным общением является эмоционально-ценностное наполнение учебного процесса. Обоснование данного положения мы находим в принципе личностно-ориентированной направленности обучения иностранным языкам, основное содержание которого заключается «в последовательной активизации имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также в развитии этих личностных параметров» [2]. Как подчеркивает И. Л. Бим, благодаря личностно-ориентированному подходу уточняется компонентный состав обучения иностранному языку, он дополняется мотивационным и ценностно-ориентированным аспектами: чувства и эмоции, лежащие в основе создания благоприятной обучающей и воспитывающей среды, которая стимулирует субъектную позицию, апеллирует к личному опыту, к

чувствам и эмоциям [1].

Говоря об овладении иноязычным общением, следует упомянуть, что эмоционально-ценностный компонент регулирует соответствие коммуникативной деятельности обучающегося его потребностям и расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, т.е. все проявления эмоционального отношения к речевой деятельности и её продуктам. Рассматривая взаимосвязь компонентов содержания иноязычного образования сквозь призму системно-структурного подхода, М. Н. Татаринова указывает, что эмоционально-ценностными аспектами обладают все характеристики подлинной коммуникативности, а именно: мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, речемыслительная активность, отношение личностной заинтересованности, связь общения с различными формами деятельности, взаимодействие общающихся, контактность, ситуативность, функциональность, эвристичность, содержательность, проблемность, новизна [4]. С точки зрения устного иноязычного общения наиболее актуальны следующие из них.

Взаимодействие общающихся: обеспечение интеллектуальной и эмоциональной готовности к общению через координацию действий, взаимопомощь, поддержку друг друга, доверительное сотрудничество; выработка общих целей, мыслей, взглядов, мотивов, ценностных ориентаций, настроений, чувства «мы».

Ситуативность: общение как система взаимоотношений, порождённых ситуативными позициями общающихся, обеспечивающая свободное выражение чувств, создание ситуаций проживания событий, раскрытие собственного «я» и формирование положительной Я-концепции.

Эвристичность: общение как процесс «креативного конструирования», без произвольного заучивания и воспроизведения заученного; никто, включая самого учителя, не знает, как пойдет обсуждения, какие чувства и эмоции проявятся.

Направленность на эффективную межличностную коммуникацию, ориентация на личные ценности и переживания студента особенно важна на

начальном этапе обучения, когда в силу ограниченности языковых средств часто преобладают условно-коммуникативные задания.

Вышеуказанным критериям отвечает так называемое *гуманистическое упражнение*. Гуманистическое упражнение, игровое по сути, отличается от других видов речевых и условно-речевых упражнений тем, что, во-первых, его содержанием выступают эмоции, чувства, переживания учащихся. Во-вторых, в учебных ситуациях основной упор делается на «личный опыт каждого и опыт группы в целом в рамках здесь и сейчас» [9]. Учебно-речевая ситуация должна быть реальной, создаваемой непосредственно во время занятий самими учащимися, чтобы эмоции «подключали» важные параметры подлинной коммуникативности: взаимодействие, ситуативность и эвристичность.

Приведем некоторые примеры упражнений в форме игры, опираясь на работу М. Ринволукри (Пилгримз, Англия) «Гуманистическое упражнение».

Игра с мячом "Субъективные впечатления". Положить в центр круга большой лёгкий мяч и попросить участников игры внимательно посмотреть на других. Не напоминает ли кто-нибудь из присутствующих уже знакомого ранее человека? Человека, которого, может быть, просто встречал раньше? Если такой человек находится, ученик бросает ему мяч и говорит: "Ты напоминаешь мне X, потому что..., но ты другой, так как..." Данная игра применяется когда члены группы уже достаточно хорошо знают друг друга. Важность её в том, что проговаривая вслух свои впечатления, обучаемые получают "разрешение" думать о другом и делиться своими впечатлениями. Игра снимает напряжение, учит терпимости и умению сопереживать, видеть и понимать не только себя, но и другого. Может применяться при изучении темы «Описание человека» и должна сопровождаться отработкой речевых образцов, позволяющих спонтанно сформулировать свои мысли во время игры.

Сравним привычки! Участники должны подумать о семи привычных действиях, которые они совершили, уходя сегодня из дома, а затем записать их. Далее размышление переключается на привычки хорошо знакомого человека, которые тоже записываются. Работая в группах по три человека, участники

сравнивают свои записи и, зачитывая их, зачастую бывают поражены разницей в привычках людей, пусть даже и близких. Обсуждение вызывает активную коммуникацию, эмоционально сближает участников группы, даёт стимул обсудить разный жизненный уклад. С точки зрения освоения грамматического материала, предоставляется возможность отработать первое и третье лицо глаголов в прошедшем времени.

