

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина»

*На правах рукописи*

ПЕРШУТИН Сергей Валерьевич

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭМОТИВНОЙ  
ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранный язык; уровень общего образования)

**Диссертация**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор А.Н. Шамов

Санкт-Петербург  
2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ</b>	
<b>ЭМОТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ</b>	
<b>ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНОЙ</b>	
<b>ШКОЛЕ .....</b>	
	<b>98</b>
1.1. Компетентностный подход в обучении иностранному языку в профильной школе .....	13
1.2. Место эмотивного компонента в содержании обучения иноязычной лексике.....	35
1.3. Лексические средства выражения категории эмотивности.....	54
1.4. Принципы обучения эмотивной лексике в профильной школе.....	80
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....</b>	<b>96</b>
<b>ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ</b>	
<b>ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....</b>	
	<b>98</b>
2.1. Модель обучения эмотивной лексике на уроках иностранного язык	98
2.2. Стратегии и приемы обучения эмотивной лексике в старших классах профильной школы .....	109
2.3. Характеристика системы упражнений для овладения эмотивными лексическими единицами на уроках иностранного языка.....	124
2.4. Опытное обучение эмотивной лексике и описание его результатов	143
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II.....</b>	<b>170</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>172</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ.....</b>	<b>174</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>203</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В научном сообществе с конца XX века наблюдается активное обсуждение важности эмоционального начала в человеке. По мнению ученых, подлинная индивидуальность выражается именно в эмоциональной стороне нашего существа, к которой относятся эмоции, чувства, побуждения, желания, стремления и все то, что составляет духовную жизнь человека (Ш. Балли). Ученые, стоявшие у истоков особой отрасли лингвистики, которая образовалась на стыке психологии и языкознания вследствие принятия антропоцентрической парадигмы в науке, утверждают, что эмоции пронизывают язык на всех его уровнях (Л.Г. Бабенко, Е.Ю. Мягкова, Ю.А. Сорокин, О.Е. Филимонова, В.И. Шаховский и др.). Именно поэтому исследователи настаивают на необходимости изучения эмоционального пространства языковой личности. Отраслью, изучающей вербализацию, выражение и коммуникацию эмоций является эмотиология или лингвистика эмоций (В.И. Шаховский), которая использует достижения психологии, психолингвистики, когнитологии, лингвокультурологии и других областей научного знания. Ключевым понятием в упомянутой области науки выступает эмотивная компетенция, свидетельствующая о высоком уровне эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, Дж. Мэйер, П. Сэловей) языковой личности в процессе речевой деятельности. Основными составляющими эмотивной компетенции являются навыки и умения распознавания и употребления эмотивной лексики, подлежащие формированию и дальнейшему развитию на уроках иностранного языка в профильной школе.

В нормативных документах федерального уровня, касающихся общего образования, прослеживается необходимость развития особых способностей, касающихся ведения межкультурной эмотивной коммуникации. В федеральном компоненте государственного стандарта общего образования говорится о необходимости развития на уроках иностранного языка таких умений, как

выражение эмоциональной оценки обсуждаемых событий (радость или огорчение, желание или нежелание), эмоциональной поддержки партнера, в том числе с помощью комплиментов; использование оценочных/эмоционально-оценочных суждений в диалоге и монологе, а также о необходимости знать и понимать значение новых единиц оценочной лексики. В документе отчетливо сказано, что на профильном уровне обучающиеся должны уметь вербально выражать эмоции различного характера [Федеральный компонент гос. обр. стандарта..., 2004]. В рамках компетентностного подхода в общем образовании повышенное внимание нужно уделять эмотивной компетенции в составе коммуникативной. Эмотивная компетенция предполагает наличие у человека знаний общих лингвокультурных кодов эмоционального общения, их эмоциональных доминант в форме эмоциональных концептов, владение средствами номинации, экспрессии и дескрипции как своих, так и чужих эмоций.

Наиболее важным уровнем отражения эмотивной функции языка выступает лексический уровень. Проведенные исследования (Н.В. Дорофеева, О.И. Кирьякова, Н.А. Красавский, К.О. Погосова, С.В. Чернышов и др.) подтверждают, что на лексическом уровне эмоциональные концепты интерпретируются и вербализуются культурами по-разному. Возникает необходимость своевременного предупреждения и сознательного целенаправленного обучения различным лексическим средствам выражения эмоций для достижения определенного коммуникативного эффекта на уроках иностранного языка в профильной школе. Этими средствами выступают лексические единицы, содержащие эмотивный компонент в их семантической структуре (Э.С. Азнаурова, Е.Ю. Мягкова и др.). К эмотивному фонду лексики языка относят языковые единицы, выражающие эмоциональное состояние человека.

Целенаправленное обучение эмотивной лексике в профильной школе, по нашему мнению, должно привести к формированию и развитию у обучающихся навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики, выступающих в качестве показателя начального (элементарного) уровня сформированности эмотивной компетенции.

В связи с вышесказанным можно обозначить **противоречия**:

- между потребностью обучающихся в знании правил межкультурной эмотивной коммуникации, различий в вербальном выражении эмоций носителями английского и русского языков, осознанием учителями необходимости формирования личностных качеств обучающихся, способствующих решению проблем и разногласий в процессе межкультурного общения с одной стороны, и недостаточной разработанностью эмотивного компонента содержания обучения лексической стороне языка в школе с филологическим профилем – с другой;

- между требованиями нормативных документов формировать на уроках иностранного языка способности выпускников профильной школы адекватно распознавать и интерпретировать свои и чужие эмоции в речи, вербально выражать эмоциональное отношение в процессе общения, используя различные эмоционально-оценочные средства, с одной стороны, и неразработанностью стратегий, приемов и специальной системы упражнений по овладению этими средствами для реализации данных задач – с другой.

Названные противоречия обуславливают содержание **проблемы** научного исследования: как следует обучать старших школьников эмотивной лексики на уроках английского языка?

Поставленная проблема позволила сформулировать тему научного исследования: «Методика обучения старших школьников эмотивной лексике на уроках английского языка».

**Объект** исследования: процесс овладения эмотивной лексикой обучающимися старшего звена школы с филологическим профилем.

**Предмет** исследования: методика обучения эмотивной лексике старших школьников на материале зарубежных художественных текстов, фрагментов зарубежных фильмов, комиксов, анекдотов и иллюстраций.

**Гипотеза исследования:** обучающиеся овладут эмотивной лексикой, если:

- обучение эмотивным лексическим единицам осуществляется на материале эмотивных текстов, фрагментов художественных фильмов, комиксов, анекдотов, различного рода иллюстраций, содержащих эмоциональные ситуации и вызывающих эмоциональный отклик в сознании обучающихся;

- сформулированы и реализованы специальные принципы обучения эмотивной лексике в профильной школе;

- выявлены определенные стратегии и приемы обучения эмотивной лексике, реализующиеся в специальной системе упражнений;

- формирование и развитие навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики осуществляется целенаправленно и в системе;

**Цель исследования:** теоретическое обоснование, разработка и опытная проверка методики обучения старших школьников эмотивной лексики на уроках английского языка в школе с филологическим профилем.

Для достижения цели и проверки гипотезы предстояло решить **задачи:**

1. Выявить характеристики эмотивных лексических единиц как языковых объектов усвоения.

2. Сформулировать специальные принципы обучения эмотивной лексике на уроках иностранного языка в школе.

3. Выявить стратегии и приемы обучения, обеспечивающие овладение эмотивной лексикой, и разработать для этого систему упражнений для обучающихся 10-11 классов профильной школы.

4. Проверить в опытном обучении эффективность методики обучения старших школьников эмотивной лексике, провести качественный и количественный анализ полученных результатов.

При проведении диссертационного исследования использованы различные **методы**:

- *теоретические методы исследования*: критический анализ лингвистической, психолингвистической, этно-социолингвистической, психологической литературы по проблеме исследования и обобщение результатов исследований, касающихся эмоционального компонента личности в целом, а также ее участия в межличностной и межкультурной коммуникации; количественный и качественный анализ результатов исследования.

- *эмпирические методы*: мониторинг за учебным процессом с целью выявления индивидуальных особенностей, уровня навыков и умений обучающихся во всех видах речевой деятельности; моделирование процесса обучения эмотивной лексике в профильной школе;

- диагностические методы (беседа, анкетирование, тестирование);

- методы статистической обработки данных опытного обучения;

**Методологической основой** работы послужили положения:

- межкультурного подхода в обучении иностранным языкам (Н.И. Алмазова, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев, И.И. Халеева, А.Кнарр-Potthoff и др.);

- личностно-деятельностного подхода (И.Л. Бим, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.);

- коммуникативного подхода (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, О.Г. Поляков, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Т.С. Серова, В.Л. Скалкин, П.В. Сысоев и др.);

- компетентностного подхода (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Н.Д. Гальскова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, А.В. Хуторской и др.);

- эмоционально-концептного подхода (С.В. Чернышов).

**Теоретическую базу исследования составили:**

- общая теория обучения иностранным языкам в разных типах учебных заведений (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.И. Халеева, А.Н. Шамов, С.Ф. Шатилов и др.);

- теория и методика обучения иностранным языкам в средней профильной школе (К.Э. Безукладников, А.А. Колесников, Н.Ф. Коряковцева, Л.А. Милованова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.);

- работы, связанные с обучением иноязычной лексике (В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, Б.А. Лapidус, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, С. Торнбери, А.А. Уфимцева, А.Н. Шамов, С.Ф. Шатилов, P. Nation, R. Oxford и др.);

- исследования в области лингвистики эмоций (И.В. Арнольд, Л.Г. Бабенко, Л.М. Васильев, А. Вежбицкая, Л.А. Калимулина, В.И. Карасик, Н.А. Красавский, Е.Ю. Мягкова, А. Ортони, В.Н. Телия, Т. Тернер, О.Е. Филимонова, В.И. Шаховский и др.).

**Опытно-экспериментальная база:** МБОУ «Гимназия № 25 имени А.С. Пушкина» и МБОУ СОШ № 171 г. Нижнего Новгорода. Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 79 человек.

**Научная новизна исследования:**



- дана методическая характеристика эмотивного компонента в структуре содержания обучения иноязычной лексике в профильной школе;

- создана методическая карта овладения навыками и умениями распознавания и употребления эмотивной лексики как составляющими эмотивной компетенции обучающихся старшего звена профильной школы, включающая специальные принципы обучения, стратегии, приемы обучения и систему упражнений для овладения эмотивной лексикой;

- определены показатели, критерии оценки и уровни сформированности навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики во всех видах речевой деятельности в профильной школе;

#### **Теоретическая значимость исследования:**

- теоретически обоснована необходимость включения эмотивного компонента в содержание обучения лексической стороне речи на уроках иностранного языка в профильной школе;

- систематизированы данные лингвистических и психологических исследований категорий эмоциональности, эмотивности, оценочности и экспрессивности для их использования в методических целях;

- определены критерии отбора эмотивных лексических единиц как компонента содержания обучения иностранному языку обучающихся старшего звена школ с филологическим профилем;

- сформулированы специальные принципы обучения эмотивной лексике в школе;

- разработана модель обучения эмотивной лексике в профильной школе со всеми ее компонентами, показана реализация данной модели посредством методики обучения эмотивной лексике.

#### **Практическая значимость исследования:**

- предложена система упражнений, нацеленных на овладение обучающимися эмотивными лексическими единицами на основе текстов художественной литературы, зарубежных фильмов, комиксов и иллюстраций;

- результаты проведенного исследования могут быть использованы учителями при обучении эмотивной лексике на уроках английского языка; при разработке специальных дополнительных образовательных программ элективных и факультативных курсов, кружков и различных материалов для внеклассной работы.

**Личный вклад соискателя** заключается в том, что разработана, теоретически обоснована и апробирована методика обучения старших школьников эмотивной лексике на уроках английского языка в школе с филологическим профилем; предложены специальные принципы, стратегии, приемы обучения и упражнения для овладения эмотивной лексикой в рамках школьного профильного обучения.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Одной из целей старшего звена школы с филологическим профилем является формирование и развитие у обучающихся навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики, выступающих в качестве показателя начального (элементарного) уровня эмотивной компетенции в рамках усвоения лексического аспекта языка. Достижение данной цели происходит на основе реализации специально созданной методики.

2. Содержание обучения иноязычной лексике в школе с филологическим профилем дополняется эмотивным материалом, представляющими собой: а) эмотивные лексические единицы; б) эмотивные художественные тексты; в) фрагменты художественных фильмов, содержащих эмоциональные ситуации общения; г) комиксы; д) анекдоты; е) иллюстрации, вызывающие эмоциональный отклик в сознании обучающихся.

3. Обучение эмотивной лексике строится на основе специальных принципов: а) положительного эмоционального фона на уроках иностранного языка; б) использования эмоциональных ситуаций; в) эмоционального сближения участников речевого взаимодействия; г) постижения эмоционально-языковой картины мира носителей языка; д) создания ассоциативных связей эмотивных слов в сознании обучающихся; е) эмоциональной толерантности.

4. Процесс обучения эмотивной лексике базируется на использовании стратегий: а) совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся; б) эмотивно-когнитивных; в) коммуникативных; г) компенсаторных; д) эмотивных. Выбор названных стратегий в учебном процессе дополняется соответствующими приемами для их реализации и специальной системой лексически направленных упражнений, обеспечивающих успешное овладение эмотивной лексикой на уроках английского языка в профильной школе.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась путем выступлений на заседаниях кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, школьных и районных методических объединениях, педагогических советах в МБОУ «Гимназия № 25 имени А.С. Пушкина» и МБОУ СОШ № 171 (г. Н. Новгород), XX сессии молодых ученых (гуманитарные науки) в г. Арзамасе Нижегородской области с освещением результатов в сборниках научных трудов, научно-практических конференциях и т. д. Результаты исследования отражены в 11 публикациях, 3 из которых размещены в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации.

#### **Соответствие диссертации паспорту специальности.**

Диссертационная работа соответствует п. 3.7 Разработка содержания предметного образования; п. 3.19 Проблемы разработки новых методических

систем обучения и воспитания в соответствии со стратегическими направлениями информатизации и модернизации отечественного образования Паспорта специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

#### **Основные этапы исследования.**

*Первый этап* (2013-2014 гг.) посвящен изучению научной литературы в области методики преподавания иностранных языков, лингвистики, психологии, психолингвистики, а также особой отрасли, возникшей в недрах лингвистики, именуемойся эмотиологией.

*Второй этап* (2014-2015 гг.) связан с разработкой модели и методики обучения эмотивной лексике с учетом специфики всех входящих в нее элементов, разработкой стратегий, приемов, позволяющих произвести интеграцию предложенной методики в учебный процесс среднего профильного иноязычного образования и системы упражнений, обеспечивающих достижение заявленной цели на практике.

*Третий этап* (2015-2016 гг.) заключается в систематизации и обобщении полученных в процессе опытного обучения результатов и формулировании выводов, в оформлении и редактировании текста диссертации.

**Структура работы.** Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка (245 источников, в том числе 31 - на иностранном языке), приложений.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭМОТИВНОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **§1. Компетентностный подход в обучении иностранному языку в профильной школе**

Одной из фундаментальных категорий со времен становления методической науки является подход к обучению. Данный термин, введенный в научный обиход английским методистом А. Энтони [1963], в лингводидактике и методике преподавания иностранных языков не однозначно трактуется учеными. К примеру, М.В. Ляховицкий склонен рассматривать подход как «стратегию обучения иностранному языку», общую методологическую основу [Методика обучения иностранному языку в средней школе, 1982:17]. В то же время И.А. Зимняя предлагает внести некоторые коррективы, дополнив вышестоящее определение. В своих работах автор отмечает, что «подход как категория шире понятия «стратегия обучения» – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» [Зимняя, 2000:75]. И.Л. Бим, в свою очередь, определяет подход как «самую общую исходную концептуальную позицию, отталкиваясь от которой исследователь (сознательно или бессознательно) рассматривает большинство остальных своих концептуальных положений» [Бим, 1988: 6]. Другими словами, подход является заданным автором направлением, выражающим его концепцию обучения. Он находит отражение в методах, содержании, целях, принципах, приемах и средствах обучения. Следовательно, подход является более актуальным в применении к современной методической науке, чем метод, поскольку смена научных подходов в языковом образовании предполагает интегрирование элементов различных подходов в отличие от явного противостояния методов, которое можно наблюдать на протяжении всей истории становления методики

как самостоятельной науки. В методике преподавания иностранных языков существует множество подходов, предложенных учеными на различных стадиях ее становления. В данной части главы мы разберем переход от господствующей долгое время знаниевой модели к компетентностной модели, характеризующейся практической направленностью и последующие изменения, оказавшие влияние на процесс обучения иностранному языку в общем профильном образовании.

Теоретический и практический опыт человека в форме знаний в определенной области деятельности составляют парадигму. Американский ученый, философ Т. Кун понимает парадигму как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [Кун, 1977:11]. До недавнего времени обучение иностранному языку строилось в парадигме «знания-навыки-умения», имеющей своей основной целью сознательность обучающихся в процессе овладения иностранным языком и ориентированной, по большей части, на содержание в сравнении с компетентностной парадигмой, очерчивающей в своей дальнейшей перспективе практические результаты в виде компетенций. В условиях ЗУНовской парадигмы обучение языку, речи и речевой деятельности, по мнению А.Н. Шамова, происходит по следующей схеме:

- 1) услышать (увидеть) языковое явление в речи (тексте);
- 2) выделить его из речи, текста (контекста);
- 3) понять изучаемое явление (лексика, грамматика) с помощью разъяснения учителя;
- 4) усвоить изучаемое явление (ввести его в структуру внутреннего лексикона человека);
- 5) уметь выполнять языковые и речевые действия с данным материалом;

б) владеть материалом практически (употреблять его в говорении и на письме, понимать в текстах для чтения и слушания) [Шамов, 2014:26]. Реализуя указанную модель обучения, преподаватели ставят цель - придать учебному процессу коммуникативно-речевой характер. Итак, в рамках данной парадигмы основная цель сводится к умению пользоваться изучаемыми явлениями в речи для выражения собственных мыслей и понимания мыслей из внешних источников [Шамов, 2012: 87]. Таким образом, процесс передачи знаний в системе **иноязычного** образования с периода позднего Возрождения был подчинен именно знаниевой модели. Многие ученые полагают, что периодическое обновление содержания образования, способствующее успешному взаимодействию образовательных учреждений и общества, со временем становилось не способным достигнуть требуемых результатов в силу растущего темпа изменений во всех сферах человеческой жизнедеятельности (особенно социальной и информационной). Стремительный поток информации различных видов, ставший частью человеческой жизни, привел к необходимости развития умений обновлять оперативную часть своего культурного опыта и реализации своего потенциала для достижения определенных целей, успешного взаимодействия с другими членами как своего, так и иного лингвокультурного социума. И поскольку педагогическая система в этом плане значительно утратила свою способность отвечать требованиям современного информационного общества XXI века, в науке (языковой педагогике) произошел переворот, который Т. Кун называет «сменой образовательной парадигмы», представляющий собой в некотором смысле научную революцию, ведущую к необратимым изменениям. А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова отмечают, что «смена образовательной парадигмы означает не только принятие другой исходной концептуальной основы педагогики и смежных с ней наук, но и новую модель организации образовательной практики. Это также смена понимания сути происходящих в образовании

процессов всеми его субъектами, каждым на своем уровне – родителями и детьми, воспитателями, учителями и преподавателями, учеными и работниками управления образованием на всех уровнях» [Вербицкий, 2009:38]. Из сказанного следует, что данное направление выдвигает следующие требования к преподавателям: владеть методикой развивающего обучения и воспитания, в полной мере осознавать сущность компетентностного образования и стремиться к повышению своей профессиональной деятельности и результатов [Шалашова, 2009]. Соответственно, речь идет о переходе к компетентностной парадигме и как следствие, к компетентностному подходу в образовании, явившимися предметом многочисленных дискуссий в научном сообществе. В данной части главы мы осуществляем попытку рассмотрения упомянутого подхода с точки зрения в основном среднего профильного образования, путей его реализации и анализа мнений ученых по вопросу определения терминов «компетенция» и «компетентность». Данный подход к обучению иностранному языку получил распространение в педагогических трудах американских авторов (М. Кэнэйл, С. Савиньон, Свейн, и др.) и отечественных ученых (В.А. Болотов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-минасова, Г.С. Трофимова и др.).

Само появление компетентностного подхода в российском образовании первоначально связано с вступлением России в Болонский процесс. В основе данного процесса лежит идея совместимости образования входящих в него стран и повышение качества образования. В этом смысле, по утверждению Е.В. Ершовой, «Болонский процесс рассматривается в качестве ответа на вызовы глобализации» [Ершова, 2006:3]. Таким образом, новая ступень российского образования связана именно с его переориентацией на практические результаты, соответствующие запросам общества. Так, Т.М. Ковалева связывает компетентностный подход с «идеей открытого заказа на школьное образование» [Ковалева, 2003]. Того же мнения придерживается



один из ведущих специалистов в области компетентного подхода, А.Н. Хуторской, утверждая, что за понятием «компетенция» скрывается заказ общества к подготовке его граждан [Хуторской, 2002].

Важную роль в становлении научного явления сыграл и такой документ, как «Стратегии модернизации общего образования», в котором и был определен постепенный переход к данному направлению. В указанном документе провозглашается следующее: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. При этом в содержании образования должна занять важное место коммуникативность: информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание» [Стратегия модернизации общего образования, 2001:9].

В целом компетентный подход, по мнению многих авторов, представляет собой совершенно иной путь развития образования, ставящий перед собой четкие и конкретные цели. Однако данное противопоставление компетентной парадигмы ЗУНовской, вызывает ряд противоречивых высказываний со стороны некоторых исследователей, из которых можно выделить А.А. Вербицкого, И.А. Зимнюю, К.А. Логун и других ученых, по мнению которых, оно представляется не корректным и приводит к бессмысленным спорам [Иванов, Митрофанов, Соколова, 2003]. Расхождения во взглядах ученых обусловлены различными точками зрения на сопоставление вышеназванных подходов. Так, И.А. Зимняя отмечает, что в прагматическом плане компетентный подход «не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой основе» [Зимняя, 2004: 32]. Однако автор высказывается и о невозможности их отождествления, поскольку рассматриваемый подход, по ее мнению, «фиксирует и устанавливает

подчиненность знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса» [там же: 32]. С другой стороны, В.А. Болотов и В.В. Сериков утверждают, что «отличие компетентностной модели образования от знаниевой также велико, как, скажем, знакомство с правилами игры в шахматы от самого умения играть» [Болотов, Сериков, 2003: 10]. Авторы приводят многочисленные примеры несостоятельности и несоответствия последней модели обучения современным условиям жизни. Мы вынуждены не согласиться с мнением последних авторов, т. к., на наш взгляд, между двумя рассмотренными направлениями все же существует преемственность, т.е. переход, хотя мы вполне согласны с тем, что принятие компетентностного подхода позволяет увидеть содержание образования с новых позиций. В подтверждение настоящей точки зрения, стоит привести мнение, высказанное К.А. Логун. Автор заявляет следующее: «Поскольку компетенции включают в себя знания, умения и навыки, то никакого противопоставления быть не может», а значит «компетентностный подход является логичным продолжением так называемого «знаниевого» подхода, его решением» [Логун, 2010: 4]. Следует привести мнение М. Шалашовой, которая, вслед за И.С. Сергеевым, видит в компетентностном направлении логическое продолжение развития отечественных педагогических идей и концепций 1960-1990 гг., авторами которых, выступили Ю.К. Бабанский, Т.В. Иванова, В.В. Краевский, В.С. Леднева, И.Я. Лернер, М.В. Рыжаков, и др. [Шалашова, 2009]. Итак, образование при переходе на новый уровень осуществляет переориентацию на конечные результаты, тем самым усиливая практическую направленность. Сам процесс смены образовательной парадигмы отмечается многими исследователями (В.И. Байденко, Г.Б. Корнетов, А.Н. Новиков, Л.Г. Семушина, Ю.Г. Татури др.).

Целесообразным будет привести оппозиционную точку зрения таких ученых, как Б.Е. Бершадский и Е.И. Пассов, склонных расценивать понятия

«компетенции» и «компетентность» как лишний, искусственно созданный элемент в системе образования. В трудах последнего компетентностный подход подвергается критике по следующим причинам:

1) отсутствие единого понимания авторами термина компетенция и единого мнения о его структуре;

2) отсутствие духовно-нравственной составляющей в рамках данного подхода;

3) отсутствие системообразующей основы (иерархии уровней) для возможной интеграции (получение нового качества) компетентностного направления [Пассов, 2009: 10]. Стоит признать, что упомянутые выше претензии имеют право на существование. Оставляя за рамками работы вопрос о духовно-нравственной составляющей обучающихся и наличии или отсутствии определенных элементов в его структуре, необходимых для успешной интеграции, мы сосредоточимся на неоднозначности трактовки терминов «компетенция» и «компетентность», затрудняющих процесс работы в рамках рассматриваемого подхода. Более подробно данный вопрос будет освещен ниже. Говоря же о преимуществах компетентностного подхода, мы присоединяемся к мнению И.А. Вербицкого, утверждающего, что в процессе обучения в рамках настоящего подхода человек не только приобретает определенные практико-ориентированные знания, но и развивает социально и профессионально важные качества, благодаря которым он может стать успешным [Вербицкий, 2009]. Перейдем к рассмотрению базовых понятий компетентностного направления с целью обоснования выбора компетентностной модели в обучении иностранным языкам.

Вопрос понимания терминов «компетенции» и «компетентности» и их соотношения является дискуссионным в научном сообществе. Подтверждением можно считать неоднозначность их использования в документах ФГОС ОО и ФГОС ВПО. Мы полностью согласны с И.А. Зимней, по мнению которой

содержание компетентностного подхода может быть понято через определение данных понятий и их соотношение между собой [Зимняя, 2004: 12].

Известно, что своими корнями компетентностный подход уходит в область экономики, а именно менеджмента (рекрутинг и профессиональный отбор работников). По словам П.Г. Щедровицкого, компетентности - единицы, прежде всего рыночной, социально ориентированной экономики [Щедровицкий, 2003: 59]. По нашему мнению, это является одной из главных причин неоднозначности понимания терминов «компетенция» и «компетентность» разными учеными в области языкового образования.