Группа людей и моё место в ней. Участники мысленно выделяют любую группу людей, к которой они, по их мнению, принадлежат. Каждый должен попытаться изобразить эту группу (политическую партию, хор, клуб, спортивную секцию...) через геометрическую фигуру, а затем обозначить себя в этой группе, после чего каждый представляет и объясняет свой рисунок другим участникам. Упражнение можно модифицировать, предложив изобразить свою учебную группу в виде любого рисунка, не обязательно геометрической фигуры. Студенты находят самые неожиданные решения (лес, часы, солнечная система, борщ, организм человека) и с большим энтузиазмом излагают свои идеи, аргументируя их и заинтересованно обсуждая, а также задают много уточняющих вопросов партнерам. Данная форма работы позволяет взглянуть на себя с неожиданной точки зрения, увидеть необычное в других людях, что мотивирует к активной коммуникации. Упражнение можно легко модифицировать применительно к тематике учебных занятий. Например, все участники представляют себя частью российского студенчества и отражают в рисунке и комментариях возникшие ассоциации.

Отметим, что применение гуманистического упражнения целесообразно сочетать с использованием некоторых идей обучения разговорной грамматике. Нельзя не согласиться с Р. П. Мильрудом, что «насаждаемый в классе формальный синтаксис нередко вступает в противоречие с речемыслительными процессами учащихся, где построение правильного предложения становится более важной задачей, чем выражение собственной мысли» [3]. Идея «грамматического гена» или упрощенного предложения очень продуктивна для овладения вторым иностранным языком. Вот возможные упрощенные

грамматические конструкции французского языка: употребление местоимения «on» вместо «nous», общих интонационных вопросов, специальных вопросов с вопросительным словом в конце предложения, настоящего времени для обозначения действия в будущем, настоящего времени вместо повелительного наклонения, ближайшего будущего Futur immédiat вместо Futur simple, а также одной отрицательной частицы pas. Ориентация на употребление хотя бы шести базовых упрощенных структур уже дает хороший результат при иноязычном общении, позволяя продуцировать более естественные высказывания и снимая ощущение «грамматической неполноценности».

Важным условием эмоционально-ценностного наполнения учебного процесса является также создание благоприятной эмоциональной атмосферы, отвечающей коммуникативной стороне обучения и выполняющей три основные функции — мотивирующую, развивающую и корригирующую [5].

Для реализации *мотивирующей функции атмосферы учебного процесса* учителю необходимо обладать эмоциональным интеллектом, осознавать роль и значение аффективной сферы личности и эмоционального фактора в процессе общения. Эмоции обладают заразительностью: учащиеся воспринимают отношение учителя к ним самим, к предмету обсуждения, «ловят» его эмоциональный настрой, происходит своеобразный обмен затем эмоциями благодаря их мотивирующему потенциалу. Фактором, отрицательно влияющим на мотивирующий потенциал атмосферы, является дистанцированное поведение учителя (эффект отстраненности). При изучении иностранного языка отстраненность препятствует качественному продуцированию неподготовленных монологических и диалогических высказываний даже при достаточном уровне освоения лексического и грамматического материала. Во избежание подобного эффекта преподавателю не следует использовать центрированные на себе высказывания (мой класс, моё задание, моя цель) или вызывать на разговор студентов, которые ясно показали, что не хотят высказываться по данному вопросу. Для преодоления эффекта отстранённости важно по достоинству оценивать усилия студентов, бережно относиться к

результатам их работы, побуждать к высказыванию своих мыслей, не отвергать «за незначительностью» предложенные ими темы для обсуждения и вопросы, использовать местоимения «мы», «наш» в разговоре с группой. В результате учебный процесс ощущается как общее дело и как подлинная межличностная коммуникация.

Суть развивающей функции состоит в содействии формированию системы эмоционально-ценностных отношений и адекватных личностных ориентаций, в развитии эмоциональной сферы участников учебного процесса.

Корректирующая функция атмосферы учебного процесса дает возможность «сглаживать», корректировать отрицательные ситуативные эмоции. При овладении неподготовленной речью, особенно на втором иностранном языке, в ходе условно-речевых и речевых упражнений зачастую проявляется тревожность, ощущение «зажатости» и психологического барьера. Языковая тревожность возникает как психологическая и физиологическая реакция на условия, которые ощущаются как превосходящие способности и возможности учащегося. В ситуации иноязычного общения на втором иностранном языке ощущение «угрозы провала» зачастую многократно возрастает. Усиление корректирующей функции атмосферы учебного процесса связывают с применением вспомогательных приёмов, специально ориентированных на сглаживание эмоциональной напряжённости, например: спонтанное высказывание своего мнения по предложенной проблеме с ограничением по времени (три секунды на сосредоточение, одна минута на высказывание); интервьюирование с целью узнать личное отношение к искомой теме, затем — смена ролей (предполагаемый партнёр неизвестен); чтение с «помехой» — неподготовленное чтение текста перед группой с «неудобным» предметом (клоунский нос, ослиные уши, кукла в руках и др.) Указанные упражнения базируются на выходе из зоны комфорта, на эффекте привыкания и постепенного преодоления тревожности и имеют особое значение при работе с вновь созданными группами [8]. Несмотря на трудности при их интеграции в занятие, важность подобных приёмов очевидна, т. к. они позволяют

«потренироваться» в оценке и понимании своих эмоций и сознательном управлении ими, сплачивают группу и способствуют более открытому, творческому подходу при выполнении любых других заданий.