Исследованием понятий «компетенции» и «компетентности» занимались такие ученые, как В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской, и многие другие. Анализ многочисленных высказываний отечественных ученых [Исаева, 2006; Колесников, 2011; Мильруд, 2004; Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка, 2003; Пузыревский, 2007] и зарубежных исследователей [Mirable, 1997; Parry, 1998; Short, 1984] позволяет сделать вывод об отсутствии единого понимания термина «компетенция», «компетентность». В структуре компетенции авторы выделяют различные компоненты, к которым относятся «знания», «навыки», «умения», «способности», «характеристики», «качества», «отношения», «способы деятельности», «опыт» и др. Трудность заключается в том, что указанные компоненты в работах исследователей замещаются, исключаются и включаются в различные группы. Рассматривая предложенные учеными трактовки данных терминов, А.А. Колесников выводит их общие признаки. Они следующие: 1) ориентация на личность; 2) когнитивная и деятельная составляющие с ведущей ролью последней; 3) ценностно мотивационный аспект как составляющая компетенции [Колесников, 2011:4]. Итак,

компетенциями называется совокупность знаний, навыков, умений, личностных качеств (характеристик), а также приобретенного опыта, предполагающих их эффективное использование в различных ситуациях с определенной целью. Однако в понимании В.М. Ростовцевой, совокупность знаний, навыков, умений и качеств (личностных и профессионально значимых), а также способности к присвоению новых знаний и опыта и готовность к их реализации на практике представляют собой ни что иное, как компетентность [Ростовцева, 2009]. Подобного мнения придерживается К. Велде, рассматривая компетентность в качестве личностной характеристики или совокупности интериоризованных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления [Velde, 1997]. Мы, в свою очередь, придерживаемся позиции W. Nutmacher [1996], который продолжил мысль Н. Хомского о разграничении данных понятий, представив первое как теоретические знания языка субъектом (competence), а второе - как «употребление» (performance), т. е. реальное использование языка в определенных ситуациях, связанное с личностью самого человека. Э.Ф. Зеер называет компетентность совокупностью знаний в действии [Зеер, 2005:26]. Сюда же относится и мнение И.А. Зимней, рассматривающей компетентность в качестве актуального проявления компетенции [Зимняя, 2004]. Таким образом, компетентность представляет собой владение, обладание человеком соответствующими компетенциями [Московская, 2005; Хуторской, 2002 и др.]. В качестве наиболее исчерпывающей формулировки, приведем мнение И.А. Зимней, рассматривающей компетентность как «прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [Зимняя, 2012: 6]. Исходя из сказанного выше, в вопросе соотношения компетенции и компетентности, мы придерживаемся мнения

И.А. Зимней [2004; 2012 и др.], авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования 2001», А.В. Хуторского [2002] и других ученых, не отождествляющих данные понятия и включающих компетенции в состав компетентности. Несмотря на противоречивость взглядов ученых по отношению к сущности рассматриваемого подхода, большинство ученых все же единодушно признают тот факт, что компетентностный подход произвел изменения во всей педагогической системе.

В целом, можно отметить, что идея формирования и развития компетенций, предполагающих практическое применение собственных знаний, навыков, умений в зависимости от целей и условий общения, формирования таких качеств, как гибкость, способность адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям и т. д., благотворно сказывается на учебном процессе в условиях школьного образования.

Следующим важным этапом анализа компетентностного подхода, мы считаем выделение ключевых компетенций (key competencies), которые являются показателем личностного развития школьников.

Для успешного взаимодействия в современном обществе необходимо, во-первых, принимать все его социальные требования, во-вторых, уметь адаптироваться к различным условиям окружающего мира. Следовательно, необходимо выделить наиболее значимые (ключевые) компетенции, обладание которыми позволит осуществить эти требования. Среди ученых, занимавшихся вопросом ключевых компетенций, можно выделить Н.В. Кузьмину, А.К. Маркову, авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования», Г. Халаж, В. Хутмахера, А.В. Хуторского и др. По мнению авторов «Концепции модернизации российского образования до 2010 года», «общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные

ключевые компетенции» [Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.]. Далее ознакомимся с мнениями некоторых авторов.

В. Хутмахер приводит список ключевых компетенций, принятых Советом Европы:

- 1) политические и социальные компетенции;
- 2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;
- 3) компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией;

- 4) компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;

- 5) способность учиться на протяжении жизни [Hutmacher, 1997]. Из предложенных А.В. Хуторским, в качестве ключевых образовательных компетенций обучающихся можно выделить:

- 1) ценностно-смысловые компетенции;

- 2) общекультурные компетенции;

- 3) учебно-познавательные компетенции;

- 4) информационные компетенции;

- 5) коммуникативные компетенции;

- 6) социально-трудовые компетенции;

- 7) компетенции личностного совершенствования [Хуторской, 2002].

Наиболее полный список представлен в работах И.А. Зимней. Анализируя различные списки ключевых компетенций, предложенных многими авторами, она предлагает свой собственный список, состоящий из 10 основных компетенций, собранных в 3 группы:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения, из которых выделяются:

- а) компетенции здоровьесбережения;

- б) компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире;

- в) компетенции интеграции;

г) компетенции гражданственности;

д) компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы. К ним относятся:

- а) компетенции социального взаимодействия;
- б) компетенции в общении;

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека. Они следующие:

- а) компетенция познавательной деятельности;
- б) компетенции деятельности;
- в) компетенции информационных технологий [Зимняя, 2004: 23-25].

Очевидно, что компетенции можно возвести в ранг важнейших результатов общего и профильного образования, которые должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы и проходить через все образовательные уровни [Некрасова, 2012]. Ключевые компетенции в рамках вышерассмотренного подхода позволяют развить коммуникативную компетенцию обучающихся в рамках любого учебного предмета.

Содержательная сторона обучения иностранным языкам в рамках компетентностного подхода детально представлена в проекте «Общевропейские компетенции владения иностранным языком». Там можно выделить две наиболее значимых части содержания обучения: а) «общие компетенции» (general competences); б) «коммуникативные языковые компетенции» (communicative language competences) [Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка, 2003]. В целом ученые рассматривают коммуникативную компетенцию как способность и готовность к реальному иноязычному межличностному и



межкультурному общению в разнообразных ситуациях [Бим, 2007; Гальскова, 2006; Мильруд, 2000; Сафонова, 2004; Соловова, 2002; Шамов, 2014; Шахнарович, 1991 и др.]. Данная компетенция предполагает лингвистическую осведомленность, навыки использования языковых средств и наличие определенного состояния коммуникативной настроенности на общение, готовности к восприятию и пониманию партнеров, способности к адекватному, уместному и своевременному выражению своих мыслительных намерений и т. д. [Солопова, 2008].

Вопрос о компонентном составе коммуникативной компетенции является весьма сложным и не находит единства среди предложенных учеными вариантов. Тем не менее, можно проследить некоторые общие составляющие данного понятия, так или иначе представленные в трактовках зарубежных и отечественных исследователей [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, 2003; Сафонова, 1993; Соловова, 2002; Hymes, 1972 и др.]. Так, Е.Н. Соловова, вслед за предложенной Яном Ван Эком, структурой данного понятия на основе спецификаций совета Европы [1975], включает в состав иноязычной коммуникативной компетенции 6 составляющих: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную, социальную компетенции [Соловова, 2002: 6]. Мы, в свою очередь, солидарны с мнением И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой и других авторов, выделяющих в составе коммуникативной компетенции *языковую* (владение средствами языка), *речевую* (владение всеми видами речевой деятельности), *социокультурную* (владение социокультурными и страноведческими знаниями и навыками), *компенсаторную* (умение выходить из положения при недостатке языковых средств) и *учебно-познавательную* (умение учиться) компетенции [Бим, 2007: 25].

Стоит упомянуть о единодушном мнении ученых о преобладающей роли лингвистической компетенции. По мнению авторов «Общеввропейских

компетенций владения иностранным языком», в ее составе можно выделить лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, орфографическую и орфоэпическую компетенции [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, 2003: 103-122]. Один из первых ученых, показавших роль социальных условий в употреблении грамматики и лексики иностранного языка, Д. Хаймс, видит в лингвистической компетенции правила языка. Автор утверждает, что языковая компетенция имеет отношение к знаниям, которые дают возможность говорящему производить и понимать бесконечное количество предложений [Hymes, 1971: 5]. В.В.Сафонова разводит понятия языковой и лингвистической компетенции, включая последнюю в состав первой наряду с грамматической компетенцией [Сафонова, 1992]. В понимании Е.Н. Солововой, данная компетенция «предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой» [Соловова, 2002: 6]. Из этого следует, что лингвистическая компетенция является основной, т. к. без языковых знаний, навыков и умений в области иностранного языка обучающиеся не могут выйти даже на элементарный уровень иноязычного общения.

Наличие социокультурной и социолингвистической компетенций, входящих в состав иноязычной коммуникативной компетенции, дает возможность обучающимся вступать в межкультурный диалог, осознавая себя частью нашего мира и в то же время относить себя к определенному лингвокультурному социуму, иметь представление о культуре страны/стран изучаемого языка, адекватно оперировать всеми уже имеющимися языковыми средствами в области грамматики, фонетики и особенно лексики в зависимости от характера общения и т. д. По мнению А.Н. Шамова, социокультурная компетенция основана: а) на знакомстве обучающихся с национально-культурной спецификой речевого поведения; б) на умении пользоваться

элементами социокультурного контекста [Шапов, 2014: 70]. Таким образом, формирование каждого из упомянутых выше компонентов коммуникативной компетенции является важнейшей задачей педагогов в рамках школьного образования. Однако в поиске решения проблемы обучения эмотивной лексике мы считаем необходимым обратиться и к другим направлениям научной мысли.

Стремление к всестороннему развитию школьников требует рассмотрения и принятия открытий из различных областей научного знания, а именно знаний об «эмоциональной сфере» человека, в которую, по мнению Е.Д. Хомской и Н.Я. Батовой, входят: 1) эмоциональный тон ощущений; 2) эмоциональная реакция (или эмоциональный процесс); 3) эмоциональные состояния; 4) эмоционально-личностные качества [Батова, Хомская, 1992]. Здесь также стоит привести мнение о важности наличия такого качества/свойства личности как эмоциональный интеллект, являющегося гарантией реализации потенциала обучающихся. В рамках модели, созданной Д. Мэйером и П. Сэловеем, эмоциональный интеллект выступает как способность воспринимать, выражать и оценивать эмоции, управлять ими и использовать эмоциональную информацию для решения мыслительных задач [Meyer, Salovey, 1997]. Не вдаваясь в подробное описание данного психического феномена, отметим лишь, что интерес к нему со стороны ученых различных наук, в том числе и методики преподавания иностранных языков, явно возрастает в последние годы. Наличие эмоционального интеллекта выступает сегодня как необходимая характеристика успешного специалиста [Фурсова, 2014: 48]. Если взглянуть на процесс общения представителей различных культур с позиции некоторых ученых, то даже глубокие познания в области изучаемой культуры и языка не препятствует появлению различного рода проблем и трудностей общения таких, как несовпадение смыслового содержания эмоционального концепта в интерпретации разных культур, эмоционально-культурная лакурность и т. п. Это, в свою очередь, приводит нас

к более детальному изучению эмоционального начала в человеке и его отражения в языке.

Лингвистика долгое время игнорировала проблему эмоций, но с появлением многочисленных исследований, носящих антропоцентрический характер, большое количество ученых стало бросать свои взгляды именно в область эмоций как неотъемлемую составляющую человека. Если предметом исследования лингвистов ранее считался язык как объект познания, то теперь интерес для них стал представлять сам человек как языковой субъект. По мнению Ю.Д. Апресяна, человек в языковой картине мира является деятельным существом, пребывающим в состоянии восприятия, желания, знания, мнения, эмоций и т. п., а также выполняющим физические, интеллектуальные и речевые действия и реагирующим на внешние и внутренние воздействия [Апресян, 1995]. Примером перехода к антропоцентризму в отечественной лингвистике можно считать введение в лингвистику категории языковой личности, в которой Ю.Н. Караулов видит совокупность человеческих способностей и характеристик, позволяющих создавать и воспринимать речевые произведения [Караулов, 1987: 3]. Как следствие всех преобразований, в 80-е годы внутри науки выделилась особая самостоятельная отрасль, лингвистика эмоций или эмотиология (наука о вербализации, выражении, коммуникации эмоций). А.С. Илинская, описывая предпосылки появления данной отрасли, утверждает, что в отличие от психологов, область интересов которых сводится к изучению природы эмоций, формы их проявления и функции, лингвисты проводят исследования языковых способов экспликации эмоциональных состояний и отношений [Илинская, 2006]. Одним из основоположников эмотиологии, В.И. Шаховским, было введено понятие «эмоциональная языковая личность», рассматриваемая автором как «синтез лингвистического и психологического знания», используемого языковой личностью в процессе общения [Шаховский, 1997: 8].

Касаясь вопроса обучения иностранным языкам, целесообразным будет привести мнение Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, выделяющих языковую личность как результат языкового образования и вторичную языковую личность как результат в области образования иностранных языков. Вторичная языковая личность, по мнению авторов, должна обладать способностями к общению в рамках диалога культур, т.е. обладать межкультурной компетенцией [Гальскова, Гез, 2006]. Г.В. Елизарова видит в данной компетенции «способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [Елизарова, 2001: 7]. Межкультурная компетенция наряду с коммуникативной компетенцией, выступающей способностью языковой личности организовать речевую деятельность в продуктивных и рецептивных видах в зависимости от ситуации общения и является показателем сформированности вторичной языковой личности [Гальскова, Гез, 2006]. Согласно точке зрения К. Кнапп [1990], межкультурная компетенция содержит следующие компоненты: а) аффективный; б) когнитивный; в) стратегический. В данном случае интерес для нашего исследования представляет аффективный (эмотивный) компонент и его проявления в межкультурной коммуникации. Логично предположить, что готовность к межкультурной коммуникации предполагает собой определенные знания, навыки, способности, опыт и определенные личностные качества, касающиеся также и эмоциональной сферы обучающихся. Таким образом, эмотивный компонент общения так или иначе входит в структуру межкультурной компетенции. Следует отметить, что Е.И. Пассов выделяет три основные группы способностей, которыми должны овладеть обучающиеся школы:

- 1) способности к познавательной деятельности;
- 2) способности к эмоционально-оценочной деятельности;

3) способности, необходимые для функционирования деятельностно-преобразующей сферы, в свою очередь, подразделяющиеся на способности к осуществлению репродуктивных и продуктивных речевых действий [Пассов, 2010]. Важным фактом для нашего исследования является, что вторая группа способностей, по мнению ученого, требует целенаправленного развития. Автор выделяет в ее составе девять отдельных способностей:

1) к выражению различных чувств – радости, обиды, гордости, дружбы, неприятия и т.п.;

2) к выражению различных эмоциональных состояний и через это – к развитию эмоциональности в целом;

3) к эмпатии (сочувствию);

4) к коммуникабельности как явному или неявному выражению своего отношения к людям;

5) к выражению различных видов оценки (объяснение, одобрение, определение) фактов, событий, мнений, текстов и др.;

6) к оценке своих высказываний, действий, успехов, неудач и т.п.;

7) к целеустремленной работе для достижения целей;

8) к самостоятельному труду;

9) к волевым усилиям, когда того требует ситуация [Пассов, 2010: 25-26].

Не смотря на то, что Е.И. Пассов не является сторонником компетентностного подхода, его высказывание свидетельствует о необходимости не только определенных способностей и умений, но и развития конкретных характеристик личности, т. к. эмоциональность является психологической составляющей личности человека, требующей долговременного становления через опыт коммуникативного общения в социуме. Таким образом, мы вновь убеждаемся в необходимости целенаправленного формирования элементарного уровня эмотивной компетенции.

Все сказанное выше приводит нас к необходимости рассмотрения таких понятий, как *эмоциональная* и *эмотивная* компетенции обучающихся в рамках компетентностного подхода в школьном образовании.

Впервые понятие эмоциональной компетенции было предложено R. Buck [1991] и означало способность действовать в соответствии с внутренней средой своих чувств и желаний. В настоящем исследовании мы опираемся на концепцию В.И. Шаховского, который разводит такие понятия, как «эмоциональная компетенция» и «эмотивная компетенция». Автор поясняет: «Эмоциональная компетенция языковой личности приобретает через жизненный опыт и в реальной коммуникации, а эмотивная компетенция – через научающую и художественную коммуникацию» [Шаховский, 2009: 9]. Данная компетенция, по мнению В.И. Шаховского, включает в себя следующие компоненты:

- 1) знание общих лингвокультурных кодов эмоционального общения;
  - 2) знание эмоциональных доминант этих кодов в форме эмоциональных концептов;
  - 3) знание правил *code switching* и их корреляцию с общечеловеческими/национально-культурными ценностями;
  - 4) знание маркеров эмоционально-этнической идентификации речевых партнеров, правил эмоционального общения с ними;
  - 5) знание и владение средствами номинации, экспрессии и дескрипции своих и чужих эмоций в обоих лингвокультурных кодах [Шаховский, 2002].
- Мы, в свою очередь, соглашаемся с мнением автора о том, что указанная выше компетенция, несомненно, выступает весьма значительной составляющей коммуникативной компетенции [Шаховский, 2002] и, как было заявлено ранее, является частью межкультурной компетенции. Эмотивной компетенцией, по мнению И.П. Павлючко, является языковое и психологическое знание, позволяющее языковой личности вербально выразить и обозначить свои и

чужие эмоции в определенных эмоциональных ситуациях общения [Павлючко, 1999: 43]. В нашем исследовании мы предлагаем определить указанное понятие как *способность к осуществлению эмотивной коммуникации, эффективно используя все имеющиеся языковые и речевые средства выражения эмоциональных состояний*. Таким образом, понятие «эмотивная компетенция» рассматривается в работе в качестве важнейшего компонента коммуникативной компетенции, пронизывающего все остальные компоненты. С другой стороны ее присутствие неоспоримо входит в структуру межкультурной компетенции на уровне экспликации эмоциональных концептов и правил ведения эмотивной коммуникации с представителями других культур. На рисунке 1 показаны общие области в структуре эмотивной и других компетенций в составе иноязычной коммуникативной компетенции. Одним из примеров взаимодействия лингвистической и эмотивной компетенций выступает выделение особой лексики для выражения эмоций в эмоциональных ситуациях общения. Речевое поведение участников подобных ситуаций приводит к взаимопониманию только при условии наличия определенных целенаправленно сформированных навыков и умений использования специальной лексики для подлинного выражения душевных переживаний собеседника во всей их полноте. Подобно примеру с лексическими средствами языка, выступающими в данном случае точкой пересечения двух компетенций, можно проследить связь со всеми остальными компонентами коммуникативной компетенции.





Рисунок 1- Связь эмотивной компетенции с другими компетенциями

Некоторые авторы ведут речь о развитии сложного психического образования под названием «эмоциональная компетентность». Ю.Н. Крайнова определяет ее как «системное свойство личности, включающее навыки адекватной ситуации рефлексии (саногенной), саморегуляции, оптимального уровня эмпатии и экспрессивности» [Крайнова, 2010:198]. Автор отмечает, что взаимодействие с другими людьми позволяет точнее понимать свои чувства и желания [Крайнова, 2010: 159]. Эмоциональная компетентность имеет тесную связь с социальной компетентностью, т. к. эффективное эмоциональное общение с окружающими улучшает качество межличностных отношений. Следовательно, эмоциональная компетентность выступает личностной характеристикой человека, свидетельствующей о наличии у него эмотивной и эмоциональной компетенций. Сам процесс обучения эмотивной лексике со

всеми его компонентами, на наш взгляд, всячески способствует в той или иной степени развитию эмоциональной компетентности в рамках школьного образования, хотя, это и выступает сопутствующей задачей исследования. Эмотивная компетенция (элементарный уровень), в свою очередь, выступает ключевым понятием в настоящем исследовании.

Профильное обучение на пути к своей цели, подразумевает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также ключевых компетенций обучающихся в рамках компетентностного направления в обучении иностранным языкам. На основе перечисленных ранее компонентов, у старшеклассников профильной школы формируется особый вид компетенции, связанный с дальнейшей профессиональной деятельностью, носящий название профориентационной компетенции [Колесников, 2013]. Настоящее понятие предполагает самоопределение старшеклассников в их профессиональной деятельности в рамках выбранного профиля. Обучающиеся должны владеть достаточно высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции с перспективой ее дальнейшего развития в вузе. Для формирования указанной компетенции обучающихся старших классов школы с филологическим профилем, как показано выше, необходимо учитывать набор компонентов входящей в нее эмотивной компетенции, одним из критериев сформированности которой, выступает умение порождать эмотивно корректные тексты, как в рамках обучения, так и в естественной коммуникации [Ионова, 2004]. Важнейшим из таких компонентов являются навыки и умения распознавания и употребления эмотивной лексики, формирование и развитие которых выступает целью обучения эмотивной лексике в профильной школе. Речь о структуре данных понятий пойдет в следующем параграфе. Компетентностный подход в данном случае позволяет детально разобрать все составляющие компоненты понятия коммуникативной компетенции с целью

выявления новых путей решения проблем школьного профильного образования.

Рассмотрев различные позиции ученых, мы делаем вывод о неоднозначном влиянии настоящего подхода на систему школьного образования на территории нашей страны. Среди явных преимуществ перехода к компетентностному образованию можно отметить повышение качества как общего, так и предпрофессионального образования в силу его нацеленности не только на овладение обучающимися знаниями, навыками и умениями, но и на развитие у них определенных личностных характеристик и качеств для успешного выполнения профессиональной деятельности на основе полученных теоретических знаний, а также опыта и способности их преломления для дальнейшего применения в конкретных условиях повседневной и учебной деятельности. Недостатками данного подхода выступает игнорирование духовно-нравственной составляющей обучающихся, неоднозначность его базовых категорий (компетенция и компетентность) и отсутствие четкой основы. Обозначив общее направление движения к поставленной цели в виде господствующего в сфере иноязычного образования компетентностного подхода, рассмотрим интересующий нас аспект языка, выступающий полем для дальнейшей научной деятельности.

## **§2. Место эмотивного компонента в содержании обучения иноязычной лексике**

Лексика как аспект языка является важнейшим по своей значимости, т. к. лежит в основе обучения всем остальным сторонам и видам речевой деятельности не только с методической, но и с психологической точки зрения. Цель обучения иноязычному лексическому материалу в средней школе определялась некоторыми авторами как «формирование у учащихся

лексических навыков как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности» [Шатилов, 1986: 120]. В сравнении с остальными сторонами речи, лексика представляет собой «основной строительный материал языка» [Бим, 1988: 163-164]. Вопросами обучения иноязычной лексики занимались многие отечественные ученые (М.П. Базина, Б.В. Беляев, О.А. Бибин, В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, Ю.Г. Давыдова, Н.Б.Добрынина, С.Ю. Ильина, С.В. Калинина, Е.И. Негневицкая, Е.И. Пассов, С.Е. Рахман, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, Е.П. Тарасова, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Шамов и др.) и зарубежные авторы (М. Вальтер, П. Нейшн, Г. Пальмер, С. Торнбери, Д. Уилкинс, М. Уэст, Ш. Циммерман, А. Chamot, Р. Gu, М. McCarthy, J. O'Malley, R. Oxford, J. Rubin, N. Schmitt, A. Sokmen, H. Stern и др.).

Несмотря на отдельные достижения исследователей в вопросах обучения иноязычной лексике на протяжении всего периода развития методической науки, к которым можно отнести попытки рационализации словарного запаса учащихся, семантизации лексики, разработку специальных лексических упражнений (Г.В. Гольдштейн, И.А. Грузинская, А.А. Любарская), научное определение методической типологии лексики (А.А. Миролубов, Н.В. Николаев, И.В. Рахманов, В.С. Цетлин), вопросы разработки словаря-минимума (В.А. Бухбиндер, С.В. Калинина) и принципов обучения лексике, должное внимание лексическому аспекту языка стало уделяться отечественными учеными лишь в период изменений в методике, охватывающий 90-е годы XX и начало XXI века. Одним из значительных событий того времени стала публикация документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» и все последующие изменения в языковом образовании, такие как появление тестового контроля и внедрение в процесс обучения современных технологий: дистанционного обучения, аудио и видеозаписей, компьютеров и т.д. В настоящее время лексическому

компоненту по-прежнему уделяется повышенное внимание как в рамках школьных программ, так и в вузовском образовании, т. к. способности осуществлять устные и письменные высказывания в рамках межкультурного общения, восприятие иноязычной речи на слух, понимание текстов из зарубежных источников и т. д. напрямую зависят от лексического запаса обучающихся. Так, к примеру, в ряде диссертаций были доказаны положения о необходимости рефлексивной деятельности в процессе формирования и совершенствования лексической компетенции учащихся [Козлов, 2013]; об эффективности использования макрометода, сочетающего в себе элементы коммуникативного, когнитивного и интерактивного методов в рамках интегрированного курса обучения профессионально-ориентированной лексике [Вепрева, 2012]; об осуществлении межпредметных связей в обучении иноязычной лексике [Ягубова, 2005]; затронуты проблемы обучения иноязычной лексике в условиях билингвизма [Шефиева, 2006]; показана роль индивидуальных стратегий в расширении словарного запаса иноязычной лексики [Зыкова, 2010]; важность организации лексического материала в процессе обучения иноязычной лексике обучающихся [Дигтяр, 2009] и многие другие. В настоящем параграфе осуществляется попытка рассмотрения понятий «лексическое знание», «лексический навык», «лексическое умение» и их характеристик в составе лексической компетенции для возможности теоретического обоснования введения в школьное образование понятий «эмотивно-лексический навык» и «эмотивно-лексическое умение», рассмотрения их структуры, а также трудностей, касающихся запоминания и отбора лексического материала в профильной школе.

Повторяя сказанное в Главе I настоящей работы, основной интегративной и стратегической целью обучения иностранному языку в школе принято считать формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Кроме того, в рамках компетентностного направления мы

можем утверждать, что обучение лексической стороне иноязычной речи призвано сформировать у обучающихся иноязычную лексическую компетенцию [Александров, 2009; Архипова, 2007; Коваленко, 2003; Крайнева, 2005; Малетина, 2007; Молчанова, 2009; Мясников, 2009; Пересторонина, 2003; Сиземина, 2009; Шамов, 2005; Ятаева, 2007 и др.] как одну из важнейших компонентов лингвистической компетенции. По мнению А.Н. Шамова, она представляет собой «способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова» [Шамов, 2012: 174]. Автор считает, что лексическая компетенция является составной частью всех видов речевой деятельности, обеспечивающей семантическую завершенность высказываний, накопление лексических средств для межкультурной коммуникации и создающей целостное восприятие устных и письменных сообщений [Шамов, 2012: 207]. И.Л. Пересторонина, в свою очередь, определяет лексическую компетенцию как «совокупность языковых знаний в области лексики, а также лексических навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять семантически правильный выбор лексической единицы в лингвистическом контексте в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка» [Пересторонина, 2003]. Таким образом, путем систематических действий по выполнению определенных лексических упражнений, присвоения знаний, опыта и определенных личностных качеств, а также развития способностей работы с иноязычным словом в процессе обучения, происходит постепенное формирование и совершенствование навыков, переходящих в умения, и в конечном итоге образующих сложное образование, которое ученые называют лексической компетенцией обучающихся.

В структуре лексической компетенции, как было показано выше, выделяются три наиболее важных, с точки зрения методики, компонента: лексическое знание, лексический навык и лексическое умение.

Первый компонент можно охарактеризовать как приобретенное языковое сведение об иноязычном слове, необходимое для решения определенных коммуникативных задач. Наличие лексических знаний у обучающихся свидетельствует об их способности сделать правильный выбор значения слова для выражения определенного концепта, умении комбинировать лексические единицы, а также выражать мысли с помощью уже имеющихся лексических средств [Шамов, 2012: 175]. Использование лексических знаний (правил), несомненно, является неотъемлемым компонентом при активизации лексики в ходе ее усвоения и применения обучающимися (А. Бухбиндер, В. Штраус). Однако для осуществления речевой деятельности одних только теоретических знаний не достаточно, поскольку необходимы сформированные способности для совершения относительно самостоятельных речевых действий [Пассов, 1989]. Такими способностями являются навыки, которые мы рассматриваем ниже.

Е.И. Пассов утверждает, что переход от навыков к более сложным понятиям, под которыми понимаются умения, может иметь успех только при наличии у них определенных качеств, а именно автоматизированности, устойчивости, гибкости, сознательности и относительной сложности [Пассов, 1989]. Р.К. Миньяр-Белоручев дополняет список самостоятельностью, условностью и репродуктивностью [Миньяр-Белоручев, 1990]. Итак, при наличии определенных качеств, навыки становятся условиями совершения речевой деятельности [Пассов, 1989]. В рамках нашего исследования нас интересуют только лексические навыки, выступающие важнейшим компонентом речевого общения. Рассматривая сущность лексического навыка, Р.К. Миньяр-Белоручев определяет его как «способность автоматизированно

вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или фразу, соответствующую коммуникативному заданию» [Миньяр-Белоручев, 1990: 106]. Стоит отметить, что в отличие от мнения Е.И. Пассова, сознательность как одно из свойств лексического навыка отрицается Р.К. Миньяр-Белоручевым, который утверждает, что функционирование навыка происходит «подсознательно, скоротечно, оставаясь фактически вне рамок самоконтроля вплоть до появления продукта совершаемого действия» [Миньяр-Белоручев, 1989: 3]. В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина дается более развернутое определение рассматриваемому понятию. Лексический навык понимается авторами как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [Азимов, Щукин, 2009: 121]. В более детальном рассмотрении структура самого навыка представляет собой сложную систему, состоящую из набора определенных способов выполнения элементарных действий, называемых операциями. Последний элемент лексического навыка не имеет общепринятых количественных данных в методике. Важным является факт наличия общих операций в структуре лексических навыков разных видов речевой деятельности. Данное умозаключение позволяет строить взаимосвязанное обучение лексическим навыкам разных видов речевой деятельности, как это было сделано А.Н. Шамовым [Шамов, 2000]. В своем исследовании автор, выделив некоторую общность операций в наличии и в структуре лексических навыков различных видов речевой деятельности, описал их взаимодействие и предложил систему подразделения данных операций по признаку «сходные» и «разнонаправленно сходные» [Шамов, 2000: 38], получив в результате модель взаимосвязанного обучения лексическим навыкам устной речи и чтения. В целом можно констатировать, что структура лексического навыка включает в



себя словообразование и словоупотребление, а его формирование предполагает усвоение значения и формы лексических единиц и умение их использовать в ситуациях устного и письменного общения. Компонентный анализ позволяет нам увидеть в лексическом навыке главный элемент более сложного понятия под названием лексическое умение.

Термином «умение» в методической науке, в свою очередь, именуется «усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [Азимов, Щукин, 2009: 320]. Речевое умение как более широкое понятие в сравнении с лексическим умением, представляет собой способности, постепенно формирующиеся в процессе общения, к числу которых относятся умения говорить, слушать, читать и писать. Е.И. Пассов, относящий умение к способности «управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения» [Пассов, 2009: 84], выделяет три стадии развития речевого умения, а именно переходную, основную и завершающую стадию. Внутри сложной структуры речевого умения, соотносимой с деятельностью, развивается так называемое лексическое умение, которое, по мнению П.Б. Гурвича представляет собой не что иное, как «способность к переносу в изменившиеся условия лексических действий» [Гурвич, Кудряшов, 1991: 328]. Ученый выделял две категории лексических умений: основные и вспомогательные. К основным, по мнению автора, относятся:

а) умение употреблять лексические единицы во всех свойственных им формах и функциях;

б) умение создавать не встречавшиеся в речевом опыте лексические сочетания слов;

в) умение выбирать по ситуации лексическую единицу из ряда ей противопоставленных, близких по значению. Умения, именуемые вспомогательными, следующие:

- а) умение осознанного применения лексических знаний;
- б) умение создавать категорийные понятия на уровне лексики;
- в) умение лексического перефразы;
- г) умение оперативного припоминания слов [Гурвич, 1991].

Таким образом, овладеть иноязычным словом для обучающихся означает овладеть его значением, формой (звуковой и графической) и уметь употреблять это слово в контексте [Бим, 1988; Соловова, 2002; Harmer, 2001; Nation, 2001 и др.].

Способность вербального выражения определенных эмоциональных интенций лексическими средствами требует наличия определенных знаний и навыков, касающихся эмоционального (эмотивного) компонента общения. Так, обучающиеся должны владеть информацией о различном выражении эмоций англоязычными и русскоязычными представителями. К примеру, в отличие от англичан, русские используют в речи гораздо меньшее количество слов для выражения удивления. С другой стороны, англичане имеют гораздо менее весомую долю слов для выражения радости. Еще одним отличием выступают сами употребляемые выражения: для русскоязычных представителей важнейшим показателем проявления эмоций являются глаза (*глаза вылезли на лоб от удивления, у страха глаза велики* и др.), в то время как для англоязычных – это голова и тело (*cry your head off, put your head in the lion's mouth* и др.). Резко отличаются лексические способы выражения эмоции презерения, для выражения которого русские чаще всего употребляют слова, связанные с лицом (*процедить сквозь зубы*), а англичане – с конечностями (*point the accusing finger*) и т.д. [Багдасарова, 2005]. Таким образом, необходимы определенные знания об эмотивной коммуникации, а также навыки и умения распознавания и употребления эмотивных лексических единиц, формирующие начальный (элементарный) уровень эмотивной

компетенции. Данный уровень может быть представлен в виде следующих компонентов:

1) знания об эмотивных смыслах (концептах) и их правильном понимании с учетом межкультурного контекста;

2) знания, касающиеся эмоциональных ситуаций общения;

3) навыки определения эмоциональных интенций высказывающихся по используемым языковым средствам;

4) навыки распознавания и правильной интерпретации всевозможных вербальных способов эмоционального высказывания собеседников при рецептивных видах речевой деятельности в рамках лексического компонента языка;

5) навыки оперирования изученными эмотивными лексическими единицами для выражения тех или иных эмоций в условиях межличностного и межкультурного общения в продуктивных видах речевой деятельности в зависимости от эмоциональной ситуации;

6) навыки определения типов эмотивной лексики;

7) умение вырабатывать определенные стратегии успешного общения, используя полученные знания, навыки и умения в эмотивной коммуникации.

*Итак, элементарный уровень эмотивной компетенции предполагает навыки и умения распознавания и адекватного интерпретирования эмоционального состояния собеседника по употребляемым лексическим единицам, а также грамотного отражения собственного эмоционального состояния посредством соответствующих лексических единиц в рамках эмотивной коммуникации.*

Рассмотренные нами выше взаимосвязанные и взаимообусловленные понятия являются важными составляющими коммуникативной компетенции, представляющей собой сложное единство, являющееся главной задачей школьного иноязычного образования. Далее возникает вопрос, касающийся

непосредственно материала, выступающего в качестве основы их формирования. Для этого необходимо обратиться к базисной методической категории под названием «содержание обучения».

Упомянутая выше категория в общепринятой упрощенной интерпретации отвечает на вопрос «Чему учить?». Стоит отметить, что некоторые авторы включают в содержание обучения иностранным языкам эмоциональный (эмотивный) компонент, способствующий повышению качества усвоения преподаваемого материала, который мы подробно разберем при описании модели обучения эмотивной лексике.

Традиционно сущность содержания обучения лексике рассматривается с учетом трех главных компонентов: лингвистического, методологического и психологического [Рогова, 1991].

Прежде всего, анализируя лингвистический компонент содержания обучения лексике, нужно определить значение термина «лексическая единица». С точки зрения некоторых авторов под лексической единицей понимается слово, устойчивое словосочетание, идиома (Е.Н. Соловова), а также различные клише, этикетные и речевые формулы (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез). Лингвистический компонент предполагает отбор языкового (лексического, грамматического, фонетического), речевого и социокультурного материала. Так, лингвистический компонент содержания обучения лексике на конкретном этапе обучения представляет собой необходимый набор лексических единиц, предназначенный для решения речевых задач, обусловленных контекстом деятельности определенной возрастной группы обучающихся.

Методологический, или дидактико-методический (А.А. Миролубов) компонент содержания обучения лексике, в свою очередь, представляет собой определенные знания и умения, позволяющие учащимся самостоятельно работать над лексическим материалом. Этот компонент может включать необходимые разъяснения, схемы, карты, памятки, инструкции по

использованию словарей, технические средства обучения и т. д. Рассматривая вопрос об ученических словарях, Е.Н. Соловова предлагает, на наш взгляд, весьма оригинальный способ их ведения, предлагая заменить колонку с транскрипцией на колонку с синонимами, антонимами, словосочетаниями, а также предложениями с изученными словами [Соловова, 2002]. Предложенный автором прием направлен на совершенствование умений употреблять иноязычные слова в продуктивных видах речевой деятельности. Мы воспользуемся идеей автора при создании словаря эмотивной лексики (эмо-словаря), включающего лексические единицы, сгруппированные по принципу базовых эмоций.

Психологический компонент содержания обучения лексике базируется на формировании лексических навыков и умений обучающихся. В работах американских психологов (Д. Уолфл и др.) предложены некоторые факторы, оказывающие влияние на формирование навыка:

- 1) знание результатов, отсрочка во времени сообщения которых ученику, обратно пропорционально эффективности тренировки;
- 2) предотвращение интерференции, основывающееся в значительной мере на неправомерности создания сходной стимулирующей ситуации;
- 3) разнообразие условий тренировки, которое выражается в необходимой вариации объема, порядка, условий предъявления тренировочного материала;
- 4) знание метода, применяемого при тренировке. По данным Д. Уолфл, «моторное» механическое научение в полтора-два раза менее эффективно, чем вербальное;
- 5) необходимость понимания принципов, общей системы действий. «Прямое» объяснение принципа дает, по свидетельству Д. Уолфл, лучшие результаты в сравнении с самостоятельным отыскиванием его учеником путем проб и ошибок, однако, является менее гибким [цит.: по Зимняя, 1985: 145-146]. Выделяются два типа структурных отношений на уровне лексической единицы:

синтагматические и парадигматические. Первая группа отношений свойственна младшему возрасту школьников и представляет собой уровень синтагмы, соединения слов в словосочетании и предложении. Вторая группа, в свою очередь, связана с различными уровнями грамматической, фонетической и других парадигм, а также семантические поля и микросистемы с входящими в них синонимами, антонимами и другими близкими по контексту словами. Вторая группа связей выступает необходимым элементом формирования лексического навыка, т. к. они обеспечивают прочность запоминания иноязычной лексики.

В целом в содержание обучения иноязычной лексике традиционно включаются следующие компоненты:

- а) лексический минимум (реальный словарный запас);
- б) лексические правила;
- в) словообразовательные элементы (суффиксы, префиксы);
- г) типология лексических единиц;
- д) лексические навыки и умения;
- е) тематика устной речи и текстов для чтения и аудирования;
- ж) учет мотивов и интересов учащихся при усвоении лексического материала [Пассов, 2007].

Вопрос, касающийся запоминания, усвоения иноязычной лексики при обогащении словарного запаса обучающихся, требует подробного рассмотрения.

Трудности, связанные с запоминанием лексических единиц обусловлены, в основном, многозначностью иностранных слов, их функционированием в контексте, т. е. сочетаемостью и коннотативным значением. Эта проблема зачастую приводит к межъязыковой интерференции, т. е. некорректному переносу и влиянию уже имеющихся знаний в рамках родного языка на иностранный. Соответственно, обучение иноязычной лексике должно

преследовать конкретные цели. В процессе овладения лексическим материалом обучающиеся должны: 1) понять и запомнить иноязычное слово, его значение, звуковую и графическую форму; 2) выбрать именно его для решения определенной коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения; 3) уметь употребить его в речи в сочетании с другими словами [Бим, 1988: 165]. Трудность перечисленных действий удваивается при употреблении эмотивной лексики в рамках эмоциональных ситуаций общения. Переход лексической информации из кратковременной памяти в долговременную, где они семантически обрабатываются и организуются, является предметом исследований и рассуждений многих исследователей в области психолингвистики и методики преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, V. Allen, D. Atay, I. Erten, R. Oxford, C. Ozbulgan, M. Tekin, S. Thornbury и др.).

После признания учеными важности лексического компонента в обучении иностранным языкам, были предприняты различные попытки решения проблемы запоминания иностранных слов обучающимися. В рамках когнитивно-коммуникативного подхода при обучении иностранному языку используются определенные «закономерности когнитивной деятельности». Рассматривая проблему запоминания слов, важную роль, по мнению представителей данного подхода, играют *сети семантических связей*. А.Н. Шамов считает, что запоминание слов достигается с помощью следующих условий:

- 1) рациональная дозировка лексического материала в учебном процессе;
- 2) рациональное распределение заучиваемого материала во времени;
- 3) регулярность его повторения в разных видах речевой деятельности;
- 4) использование эффективных приемов запоминания;
- 5) включение интеллектуально активных приемов в процесс выработки практических действий со словом [Шамов, 2012: 169].

Важное место в процессе запоминания лексического материала, как показал автор, играет процесс мышления, т. е. сознательные действия, осуществляемые обучающимися. Автор выделяет следующие стратегии:

- а) повторение (повторение вслух, ответы про себя, имитация);
- б) ассоциативное запоминание (по ключевым словам, по ассоциациям, по картинкам, по семантическим полям);
- в) классификация (не только техника концептуализации, но и техника запоминания);

г) схематическая систематизация (составление схем, шкал, таблиц);

д) конспектирование (составление карточек, составление списков слов);

е) употребление в контексте (составление словосочетаний и фраз, преувеличенное употребление слова в ситуации) [Шамов, 2012: 83]. Сюда же можно отнести методы, предлагающие определенные приемы для решения данных задач такие, как мнемонические приемы (мнемотехника) в обучении иноязычной лексике (R. Carlson, R. Carney, J. Kincaid, J. Levin, R. Oxford, I. Thompson и др.). Мнемотехника представляет собой совокупность словесных или зрительных приемов и способов, способствующих улучшению запоминания и активизации информации в памяти человека [Лопатин, 2014]. Стоит отметить, что мнемонические приемы часто носят название методов. Мы полагаем, что поскольку методом можно назвать систематическое использование одних и тех же конкретных приемов, то мнемонические приемы запоминания вполне заслуживают называться методами. В своей статье М.А. Лопатин представляет следующую классификацию:

1) лингвистическая мнемоника (метод стержневого слова; запоминание длинных и наиболее трудных слов с помощью созвучных русских слов; метод зацепок; звуковые ассоциации английских и русских слов);

2) пространственная мнемоника (метод локусов; пространственное группирование; пальчиковый метод);



3) зрительная (визуальная) мнемоника (картинки, визуализация/образность);

4) словесный (вербальный) метод (группирование или семантическая классификация; повествовательная цепочка);

5) метод физических реакций [Лопатин, 2014]. Помимо этого автор приводит убедительные данные некоторых экспериментов, свидетельствующих об эффективности мнемотехнического метода в обучении иноязычной лексике.

Не смотря на все преимущества когнитивного направления в методике преподавания иностранных языков, в нем есть значительный недостаток, в котором мы видим игнорирование эмоциональной составляющей в обучении. Многие ученые-психологи, в числе которых В.К. Вилюнас [1984], А.Н. Леонтьев [1971], С.Л. Рубинштейн [1946] и др., настаивали на невозможности изучения эмоций в отрыве от когнитивных процессов, подчеркивая их взаимозависимость. Уместным здесь будет привести следующее утверждение Л.С. Выготского, сделанное в 30-е г. XX века: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [Выготский, 1956: 54]. Того же мнения придерживаются многие филологи и лингвисты, утверждая, что «эмоции и когниции тесно взаимосвязаны в структуре личности: когнитивные процессы сопровождаются эмоциями, эмоции когнитивно осмысляются [Парсиева, Гацалова, 2012: 8]. В.И. Шаховский, рассматривая вопрос соотношения эмоциональных и познавательных процессов с позиции психолингвистики, указывает на то, что вербализация эмоций носит осмысленный характер и не может осуществляться без работы сознания [Шаховский, 1983]. Исходя из сказанного выше, мы предлагаем в настоящем исследовании повысить эффективность запоминания и усвоения иноязычной лексики посредством использования в учебном процессе таких понятий, как «эмоциональные ситуации», «эмотивные тексты» и другие элементы содержания обучения эмотивной лексики с целью формирования и

развития навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики у обучающихся для достижения более высокого уровня их коммуникативной компетенций. Подробнее о компонентах содержания будет изложено в Главе II нашей работы. Для получения обозначенного результата, весь процесс обучения эмотивной лексике должен базироваться на специальных принципах, о которых речь пойдет в разделе 4 настоящей главы.

Акцентирование внимания на вербальных средствах выражения эмоциональных состояний обучающихся способствует повышению уровня внимания, мотивации, запоминания и других ментальных процессов у обучающихся на уроке иностранного языка. Эмотивный компонент, без сомнения, играет важную роль в запоминании слов. В трудах Е.Д. Хомской и Н.Я. Батовой [1992] по нейропсихологии приводятся результаты экспериментальных исследований, указывающих на связь эмоций с познавательными процессами, в том числе и памятью, а также важность эмотивного (эмоционального) компонента в запоминании слов. Ссылаясь на данные П. Фресса и Ж. Пиаже [1975], авторы утверждают, что в зависимости от степени испытываемых эмоций, вызванных просмотром лиц на фотографиях, даже бессмысленные слоги поддаются лучшему запоминанию [Хомская, Батова, 1992]. В той же монографии приводятся результаты других экспериментов, касающихся роли эмотивного компонента в составе слова и частотностью употребления эмотивно нагруженных слов в речи (Л. Постман и Б. Шнайдер). В завершении будет уместно привести высказывание И.Л. Бим. Автор подчеркивает: «Чем ярче впечатление, произведенное словом, чем значительнее ситуация, в которой оно встречалось, чем больше в нем потребность, тем лучше оно запоминается» [Бим, 1988: 174].

Отбор лексического материала (*lexical selection*) является также довольно не простой задачей для ученых. Количественные данные являются предметом обсуждения многих исследователей. По мнению некоторых зарубежных

ученых, знание 2 000 наиболее употребляемых слов обеспечивает понимание 80 % ненаучного текста, а знание 5 000 слов увеличивает шансы обучающихся до 88,7 % [Francis, Kucera, 1982]. В то время как для понимания 80% устного сообщения достаточно знать приблизительно 1800 слов [McCarthy, 2004; O’Keeffe, McCarthy and Carter, 2007].

Количество методических исследований, посвященных отбору лексических единиц для обучения иностранным языкам и, следовательно, выявлению критериев отбора, достаточно велико. Разработкой критериев отбора лексики для составления лексических минимумов занимались И.М. Берман и В.А. Бухбиндер, Б.А. Лapidус, А.А. Миролюбов, И.В. Рахманови др.

Чаще всего в основе отбора лексического минимума лежит критерий частотности их употребления (*frequency word*). Однако в контексте современного обучения иностранным языкам преподаватели должны также опираться на достижение коммуникативных целей, учитывать культурные ценности, межкультурные различия, использовать аутентичные устные и письменные источники [Храброва, 2013]. В рамках нашей работы мы видим своей задачей на данной ступени представить некоторые сведения, подтверждающие целесообразность нашего предложения учитывать при отборе иноязычной лексики *эмотивность* лексических единиц. Неспособность к дифференциации и употреблению языковых средств, репрезентирующих эмоции говорящих препятствует пониманию собеседника на должном уровне, самовыражению, сопереживанию, коммуникативной насыщенности диалога и т. д., и в результате приводят к коммуникативным неудачам в процессе межкультурного и даже межличностного речевого общения. Несформированные навыки интерпретации эмоциональных концептов явно препятствуют постижению культуры страны изучаемого языка. Решением подобного рода проблем обучения иноязычной лексики, как было показано ранее, является включение в содержание обучения лексике в школе *эмотивного*

*материала*, который охватывает эмотивные тексты, фрагменты фильмов, комиксы, анекдоты и иллюстрации эмотиогенного характера. Далее нами будет описана процедура отбора эмотивных лексических единиц для обозначенных целей.

По мнению Р.К. Миньяра-Белоручева, процесс отбора лексики в целом происходит с позиций трех подходов: эмпирического, лингвистического и прагматического [Миньяр-Белоручев, 1990]. Однако с учетом специфического характера эмотивной лексики, критерии отбора вышеуказанных подходов являются неприемлемыми в их традиционном виде. К примеру, эмпирический подход, в целом базирующийся на интуиции и опыте учителя возможен лишь в случае весьма высокого уровня иноязычной эмотивной компетенции и эмоционального интеллекта, что едва ли часто встречается в школьном образовании, потому как высокое владение всеми описанными нами компонентами эмотивной компетенции приближает изучающего язык к уровню носителя. Подобным образом лишь малая часть критериев лингвистического подхода, из которых выделяются критерий сочетаемости слова, критерий многозначности, критерий семантической ценности, критерий словообразовательной ценности, критерий строевой способности, может быть применена к эмотивной лексике, не говоря уже о явно противоречащем критерию стилистической нейтральности, исключающем эмотивную лексику в принципе. Наконец, единственным наиболее подходящим в сравнении с двумя предыдущими, выступает прагматический подход, т.к. в сущности этого подхода находится коммуникация. К входящим в данный подход критериям можно отнести критерий частотности использования единицы в речи, критерий тематичности (тематический критерий), критерий употребительности, критерий описания понятий, критерий исключения синонимов, критерий прозрачности [Миньяр-Белоручев, 1990:78-80].

Разумеется, используя данные критерии, мы отдаем себе отчет в том, что они будут преломляться в работе с эмотивной лексикой, т.к. содержание обучения эмотивной лексике призвано обслуживать несколько другие цели, а именно формирование элементарного уровня иноязычной эмотивной компетенции. Интерес для нашего исследования представляет статья Л.Е. Зелениной, в которой автор описывает с методической точки зрения критерии отбора эмотивной лексики делового итальянского языка. Среди них выделяются две группы: 1) основные (тематический критерий, критерий коммуникативной ценности); 2) вспомогательные (лингвокультурологический критерий, критерий соответствия эмотивных лексических единиц в родном и иностранном языках). Автор упоминает и о критерий морфологической характеристики и критерий трудности в усвоении слова [Зеленина, 2012: 168-170]. С учетом внешних факторов образовательного процесса (возраст, способности, обучающихся, условия обучения и др.) в средней профильной школе, мы можем использовать следующие из указанных выше критериев для отбора эмотивных лексических единиц:

- критерий частотности использования эмотива в речи (необходимо, чтобы изучаемые эмотивные лексические единицы периодически встречались в аутентичных источниках, т. е. имели широкое употребление в речи носителей языка в настоящий период времени);

- критерий тематичности (отбор эмотивных лексических единиц должен происходить в соответствии с заданными темами в рамках рабочей программы такими, как «Взаимоотношения в семье», «Личные убеждения», «Выход из стрессовых ситуаций» и т. д.)

- критерий стилистической допустимости (несмотря на то, что обучение эмотивной лексике предполагает как работу с текстами зарубежной литературы, так и с фильмами, комиксами и анекдотами, включающими

неформальную, т. е. разговорную лексику, недопустимым для школы выступает пласт бранной лексики);

- критерий эмоциональной насыщенности (семантика лексических единиц, принадлежащих усвоению, должна относиться к статусу обязательной/денотативной или факультативной эмотивности, т. е. слова и фразы, эмотивность которых наводится эмоциональной ситуацией, не включаются в список изучаемой лексики);

- критерий коммуникативной ценности (отбор наиболее употребительных «клишированных» слов и фраз, используемых носителями языка в рамках повседневного общения при выражении своих эмоциоанльных состояний).

Таким образом, эмотивные лексические единицы, включенные в содержание обучение лексике, являются оправданным шагом с точки зрения личностно-ориентированного, компетентностного и коммуникативного подходов. Сущность эмотивных лексических единиц рассматривается нами в следующем параграфе.

### **1.3. Лексические средства выражения категории эмотивности**

Первоначально эмоции, как сложное психофизиологическое явление, вызвали интерес ученых-психологов. Проблема эмоций в психологии берет свое начало еще в конце IX –начале XX веков и является предметом дискуссий и в настоящее время. Корнем слова «эмоция» выступает латинский глагол «*motere*», означающий «двигать, приводить в движение», с приставкой «э», придающей дополнительное значение направленности вовне: «отодвигать, удалять» и свидетельствующий о том, что каждая из эмоций подразумевает стремление действовать [Гоулман, 2009: 22]. Исследуя вопрос человеческих эмоций, А.Н. Леонтьев подчеркивал, что эмоции выражают оценочное, личностное отношение к существующим или возможным ситуациям, к себе и к своей деятельности [Леонтьев, 1971]. Проявление эмоций в языке является

весьма сложным вопросом для изучения, требующим обращения к различным наукам таким, как психология, психолингвистика, лингвистика, социология, философия и т. д. Актуальным теперь выступает сделанное еще в середине XX века заявление В.В. Виноградова, в котором автор заявляет следующее: «Отрицать наличие эмоций в языке – значит вступать в противоречие с совершенно очевидным фактом» [Виноградов, 1950:2].