Подводя итог, выделим эмоционально-ценностные аспекты учебного процесса, которые можно рассматривать как движущую силу, позволяющую разблокировать механизмы коммуникации, как своеобразный толчок к иноязычному общению. Во-первых, это учет и отбор эмоционально-ценностного компонента содержания обучения, обращение к ценностным ориентациям, переживаниям, настроениям, интересам, мотивам, эмоциям и чувствам, которые необходимо активизировать в учебном процессе. Во-вторых, это процессуально-деятельностный блок, ориентированный на актуализацию эмоций через проживание учебно-речевых ситуаций в формате «здесь и сейчас». В-третьих, это создание благоприятной атмосферы учебного процесса. Все это способствует снятию барьера языковой тревожности и неуверенности и мотивирует учащихся к иноязычному общению.

Литература

1. Бим И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 2. — С. 2–6.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — С. 144.
3. Мильруд Р. П. Коммуникативность языка и обучение грамматике (упрощенным предложениям) // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 2. — С. 15–21.
4. Татарина М. Н. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов: [монография]. — Киров: Научное изд-во ВятГУ, 2016. — С. 50–72.
5. Хлупина О. В. Атмосфера учебного процесса и ее функции в овладении иностранным языком // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сборник научно-методических трудов. Вып. 10. — Киров: Изд-во

ВятГГУ, 2005. — С. 124–130.

6. Хлупина О. В. Эмоционально-ценностное наполнение процесса обучения как путь активизации овладения иноязычным общением на втором иностранном языке // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов II Междунар. научно-практической конференции / науч. ред. Г.А. Багаутдинова. — Казань: Казанский государственный университет: Центр инновационных технологий, 2009. — С. 632–640.

7. Яковлева Л. Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 6. — С. 4–7.

8. Beaudoin M. Enseignement de l'oral et anxiété langagière // Apprendre les langues étrangères autrement. — Paris: Hachette Edicef, 1999. — P. 95–99.

9. Rinvoluceri M. L'exercice humaniste // Apprendre les langues étrangères autrement. — Paris: Hachette Edicef, 1999. — P. 49–58.

References

1. Bim I. L. Modernizacija struktury i sodержanija shkol'nogo jazykovogo obrazovanija // Inostrannye jazyki v shkole. — 2005. — № 2. — S. 2-6. (in Russian)

2. Gal'skova N. D. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika / N.D. Gal'skova, N.I. Gez. — M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. — S. 144. (in Russian)

3. Mil'rud R. P. Kommunikativnost' jazyka i obuchenie grammatike (uproshhennym predlozhenijam) // Inostrannye jazyki v shkole. — 2002. — № 2. — S. 15-21. (in Russian)

4. Tatarinova M. N. Jemocional'no-cennostnyj komponent sodержanija inojazychnogo obrazovanija s pozicij sistemno-strukturnogo i strukturno-funkcional'nogo podhodov: [monografija]. — Kirov: Nauchnoe izd-vo VjatGU, 2016. — S. 50-72. (in Russian)

5. Hlupina, O.V. Atmosfera uchebnogo processa i ee funkcii v ovladenii inostrannym jazykom // Sovershenstvovanie prepodavanija inostrannyh jazykov v shkole i vuze: sbornik nauchno-metodicheskikh trudov. Vyp. 10. — Kirov: Izd-vo VjatGGU, 2005. — S. 124-130. (in Russian)

6. Hlupina O.V. Jemocional'no-cennostnoe napolnenie processa obuchenija kak put' aktivizacii ovladenija inojazychnym obshheniem na vtorom inostrannom jazyke // Inostrannye jazyki v sovremennom mire: sbornik materialov II Mezhdunar. nauchno-prakticheskoj konferencii / nauch. red. G.A. Bagautdinova. — Kazan':

Kazanskij gosudarstvennyj universitet: Centr innovacionnyh tehnologij, 2009. – S. 632-640. *(in Russian)*

7. Jakovleva L.N. Mezhkul'turnaja kommunikacija kak osnova obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku // Inostrannye jazyki v shkole. – 2001. – № 6. – S. 4-7. *(in Russian)*

8. Beaudoin M. Enseignement de l'oral et anxiété langagière // Apprendre les langues étrangères autrement. – Paris: Hachette Edicef, 1999. – P. 95-99.

9. Rinvoluceri M. L'exercice humaniste // Apprendre les langues étrangères autrement. – Paris: Hachette Edicef, 1999. – P. 49-58.