Касаясь вопроса употребления терминов, отметим, что в психологии понятия «эмоции» и «чувства» не являются синонимичными, а противопоставляются друг другу. В своей работе Н.Н. Волкова приводит определенные показатели различия данных понятий:

- 1) период и возникновения эмоций и чувств, их значимость и функция в жизни человека;
  - 2) степень сложности их структуры;
  - 3) их соотношение (чувства могут включать в себя несколько различных эмоций, быть амбивалентными);
  - 4) причина возникновения в жизненных ситуациях;
  - 5) временные показатели их протекания, степень устойчивости;
  - 6) наличие четкой направленности на конкретные объекты (в отличие от эмоций, чувства имеют связь с конкретным объектом и подразделяются на конкретные, обобщенные и абстрактные по степени обобщенности объекта) [Волкова, 2005].
- Специалисты в области коммуникативистики также разводят данные понятия, рассматривая эмоции как «особый класс психических процессов и состояний, связанный с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающий в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» в то время как чувство, по их мнению, представляет собой «устойчивое эмоциональное отношение человека к явлениям действительности, отражающее значение этих явлений в

связи с его потребностями и мотивами», которые «выделяют явления, имеющие для человека стабильную потребностно-мотивационную значимость» [Куницина и др., 2001: 143]. Таким образом, отличия вышеназванных понятий проявляется в следующих параметрах: длительность/кратковременность, устойчивость/изменчивость [там же: 142].

Анализ англоязычных словарей, произведенный Е.В. Пак, показал отсутствие разграничения данных терминов в английском языке и их сведение к словам «feeling» и «emotion» без четкой интерпретации [Пак, 2011: 8]. Так или иначе, оба приведенные выше понятия являются экстралингвистическими сущностями, которые отображаются в виде определенных эмотивных смыслов в языке, несущих информацию об эмоциях человека [Бабенко, 1989: 18]. В настоящей работе разграничение понятий «эмоции» и «чувства» будет носить лишь условный характер исключительно с психологической точки зрения. Под эмоциями мы будем понимать всю совокупность внутренних переживаний, возникших вследствие какого-либо поступка, события и т. д., а также устойчивых эмоциональных отношений, возникших задолго до рассматриваемой эмоциональной ситуации, но проявившихся в речи с новой силой. Примером может послужить гнев, за которым стоит давно сложившееся чувство ненависти и презрения, присутствующее в следующем отрывке:

*She turned quite unexpectedly in my direction, lashing out at me a fierce fury which she had until now managed to restrain: “This is all very much to your taste, isn't it, you common country Bumpkin!” (J. Havlicek).*

Эмоции как неотъемлемая составляющая нашего внутреннего мира находят выражение в языке. Многочисленные исследования ученых-языковедов (К. Бюллер, Е.М. Вольф, В.Д. Девкина, В. Клейн, В.И. Шаховский, П. Шредер и др.), касающиеся вопроса выражения эмоций в языке доказывают следующее: эмоции пронизывают языкна всех его уровнях [Филимонова, 2007] и «всякая речевая деятельность по своей природе эмоциональна» [Шаховский,



2008: 127-128]. Более того, существует утверждение, в соответствии с которым, буквально каждое слово в той или иной степени несет в себе эмоционально-чувственные характеристики, т.е. «эмоционально-чувственный компонент значения слова» [Мягкова, 1990: 5]. В своей работе, посвященной описанию лингвистической теории эмоций, В.И. Шаховский делает следующий категоричный вывод: «... в языке все движимо эмоциями. Теперь это не тезис и не гипотеза, это аксиома» [Шаховский, 2008: 24].

Среди важнейших функций языка таких, как коммуникативная (функция общения), когнитивная (познавательная), гносеологическая, метаязыковая, многие ученые выделяют и эмоциональную (эмотивную) функцию (Ш. Балли, К. Бюллер, К. Фосслер, Л. Шпитцер, Р. Якобсон и др.), где язык выступает одним из средств выражения чувств и эмоций субъекта [Слюсарева, 1990]. О.Е. Филимоновой предложена определенная иерархия функций языка. Высшее положение, т. е. положение «над-функции» или «суперфункции», занимает в данной иерархии коммуникативная функция. Эмотивную функцию языка, по мнению автора, следует расположить на второй позиции наравне с когнитивной (познавательной, гносеологической), т. к. данные функции являются взаимосвязанными и равными по своей значимости [Филимонова, 2007]. Более того, некоторые ученые рассматривают данную функцию как одну из важнейших, ставя ее в один ряд с коммуникативной и той же когнитивной функциями [Слюсарева, 1990: 564]. С другой стороны, А.А. Леонтьев и В.А. Аврорин относят эту функцию к одной из составляющих коммуникативной функции языка, придавая ей статус речевой функции [Аврорин, 1975; Леонтьев, 1969]. Не ставя задачи рассмотрение всех функций языка, остановимся подробно на эмотивной, отвечающей за передачу эмоциональной информации, т. к. именно она представляет интерес для нашего дальнейшего исследования.

Одной из важнейших проблем в области современной эмотиологии выступает отсутствие единого мнения по вопросу терминологии, характерной для данной научной области. В трудах некоторых ученых функция, связанная с передачей эмоциональных ощущений говорящих, именуется экспрессивной (О.В. Латина, В.Н. Телия, А. Foolen и др.). Л.А. Калимулина справедливо замечает: «Некоторая доля ответственности лежит и на самих лингвистах, употребляющих множество терминов без спецификации их содержания: эмоциональность, эмотивность, эмоциональная нагрузка слова, эмоционально-оценочная окраска слова и т.д.» [Калимулина, 2006: 71]. Неоднозначность понимания различными авторами понятий таких, как «эмотивность», «эмоциональность», «оценочность», «экспрессивность» представляет определенную трудность и для выделения эмотивной лексики в ранг самостоятельной лексики. Исходя из этого, следует провести анализ работ ряда авторов, изучающих вопрос соотношения вышеназванных категорий.

Прежде всего, рассмотрим подробнее различия между понятиями «экспрессивность» и «эмотивность» (эмоциональность) и их соотношение между собой.

Некоторые ученые такие, как В. Charleston склонны отождествлять данные понятия в своих работах. В.И. Болотов, придавая экспрессивности статус категории языка, полагает, что эмоциональность (эмотивность) соотносится с данным понятием как категория речи. И.Н. Худяков рассматривает экспрессивность как вторичное явление, производное от понятия эмоциональность (эмотивность), которое, в свою очередь, объявляется им как средство создания первого. По мнению В.Н. Телия, экспрессивность выступает как «эффект, создаваемый в речевой деятельности выражением эмотивного отношения говорящего к обозначаемому высказыванию...» [Телия, 1986: 85]. По мнению М.В. Никитина, внесшего значительный вклад в теорию экспрессивности, «в определение экспрессивности, безусловно, входит

способность производить, оставлять сильное, глубокое или, по меньшей мере, заметное впечатление» [Никитин, 1996: 298]. З.Е. Фомина убеждена в том, что эмоция и экспрессия выступают как взаимодополняющие явления [Фомина, 1987]. Преобладающей же является мнение Е.М. Галкины-Федорук, заключающей следующее: «Выражение эмоций в языке всегда экспрессивно, но экспрессия в языке не всегда эмоциональна» [Галкина-Федорук, 1958: 121]. Подобного мнения придерживается и И.Н. Худяков, утверждающий, что эмоциональность (эмотивность) обуславливает экспрессивность на уровне лексического выражения [Худяков, 1980: 79]. Таким образом, мы наблюдаем среди ученых отсутствие единого мнения о соотношении вышеуказанных категорий. Тем не менее, можно сделать следующий вывод: экспрессивность служит для выделения говорящим определенных лексических единиц с целью более эффективного воздействия на собеседника путем ускоренного доведения до него смысла высказывания и выражения своего отношения к объекту, субъекту и ситуации общения [Шаховский, 2007]. Учитывая отсутствия единства в наименовании вышеназванной функции, мы присоединяемся к позиции ученых, в чьих трудах функция языка, передающая эмоциональную информацию, носит название эмотивной функции, относя, в свою очередь, экспрессивную функцию к более широкому понятию, различными способами усиливающему то или иное сообщение [Мартемьянова, 2014:33]. Главное отличие можно усмотреть в реализации данных функций. Эмотивная функция главным образом существует для выражения собственных эмоциональных состояний, когда человек делится своими личными внутренними переживаниями (рассказ матери о рождении ребенка, смерти родственника и т. д.), т. е. «пропущенными через себя». В.И. Шаховский в своих трудах поясняет: «Эмотивные средства речи выражают определенные психические состояния говорящего, обуславливающие его эмоциональное отношение к предмету, объекту, адресату речи и ситуации общения» [Шаховский, 1987: 11].

Экспрессивная же функция позволяет произвести определенный эмоциональный эффект с помощью различных средств языка на слушателя/читателя вне зависимости от собственных эмоций (политик пробуждает в избирателях чувство симпатии, гнева и т.д.).

Связь эмоциональности и оценочности рассматривается учеными с разных позиций. По мнению Н.А. Лукьяновой, оценочность и эмоциональность являются единым компонентом значения [Лукьянова, 1986]. В отличие от нее, Е.М. Вольф рассматривает данные понятия как часть и целое [Вольф, 1979]. В вопросе соотношения эмотивности и оценки, Н.А. Хомякова считает, что «эмоция» и «оценка» взаимопроникают и взаимообуславливают друг друга, и это находит свое отражение в языке, однако, в отличие от оценки, которую можно выразить рационально, эмотивность всегда включает ее в себя [Хомякова, 2008: 14]. Анализируя различные взгляды авторов, А.В. Селяев приходит к мнению, что существует три точки зрения по вопросу соотношения последних: 1) отсутствие какой-либо связи между эмотивностью и оценочностью (А.В. Филиппов и др.); 2) рассмотрение эмотивности в качестве факультативной части оценочности (И.В. Арнольд, Е.М. Вольф, В.Н. Телия); 3) включение оценочности в состав эмотивности как обязательного элемента (В.И. Шаховский) [Селяев, 2007: 24]. Сам автор предлагает рассматривать оценочность как семантическую категорию, выступающую обязательным элементом эмотивности, манифестирующую знак эмоции в рамках эмотивной семантики [Селяев, 2007: 27]. Итак, эмоциональность и оценочность являются практически неразрывными категориями, т.к. эмоциональность предопределяет возникновение оценки, которая в свою очередь и находит лексическое выражение, основываясь на эмоциональном отношении к предмету.

Следующим шагом станет уточнение и разграничение таких понятий, как «эмоциональность» и «эмотивность». Здесь мы вполне согласны с исследователями, относящими эмоциональность не к лингвистической

категории, а к состоянию психики, о которой можно судить по определенным языковым данным (А.Я. Алексеев, О.Е. Филимонова, В.И. Шаховский и др.). Подобного мнения придерживался И.И. Туранский, рассматривавший категорию эмоциональности в соотношении с категориями оценочности, экспрессивности и интенсивности. Однако оставив за рамками лингвистических исследований категорию эмоциональности, автор не учитывает того, что «на языковом уровне эмоции трансформируются в эмотивность», т. к. «эмоции – психологическая категория, эмотивность – языковая» [Калимулина, 2006: 72]. Таким образом, из работы автора, посвященной выражению эмоций в языке, выпадает особый вид самостоятельных лексических единиц, именуемый эмотивной лексикой (междометия, бранная лексика, лексика ласкания и др. аффективы), которая и служит для выражения эмоций и чувств человека. Под эмотивностью же мы, вслед за В.И. Шаховским, будем рассматривать «имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики, отраженные в семантике языковых единиц социальные и индивидуальные эмоции» [Шаховский, 1987: 24]. Схожее мнение высказывает С.В. Чернышов. Автор поясняет: «В отличие от эмоциональности как психологического качества индивида, эмотивность определяет общие способы выражения эмоциональных смыслов, которые могут быть использованы представителем того или иного лингвокультурного социума в эмоциогенных ситуациях общения». Эмоциональностью автор считает «ментальную сущность личности, определяющую характер восприятия и отражения ею окружающей действительности и взаимодействия с другими членами социума» [Чернышов, 2014: 75-76]. Сюда же относится и мнение О.Р. Мокровой, понимающей под эмотивностью «имманентно присущее языку семантическое свойство выражения эмоциональности как факта психики системой своих средств, как отраженные в семантике языковых единиц социальные и

индивидуальные эмоции» [Мокрова, 2010: 2]. Учитывая вышеприведенные мнения авторов, мы, впоследствии, будем разделять две данные категории по вышеуказанным признакам. Таким образом, эмоциональность как психическое состояние говорящего, продуцируясь на единицы языка, образует категорию эмотивности. С другой стороны, лексические единицы с ярко выраженным эмотивным компонентом значения способны вызывать определенные эмоциональные реакции участников процесса общения, т.е. эмоциональный отклик.

К другим трудностям, возникающим при исследовании вопроса проявления эмоций в речевой деятельности, относится, к примеру, отсутствие единого мнения психологов о количестве так называемых основных (базовых) эмоций, от которого можно было бы оттолкнуться в лингвистических исследованиях. Мы полностью согласны с Б.И. Додоновым, считающим создание единой для всех классификации эмоций невыполнимой задачей в силу того, что «классификация, хорошо служащая для одного круга задач, неизбежно должна быть заменена другой, при решении иного круга задач» [Додонов 1975: 21]. Понимая всю сложность вопроса выделения этих эмоций из-за отсутствия единого критерия их выделения среди ученых, мы будем частично придерживаться классификации эмоций американского исследователя К.Е. Изарда, выделяющего 10 фундаментальных эмоций, составляющих мотивационную основу поведения людей. К ним относятся следующие эмоции: интерес/возбуждение; удовольствие/радость; удивление; горе/страдание; гнев/ярость; отвращение/омерзение; презрение/пренебрежение; страх/ужас; стыд/застенчивость; вина/раскаяние [Изард, 2003: 242]. При построении процесса обучения эмотивной лексике данная классификация будет несколько изменена с учетом сложности и неоднозначности речевых высказываний и амбивалентности эмоциональных состояний. Так, мы включаем в данный список *симпатию, эмпатию, любовь/нежность, восхищение*. Интерес не

представлен в классификации в силу неоднозначности и четкости в лексическом выражении. Далее следует рассмотреть феномен выражения эмоциональных состояний с точки зрения межкультурного подхода.

Как было показано в разделе 1 Главы I настоящего исследования, наличие у обучающихся социокультурной и социолингвистической компетенций, обеспечивающих эффективное вступление в межкультурный диалог, дает представление о культуре страны изучаемого языка, адекватном оперировании всеми уже имеющимися языковыми средствами в области грамматики, фонетики и особенно лексики в зависимости от характера общения. При игнорировании эмоционального фактора в процессе общения может возникнуть эмоциональная интерференция межкультурного характера, включающая несовпадение смыслового содержания эмоционального концепта в интерпретации разных культур и эмоционально-культурную лабильность. Рассмотрим упомянутые нами проблемы более подробно.

Р. Харре [1996], изучая проблемы психологии эмоций в своем исследовании, делает следующий вывод: списки эмоций, проявляющихся в различных жизненных ситуациях, варьируют в связи с различным отношением к ним представителей определенного культурного сообщества. Так, к примеру, в своем исследовании Е.Б. Яковенко пишет: «Сдержанность, стремление не показывать свои чувства окружающим – вот качества, которые воспитываются англоязычной культурой» [Яковенко, 1999:4]. С другой стороны, эмоции и чувства носителей русского языка тесно соприкасаются с их ментальной составляющей, и это обуславливает их большую склонность выражения эмоций в языке/речи. По результатам исследования, проведенном Н.А. Багдасаровой, речь идет не о более высокой эмоциональности русскоязычных представителей в сравнении с англоязычными, а о более откровенной манифестации испытываемых ими эмоций [Багдасарова, 2005]. Сопоставительный анализ английской и русской культур, проведенный Т.В. Лариной свидетельствует об

отрицательной стороне данного явления, указывая на несдержанность последних в выражении собственных эмоций в процессе общения [Ларина, 2013]. Интерпретация эмоциональных концептов и способы выражения эмоций в речи, следовательно, будут подбираться в соответствии с уровнем сформированности эмоциональной и эмотивной компетенций, а также социально принятым нормам страны проживания субъекта. I. Wolfson приравнивает эмоции к «ложным друзьям переводчика» (*falsefriends*), которые не смотря на свою схожесть в написании и/или произношении, имеют различное значение в двух разных культурах [Wolfson, 2005: 10]. Вербализация концепта «печаль» в английском языке, по замечанию Э.Ф. Сафиной, выражается через эмотивы в структуре которых наблюдается множество «дифференциальных сем, указывающих на причины возникновения печали (например, *gloomy* «*sad because you think the situation will not improve*», or «*a feeling of sadness because you want someone or something very much*» [Longman]) или обозначающих спектр чувств, сопровождающих печаль (например, *aggrieved* «*angry and sad because you think you have been unfairly treated*», *disconsolate* «*extremely sad and hopeless*», *desolate* «*someone who is desolate feels very sad and lonely*» в то время как в русскоязычных вариантах значение уделяется самому процессу переживания [Longman]) [Сафина, 2012: 12]. Анализ данных «Русского ассоциативного словаря», проведенный Н.В. Уфимцевой [1996] с целью сравнения и выявления различий в интерпретации образов мира русскими и англичанами, ясно указал на наличие несовпадений в эмоциональной окраске слов. Так, слово *друг* в языковом сознании русского человека ассоциируется с чем-то хорошим, близком, полезным, а в языковом сознании англичанина слово *friend* вызывает связь с врагом и противником, а лишь затем с чем-либо хорошим [Уфимцева, 1996: 148].

Итак, многие исследования подтверждают, что эмоциональные концепты по-разному интерпретируются и вербализуются разными культурами,



особенно, на лексическом уровне. Таким образом, можно сделать вывод о наличии эмоциональной языковой картины мира у конкретного лингвокультурного социума, в соответствии с которой его представитель и будет вербально выражать свои эмоции. Сам же выбор языковых средств, интенсивность и яркость будут зависеть от его индивидуальных особенностей [Чернышов, 2014].

Стоит придать определенное значение различному уровню интенсивности использования невербальных средств коммуникации, которые, безусловно, относятся к национально-специфическим характеристикам лингвокультурного сообщества. Так, Н.И. Смирнова, проведя сопоставительный анализ российской и английской культур на предмет использования невербальных средств общения, приходит к выводу о превосходящей частотности и интенсивности жестикуляции и более открытом выражении эмоций представителями российской культуры [Смирнова, 1977].

Все приведенные выше факты будут являться причиной использования различных стратегий коммуникативного поведения в рамках межкультурной эмотивной коммуникации русскоязычными и англоязычными представителями, несущими в своем сознании отпечаток того лингвокультурного общества, в котором проходило их становление, социализация. Очевидно, что рассматривая вопрос эмоциональных концептов, представители одной культуры имеют общую составляющую, которая будет определенным способом проявляться в языковом выражении. Соответственно, существует необходимость своевременного предупреждения и сознательного целенаправленного обучения различным лексическим средствам выражения эмоций средствами английского языка в профильной школе. Как это было показано отечественными учеными в области лингвистики эмоций, именно лексические и фразеологические единицы выступают в качестве наиболее содержательных средств, отражающих эмоциональное состояние, отношение говорящего, с одной стороны, и

способных вызвать определенную эмоцию у слушающего с другой. В целях избежания неоднозначности в понимании языковых единиц, связанных с эмоциями следует обратиться к мнению некоторых авторов, исследующих данный вопрос.

Многие ученые [Бабенко, 1989; Ветюгова, 2008; Пак, 2011], пишут о двух понятиях таких, как «лексика эмоций» и «эмотивная (эмоциональная) лексика». Первое понятие направлено на объективацию эмоций в языке и включает в себя слова, предметно-логическое значение которых составляют понятия об эмоциях (*confusion, joy, disgust, fear, hate, wonder, shock, anger, horror, happiness, excitement, surprise*), а второе служит для выражения эмоций говорящего и эмоциональной оценки объекта речи и включает в себя эмоционально окрашенные слова и выражения (*wow, terrible, mad, pathetic, furiously, honey, birdie, amusing, wonderful, superior, to flop, to swagger, to admire, charming, my goodness! How annoying!*). Различия между эмоционально-нейтральной и эмоционально-окрашенной лексикой мы можем увидеть так же и у многих других авторов [Мягкова, 1990; Телия, 1986; Шмелев, 1977 и др.]. Нам кажется наиболее оправданным выделение трех групп лексических единиц [Дорофеева, 2002; Шаховский, 1987 и др.]:

1) обозначающие или называющие эмоции, к которым относятся лексемы, называющие эмоциональные концепты:

*Behind the door the boy's bitterness grew to rage. (W. Saroyan);*

*Hain resumed his seat, making a great clatter with his chair and blushing with the embarrassment of the inexperienced public speaker (J. Havlicek).*

2) описывающие эмоции, т. е. отражающие их внешнее проявление:

*Up to now Edward's face hadn't shown any signs of emotion. But when he had closed the door of the church behind him his lips trembled. He walked slowly with a heavy heart. He didn't know what to do with himself (S. Maugham).*

*She blushed deeply, and hesitated for a moment as if making up her mind whether she ought to reply or not (J. Havlicek);*

*'How is he? Did it all go all right?' I asked, still breathing heavily. 'He's fine, absolutely fine. Don't worry,' she said. 'Get your breath back and I'll take you through' (James Bowen, 2013).*

3) выражающие эмоции в речи:

*"But, dearest, you can't be serious," expostulated her father (J. Havlicek).*

*"But that's awful!" she exclaimed angrily (J. Havlicek).*

*"Oh, Sally Morgan, how absolutely lovely you are!" cried Charity as she passed Sally on. "You belong on a Ming scroll!" (W. Stegner).*

*In her mother's lap afterward Rosemary cried and cried. "I love him, Mother. I'm desperately in love with him — I never knew I could feel that way about anybody. And he's married and I like her too — it's just hopeless. Oh, I love him so!" (F. S. Fitzgerald).*

С другой стороны, Л.Г. Бабенко настаивает на отнесении к эмотивному лексическому фонду эмотивных средств языка лексики, называющей эмоции в силу их эксплицитности, устойчивости и стабильности [Бабенко, 1989]. В рамках нашего исследования мы, вслед за В.И. Шаховским, будем рассматривать в качестве *эмотивной лексики единицы языка, выражающие эмоции человека*. Языковые единицы, используемые для описания эмоционального состояния, а также номинации эмоции не будут оставлены нами без внимания в процессе обучения эмотивной лексике, поскольку они выполняют незаменимую функцию в формировании эмотивного лексикона. Стоит отметить, что в текстах художественной литературы, отобранных нами в качестве эмотивных текстов для обучения, все перечисленные выше группы лексических единиц могут встречаться неразрывно и выступать различными

компонентами категории эмотивности текста. Рассмотрим вопрос внутренней структуры эмотивных лексических единиц с лингвистических позиций.

При анализе структуры значения слова, мы будем придерживаться концепции И.А. Стернина, выделяющего два мегакомпонента семемы (значения слова): лексическое и структурно-языковое значение слова. Первый из них, по словам автора, представляет собой закрепленное словом отражение внеязыковой действительности, а второй является информацией о признаках слова как функциональной единицы языка. Данные мегакомпоненты делятся на более мелкие части – макрокомпоненты. В составе лексического значения выделяются денотативный и коннотативный макрокомпоненты, первый из которых передает основную информацию о слове, указывая на его свойства и признаки, а второй выражает эмоционально-оценочное отношение к нему говорящего [Стернин, 1985; 2008; 2009; 2013 и др.]. Рассмотрим более подробно коннотативный компонент и его структуру.

Само понятие «коннотация» не имеет однозначного определения в лингвистической области научного знания в связи с различным пониманием данного явления. Авторы дают следующие толкования: «стилистическое созначение» (Ш. Балли), «стилистическое значение» (Т.Г. Винокур), «прагматическое значение» (Л.А. Киселева, В.Н. Комиссаров), «потенциальные признаки» (В.Г. Гак), «лексический фон» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) и т.д. А.В. Филиппов относит к понятию коннотация «неденотативное и неграмматическое значение, входящее в состав семантики какой-либо языковой единицы или представляющее ее целиком» [Филиппов, 1978: 57]. Рассматривая коннотативные компоненты, Н.А. Лукьянова, определяет их как «семантические признаки экспрессивного слова, которые отражают отличительные свойства объекта, явления, некоторые особенности его на фоне одноименных с ним объектов, явлений» [Лукьянова, 1979: 19]. Важным для

нашего исследования является то, что большинство ученых склонны относить эмотивный компонент именно к коннотативному значению слова. Более того, в трудах В.И. Шаховского эмотивный компонент и коннотация фактически отождествляются [Шаховский, 1987]. И.А. Стернин, в свою очередь, считает интерпретацию коннотации, предложенную В.И. Шаховским слишком «расширительной», т.к., по его мнению, исчезает само понятие коннотации [Стернин, 2008]. С другой стороны, многие ученые относят коннотацию к факультативной части лексического значения, повествующей о личности говорящего, его эмоциональном состоянии, самой ситуации, а также об отношении говорящего к предмету речи/собеседнику [Бабенко, 1989].

Рассматривая вопрос состава коннотативного компонента И.И. Синельникова утверждает, что «коннотативный макрокомпонент, в отличие от денотативного, отражает не признак денотата, а отношение говорящего к предмету номинации в форме эмоции и оценки денотата, и, следовательно, содержит эмоциональную и оценочную семы» [Синельникова, 2013: 33]. Таким образом, точка зрения исследователей на структуру коннотативного компонента слова также является далеко неоднозначной. К примеру, В.П. Телия включает в его состав оценочный, ассоциативно-образный, эмотивный и функционально-стилистический компоненты [Телия, 1986]. Многие ученые [Арнольд, 1973; Булдаков, 1982; Стернин, 1979 и др.] склонны выделять в структуре коннотата эмотивный (эмоциональный), оценочный, экспрессивный и стилистический компоненты значения, которые, по мнению И.В. Арнольд, могут присутствовать одновременно в разных комбинациях или вовсе отсутствовать [Арнольд, 2002]. В выше представленной структуре коннотата эмоциональный компонент рассматривается как «выражение словом эмоции или чувства» [Стернин, 1979: 94]. И.А. Стернин в отличие от некоторых ученых [Васильев, 1990; Гак, 1997; Загоровская, 2011; Цоллер, 1996], склоняющихся к неразрывности оценочного и эмоционального

компонентов в семантике слова, разделяет данные компоненты, утверждая, что первый является формой выражения ценности, приписываемой предмету/явлению, а второй – выражением душевных переживаний по отношению к предмету/явлению [Стернин, 2013: 89]. В подтверждение своего мнения, автор приводит примеры с несовпадением оценочного и эмоционального компонентов по «знаку» выражаемого отношения или отсутствия одного из них в коннотации [Стернин, 2013]. Как было сказано выше, по мнению В.И. Шаховского, компонентом структуры, входящим в коннотативное значение слова, выступает исключительно эмотивный компонент, а экспрессивный и оценочный компоненты относятся к денотату [Шаховский, 1987]. Стоит отметить, что вне зависимости от компонентного состава роль коннотативного значения лексических единиц весьма велика, т.к. в нем закодированы все эмоциональные факторы, превращающие процесс обмена информацией в реальное общение. Кроме того, коннотация рассматривается некоторыми учеными как семантическая доля, несущая информацию о национальной специфике реалии и трактуется как «лексический фон» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Таким образом, данный компонент, по мнению исследователей в области лингвистики эмоций, является не менее значимым по своей важности, нежели денотативный компонент (Е.Ю. Мягкова, В.И. Шаховский и др.) значения слова. Здесь логично будет привести справедливое замечание В.И. Шаховского. Автор заявляет следующее: «Мы понимаем и чувствуем одновременно, так как оцениваем и переживаем одновременно с называнием объекта оценки» [Шаховский, 1983: 17]. Тем не менее, коннотация рассматривается многими учеными как второстепенный по отношению к логико-предметному (И.В. Арнольд, В.П. Берков, О.И. Быкова, Н.А. Лукьянова, И.А. Стернин и др.). Наша позиция относительно данного вопроса согласуется с мнением первой группы ученых.

Далее, во второй части данного раздела, мы будем рассматривать упомянутый выше пласт лексических и фразеологических единиц, имеющих ярко выраженный эмотивный компонент семантики слова, под которым понимается его структурное подразделение, специально предназначенное для выражения эмоционального отношения и способ его отражения в данных единицах. Рассмотрим данный вопрос с позиции эмотиологов.

Существует много доказательств того, что эмотивный компонент входит в семантическую структуру языковой единицы [Резников, 1958] и является самостоятельным, устойчивым компонентом. Э.С. Азнаурова рассматривает эмоциональное значение слова как «лингвистическое образование, входящее в семантическую структуру слова в качестве одного из ее компонентов выражающее эмоциональное отношение носителя языка к соотнесенному со словом понятию или предмету» [Азнаурова, 1973:113]. Е.Ю. Мягкова, определяет эмоциональный компонент значения слова как «исключительно сложное комплексное образование, в котором задействованы процессы разных уровней сложности и разных уровней осознаваемости» [Мягкова, 1990: 183]. Его основными характеристиками являются нерасчлененность, разный уровень осознаваемости составляющих его элементов, разный уровень социальной и этнокультурной опосредованности, индивидуальная специфика процессов репрезентирования информации [Мягкова, 1990]. Вопреки мнению о том, что эмотивность лексической единицы зависит от определенных факторов таких, как: 1) концептуальное содержание; 2) изобразительное значение, ассоциации и импликации слова; 3) личное отношение говорящего и воспринимающего, т. е. является словарно нефиксируемым [Stevenson, 1948], а также мнению других авторов, относящих лексику, выражающую эмоции к непонятийной (Ч. Огден, А. Ричардс, У. Эмпсон), многие исследователи в области лингвистики [Мягкова, 2000; Сорокин, 2002; Шаховский, 1993] считают деление на эмоциональный и нейтральный словарный состав языка не правомерным. По их

мнению, все слова без исключения являются дискурсивными и могут быть эмоционально заряженными. Результаты психолингвистического эксперимента по выявлению эмоциональной нагрузки слова, проведенного Е.Ю. Мягковой [1990] подтвердили, что эмоциональная нагрузка слова представляет собой неотъемлемый компонент структуры значения слова. Из аргументов других ученых в пользу данного мнения можно назвать следующие аргументы:

1) два слова с одинаковым логико-предметным значением могут различаться по наличию или отсутствию эмотивного компонента;

2) эмотивное значение может развиваться отдельно от логико-предметного внутри лексического значения слова;

3) эмотивные значения слов адекватно идентифицируются и дифференцируются говорящими. Они одинаково соотносятся всеми говорящими с понятиями, признаками объектов, детерминирующими эмоции, одними и теми же типами эмоций, идентифицируются с определенными языковыми единицами их выражения и типизированными эмоциональными ситуациями их употребления в речи. Таким образом, эмотивные значения являются коммуникативными, т. к. в процессе коммуникации они передают эмоциональную информацию и вызывают определенную эмоциональную реакцию;

4) эмотивное значение может быть вычленено при измерении смысловой информации контекстуального слова. При замене эмотивной лексической единицы в определенном контексте на нейтральную, можно наблюдать потерю сути самого высказывания.

5) согласно психолингвистическим экспериментам, эмотивное значение слова, его эмоциональный смысл (оскорбление, гнев, ласка и т. д.) осознается человеком быстрее, чем логико-предметное [Шаховский, 2008]. Итак, перейдем к рассмотрению эмотивных лексических единиц и их классификации.



Эмотивные лексические единицы, в состав структуры которых входят эмотивные семы, определенным способом проявляют себя в процессе общения. В отличие от S. Ullman, утверждающего, что эмотивное значение слова может проявляться исключительно через контекст. И.Р. Гальперин и В.И. Шаховский считают данное мнение лишь отчасти верным. По мнению авторов, существуют определенные единицы языка, в которых доля эмотивности преобладает над логико-предметным значением. К ним, по мнению В.И. Шаховского, относятся междометия (междометные слова), бранная лексика, усилительные прилагательные и наречия [Шаховский, 2002]. Того же мнения придерживается И.Р. Гальперин, относя к ним междометия и различного рода восклицания [Гальперин, 1981: 67, 153]. Подробное их рассмотрение позволило В.И. Шаховскому выделить три семантических статуса эмотивности:

1) статус денотативной эмотивности (эмотивное значение слова), при котором эмотивная семантика выступает первичным фактором и единственным содержанием семантики слова (аффективы);

2) статус факультативной эмотивности (коннотация слова), предполагающий лексические единицы, в структуре которых эмотивность реализуется в статусе коннотации и является вторичной по отношению к логико-предметной семантике слова;

3) статус потенциальной эмотивности (эмотивный потенциал слова), охватывающий две группы лексических единиц: первые имеют в структуре языковую эмотивность (слова-символы, название товаров, магазинов и т. д.); эмотивность вторых зависит от эмоциональной ситуации [Шаховский, 2002].

Стоит подчеркнуть, что в настоящем исследовании типология эмотивных средств языка ограничивается рамками лексического уровня языка. Основным средством обучения эмотивной лексике выступают письменно-фиксированные тексты художественной литературы. Однако не учитывать фонетику (графическую репрезентацию эмотивных высказываний), синтаксические

способы выражения эмоций (повторы, восклицательные предложения, сравнительные обороты и т. д.) и репрезентации эмоциональных состояний, проявляющиеся на морфологическом уровне языка, не представляется возможным. Иначе, обучение эмотивной лексике сводилось бы к списку отдельных единиц языка без демонстрации их функционирования в речи. Таким образом, мы полагаем, что наиболее часто встречающиеся в эмотивной коммуникации морфологические и синтаксические средства (формы продолженного вида, степени сравнения, *how + adj/adv*, *tag questions*, перечисления, оператор *do* и т. д.) будут усваиваться обучающимися параллельно наряду с эмотивной лексикой. К примеру, при сканировании следующего отрывка для выявления эмотивной лексики, стоит обратить внимание на форму продолженного вида глагола *love*, не характерную для данного глагола:

*'Have you been in Vienna before?'*

*'No. It's the first time I've been out of England. And I'm loving every moment of it. Particularly here in Vienna. It's such a romantic place. And every other man looks like a prince or something. You're probably at least a baron yourself.'* (J. Ward).

В основе классификации эмотивной лексики, по мнению Л.Г. Бабенко, должен лежать принцип строгого соблюдения «иерархии сем эмотивности разного ранга и иерархии зависимости их от вышерасположенных сем» [Бабенко, 1989: 62]. В целом, данная концепция находит свое отражение в типологии, представленной в работе С.К. Табуровой. В соответствии с концепцией автора, можно выделить следующие эмотивы:

1) аффективы – слова, содержащие исключительно семы эмоциональности и характеризующие высшую степень эмоциональности говорящих. К ним относятся междометия и междометные слова (*Wow; yuk; ah; oh; oops; yipe; gosh; no way; my, my; oh, boy; good God; great heavens; in*

Heaven's name; in God's name; Goddamn; damn it (dammit); darned; holy cats (cow); bloody hell; the hell; the heck; the devil; in blue blazes; oh dear; well, I never и др.), лексика обзывания и ласкания, бранная лексика (darling; sweetie; honey; bastard; moron и др.);

2) коннотативы – слова, эмотивная доля значения которых является компонентом, т. е. сопутствует основному логико-предметному значению. Коннотативы по сравнению с аффективами характеризуют большую осознанность выражаемых эмоций. К ним относятся словообразовательные дериваты разных типов, зоолексика с чужими денотатами, эмоционально-оценочные прилагательные (dumb; terrific; fabulous; amazing; awful, horrible; terrible; lovely; boastful; rotten; stunning и др.); эмоционально - усилительные наречия (awfully, terribly, extremely, incredibly, powerfully и др.); эмоционально-окрашенная разговорная лексика (daddy, mummy и др.), архаизмы (thou – ты; wroth – разгневанный; foodpad – разбойник; gamester – игрок в азартные игры и др.); поэтизмы (silvern – серебряный; burthen – бремя и др.) и т. д. Обычно коннотативы противопоставляются нейтральным словам, совпадая по предметно-логическому, но различаясь по коннотативному признакам, т. е. наличием/отсутствием эмотивного компонента (child – brat, kid; obstinate – ass; poet – rhymester; girl – bint, lass, lassie; thrifty – stingy; house – dump; bad – lousy и др.).

3) сленгизмы, жаргонизмы, вульгаризмы, выступающие нейтральными в языке своего микросоциума, но эмотивными в кодифицированном литературном языке (dude; chick, cracker, eye-candy, stunner о девушке; fastbuck – шальные деньги, think outside the box – нестандартно мыслить, make a killing – сделать состояние, a win-win situation – взаимовыгодная ситуация в сфере бизнеса; shrink – о психиатре; gumshoe, private eye – о детективе; left wing, right wing в политике; blue boy о полицейском; vamp, witch, cat – о женщине; office boy; sweet tooth; такие фразы, как Bob's your ankle и др.);

4) экспрессивы – языковые единицы, увеличивающие воздействующую силу за счёт сем усиления, образности и т. д. Сюда относятся метафоры, поговорки, аллюзии другие лексические средства, обладающие ярко выраженным эмотивным потенциалом (common – простой, обыкновенный, вульгарный; be an angel); аллюзии: a place like a Garden of Eden, act like Romeo, act like a Scrooge, be a Good Samaritan; эпитеты: raw facts, half-baked ideas, food for thought, a penetrating look, sweet thoughts; ирония: how clever you are!; идиомы, в семантической структуре которых выделяется 3 типа модальности: рационально-оценочная, деонтическая и эмотивная, выражаемая диапазоном чувств, ограниченных двумя полюсами - «плюс» и «минус»: be in someone's shoes, put one's tail between one's legs [Табурова, 1999:23; Чернышов, 2014: 235-236].

Следует уделить особое внимание фразеологизмам в обучении выразительности речи. Рассмотрим данную группу языковых средств более подробно. В рамках эмотиологии фразеологизмы как средства выражения эмоций в языке и речи выступают предметом изучения многих ученых [Вакуров, 1991; Ежова, 2002; Морозова, 1999; Мягкова, 2000; Фомина, 1987; Чернышов, 2008; Шаховский, 1987 и др.]. Нам кажется целесообразной позиция Н.А. Хомяковой [2008], особо выделяющей на фоне остальных компонентов (денотативного, грамматического, оценочного, мотивационного, стилистического) эмотивный компонент семантической структуры фразеологизмов. Автор подчеркивает: «Эмотивный компонент имеет самое существенное значение для прагматики фразеологических единиц, поскольку семантика этого компонента адекватна его прагматическому статусу» [Хомякова, 2008:16]. Фразеология играет важную роль в формировании национально-языковой картины мира и национального менталитета определенного лингвокультурного социума. По словам Н.М. Шанского, помимо выражения окружающей действительности, во фразеологических

единицах вербально отражено «духовное национально маркированное сознание» [Шанский, 1985:110]. Важно, что фразеологическое значение существует для выражения своего отношения к предмету восприятия [Кирилова, 1990]. Данное суждение подтверждает вышерассмотренные мнения о целесообразности включения фразеологических единиц в типологии эмотивов, т. к. благодаря коннотации, они выступают выразительными средствами языка, выражающими эмоциональное состояние человека [Синельникова, 2013].

Заслуживает внимания также классификация лингвистических эмотивных средств, приведенная А.В. Селяевым. Автор выделяет просодические, лексические, морфологические и синтаксические средства выражения эмоций в соответствии с уровнями языка. В качестве интересующих нас лексических средств, приводятся следующие компоненты:

- 1) междометия;
- 2) эксплетивы, т.е. слова, аффективное значение которых преобладает над предметно-логическим. В отличие от междометий эксплетивы функционируют как полноценные члены предложения, выполняя синтаксические функции;
- 3) слова семантической безисключительности такие, как местоимение *all* со всеми производными фразами (*at all, above all* и т. д.), наречия *always, forever*, отрицательные и неопределенные местоимения с компонентами *every-, any-, ever*, отрицания с *never*;
- 4) лексические интенсификаторы, к которым относятся усиленные наречия и частицы (*awfully, pretty, utterly, so, such* и т. д.);
- 5) местоимения, из которых выделяются указательные местоимения, эмфатическое *oneself*, притяжательные местоимения, апеллятивное *you* [Селяев, 2007].

Как видно из приведенных классификаций эмотивной лексики, в работах авторов встречаются как сходства, к примеру, при отнесении междометий и междометных конструкций к аффективам, так и различия, в основном обусловленные различными подходами самих авторов, распределяющих данную лексику по соответствующим критериям (лингвистический, стилистический и др.). Это позволяет предполагать, что вопрос типологии эмотивной лексики является на настоящий момент не решенным и требует дальнейшего изучения. По нашему мнению, деление эмотивных лексических единиц на аффективы, коннотативы, сленгизмы, жаргонизмы, вульгаризмы и экспрессивы может быть признано лишь условно. К примеру, отнесение эмоционально-оценочных прилагательных (*awful, terrible, terrific* и др.) и наречий (*terribly, horribly* и др.) к коннотативам является спорным, т. к. эмотивное значение данных лексических единиц выступает их основным, единственным, а не сопутствующим значением [Шаховский, 2008]. Другим примером может выступать лексика обзывания и ласкания, отнесенная авторами к аффективам, в то время как зоолексика с чужим денотатом отнесена к группе коннотативов. Однако в рамках эмоциональных ситуаций собеседники могут употреблять зоолексемы для реализации эмоциональных интенций оскорбления, унижения и т. д. Это означает, что такие слова как *chicken, rat* или *turkey* будут выступать в качестве лексики обзывания, которая в упомянутой типологии отнесена к аффективам. Несмотря на то, что мы отталкиваемся от мнения В.И. Шаховского, выделяющего три статуса эмотивности (обязательной/денотативной, факультативной и потенциальной), группирование эмотивных лексических единиц по указанному выше принципу не может быть принято в содержание обучения эмотивной лексике в школе в силу своей сложности и неоднозначности.

Для более удобного разграничения и составления типологии единиц, подлежащих усвоению, мы предлагаем разделить их на 2 группы: отдельные

эмотивные лексические единицы и эмоционально-образные фразы и выражения. В качестве основы классификации отдельных эмотивных лексических единиц мы предлагаем использовать морфологический критерий. Таким образом, в рамках программы профильной школы, мы выделяем 6 частей речи, подлежащих усвоению:

1. эмотивные существительные (hag, terror, rascal, moron, idiot, fool, dear, baby-doll, sweetheart, stitch chick, fox, ass, bird, chicken, dog, rat, turkey, dude, geek, goofy, eye-candy, knockout, loser, ropey, airhead, bimbo, cakehole и др.);

2. эмотивные глаголы (to roar, to thunder, to stare, to care, to worry, to hurt и др.);

3. эмотивные (усилительные) наречия (desperately, deeply, awfully, bitterly, terribly);

4. эмотивные (эмоционально-оценочные) прилагательные и причастия (formidable, fabulous, stunning, spectacular, swell, top, smart, cute, massive, rotten, selfish, rude, big-headed, arrogant, stubborn, obstinate, darling, beloved);

5. эмотивные местоимения (указательные, апеллятивное you, притяжательные);

6. междометия (zounds, blimey, woooo, gee, whoa, Oh, my God! и др.)

Вторая группа эмотивной лексики представляет собой эмотивные образные выражения, к которым относятся различные виды фразеологизмов, метафоры, гиперболы и другие средства выразительности, косвенно выражающие эмоцию (laughing eyes, a sharp smile; be over the moon; be thrilled to bits; be on cloud nine; be in seventh heaven; be all ears; be all brawn and no brains; be dead from the neck up; be like a bear with a sore head; to break a promise; to get off one's chest; cock and bull story; kick the bucket и др.). Данная типология будет

лежать в основе анализа действующих учебников английского языка, нацеленного на определение плотности фонда эмотивной лексики. Подробное рассмотрение категории эмотивности (текста) на всех уровнях языка приведено в Приложении 3. Следующим шагом станет описание специальных принципов обучения эмотивной лексике в профильной школе.

#### **§4. Принципы обучения эмотивной лексике в профильной школе**

Прежде чем перейти к рассмотрению принципов обучения эмотивной лексике, выясним значение данного термина в дидактической и методической науках. Н.М. Скаткин понимал под принципами «основные нормативные положения, которыми следует руководствоваться, чтобы обучение было эффективным» [Дидактика средней школы, 1982:48]. В методической литературе традиционно выделяются две группы принципов: общедидактические и методические принципы обучения иностранным языкам (М.В. Ляховицкий, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.). Традиционно первую группу принципов включают: 1) принцип воспитывающего обучения; 2) принцип связи обучения с жизнью; 3) принцип сознательного обучения; 4) принцип творческой активности; 5) принцип наглядности; 6) принцип научности; 7) принцип систематичности; 8) принцип прочности усвоения знаний; 9) принцип доступности в обучении; 10) принцип учета индивидуальных особенностей учащихся [Ляховицкий, 1982].

Дидактические принципы являются опорой для методических принципов, однако в силу специфики методической науки, интерпретируются в ней по-разному. Соответственно, под методическими принципами понимаются закономерности, составляющие специфику процесса обучения иностранным языкам и лежащие в основе методов обучения [Миньяр-Белоручев, 1990]. В качестве основных методических принципов можно выделить три группы принципов: общие, частные и специальные принципы. Имея также различную



интерпретацию, принципы первой группы, по мнению некоторых авторов, сводятся к трем основным: 1) коммуникативная (речевая) направленность обучения иностранного языка; 2) учет особенностей родного языка; 3) доминирующая роль упражнений на всех уровнях и во всех сферах овладения иностранным языком [Гальскова, 2006].

Важно, что Н.Д. Гальскова пишет о принципе лично-ориентированной направленности обучения, сущность которого, по мнению автора, 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» [Гальскова, 2006: 144, выделено автором]. Настоящий принцип приобретает фундаментальное значение в процессе формирования эмотивной компетенции обучающихся в процессе изучения иностранного языка. Вторая группа включает в себя следующие принципы: 1) принцип обучения иностранному языку на речевых образцах (моделях); 2) принцип сочетания языковых тренировок с речевой практикой; 3) принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности; 4) принцип устного опережения в обучении чтению и письму; 5) принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности; 6) принцип интенсивности начальной стадии обучения ИЯ [Ляховицкий, 1982: 63-66].

Третья группа методических принципов имеет более узкую направленность, реализуясь, к примеру, в обучении конкретному виду речевой деятельности. Таким образом, принцип выступает в роли той первоосновы, согласно которой функционирует и развивается вся система обучения предмету [Гальскова, 2006].

Проблема обучения иноязычной лексике в учебных заведениях нашей страны, так или иначе, восходит к трудам И.Л. Бим [1988], Н.Д. Гальсковой [2006], П.Б. Гурвича [1972], С.В. Шатилова [1986] и многих других ученых.

Данный вопрос выступает ключевым для школьного профильного образования. Рассмотрим некоторые концепции авторов.

I. Nation выделяет четыре общие принципа обучения лексике:

- 1) принцип минимизации языка;
- 2) принцип дифференцированного подхода в зависимости от цели усвоения лексики;
- 3) принцип взаимосвязанного обучения лексике и видам речевой деятельности;
- 4) принцип сознательности, включающий в себя рефлексию [Nation, 2003].

Для работы над лексической стороной устной речи, И.Л. Бим предлагает следующие принципы:

- 1) опора на познавательную и собственно коммуникативную мотивацию;
- 2) адекватность упражнений формируемым действиям;
- 3) поэтапность формирования подлежащих усвоению действий;
- 4) учет взаимодействия упражнений по формированию лексической, фонетической и грамматической стороны речи;
- 5) учет взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием техники чтения и письма и взаимосвязи видов речевой деятельности [Бим, 1988:172-173].

В.А. Бухбиндер и В. Штраус включают в систему обучения лексике следующие принципы:

- 1) принцип рационального ограничения словарного минимума;
- 2) принцип направленного предъявления лексических единиц в учебном процессе;
- 3) принцип учета языковых свойств лексических единиц;
- 4) принцип учета дидактико-психологических особенностей лексических единиц;

- 5) принцип комплексного решения дидактико-методических задач в области обучения лексике;
- 6) принцип опоры на лексические правила;
- 7) принцип единства обучения лексике и речевой деятельности [Основы методики, 1986:172].

На основе анализа указанных выше принципов, можно сделать выводы: 1) обучение иноязычной лексики должно происходить в тесной связи с другими сторонами речи и видами речевой деятельности; 2) процесс обучения лексике должен выстраиваться в зависимости от конкретных целей и с учетом всех особенностей лексических единиц, подлежащих усвоению.

В связи с плодотворным внедрением коммуниктивно-когнитивного подхода как ведущей модели обучения в образовательных учреждениях, а также накоплением определенных научных данных когнитивной психологии, психолингвистики и других, смежных с методикой наук, происходит пересмотр уже имеющихся принципов, вследствие чего, возникают новые принципы «взаимосвязанного коммуниктивного, социокультурного и когнитивного развития обучающихся» [Гальскова, Гез, 2006: 157]. Из них можно выделить:

- 1) принцип системообразующей роли лексики в обучении иностранным языкам;
- 2) принцип лексического опережения в языковом (лингвистическом) образовании обучаемых;
- 3) принцип соответствия когнитивных моделей познавательной деятельности обучаемых целям и задачам обучения лексическому аспекту в целом;
- 4) принцип верификации ментальных компонентов в содержании обучения лексике и их соответствие истинному положению дел [Шамов, 2006].

Как было показано в разделе 2 настоящей работы, условием успешности дальнейшего исследования является именно синтез накопленных научных

знаний и методов исследования, относящихся к смежным с методикой дисциплинам, каждая из которых вносит определенный вклад в решение проблемы эмоций в языке и речи, хотя и рассматривает ее с различных позиций. Мы полностью согласны с мнением Б.В. Беляева, который считал единственно правильным путь от психологии к методике, заключающийся, прежде всего, в установлении психологических особенностей владения иностранным языком независимо от процесса обучения и лишь после этого решении вопроса о его организации [Беляев, 1965: 2].

Весьма значимым для исследования стало возникновение уже упомянутого нами ранее эмоционально-концептного подхода, имеющего глубокую коммуникативную, когнитивную и социокультурную основу. Предложенный подход ставит целью совершенствование личности обучающихся через проникновение в эмоциональную иноязычную картину мира [Чернышов, 2014]. Представленные в нем положения частично отражаются в разработанных нами специальных принципах обучения эмотивной лексике в школе с учетом специфики профильного обучения и требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и других нормативных документов.

Стоит отметить, что принцип эмоциональности выделяется в педагогике в качестве одного из ведущих принципов обучения, позволяющих вооружиться дополнительными приемами, нацеленными на задействование эмоций обучающихся в качестве мощного фактора эффективного усвоения преподаваемого материала. Важным для нашего исследования является, предложенный Н.М. Скаткиным наряду с множеством прочих, *принцип положительного эмоционального фона обучения* [Дидактика средней школы, 1982, выделено автором], который будет носить название *принципа положительного эмоционального фона на уроках иностранного языка* в нашем исследовании. Включение данного принципа в специальную дидактику, по

мнению автора, является решением проблемы построения связи между интеллектуальной учебной деятельностью учеников и их духовно-нравственной составляющей. Реализация данного принципа на практике представляет собой включение различных произведений искусства (изобразительного, музыкального, драматического и др.) как особых компонентов, воздействующих на внутреннее эмоциональное состояние обучающихся, а также различных дидактических игр. Вышеназванные компоненты методического процесса могут быть в полной мере реализованы лишь в профильной школе, поскольку профильное обучение является дифференцированным, индивидуализированным и выделяется в развитых странах как самостоятельный вид образовательного учреждения. Подтверждением этому могут послужить примеры существования лицеев во Франции, гимназий в Германии, «высших» школ в США [Войтович, 2012: 137]. Структура профильной школы характеризуется углубленным изучением определенных предметов, способствующим погружению в профессиональные интересы обучающихся, их сознательному самоопределению в сфере профилирующего направления деятельности. Организация практического занятия происходит с учетом строгой направленности учебного процесса и индивидуально-психологических особенностей самих обучающихся. Глубокое погружение в систему иностранного языка и речи требует определенных изменений и дополнений в содержании обучения, отборе языкового материала, использование инновационных технологий в учебном процессе. В результате этого все стороны языка, а также все виды речевой деятельности подвергаются более серьезной проработке. Широко используется метод проектов, нацеленный на активизацию таких сфер личности школьника, как интеллектуальная, эмоциональная, сферы практической деятельности в рамках компетентностного подхода. Важно, что «эмоциональная активация является необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности»

обучающихся [Шаховский, 2008: 27]. А.К. Маркова считает, что эмоции «имеют мотивирующее значение в процессе учения». Их важность проявляется в том, что они не только сопровождают деятельность обучающихся, но и предшествуют ей и предвосхищают ее [Маркова, 1983: 20].

Главным преимуществом создания положительного эмоционального фона выступает снятие эмоционального напряжения обучающихся. Существуют определенные «сдерживающие» факторы, препятствующие раскрытию потенциала обучающихся и блокирующие процесс осуществления иноязычной речевой деятельности. К ним относятся получение плохой оценки по предмету, провал на экзамене, порицание со стороны учителя, насмешки одноклассников, причиненное кем-либо чувства стыда или различного рода наказание [Veebe, 1983]. Разумеется, все выше перечисленные события сопровождаются исключительно отрицательными эмоциями, со временем закрепляющимися в сознании обучающихся. С другой стороны, положительные эмоции, возникающие в учебном процессе в связи с осознанием собственных возможностей при достижении успеха в учебе, преодолении трудностей, хорошим взаимоотношением с учителем и другими учениками, интересом к новому материалу, составляют «атмосферу эмоционального комфорта» и являются необходимым условием успешности процесса обучения [Маркова, 1983: 21-23]. По мнению В. Dufeu, необходимо создать особую эмоциональную атмосферу, которая бы позволила чувствовать себя уютно при изучении иностранного языка. Подобные условия обеспечивают уверенность в себе, позволяют экспериментировать, познавать язык и использовать стратегии риска, не испытывая эмоциональный дискомфорт [Dufeu, 1994: 89-90]. Этому способствует постоянная концентрация обучающихся на вербальном выражении собственных переживаний средствами иностранного языка, приводящая к эмоциональному удовлетворению, а также работа с эмотивными текстами, фильмами и другими материалами на уроке иностранного языка. Со

временем, ученики начинают точнее дифференцировать эмоциональные состояния, свободнее их выражать. Дополнительным преимуществом указанного принципа является то, что обучающиеся не чувствуют в полной мере опасений быть осмеянными или не понятыми при выражении эмоций, поскольку убеждены, что выполняют определенные задачи урока. Вышеназванный принцип является актуальным для настоящего исследования и служит базовым в создании благоприятной почвы для усвоения и использования эмотивной лексики на уроках английского языка в профильной школе.

Н.М. Скаткин также упоминает об эффективности использования в учебном процессе жизненных и учебных ситуаций, вызывающих «необходимость в овладении умениями и навыками для решения той или иной важной для них в настоящее время задачи» [Дидактика средней школы, 1982: 82]. Это, в свою очередь, дает основу для разработки следующего принципа. С учетом принципа коммуникативной направленности практического занятия, значительное время отводится на устную часть. Соответственно, «основной областью использования эмотивов является разговорная речь, где структурная и семантическая аморфность лингвистических единиц возмещается естественной ситуативностью речи» [Парсиева, 2012: 9]. И.А. Зимняя, опираясь на концепцию В. Гумбольдта, утверждает, что использование определенных языковых средств обучающимися должно происходить в процессе вербализации намеренно заданной извне мысли [Зимняя, 1991]. Принимая во внимание данное утверждение, мы приходим к следующему выводу: для употребления эмотивной лексики в речи обучающимся необходимы специфические условия, стимулирующие процесс обучения, под которыми мы в свою очередь понимаем искусственно созданные *эмоциональные ситуации*. Указанная составляющая содержания обучения направлена на формирование предметной базы для

подготовки обучающихся к эмоционально окрашенной коммуникации. Как справедливо отмечает В.И. Шаховский, знания единиц и системы языка не являются достаточным условием достижения положительного эффекта общения. В подтверждение своего мнения, автор высказывает следующую мысль: «Необходимы знания, помогающие управлять своими и чужими вербальными эмоциями, и понятие категориальной эмоциональной ситуации в этом смысле может рассматриваться в качестве основания для систематизации разнообразного эмоционального опыта говорящих и достижения взаимопонимания в процессе их общения» [Шаховский, 2008:133]. Эмоциональные ситуации по своей структуре характеризуются доминированием эмоциональной составляющей в мотивах поступков говорящих субъектов (А.А. Романов, А.П. Костяев). Специалисты в области коммуникативистики выделяют эмотивную и конативную функции речи в межличностном общении. Под эмотивной функцией подразумевается «выражение в речи субъективного мира адресанта (говорящего), его самооценки, переживаний, отношения к тому, о чем говорится», в то время как под конативной ученые понимают «выражение в речи говорящего его установки на адресата (слушающего), стремления на него воздействовать, формировать определенный характер взаимоотношений» [Кунициина и др., 2001: 37]. Главным компонентом подобного рода ситуаций будут выступать «эмотивные речевые акты» (Л.А. Пиотровская), нацеленные на выражение эмоционального состояния или отношения говорящего к чему-либо [Пиотровская, 1994: 25]. Искусственное воссоздание подобных ситуаций в учебном процессе будет являться полем реализации эмотивного потенциала языковых единиц. В соответствии с делением эмоций на положительные и отрицательные, а также наличием адресанта (А) и адресата (В) сообщения, можно выделить следующие типы эмоциональных ситуаций:  $\underline{A+} - \underline{B+}$ ,  $\underline{A-} - \underline{B+}$ ,  $\underline{A+} - \underline{B-}$ ,  $\underline{A-} - \underline{B-}$ , где знак «+» обозначает положительное эмоциональное



состояние, а «-» – отрицательное. Стоит отметить, что причиной возникновения эмотивного высказывания может также выступать какое-либо событие или предмет, нашедший отклик в сознании говорящего. Включение эмоциональных ситуаций в процесс обучения лексике позволяет использовать дополнительные ресурсы для закрепления образов иноязычной картины мира в сознании учеников. В упомянутом принципе наиболее отчетливо находит выражение методический принцип связи обучения с жизнью, сущность которого Н.Д. Гальскова видит в том, что усвоение обучающимися иностранного языка должно происходить в условиях максимально приближенных к реальному общению [Гальскова, 2006]. Повседневное общение, в свою очередь, предполагает постоянное участие в эмоциональных ситуациях. Данный компонент содержания обучения также является успешным условием формирования социальных навыков для дальнейшего взаимодействия обучающихся в обществе. Таким образом, обучение эмотивной лексике должно строиться с учетом *принципа использования эмоциональных ситуаций* на уроках иностранного языка.

Для выделения следующего принципа, лежащего в основе обучения эмотивной лексике, мы обращаемся к вопросам развития эмпатических качеств личности, реализующихся в грамотном подборе эмотивных лексических единиц в момент речевого общения. Последнее, в свою очередь, может быть выполнено лишь при сформированных навыках определения типа эмоциональной ситуации. Целенаправленное обучение подобного рода стратегиям обеспечивает положительный настрой школьников в процессе общения, а также развитие эмоциональной компетенции, как психологической категории личности. Таким образом, упомянутый принцип в настоящем исследовании мы будем именовать *принципом эмоционального сближения участников речевого взаимодействия*, который будет проявляться в специально направленных упражнениях коммуникативного характера, предполагающих в

конечном итоге развитие эмпатии. Среди компонентов эмотивной компетенции можно выделить распознавание эмоциональных переживаний речевого партнера по его высказыванию, проявление поддержки, выражении заинтересованности в его высказывании и т.д. Мы придерживаемся мнения Д. Гоулмана, описывающего эмпатию как биологическую данность, которая может быть развита усилиями самого человека [Гоулман, 2009]. Следовательно, ее необходимо развивать целенаправленно и постоянно. Сочувствие/сопереживание собеседнику является одной из способностей, входящих в умение общаться, а значит, в понятие коммуникативной компетенции в общем понимании данного термина. Под эмоциональным сближением мы в данном контексте понимаем осознанное волевое усилие, осуществляемое коммуникантом в процессе речевой деятельности, направленное на сближение с речевым партнером.

Немаловажную роль в данном случае играют невербальные компоненты коммуникации. Любопытным фактом выступает предложенное американскими социологами в 1992 году понятие «эмоциональное заражение» (*emotional contagion*), под которым понимается «тенденция автоматически копировать мимику, звуки, позы и движения другого человека с последующим эмоциональным сближением (*to converge emotionally*)» [Hatfield, 1994: 153]. По некоторым экспериментальным данным ученых [Lundqvist, Dimberg, Hatfield, 1992, 1994], копирование мимики другого человека, отражающей определенную эмоцию в процессе социального взаимодействия, приводит к действительному переживанию этой эмоции [Мартеньянова, 2014: 28]. Данные действия, по нашему мнению, также могут оказать плодотворное влияние на процесс обучения межличностному и межкультурному общению в рамках урока иностранного языка. Самым главным условием развития эмпатии у обучающихся выступает реализация эмотивно-когнитивных стратегий и приемов при работе над эмотивными текстами зарубежной литературы,

предполагающих осмысление эмоциональной (чувственной) стороны текстов, оценке героев и их поступков, событий, формировании собственного мнения и т. д.

Дискурсивная и стратегическая компетенции, входящие в состав коммуникативной компетенции являются необходимыми элементами успешного межкультурного общения. Однако возникает вопрос: как в процессе общения выстроить определенную стратегию ведения диалога не учитывая при этом эмоционального состояния речевого партнера? Любая из таких стратегий заранее обречена на провал, т.к. именно внутреннее (эмоциональное) состояние будет являться перводвигателем, приводящим в движение остальные механизмы (выбор лексических единиц, грамматических структур, использования невербальных компонентов коммуникации и др.). В рамках межкультурного общения большую роль играют исторически сложившиеся национально-культурные характеристики лингвокультурного сообщества, проявляющие себя в языковом поведении его представителей.

Одним из базовых понятий когнитивной лингвистики выступает «концепт» (Н.Д. Арутюнова, С.А. Аскольдов-Алексеев, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, В.П. Нерознак, С.Х. Ляпин и др.), представляющий собой единицу мышления. Эмоциональные концепты, по мнению ученых, это «сложные ментальные образования, отражающие представления народа об эмоциональных переживаниях» [Мартеньянова, 2014: 59]. Изучением эмоциональных концептов в разных культурах занимаются многие ученые такие, как А. Вежбицкая [1996], Н.А. Красавский [2001], Е.Е. Стефанский [2008], С.В. Чернышов [2014] и др. Неверная интерпретация языковых средств, отражающих эмоциональные концепты, часто приводит к недопониманию участников межкультурного диалога и коммуникативным неудачам. Эмоциональный концепт определяется Н.А. Красавским как «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 мира, вызывающие пристрастное отношение к ним человека» [Красавский, 2001: 60]. Учитывая, что концепт не имеет привязки к слову, а значит и не всегда может быть выражен с помощью языка, постижение концептосферы – «упорядоченной совокупности концептов народа» [Стернин, 2007: 26] носителей языка является непосильным условием обучения иностранному языку в профильной школе. В нашем исследовании мы обращаемся лишь к вербализуемой части эмоциональных концептов, т.е. языковым (лексическим) средствам, используемым для их описания. Мы полностью согласны с И.А. Стерниным, настаивающим на том, что судить о когнитивной картине мира по языковой картине мира можно лишь косвенно и в ограниченном масштабе. Однако как справедливо замечает автор, «более удобного доступа к концептосфере, чем через язык, видимо, нет» [Стернин, 2007: 39]. Таким образом, мы соприкасаемся с понятием языковой картины мира носителей изучаемого языка, которую автор определяет как «совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [Стернин, 2007: 38]. Различное восприятие, интерпретация и выражение эмоций средствами языка разными лингвокультурными социумами свидетельствует о наличии у них определенной эмоциональной картины мира. Таким образом, обучение эмотивной лексике должно строиться по *принципу постижения эмоционально-языковой картины мира носителей*

*языка* во избежание эмоционально-культурной лакурности в межкультурном диалоге.

Языковые единицы, включенные в содержание обучения эмотивной лексике должны обрасти некими ассоциативными связями, обеспечивающими мгновенный выбор соответствующих единиц языка для реализации его эмоциональной интенции [Чернышов, 2014]. П.Б. Гурвич считал важным показателем лексической компетенции «способность слова включаться всякий раз, когда появляется подходящая для этого ситуация» [Рогова, Гурвич, 1969: 39]. Принимая во внимание наличие доминирующего эмоционального фактора в подобных ситуациях общения, обучающиеся должны иметь прочные ассоциативные связи эмотивных лексических единиц для выражения собственных эмоций во избежание нарушений коммуникативного акта. Важно заметить, что аффективная окраска слов влияет на структуру семантического поля значения в индивидуальном сознании личности. В исследованиях некоторых ученых [Paivio, Yuill, Madigan, 1968] утверждается, что аффективно выраженные слова обладают большей ассоциативной силой. В своей работе В.Ф. Петренко ссылается на эксперимент, описанный А.Н. Леонтьевым в его работе «Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов» [1928], который показал «влияние аффективной окраски на характер протекания потока свободных ассоциаций» [Петренко, 2005: 154]. Эксперимент был построен по типу юнговского цепного ассоциативного эксперимента и включал регистрацию времени латентного периода дачи ассоциаций на каждое последующее слово. Эксперимент показал, что когда ассоциативный поток испытуемого попадает в область, чем-то для испытуемого аффективно окрашенную, то наблюдается феномен, названный А.Н. Леонтьевым «реакцией аффективной персеверации». Суть его в том, что процесс ассоциирования по цепному принципу прерывается, и испытуемый начинает давать ассоциации вокруг этого аффективно окрашенного содержания» [Петренко, 2005: 154],

замыкаясь в кругу определенной семантической области. Проводя собственный эксперимент, автор указывает на влияние эмоций на структуру семантического поля в индивидуальном сознании людей. Автор поясняет: «Аффект, таким образом, выступает как фактор, изменяющий характер категоризации» [Петренко, 2005: 164]. Данный эксперимент позволяет сделать вывод о том, что чем выше степень эмоциональной окрашенности слова, тем шире вариативность его отнесения к определенной категории в сознании разных индивидов. Создание подобного рода связей требует особой работы с лексикой. Таким образом, по отношению к эмотивной лексике важным принципом можно считать *принцип создания ассоциативных связей эмотивных слов в сознании обучающихся*. Использование данного принципа предполагает задействование эмоционально-чувственной сферы обучающихся как при семантизации новой лексики, так и при дальнейшей работе над ней. Богатый запас эмотивных лексических единиц не должен предполагать его автоматизированное использование в устной и письменной речи. Напротив, наличие коммуникативной компетенции обучающихся как многокомпонентного понятия предполагает «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка...» [Шамов, 2014:62], т.е. принятие некоторых несвойственных их культуре явлений. Речь идет об эмоциональном поведении представителей другого лингвокультурного социума, закрепленного в единицах речи в момент общения. Это, в свою очередь, подводит к понятию эмоциональной толерантности как проявлению коммуникативной грамотности коммуниканта.

Обучение эмотивной лексике по *принципу эмоциональной толерантности* представляет собой процесс тщательного анализа речевого высказывания партнера с целью выявления его коммуникативного намерения (интенции), и соответствующих действий, т.е. речевое поведение, направленное на адаптацию партнеров друг к другу во избежание конфликта. Настоящий

принцип тесно граничит с принципом постижения эмоционально-языковой картины мира представителей страны изучаемого языка с той лишь разницей, что первый относится к познавательным действиям, а второй к целенаправленной коммуникативной деятельности.

Таким образом, в названных выше принципах обучения эмотивной лексике находят специализированное отражение дидактические и методические принципы обучения иностранным языкам. Их специфика заключается в том, что эмоциональная составляющая личности рассматривается в качестве основного компонента процесса обучения, а не второстепенного. Эмоции выступают необходимым и наиболее важным условием построения процесса обучения эмотивной лексике. Большинство указанных принципов (принцип использования учебных эмоциональных ситуаций, принцип постижения эмоциональной концептосферы носителей языка, принцип создания ассоциативных связей эмотивных слов в сознании обучающихся) могут быть использованы исключительно при работе с эмотивной лексикой. Основываясь на упомянутых утверждениях, мы считаем целесообразным включение предлагаемой нами методики обучения эмотивной лексике, как особого класса лексики, служащей для языкового выражения эмоций. Предложенные принципы частично базируются на положениях эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам и находят свое применение в обучении английскому языку в профильной школе. Очевидно, что следующим шагом должно быть построение системы упражнений, как важнейшего компонента учебного процесса, нацеленных на реализацию нашей концепции. Данный вопрос будет отражен в Главе II настоящего исследования.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

1. Компетентностный подход, определяющий дальнейшее направление среднего общего и профильного образования, характеризуется переориентацией системы образования на конкретные результаты, под которыми понимается всестороннее развитие конкурентноспособной компетентной личности, обладающей множеством компетенций в различных сферах жизнедеятельности.

2. Главной стратегической целью школьного образования в области иностранных языков является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, имеющей сложную многоуровневую структуру. В составе данной компетенции важную роль играет эмотивная компетенция, представляющая собой способность к осуществлению эмотивной коммуникации, эффективно используя все имеющиеся языковые и речевые средства выражения эмоциональных состояний. Показателем элементарного уровня упомянутой компетенции выступают сформированные навыки и умения распознавания и употребления эмотивной лексики, позволяющие обучающимся распознавать и адекватно интерпретировать эмоциональное состояние собеседника по употребляемым лексическим единицам, а также грамотно отражать собственные эмоциональные состояния посредством соответствующих иноязычных лексических единиц в рамках эмотивной коммуникации.

3. Важнейшим условием успешного ведения эмотивной коммуникации выступает владение эмотивной лексикой, представляющей собой особый класс лексических единиц, служащих для выражения эмоционального состояния. В работе выделяются две группы эмотивных лексических единиц: отдельные эмотивные лексические единицы (эмотивные существительные, глаголы, прилагательные и причастия, наречия, местоимения и междометия) и



эмотивные образные выражения (различные виды фразеологизмов, метафоры, гиперболы и другие средства, косвенно выражающие эмоцию).

4. Для успешного формирования и развития эмотивных навыков и умений в лексический компонент содержания обучения английскому языку в школе с филологическим профилем необходимо включить эмотивный материал, охватывающий эмотивные тексты, фрагменты художественных фильмов, комиксы, анекдоты, различного рода иллюстрации, содержащие эмоциональные ситуации общения и вызывающие определенный эмоциональный отклик в сознании обучающихся.

5. Формирование и развитие навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики на уроках английского языка в профильной школе должно быть основано на разработанных нами специальных принципах обучения эмотивной лексике, лежащих в основе предлагаемой методики. Данные принципы сочетают в себе дидактические и методические принципы, лежащие как в основе иностранного языка в целом, так и обучению иноязычной лексике в частности. К ним относятся принципы: а) положительного эмоционального фона на уроках иностранного языка; б) использования эмоциональных ситуаций; в) постижения эмоционально-языковой картины мира носителей языка; г) создания ассоциативных связей эмотивных слов в сознании обучающихся; д) эмоционального сближения участников речевого взаимодействия; е) эмоциональной толерантности.

## **ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

### **2.1. Модель обучения эмотивной лексике на уроках иностранного языка**

На основе сделанных в первой главе выводов о важности эмоционального компонента в обучении иностранному языку в целом и эмотивного компонента в обучении иноязычной лексике в частности с психологической и психолингвистической точек зрения, выведенных лингвистических характеристиках самой эмотивной лексики с точки зрения языка и разработанных специальных методических принципах обучения, мы можем приступить к описанию модели обучения эмотивной лексике на уроках иностранного языка. Очевидно, что достижение поставленной цели возможно лишь с учетом системного подхода, выступающего в качестве ведущего методологического принципа в любом научном исследовании. Данный подход представляет собой синтез интуитивного и аналитического методов, концентрируя внимание на взаимосвязях, ставших причиной возникновения системных свойств [Комарова, 2012; Пермякова, 2007; Рубаник, 2006]. Мы придерживаемся мнения ученых-лингвистов, утверждающих, что «система – известным образом организованное (т. е. упорядоченное) иерархическое целое, обладающее структурой и воплощающее данную структуру в данную субстанцию для выполнения определенных целей» [Кубрякова, Мельников, 1972: 30, цит. по Комарова, 2012: 158]. Некоторые авторы рассматривают систему как триединство, состоящее из множества элементов, структуры и функции, при том, что совокупность последних двух указанных компонентов, по их мнению, образует организацию [Филюков, 1990: 140]. Соответственно, понятие «система», так или иначе, связано с понятием «структура» и представляет собой определенное количество организованных, иерархически упорядоченных и взаимосвязанных между собой элементов [Бим, 1977: 7].

Отталкиваясь от концепции И.Л. Бим, мы склонны считать, что опосредованное рассмотрение любой системы с целью проверки ее эффективности (работоспособности), возможно только с позиции системно-структурного анализа и метода моделирования, нашего широкого применения, в том числе и в методике обучения иностранным языкам. Как отмечает З.И. Комарова, при исследовании системы мы раскрываем ее сущность (системные, интегративные свойства); состав (количественную и качественную характеристику ее частей); структуру (внутреннюю организацию, взаимосвязь элементов); функции (активность, жизнедеятельность системы и ее частей); интегративные, системные факторы, механизмы обеспечения целостности, взаимодействия, совершенствования и развития; коммуникации с внешней средой и связь с большей системой; историю (начало и источник возникновения, становления, дальнейшие пути развития) [Комарова, 2012: 153-154].

Итак, первой задачей данного раздела мы ставим рассмотрение системы обучения иностранному языку в структуре общей системы обучения в школе с филологическим профилем, а также всех элементов этой системы в отдельности и их отношения между собой. Стоит также учесть, что общая система обучения в средней школе будет являться окружающей средой для системы обучения иностранному языку, оказывающей на нее определенное влияние при их открытом взаимодействии.

В методической науке понятие «система» выступает в роли основной категории. В данном случае речь идет о системе обучения иностранному языку в рамках общего образования, ее роли в целом и отдельных элементах этой системы. Под системой, по мнению М.В. Ляховицкого, следует понимать «всеобщую модель учебного процесса, соответствующую определенной методической концепции, которой обуславливаются отбор материала, цель, формы, содержание и средства обучения» [Ляховицкий, 1982: 19]. И.Л. Бим, в

свою очередь, рассматривает понятие «система обучения» с позиции трех уровней: 1) уровня макроподхода (абстракции); 2) сферы обучения конкретному языку; 3) уровня реального учебно-воспитательного процесса [Бим, 1988: 27-29]. Первый уровень предполагает видение системы, образованной взаимодействием двух подсистем – методики как науки и ее объектно-предметной области, что в свою очередь увеличивает объем научно-теоретических знаний. С позиции второго уровня, систему представляют основные методические категории и их роль в обучении конкретному иностранному языку, описанная в научных трудах ученых. Третий уровень рассмотрения сосредотачивается на процессе взаимодействия учителя, обучающихся и учебника, в результате которого и будет определена успешность заявленных целей.

Обучение иностранному языку в старших классах, безусловно, представляет собой систему с множеством элементов, входящих в ее структуру (цель, задачи, методы и т.д.) и функционирующих как единое целое. Н.А. Шишкина характеризует систему обучения иностранным языкам как саморазвивающуюся, саморегулирующуюся и вероятностную. По словам автора, несоответствия имеющегося и требуемого внутри системы указывает на диалектический путь развития и основу саморегуляции этой системы [Шишкина, 2004: 89-90].

Далее мы ставим задачу моделирования процесса обучения эмотивной лексике в рамках упомянутой выше системы обучения иностранным языкам. Результатом применения метода моделирования выступает построение модели обучения эмотивной лексике в профильной школе. Реализация полученной модели, в свою очередь, представляет собой саму *методику обучения эмотивной лексики обучающихся на уроках английского языка в школе*. Отдельное выделение компонентов модели, из которых традиционно выделяются цель как важнейший среди прочих компонентов, задающий

направление движения учебного процесса, содержание обучения, принципы, на которых обучение будет основано, а также стратегии и приемы обучения позволит нам описать каждый из них, в частности, более детально представить картину их взаимодействия друг с другом.

Итак, в качестве ведущего компонента мы, опираясь на единодушное мнение ученых по вопросу приоритета данной методической категории, рассматриваем цели обучения. Вслед за И.Л. Бим, мы понимаем под целью «мыслимый результат деятельности» [Бим, 1988: 41], задающий направление движения всех остальных элементов внутри системы обучения. Схожего мнения придерживается Н.Д. Гальскова, определяя цель обучения иностранным языкам как «осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка и культуры», определяющий развитие и функционирование системы языкового образования, а также содержание данной системы и способы овладения этим содержанием [Гальскова, 2006: 95]. По утверждению Е.Н. Солововой, «все перекосы в обучении начинаются с неверно сформулированной или неверно понятой цели» [Соловова, 2002: 4]. Именно поэтому рассматриваемая категория заслуживает особого внимания на этапе построения модели обучения.

Стратегическая цель обучения эмотивной коммуникации направлена на формирование эмотивной компетенции обучающихся, позволяющей реализовать эмотивную функцию языка. Это обусловлено, во-первых, тем, что подлинная индивидуальность выражается именно в эмоциональной стороне нашего существа, к которой Ш. Балли относит эмоции, чувства, побуждения, желания, стремления и все то, что по его словам составляет духовную жизнь человека [Балли, 2001: 23]. Это, в свою очередь, проявляется как нельзя лучше в нашей речевой деятельности. Во-вторых, как показали современные научные исследования, гарантией успешного нахождения своего места в мире на данный момент выступает не столько высокий уровень интеллектуальных способностей, сколько высокий уровень эмоционального интеллекта (Д.

Гоулман, П. Сэловей, Дж. Мэйер и др.), одной из важнейших составляющих которого является эмотивная компетенция. Структура упомянутой компетенции, как и ее взаимосвязь с другими составляющими коммуникативной компетенции, мы рассматривали в разделе 1 Главы I исследования. Мы отдаем себе отчет в том, что эмотивная компетенция как сложное многокомпонентное явление не может быть полностью сформирована исключительно на успешном владении лексическими единицами, выражающими внутреннее состояние человека без учета синтаксического, фонетического, стилистического, словообразовательного и других уровней языка, служащих сферой для выражения эмоций. К примеру, Н.Г. Солодовникова приводит некоторый перечень показателей сформированности эмотивной компетенции, к которым относятся умения и навыки:

- 1) выделять категориальные эмоциональные ситуации и следить за динамикой эмоциональной доминанты в кластерах эмоций;
- 2) анализировать гендерные различия в реализации эмоционального интеллекта коммуникативных личностей;
- 3) выявлять типы эмотивной лексики;
- 4) определять общее количество эмоций в тексте в их различном проявлении;
- 5) определять эмоциональную палитру телового и паралингвистического поведения;
- 6) эмотивную (а) вербалику неискренности и манипуляции;
- 7) эмоциональное пространство любой из выявленных эмоций и его дескрипции;
- 8) текстовые индикаторы симпатий и антипатий коммуникантов;
- 9) теловые источники эмоций человека и др. [Солодовникова, 2013: 19].

Поскольку сформировать и развить все представленные выше навыки и умения в рамках средней школы не представляется возможным, мы отдаем

предпочтение важнейшему, на наш взгляд, лексическому аспекту языка. Именно лексический компонент является наиболее важным компонентом в языковом выражении эмоций и выступает базовым по отношению к другим компонентам по двум причинам: во-первых, вербализация эмоций осуществляется преимущественно с помощью лексических единиц различных типов; во-вторых, полноценное понимание и правильная интерпретация определенного высказывания в рамках эмоциональной ситуации возможна лишь при определенных знаниях об эмотивной лексике и ее коммуникативной функции. Примером здесь может послужить художественная литература. Если читатель не обладает знаниями о лексических средствах выражения эмоций, то он рискует не понять замысла автора, который тот вкладывает в определенный отрывок произведения (описываемую эмоциональную ситуацию). Можно сформулировать два этапа достижения цели обучения эмотивной стороне общения: 1 этап – формирование и развитие навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики (начальный уровень сформированности эмотивной компетенции), который и выступает основной целью обучения эмотивной лексике в профильной школе; 2 этап – дальнейшее формирование и развитие эмотивной компетенции с учетом отражения эмоций на всех уровнях языка (высший уровень сформированности эмотивной компетенции), реализующийся в языковом вузе, при посещении специальных курсов и т. д. Таким образом, учитывая все изложенное, *целью обучения эмотивной лексике в рамках школьного профильного обучения будет выступать формирование и развитие навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики, представляющих собой начальный (элементарный) уровень сформированности эмотивной компетенции обучающихся профильной школы.*

Содержательный компонента обучения эмотивной лексике в настоящем исследовании подразделяется на предметный и процессуальный компоненты. Необходимо отметить, что внимание к эмоциональной стороне обучающихся

проявлялось во многих работах отечественных авторов. К примеру, С.Ф. Шатилов помимо остальных компонентов, а именно: а) языкового материала; б) правил образования и употребления языковых явлений; в) навыков и умений, обеспечивающих владение всеми видами речевой деятельности; г) текстов и тематической направленности, включал в содержание обучения иностранным языкам эмоционально-эстетический аспект [Шатилов, 1986]. Схожего мнения придерживаются Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез. По мнению данных авторов, в рассматриваемую категорию должен быть включен некий дополнительный компонент, а именно: опыт эмоционально-оценочного отношения учащихся (чувства, эмоции, психические процессы субъектов), способствующий формированию эмпатических способностей, актуализации языковых личностей в рамках межкультурной коммуникации и установлению их тождества в иноязычной среде [Гальскова, Гез, 2006]. Важно, что А.В. Романович упоминает о результатах исследования, свидетельствующих о низкой продуктивности обучения лексике в основной школе, что, по мнению автора, обусловлено недооценкой эмоционального компонента в содержании обучения лексике [Романович, 2013]. Таким образом, мы видим возрастающую тенденцию к более углубленному рассмотрению своих и чужих эмоциональных состояний обучающихся и их вербальному выражению.

С появлением эмоционально-концептного подхода, эмоциональный компонент в содержании обучения иностранному языку подвергся особому вниманию. С.В. Чернышов настаивает на включении в содержание обучения иностранным языкам эмоциональных концептов, репрезентирующихся в виде как вербальных (эмотивные тексты, эмотивная лексика и т. д.), так и невербальных (различные произведения искусства) эмоциональных средств их экспликации [Чернышов, 2014]. Концепция автора дает сдвиг к целенаправленному обучению старших школьников эмотивной лексике на



материале английского языка, которая и реализуется в настоящем исследовании.

Филологическая направленность рассматриваемых в работе учебных заведений предполагает первые сознательные шаги в выборе дальнейшей профессиональной деятельности. Прочной гарантией успешности представленной нами модели обучения эмотивной лексике в старших классах служат межпредметные связи. Количество часов, затрачиваемых на предметы гуманитарного цикла, в сущности, русского языка, литературы, второго иностранного языка определенным образом влияют на вектор мышления учеников школ с филологическим профилем. Соответственно, навыки и умения, сформированные на этих уроках, будут успешно перенесены в область иностранного языка и наоборот. Повышенный интерес обучающихся профильных школ и гимназий к чтению художественной литературы как на иностранном, так и на родном языке является значительным мотивирующим фактором в обучении эмотивной лексике, т. к. художественные произведения сами по себе выступают областью пребывания эмотивов, делающих речь автора и персонажей более выразительной, запоминающейся, узнаваемой с точки зрения языковой экспрессии [Парсиева, Гацалова, 2012]. Именно поэтому категория содержания обучения иноязычной лексики как составляющая языкового материала должна быть дополнена эмотивным материалом.

В предметный компонент содержания обучения эмотивной лексике должны входить не только аутентичные тексты зарубежной литературы, комиксы, анекдоты и различного рода иллюстрации, содержащие эмоциональные ситуации, но и художественные фильмы, отобранные по специальным критериям, насыщенные эмотивами лексическими единицами. В нашем случае, условия обучения не позволяют использовать весь потенциал художественных фильмов, а лишь применять их в качестве средств наглядности при обучении вербальному (и невербальному) выражению эмоций.

Бесспорными преимуществами использования видеофильмов в данном случае выступают такие факторы, как избежание формализма в значениях; динамичность, присущая живой разговорной речи; создание речевой среды со всеми лингвистическими и нелингвистическими компонентами ситуации и др. [Михалева, 2004]. На уроках английского языка обучающиеся должны приобрести особые знания об эмотивных смыслах (концептах) и их правильном понимании с учетом межкультурного контекста; знания, касающиеся эмоциональных ситуаций общения и эмотивной коммуникации в целом.

В процессуальный компонент содержания обучения эмотивной лексике, в свою очередь, включены навыки определения эмоциональных интенций высказывающихся по используемым языковым средствам; навыки распознавания и правильной интерпретации всевозможных вербальных способов эмоционального высказывания собеседников при рецептивных видах речевой деятельности в рамках лексического компонента языка; навыки оперирования изученными эмотивными лексическими единицами для выражения тех или иных эмоций в условиях межличностного и межкультурного общения в продуктивных видах речевой деятельности в зависимости от эмоциональной ситуации; навыки определения типов эмотивной лексики; умение вырабатывать определенные стратегии успешного общения, используя полученные знания, навыки и умения, касающиеся эмотивной коммуникации.

Неотъемлемым компонентом системы обучения эмотивной лексике являются специальные принципы обучения. Вопрос о принципах обучения эмотивной лексике решается нами в разделе 4 Главы I настоящего исследования. В данном исследовании мы используем принципы: а) положительного эмоционального фона на уроках иностранного языка; б) использования эмоциональных ситуаций; в) постижения эмоционально-языковой картины мира носителей языка; г) создания ассоциативных связей

эмотивных слов в сознании обучающихся; д) эмоционального сближения участников речевого взаимодействия; е) эмоциональной толерантности. Отметим, что только с учетом названных принципов, процесс обучения эмотивной лексике будет являться полноценным.

Следующими компонентами в нашей системе обучения выступают стратегии и приемы обучения эмотивной лексике, а также система упражнений, в которой они реализуются. Все они будут подробно описаны в разделе 2 и 3 настоящей главы.

Результативный компонент модели представляет собой элементарный уровень эмотивной компетенции старших школьников, формирование которой было обосновано нами в разделе 1 главы I исследования.

Использование метода моделирования позволяет нам создать определенную модель, отражающую все основные черты учебного процесса с одной стороны, и специфические черты, позволяющие оценить уникальность данной модели и ее преимущества внутри системы обучения иностранному языку в рамках общего образования с другой стороны. Само понятие «модель» рассматривается учеными с различных точек зрения. В нашем диссертационном исследовании, мы руководствуемся определением В.А. Штоффа, в соответствии с которым, моделью является «такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [Штофф, 1966: 19].



## Рисунок 2 - Модель обучения эмотивной лексике

Таким образом, мы получаем спроектированную модель обучения эмотивной лексике в профильной школе (рис. 2). Вслед за И.И. Ревзиным, мы полагаем, что метод моделирования в науке является мощным орудием познания сложных явлений реальной действительности [Ревзин, 1962: 8]. Модель, по мнению некоторых ученых, имеет следующие специфические свойства: 1) субъективность; 2) двойственная природа; 3) трансформируемость; 4) компактность; 5) специфическая информативность как средства познания [Минаева и др., 2007: 68].

### **§2. Стратегии и приемы обучения эмотивной лексике в старших классах профильной школы**

Возникает вопрос об эффективном практическом применении знаний об эмоциях в языке и речи, полученных в психологии, эмотиологии, стилистике и других областях научного знания в процессе обучения иностранному языку. Как справедливо отмечает В.И. Шаховский, для полноценного общения необходимы специальные знания управления своими и чужими эмоциями и умения принимать грамотные лексические и грамматические решения в рамках эмоциональных ситуаций [Шаховский, 2008]. Это приводит нас к мысли о разработке учебных стратегий в обучении иноязычной эмотивной лексике на старшем этапе обучения профильной школы. Стоит отметить, что в нашем исследовании мы не затрагиваем вопроса стратегии обучения иностранному языку в широком смысле этого слова, под которой понимается общая концепция, построенная на лингвистических, психологических и дидактических принципах, определяющая подход к обучению и реализующаяся в виде конкретного метода обучения [Азимов, Щукин, 2009]. *Учебные*

*стратегии* в нашем случае представляют собой набор приемов и способов работы с лексическими средствами иностранного языка, используемых для решения обучающимися речевых задач в рамках соответствующих эмоциональных ситуаций общения.

Вопросом учебных (учебно-познавательных) стратегий занимались многие отечественные и зарубежные исследователи [Брунер, 1962; Ван Дейк, 1996; Залевская, 1996; Мильруд, 2013] и др. Первыми отечественными учеными-методистами, проявившими интерес к понятию «стратегии обучения» иностранному языку как новой области в методике преподавания, были Г.В. Ейгер и А.А. Раппопорт [1991], чьи научные труды в последствии были продолжены в исследованиях А.А. Залевской и других ученых. Анализ многочисленных трактовок, предлагаемых авторами, позволил нам выделить некоторые общие представления о сущности понятия «стратегии», представленные в этих работах. Итак, учебные стратегии представляют собой определенные действия (операции, способы), нацеленные на конечный результат в виде эффективного пользования, т.е. владения полученными знаниями.

Наиболее распространенная концепция, используемая современными учеными при создании стратегий обучения иностранному языку, принадлежит Р. Оксфорд, которая определяет их как особые действия, используемые обучающимися для того, чтобы сделать процесс обучения более легким, быстрым, приятным, личностно-ориентированным, эффективным и легко адаптируемым к новым ситуациям [Oxford, 1990]. Автор делит стратегии на две общие категории (класса): прямые (direct) и опосредующие (indirect), в состав которых входит некоторое количество групп (видов), подразделяющихся в свою очередь на более мелкие компоненты, т. е. конкретные стратегии. Далее мы рассмотрим их более подробно.

Первый класс включает в себя следующие виды стратегий: стратегии запоминания (создание ментальных связей/соединений, использование зрительных образов и звуков, повторение/анализ пройденного материала, применение действий), когнитивные (применение и отработка материала на практике, получение и передача сообщений, анализ и рассуждение, структурирование получаемого и сообщаемого речевого материала) и компенсаторные стратегии (разумно-обоснованная догадка/предположение и преодоление трудностей недостатка знаний в устной речи и на письме) а во вторую – метакогнитивные (концентрация внимания на процессе обучения, организация и планирование, а также оценка своего обучения), аффективные (снижение тревожности, самоподбадривание, выяснение эмоционального настроения) и социальные (обращение с вопросами, сотрудничество с другими, проявление эмпатии) стратегии [Oxford, 1990]. Каждая из конкретных стратегий внутри определенной группы может также включать несколько стратегий, которые правильнее с нашей точки зрения называть приемами, т.е. отдельными методическими поступками, выступающими в учебном процессе в качестве «единиц обучающего воздействия», включающих в себя средства, способы и условия обучения [Пассов, 1997: 119]. К примеру, создание ментальных связей может быть реализовано через такие приемы, как распределение по группам, создание ассоциаций/детальный разбор, включение в контекст; стратегии использования зрительных образов и звуков могут быть реализованы через различные средства наглядности, создание семантических карт и т. д. [Oxford, 1990: 18-21]. В рамках нашего исследования мы не ставим цели рассмотреть и проанализировать все стратегии и приемы автора, а лишь заимствовать наиболее подходящие из них для успешного овладения эмотивной лексикой в сочетании с нашими собственными стратегиями.

Особое внимание стоит уделить аффективным и когнитивным стратегиям. В понимании R. Oxford, аффективные стратегии представляют

собой некоторые общие действия, направленные на позитивное отношение к обучению в целом и изучаемому языку в частности, созданию благоприятной обстановки на уроке и психо-физической гармонии. Таким образом, снижение тревожности, по утверждению автора, реализуется через такие приемы, как прогрессирующая релаксация, использование музыки и смеха в обучении; самоподбадривание включает в себя формулирование позитивных утверждений/сообщений, благоразумный риск, самоощереение; выяснение эмоционального настроения предполагает прислушивание к собственному телу, использование перечня вопросов для самопроверки, ведение специального словаря по изучению ИЯ, обсуждение своих чувств с другими [Oxford, 1990]. Не отрицая важности описанных выше приемов, мы считаем их слишком общими для обучения эмотивной лексике, т. к. они скорее направлены на достижение благоприятных внешних условий, нежели на овладение вербальными средствами выражения эмоциональных состояний. Наше собственное представление об аффективных (эмотивных) стратегиях будет изложено ниже.

В связи с тем, что настоящее исследование посвящено эмотивной лексике, необходимо сосредоточить внимание именно на стратегиях обучения лексическому аспекту языка. Это является весьма сложной задачей, учитывая, что граница между стратегиями обучения иностранному языку в целом и стратегиями обучения иноязычной лексике в частности едва ли может быть четко обозначена [Jiménez Catalán, 2003: 57, цит. по Marika Marttinen, 2008: 32]. Тем не менее, в научной литературе существуют попытки дать четкое определение последним. Так, A. Sökmen утверждает, что стратегии обучения лексике - это, в основном, действия, осуществляемые учениками для того, чтобы помочь им понять значение слов, выучить их и воспроизвести в памяти впоследствии [Sökmen, 1997: 237, перевод - наш]. А.Н. Шамов видит в них «действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации



процесса получения и хранения лексической информации, усвоения слов, извлечения их из памяти для решения речемыслительных задач в процессе употребления и восприятия иноязычной лексики» [Шамов, 2006: 215].

Рассмотрим уже имеющиеся в научной литературе классификации стратегий обучения иноязычной лексике. V. Cook подразделяет их на стратегии понимания иноязычных слов и стратегии овладения ими. К первой группе автор относит догадку по ситуации/контексту, использование словаря, заключение, основанное на форме слова, нахождение родственных слов в других языках. Ко второй - повторение и «зазубривание», выстраивание слов в уме, использование имеющихся знаний [Cook, 2001: 66-70]. С другой стороны, I. Nation упоминает о следующих видах стратегий: догадка слова по контексту, использование мнемотехники, использование частей слова, таких как префикс, корень, суффикс и т.д. [Nation, 1990: 159-176]. Позднее автор добавляет к ним выучивание слов по карточкам, а также использование словаря [Nation, 2005: 589-593]. N. Schmitt выделяет две группы: стратегии открытия/раскрытия, применяющиеся для раскрытия значения новых слов и стратегии закрепления, служащие для закрепления этих слов в памяти. В число первой группы входят стратегии установления значения слов и социальные стратегии. Ко второй группе относятся когнитивные, метакогнитивные стратегии, стратегии памяти и социальные стратегии [Schmitt, 1997]. Стоит отметить, что в некоторых случаях отнесение конкретных приемов, используемых обучающимися при овладении лексическими единицами к той или иной группе, носит условный характер.

Очевидно, что классификация стратегий должна, прежде всего, варьировать в зависимости от поставленной цели и задач, определяющих их целесообразность и эффективность их применения в тех или иных учебных условиях. Далее рассмотрим предлагаемые нами стратегии и приемы обучения эмотивной лексике.

При работе с эмотивной лексикой английского языка, мы выделяем пять видов стратегий: *стратегии совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся, эмотивно-когнитивные стратегии, коммуникативные стратегии, компенсаторные стратегии, эмотивные стратегии*. Рассмотрим каждую группу стратегий и приемы, через которые они реализуются, более подробно.

*Стратегии совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся* традиционно связаны с работой памяти и нацелены на прочное запоминание эмотивных лексических единиц. В исследовании уже упоминалось о роли положительных эмоций в процессе запоминания иностранных слов. Ведущим принципом в данном случае выступает принцип положительногоэмоционального фона на уроках иностранного языка, о котором подробно рассказывалось в разделе 4 Главы I. Далее перечислим конкретные приемы, через которые данные стратегии реализуются на практике.

1. Распределение эмотивных лексических единиц по группам базовых эмоций (как положительных, так и отрицательных). Ученикам предлагается вести собственные словари эмотивной лексики (эмо-словари), в которые они записывают новые лексические единицы, распределяя их в группы базовых эмоций (surprise, fear, anger и др.). К примеру, лексика ласкания будет отнесена к эмоциям сопереживания, симпатии и т. д. Стоит заметить, что данное распределение носит весьма дискуссионный характер, т. к. говорящий может испытывать сразу несколько эмоций или определение доминирующей эмоции является сложной задачей. В этом случае мы предлагаем создать особую группу смешанных эмоций (rage + contempt; admiration + joy и т. д.), к которой будут относиться высказывания с двумя доминирующими эмоциями. Разумеется, классифицировать эмотивную лексику строго по принципу базовых эмоций не представляется возможным, по причине их амбивалентности. Встречаются ситуации, в которых определенные лексические единицы

приобретают другую функцию, т. е. находятся в нетипичной для них эмоциональной ситуации и реализуют противоположную эмоциональную интенцию. Именно поэтому вторым условием распределения лексики по группам служит выделение тех или иных эмоциональных интенций, реализующихся в речевых поступках. Каждая базовая эмоция в нашем случае будет иметь набор определенных интенций (*гнев: оскорбить, обругать и др.; презрение: унижить, осмеять и др.; восхищение – возвысить над другими, похвалить; эмпатия – пожалеть, посочувствовать и т. д.*). Не смотря на то, что многие эмотивы могут быть отнесены к нескольким эмоциям и использованы для реализации различных эмоциональных интенций, со временем обучающиеся находят наиболее типичную для них область пребывания, что способствует их прочному запоминанию.

2. Создание ассоциативных связей с конкретной эмоциональной ситуацией. Нередко нужные лексические единицы всплывают в сознании учеников в определенных эмоциональных ситуациях. Их включение в процесс обучения позволяет связать обучение с жизнью, со значимыми для обучающихся вопросами. Таким образом, лексические единицы «привязываются» к различным типам данных ситуаций в сознании обучающихся. Повторяя сказанное в Главы I, мы выделяем следующие типы эмоциональных ситуаций: A+ – B+, A- – B+, A+ – B-, A- – B-. Данный прием работает при условии детального разбора и анализа самой эмоциональной ситуации, причины ее возникновения, рассмотрении участников подобной ситуации, анализа их речевого поведения (эмоциональных интенций, особенностей характера) и т. д.

3. Использование различных видов наглядности (картинки, фотографии, видеофрагменты, комиксы) при семантизации новой лексики. Важно, чтобы эмотивный материал содержания обучения являлся эмоциогенным, т.е. вызывающим определенный эмоциональный отклик в

сознании обучающихся. Принцип контекстуальности выступает ведущим принципом в момент предъявления новых лексических единиц, т. к. сам процесс обучения эмотивной лексике имеет свои специфические особенности в отличие от традиционных способов семантизации в рамках коммуникативного подхода (использование синонимов и антонимов, известных способов словообразования, перевод, самостоятельный поиск значения слова в словаре и т. д.). Как отмечалось ранее, эмоциональный/эмотивный компонент значения слова может проявляться на логико-предметном (быть первостепенным в структуре значения слова), коннотативном (выступать сопутствующим денотативному компоненту) и потенциальном (наводиться с помощью определенного контекста) уровне значения слова (В.И. Шаховский). Стоит отметить, что из рассмотренной в Главе I настоящего исследования классификации, эмотивная лексика сложно поддается традиционным способам семантизации, т. к. языковые единицы, подлежащие обучению, выступают носителями эмоционального содержания. Именно поэтому обучая эмотивной лексике, мы должны учитывать ряд факторов, таких как интенция говорящего, эмоциональное состояние собеседников, ситуация, индивидуальное семантическое поле обучающихся и т. д. Исходя из вышесказанного, семантизация новых лексических единиц не может проводиться в отрыве от контекста эмоциональной речевой ситуации. Учитывая достаточно высокий потенциал использования различных современных технических средств в обучении иностранным языкам, мы предлагаем в качестве наглядности использовать видеофрагменты художественных фильмов, содержащих эмоциональные ситуации, по следующим причинам: 1) в них как нельзя лучше проявляются экстралингвистические факторы общения; 2) художественный фильм обладает достаточно сильным мотивационным потенциалом. По результатам исследований Н.П. Бехтеревой, «одно и то же функциональное состояние мозга (депрессия альфа-ритма) вызывается в двух разных случаях:

если запоминаемое слово было для испытуемого эмоционально-значимым и при просмотре интересного по содержанию фильма» [цит. по: Пассов, 1989: 137]. На основе данных исследований, Е.И. Пассов делает вывод о целесообразности просмотра видеофрагментов или предъявлении каких-либо иных экстралингвистических объектов (картины, рисунки, рассказы и др.) непосредственно перед работой над новой лексикой с целью создания потребности в выражении собственных мыслей и эмоциональных отношений. Приведем пример эмоциональных ситуаций из фильма, где эмоциональная интенция, реализуется в основном через эмоционально-оценочные прилагательные:

- *You're despicable.*

- *Sticks and stones, love. I saved your life, you saved mine. We're square.*

*(Pirates of the Caribbean: Dead Man's Chest, 2006)*

- *Have you not met Will Turner? He's noble, heroic, terrific soprano. Worth at least four, maybe three and a half. And did I happen to mention, he's in love? With a girl. Due to be married. Betrothed. Dividing him from her and her from him would only be half as cruel as actually allowing them to be joined in holy matrimony, eh? *(Pirates of the Caribbean: Dead Man's Chest, 2006)**

Стоит отметить, что междометия, относящиеся к аффективам и обладающие наибольшей степенью эмоциональности, могут семантизироваться также через ситуации, реализуемые через картинки, наиболее распространенным вариантом которых, выступают комиксы. Следует обратить особое внимание на несовпадение типичных для определенных ситуаций лексических единиц в англоязычной и русскоязычной культурах с целью предупреждения дальнейших неудач межкультурного характера. Примером могут послужить русское *Уф!* и английское *Phew!* для выражения облегчения, русское *Ай! Ой! Ой-ёй-ёй!* и английское *Ouch!* при выражении боли, русское

*Фу!* и английское *Ugghhh!* для выражения отвращения и др., а также различия выражаемых эмоций при анонимичных междометиях таких как русское *Ой!* для выражении испуга удивления или боли и английское *Oi!* в качестве ироничного, вызывающего или воинственного мужского восклицания [Леонтович, 2013: 137].

4. Организованное повторение пройденного материала. Стоит подчеркнуть, что повторение эмотивной лексики не может носить автоматизированный характер. Важнейшим условием повторения лексических единиц, выражающих эмоции, выступает наличие контекста.

5. Мнемотехнические приемы (идейные сетки: mind mapping (составление ментальной карты) (word webs (сети слов), topic webs (тематические сетки)), clustering (кластеризация); лингвистическая, пространственная, зрительная мнемоника и др.).

*Эмотивно-когнитивные стратегии* в основном связаны с чтением эмотивных текстов. Важным условием работы над текстами в рамках данной концепции является переключение внимания с информативности на эмотивность. Это совсем не означает игнорирование таких важных операций как осмысление, понимание, переработка, извлечение информации и т.д., но концентрацию на эмотивной стороне текста, оценке героев, их поступков, событий, построении субъективных мнений как отражения творческого мышления обучающихся для выстраивания более полной картины происходящего в сознании. Сформированные у старшеклассников навыки работы с текстом при обучении четырем видам чтения, принятым в отечественной (просмотровое, поисковое, изучающее, ознакомительное) или трем видам (scimming, scanning, readingfordetail) в зарубежной методике, выступают основой для дальнейшей работы. Указанные стратегии осуществляются через работу с эмотивными текстами, в основе которой лежит метод проникающего изучения категории эмотивности (ПИКЕ), предложенный

О.Е. Филимоновой. Данный метод включает 7 этапов, к которым относятся сканирование текста (выявление эмоционально-заряженных единиц в результате беглого просматривания текста); тестирование (реконструирование эмотивной ситуации и выявление ее участников); спецификация (определение эмотивных, равноправных полярных тем текста и т. д.); стратификация (выявление эмотивных единиц разных типов); дескрипция (выявление эмотивно-прагматических установок участников через лексико-грамматические средства); анимация (стилистическая интерпретация функционирования эмотивных единиц); интеграция (интерпретация, оценка роли эмотивных единиц в общей структуре текста) [Филимонова, 2007]. Необходимо отметить, что автор указывает на возможность параллельного рассмотрения вышеназванных этапов, за исключением первого и последнего. В рамках школьного обучения мы вынуждены руководствоваться исключительно несколькими этапами данного метода в их видоизмененном варианте с учетом расхожести целей его применения. Итак, работа с эмотивными текстами будет включать *сканирование текста, целенаправленный поиск эмотивов, анализ и рассуждение, перевод, перенос, сопоставительный анализ английских и русских лексических единиц (фразеологизмов и т. д.), обобщение, подведение итогов, достраивание эмотивных фразеологизмов, определение эмоциональной интенции*. Данная группа стратегий формирует внимательного и вдумчивого чтеца, способного к восприятию эмоциональной картины мира автора и персонажей художественных произведений через анализ употребляемых ими языковых единиц, оставляя за рамками поверхностное чтение, а также позволяет обучающимся получить начальное представление о стилистических особенностях текста. Воспитательный потенциал использования эмотивно-когнитивных стратегий предполагает более глубокое познание как собственного «я», так и «я» другого человека, что выступает крайне важным фактором в условиях современности.

*Коммуникативные стратегии.* Известно, что в ситуациях с повышенным эмоциональным напряжением, человек часто начинает испытывать определенные трудности языкового выражения собственного эмоционального состояния. Некоторые авторы считают, что в этот момент эмоция буквально захлестывает человеческий разум и лишает способности к рациональному видению картины мира (Ш. Балли). Таким образом, целесообразно предположить, что в выборе языковых средств, в рамках иноязычной эмоциональной ситуации, в сознании обучающихся будут всплывать лишь наиболее часто употребляемые ими, так называемые, «зазубренные» слова и словосочетания, далеко не всегда адекватные ситуации, в которой они находятся в тот самый момент. В.И. Шаховский пишет о так называемой «муке слова», испытываемой говорящим в подобных ситуациях. Эта проблема, хотя и тесно соотносима с вопросами овладения иноязычной лексикой в целом, приобретает несколько другое решение исходя из специфики эмоциональных ситуаций, а также показанных нами характеристиках эмотивных лексических единиц. *Эмоциональная ситуация*, на наш взгляд, представляет собой совокупность речевых и неречевых факторов взаимодействия участников общения, речевые функции которых обусловлены преобладающим в них на тот момент эмоциональным состоянием. В процессе овладения новой лексикой в обучении говорению, важным аспектом помимо формы и значения лексических единиц выступает их употребление в речи, т. е. выполнение конкретной речевой функции. Принцип функциональности предполагает выдвижение на передний план функции речевой единицы, в то время как форма данной единицы усваивается произвольно. В результате при определенной речевой задаче в сознании обучающихся возникают нужные лексические единицы [Пассов, 2010: 118]. Ведущим принципом для создания подобных связей при обучении эмотивной лексике выступает принцип использования эмоциональных ситуаций в процессе обучения, о котором говорилось в разделе



4 Главы I настоящего исследования. Умение ориентироваться в эмоциональной ситуации, предвосхищение реакции собеседника на то или иное поведение является мощным орудием, позволяющим избежать различного рода препятствий в общении. Н.Д. Гальскова, выделяя речевые умения, формируемые на профильном этапе обучения, к которым относятся умения пояснять и уточнять; интерпретировать высказываемые мысли; логично и последовательно излагать информацию; быстро реагировать на заданные вопросы и др., включает в них умения обоснованно использовать *эмоционально-оценочные слова и фразы* [Гальскова, 2006: 209] (выделено автором). В свете нашего исследования, посвященного эмоциональной составляющей, речевые задачи в отличие от стандартных задач (переспросить, поинтересоваться, согласиться/не согласиться и т. д.) приобретают более узкий характер. В связи с этим, нам кажется целесообразным вести речь об эмоциональных интенциях, выступающих в роли речевых задач в рамках эмотивной коммуникации. Наиболее успешным способом формирования и развития навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики с помощью данных стратегий выступают различные *языковые* и коммуникативные *игры*, способствующие включению эмотивной лексики в контекст эмоциональной ситуации. Наиболее распространенным видом игровой деятельности на старшей ступени школьного обучения выступают ролевые и психотехнические игры. В.Л. Скаткин подчеркивает, что «правильное использование метода ситуативных ролей и ролевых игр способствует развитию умений неподготовленного (спонтанного), эмоционально окрашенного диалогизирования [Дидактика средней школы, 1989: 63-64]. Также данные стратегии предполагают использование *личностно-ориентированных вопросов* (personal questions): What would be your reaction if...?/«провокационных утверждений» (provocative statements) и т. д.

*Компенсаторные стратегии*, среди которых выделяются такие приемы как догадка по контексту, использование синонимов (нейтральных лексических единиц), эквивалентов родного языка, перифраза, невербальных средств коммуникации.

Из класса дополнительных (опосредующих) стратегий нами были взяты следующие: сотрудничество с другими, развитие чуткости к внутренним состояниям других.

Особая роль в обучении эмотивной лексике принадлежит *эмотивным* стратегиям. Данная группа стратегий в контексте нашей работы подразделяется на следующие виды стратегий:

1) эмотивно-образные стратегии. Данные стратегии осуществляются путем использования специальных эмотивных лексических единиц, предназначенных для создания мощного образа в сознании собеседника. Наиболее часто используемыми типами эмотивов для указанной цели служат эмотивные выражения (cock and bull story; kick the bucket; be over the moon; be thrilled to bits; be on cloud nine; be in seventh heaven; be all ears; be all brawn and no brains; be dead from the neck up; be like a bear with a sore head; to break a promise; to get off one's chest и т. д.). Обучающиеся могут сопоставлять идиомы с картинками, рисовать их самостоятельно и т. д.

2) эмпатические стратегии, основанные на предложенных В.Н. Кунициной и Н.В. Казариновой коммуникативных приемах и нацеленные на поддержку партнера в эмоциональной ситуации вербально с целью преодоления образовавшегося коммуникативного барьера между собеседниками. Важность эмпатических стратегий была определена еще В.А. Сухомлинским, который писал, что: «Самое трудное в воспитании – это учить чувствовать» [Сухомлинский, 1971]. В качестве примера эмоций, испытываемых партнером, возьмем социальные эмоции, а именно стыда (смущения) и зависти, возникшие вследствие каких-либо действий или

событий, явившихся причиной этих эмоций. Так, при реализации данной стратегии в ситуации стыда (смущения) выделяются следующие приемы:

- а) снижение важности произошедшего;
- б) указание на смягчающие обстоятельства;

в) воспоминание о собственном опыте подобных ситуаций [Куницына, Казаринова, 2001]. При возникшей эмоции раздражения, досады, злобы, в основе которых лежит зависть к другому человеку, в свою очередь, будут использоваться следующие приемы:

- а) призвать к уважению индивидуальной свободы человека;
- б) выразить терпимость к различиям;

в) осудить чувство зависти с точки зрения морали (светской и/или религиозной) и т. д. Сюда же будет относиться эмоциональное декодирование, связанное с проверкой правильности собственного восприятия, что предполагает оценку настроения других в форме предположения. Приемы, с помощью которых можно осуществлять этот контроль, включают вопросы типа: «Вы удивлены тем, что N сказал вам?», «Мне кажется, что вы сердитесь на то, что никто не придавал значения вашим идеям», «Может быть, я сказал, что-то обидное для вас?», «Вы расстроены?» и т. п. [Куницына, Казаринова, 2001: 158].

Вышеуказанные стратегии и приемы, выступающие в качестве важнейшего компонента методики обучения старших школьников эмотивной лексике, позволяют сделать процесс обучения более гибким и удобным для достижения поставленных задач. Их реализация в системе упражнений для обучения эмотивной лексике в профильной школе позволит проложить новые пути для решения методических проблем обучения иноязычной лексике. Следующим шагом станет рассмотрение системы упражнений по овладению эмотивными лексическими единицами в рамках урока иностранного языка.

### **§3. Характеристика системы упражнений для овладения эмотивными лексическими единицами на уроках иностранного языка**

Для построения системы упражнений, в которой находят свое отражение предлагаемые в предыдущем параграфе стратегии, нам необходимо для начала выявить роль упражнений в обучении иностранному языку в методической литературе. По словам Р.К. Миньяра - Белоручева, упражнения представляют собой «ограниченные языковым материалом, взаимосвязанные по целям организованные учебные действия учащихся», выступающие в качестве элементарной единицы обучения и включающие в себя условия реализации обучения (цели, содержание, метод/приемы и средства обучения) [Миньяр-Белоручев, 1990: 62-63]. Схожее мнение высказывает С.Ф. Шатилов, называя упражнения однократным/многократным выполнением определенных операций или действий языкового или речевого характера [Шатилов, 1986]. Справедливой, по нашему мнению, является утверждение Е.И. Пассова, настаивающего на отнесении упражнений к «подлинным средствам обучения» [Пассов, 1989: 67]. Ученый утверждает, что упражнения характеризуются наличием цели, организации и нацеленности на усовершенствование способа выполнения действия [Пассов, 1989]. Среди основных характеристик, выведенных Р.К. Миньяр-Белоручевым, можно назвать 1) научность; 2) взаимообусловленность (логическую связь между упражнениями); 3) доступность и последовательность; 4) повторяемость речевых действий и языкового материала; 5) коммуникативную направленность [Миньяр-Белоручев, 1990]. По словам И.Л. Бим, упражнение как нижняя ступенька в иерархии средств обучения, осуществляют функцию управления деятельностью учителя и обучающихся с помощью следующих присущих им характеристик: 1) конкретная направленность на определенный вид речевой деятельности, способность мотивировать; 2) наличие конкретной задачи, соотносящейся с

целями (ближними, дальними) развития определенного вида речевой деятельности; 3) наличие конкретного речевого действия и условий его осуществления; 4) наличие материального (текст) и идеального (мысль) предмета действия; 5) нацеленность на речевой продукт, планируемый результат, возможность использования речи в различных видах речевой и неречевой деятельности [Бим, 1988]. Автор отмечает и необходимость включения по возможности всех функций общения в систему упражнений. Таким образом, она выводит требования к структуре упражнений:

1) задание должно включать: а) мотивацию деятельности обучающихся, четкую постановку задачи; б) предречевую ориентировку – ситуацию (кто? с кем? о чем? зачем? и т.д.); в) нацеленность на конкретный речевой продукт, результат;

2) компонентный состав упражнения включает: а) вербальные опоры, к которым относятся языковой или речевой материал (ключевые слова, вопросы, текст); б) невербальные опоры (рисунки, схемы и др.) [Бим, 1988: 106].

Важно подчеркнуть необходимость создания именно целостной системы упражнений, отражающей методическую концепцию автора и представляющей собой упорядоченную совокупность грамотно подобранных упражнений различных видов и типов в их правильном соотношении, функционирующих в определенной последовательности и нацеленных на достижение конкретного результата в обучении. Если под последним понимать формирование и развитие навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики для осуществления эмотивной коммуникации, то, по всей видимости, рассматриваемое понятие является подсистемой по отношению к общей системе упражнений для обучения иноязычному общению, потому как оно не охватывает всех уровней языка, отдавая предпочтение лексическому компоненту. Тем не менее, в нашем исследовании данная подсистема будет

носить название именно системы упражнений обучения эмотивной лексике во избежание путаницы с терминологией. Ведущими принципами при построении системы упражнений выступает принцип адекватности основных типов и видов упражнений лингвopsихологическим характеристикам данного вида речевой деятельности и данному виду коммуникативных умений, а также принцип учета положительного влияния различных видов речевой деятельности друг на друга в учебном процессе [Шатилов, 1986: 60]. Особенность эмотивного компонента в обучении иностранному языку требует также учета специальных принципов при создании системы упражнений, к которым относятся принцип учета потребностей обучающихся в иноязычной лексике (в данном случае речь идет о потребности лексики для выражения эмоциональных состояний) и принцип выделения и реализации эмоциональных интенций (для условно-речевых и речевых упражнений). Помимо этого, важным условием построения системы упражнений для обучения эмотивной лексике выступает учет национально-культурных особенностей ведения коммуникации представителями различных лингвокультурных сообществ. В таблице показаны основные различия, влияющие на потребность в употреблении эмотивной лексики представителями русскоязычной и англоязычной культур.

Русскоязычные представители		Англоязычные представители	
Коллективистская культура	Обращают внимание на то, <i>как</i> сказано	Индивидуалистическая культура	Обращают внимание на то, <i>что</i> сказано
Высококонтекстная культура	Обращают внимание на контекст сообщения (с кем, в какой ситуации)	Низкоконтекстная культура	Когнитивный стиль обмена информацией

Таким образом, представители коллективистской высококонтекстной культуры имеют большую потребность в вербальном выражении собственных эмоций. Данные качества должны быть учтены при обучении иноязычному общению. Склонность обучающихся к бурному выражению эмоциональных состояний средствами родного языка должна находить определенные способы выражения в рамках иностранного языка.

Вопрос о типологии упражнений внутри системы приобретает большое значение для нашей работы и требует подробного рассмотрения. Традиционно используемая система упражнений, включающая языковые, условно-речевые упражнения для формирования речевых навыков и речевые упражнения для развития речевых умений подвергается критике со стороны Е.И. Пассова. Автор оспаривает целесообразность включения чисто языковых упражнений (нацеленных на языковую форму) в их различной терминологии в процесс обучения главным образом потому, что формирование речевого навыка не может происходить вне соответствующих условий речевого общения. Именно поэтому, механически выполняя определенные действия в ущерб сознательному решению речевых задач, обучающиеся получают лишь языковые знания, неспособные к переносу в живую речь. Однако вышесказанное относится лишь к обучению говорению. Автор не отрицает целесообразности использования подобного вида упражнений при обучении письму, произносительным навыкам и чтению [Пассов, 1989: 78]. Оставляя за рамками настоящего исследования рассуждения об истинности высказываемого автором мнения, мы считаем, что для обучения эмотивной лексике оно не является абсолютно правомерным. В данном исследовании мы не отказываемся от языковых упражнений, считая их необходимыми на начальном этапе работы над эмотивными лексическими единицами наряду с условно-речевыми и речевыми упражнениями, выступающими главным механизмом формирования и развития навыков и умений распознавания и употребления эмотивной

лексики. Стабильными требованиями к условно-речевым упражнениям будут выступать:

- 1) наличие речевой задачи;
- 2) соотнесенность с ситуацией общения;
- 3) направленность на цель при продуктивных операциях и на содержание при рецептивных;
- 4) имитация речевого общения;
- 5) синхронизация обучения трем сторонам речевой деятельности (лексической, грамматической, произносительной);
- 6) коммуникативная ценность фраз;
- 7) относительная безошибочность речевых действий;
- 8) одноязычность;
- 9) экономичность во времени;
- 10) достаточность повторений для усвоения [Пассов, 1989: 70-71].

Автор выделяет и несколько стабильных требований к речевым упражнениям. По его мнению, речевое упражнение должно быть одноязычным по природе (1) и являться для обучающихся речемыслительной задачей (2), новой ситуацией (3), частным случаем их речевой деятельности (4), а также обеспечивать естественную ситуативность обучения (5), максимальную и постоянную комбинируемость речевого материала (6) и вызывать мотивированную инициативность говорящего, возникшую из собственных побуждений (7) [Пассов, 1989: 73]. Речевые упражнения в рассматриваемой системе всецело направлены на формирование и развитие навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики для осуществления эмотивной коммуникации. Они характеризуются большим приближением к естественной коммуникации, отсутствием опор в решении речевых задач в рамках эмотивной коммуникации, инициативностью обучающихся. Часть упражнений для обучения разным аспектам языка и видам речевой деятельности заимствованы



у таких авторов, как Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будбко и С.И. Петрова, представленных в пособии «Настольная книга преподавателя иностранного языка» [1999]. Важная роль в данных упражнениях уделяется ролевым играм, предполагающим разыгрывание сценок в рамках эмоциональных ситуаций. Главным условием эффективности речевых упражнений предлагаемой нами системы выступает реализация эмоциональных интенций.

Рассмотрим упражнения для обучения различным видам речевой деятельности.

*Упражнения для обучения распознаванию эмотивной лексики на слух:*

- Прослушайте похожие предложения и найдите те из них, которые выражают страх/гнев /радость/отвращение и т. д.
- Послушайте высказывания и отнесите их к положительным или отрицательным, поставив крестик в нужном столбце;
- Прослушайте высказывания и заполните пропуски словами и фразами в тексте;
- Прослушайте эмотивные высказывания и назовите только те, которые несут положительную/отрицательную эмоцию говорящего;
- Можете ли Вы определить эмоцию говорящего?
- Прослушайте ряд высказываний под цифрами 1-10 и поставьте нужную цифру в таблицу соответствующих эмоций;
- Прослушайте диалог из фильма и отметьте слова, которые были использованы из списка;
- Какую роль играют в высказываниях подчеркнутые слова?
- Прослушайте высказывания/диалоги и определите, какую эмоцию испытывают говорящие;
- Прослушайте высказывания/диалоги еще раз и выпишите слова и фразы, которые помогли вам это сделать;

- Какова эмоциональная интенция говорящего?
- Разделите страницу на три колонки: знают друг друга хорошо, едва знакомы, не знакомы. Прослушайте мини-диалоги и напишите цифру каждого из них в нужную колонку;
- Что помогло Вам выбрать нужный вариант? В какой ситуации могут происходить эти диалоги?
- Прослушайте ряд слов и выражений и придумайте эмоциональные ситуации, в которых они могут быть использованы (кто говорит? кому? где? с какой целью?) и т. д.

*Упражнения для работы с эмотивным текстом.*

*Дотекстовый этап:*

- Посмотрите на иллюстрацию к тексту и придумайте 5 вопросов, на которые Вы бы хотели получить ответ из прочитанного;
- Подберите высказывания к каждой из иллюстраций;
- Распределите оценочные прилагательные в три столбика: + для выражения положительной оценки, - для выражения отрицательной оценки, + – для выражения как положительной, так и отрицательной оценки;
- Придумайте предложения с данными словами;
- Назовите слова (сущ.), которые могут сочетаться с этим словом (глаголом/наречием и т. д.)
- Какова, по Вашему мнению, причина возникновения эмоционального состояния героев?
- Прочтите первое предложение и выберите из списка те слова/фразы, которые, по Вашему мнению, могут встретиться в тексте;
- Прочтите список эмотивных лексических единиц и назовите эмоциональную интенцию, которую реализует автор в данном отрывке.

*Текстовый этап:*

- Найдите в тексте слова/фразы, с помощью которых автор выражает ту или иную эмоцию;
- Найдите в тексте сочетания с указанным словом;
- Прочитайте высказывание и определите эмоциональную интенцию персонажа/автора;
- Какие языковые средства используются для ее реализации?
- Расшифруйте употребленные в тексте междометия;
- Соедините фразы из отрывка;
- Подберите рифму к слову и составьте четверостишие;
- Соедините две части, чтобы получилось целое высказывание;
- Определите тип эмоциональной ситуации (A+ – B+, A- – B+, A+ – B-, A- – B-);
- Предложите свой вариант концовки высказывания и т. д.

*Послетекстовый этап (формирование навыков говорения на основе прочитанного):*

- Докажите, что А испытывает чувство ненависти, любви и т. д. по отношению к В;
- Чем по Вашему мнению вызвано подобное отношение А к В?
- Скажите, опираясь на высказывание персонажа, что вызывает у вас симпатию/антипатию/презрение и т. д. в его поведении;
- Предположите, какое событие/поступок предшествовал данной эмоциональной ситуации;

- Какое из приведенных ниже утверждений наиболее точно отражает внутреннее переживание говорящего?

- Перескажите историю от лица одного из героев, учитывая их эмоциональное состояние и эмоциональную интенцию.

*Упражнения для обучения эмотивному высказыванию без опоры на текст:*

- Составьте спайдограмму изученной эмотивной лексики;

- Перефразируйте предложения, используя новые слова;

- Дополните высказывание, выбрав подходящий эмотив из списка (the apple of one's eye; take someone's breath away и т. д.):

1. He loves his daughter very much.

She is a \_\_\_\_\_.

2. The ballooning tour was very exciting.

It \_\_\_\_\_ etc.

- Расширьте мое высказывание, добавив эмофразеологизмы из списка;

- Представьте, что Вам предстоит очень важное событие, к которому Вы не готовы (экзамен, долгожданная встреча, собеседование, соревнование и т.д.). Выразите чувство беспокойности/страха перед предстоящим событием;

- Мысленно перенеситесь в одно из самых приятных мгновений Вашей жизни. Опишите, что Вы видите и что чувствуете как можно ярче;

- Вы только что выиграли огромную сумму денег. Окружившие Вас журналисты и операторы хотят знать о ваших внутренних переживаниях. Поделитесь своими эмоциями;

- Вы только что увидели своего близкого друга в популярной телепередаче. Отреагируйте на это эмоционально;

- Вам только что сообщили о введении военного положения в стране. Выразите свое беспокойство/страх;

- Вам только что сообщили, что все документы, подтверждающие ваше обучение в школе, утеряны и Вам придется заново проходить аттестацию. - Какова будет ваша реакция на это?

- Ваш близкий друг только что сообщил, что он больше не желает с вами общаться. Вам нужно позвонить ему и добиться объяснения;

- Вы только что посмотрели самый ужасный фильм из всех ранее увиденных. Выходя из кинотеатра, Вы заметили своих друзей, стоящих в очереди перед кассой. Один из них интересуется у Вас, стоит ли смотреть этот фильм. Убедите его, что не стоит (эмоционально);

- Друг/подруга предложил/а Вам съездить за границу и Вы согласились. До момента посадки на самолет все шло как нельзя лучше, но теперь у Вас появилось очень сильное предчувствие, что Вам нельзя подниматься на борт. Вы понимаете, что нужно во чтобы то ни стало отговорить его/ее от посадки. Как Вы это сделаете?

- Ваш хороший знакомый неожиданно для Вас совершил очень подлый поступок: вскрыв Ваши личные архивы, он выложил в интернет много личной информации, которая мгновенно стала самой обсуждаемой темой в Интернет-сообществах. Теперь он звонит Вам и сообщает, что это вышло случайно. Как вы ему ответите?

- Вас вызвали в зал суда для показаний в качестве свидетеля. Обвиняемый является Вашим давним хорошим знакомым и Вы искренне верите, что он не

совершал всего того, в чем его обвиняют. Обвиняющая сторона все больше и больше настаивает на суровом наказании. Суд присяжных, по Вашему мнению, настроен весьма равнодушно. Но Вы уверены, что они прислушаются к Вашему мнению. Судья просит Вас пролить свет на личность обвиняемого, охарактеризовать его положительные стороны. Вы в свою очередь понимаете, что можете повлиять на мнение присяжных. Что Вы скажете в этой ситуации? Подготовьте речь.

- Вы были приглашены на мероприятие. Вы чувствуете, что между двумя дискутирующими явно назревает конфликт с серьезными последствиями, и Вам очень не хочется, чтобы все закончилось таким образом. С обеих сторон в адрес друг друга сыплются явные оскорбления и угрозы. Никто кроме Вас не знаком с дискутирующими и не решает вмешаться. Постарайтесь нейтрализовать конфликт;

- Ваш близкий друг готовится выступить с речью перед большой аудиторией. От этого выступления зависит очень многое. Он очень сильно переживает по поводу этого и старается всеми силами преодолеть себя. Поддержите его напутствием;

- Сегодня был очень важный день в жизни Вашего близкого друга/родственника, о котором Вы просто забыли. При встрече он/она не показывает обиды, но Вы чувствуете, что он/она сильно расстроился/лась из-за этого. Вы понимаете, что лучшим средством является разговор. Что Вы ему/ей скажете?

- Ваш хороший знакомый попал в религиозную секту и постепенно начинает терять самостоятельность и адекватное видение мира. Вы понимаете, что во главе этой секты стоит очень влиятельный и подлый человек, извлекающий лишь собственную выгоду из каждого нового члена секты, который способен на все, лишь бы его удержать. Теперь Ваш друг испытывает

мощное давление и пришел к Вам за советом, т.к. очень доверяет Вашему мнению. Дайте ему совет;

- Вы находитесь в картинной галерее, где сами того не ожидая наталкиваетесь на величайший шедевр неизвестного художника, который Вам когда-либо приходилось созерцать. Переживания от увиденного переполняют Вас. В этот момент Вам звонит друг/подруга и просит поделиться впечатлениями. Постарайтесь сделать это эмоционально;

- В школьном коридоре Вы столкнулись с плачущим первоклассником, держащим в руках портрет своей мамы, сделанный на уроке рисования. Сквозь слезы ребенок объясняет, что причиной его слез являются жестокие насмешки со стороны нескольких школьников по поводу его рисунка. Теперь он уверен, что маме его рисунок тоже не понравится. Вам искренне жаль его. Что Вы можете сказать, чтобы приободрить и переубедить его?

- Вам поручили выступить перед младшими школьниками на тему «Животные». Во время Вашего доклада один из учеников поднял руку и сказал, что знакомый его папы развлекается тем, что охотится на вымирающие виды животных и что он тоже хочет стать охотником, когда вырастет. В следующее мгновение класс стал оживленно спорить и выкрикивать свое мнение «ЗА» и «ПРОТИВ». Во время их дискуссии Вы заметили, что некоторые ребята постепенно переходят на сторону высказавшегося школьника и Вас это огорчает. Наконец, учитель предложил Вам как старшему высказать свое мнение. Что Вы скажете в этой ситуации?

- Вас назначили ответственным за проведение концерта для детей в честь праздника «День защиты детей». Поручением для Вас было пригласить музыкантов в назначенное время. В последний момент, когда все дети уже ждут выступления, выясняется, что никто из выступающих не приедет, т.к. Вы

перепутали адрес. Постарайтесь объяснить детям, что концерт придется отменить;

- Идя по улице, Вы заметили, что один из домов, находящихся неподалеку полыхает огнем. Пожар приобрел такую силу, что к дому уже не подобраться. И хотя дом был заброшенным, в ужасе Вы понимаете, что огонь через несколько мгновений перекинется на соседний дом, где могут находиться люди. Вы незамедлительно решаете позвонить в службу спасения, но оператор, постоянно попадавшийся на уловки хулиганов, не верит Вам и требует доказательств. Постарайтесь убедить его.

*Коммуникативные игры:*

- Один из обучающихся читает заранее подготовленный (данный учителем) текст, посвященный описанию нового фильма/книги. Класс делится на две группы: *фанатики* и *критики*. Каждый раз, когда ученик читает о каком-либо эпизоде/событии, критики должны выкрикивать осуждения, несогласие и т.д., а фанатики – похвалу, поддержку и т.д. За каждое высказывание группа получает 1 балл. Затем группы меняются ролями. Цель игры – заработать наибольшее количество баллов за время чтения текста;

- Представьте, что Вы превратились в какое-либо животное, птицу, рыбу или насекомое. Почему Вы выбрали именно его? Какие общие черты/качества у вас имеются? Расскажите, какой была бы Ваша жизнь, если бы это случилось? Какое животное, по-вашему, выбрал Ваш партнер? Проверьте свой вариант;

- «Кто я?» (Who am I?). 4-6 участников получают картинку человека с ярко-выраженной внешностью и фрагмент эмотивного высказывания. Каждый из 4 произносит свое высказывание, и, услышав всех своих партнеров, он отдает картинку именно тому, который, по его мнению, соответствует



фотографии на его картинке. В конце учитель проверяет правильность выполнения. Цель игры – угадать как можно больше картинок;

- Каждый из группы игроков получает карточку с названием эмоции и эмоциональной интенции, которую он будет выражать во всех своих высказываниях (удивиться, похвалить, подчеркнуть достоинства и т.д.). Перед игроками учитель кладет стопку картинок (facedown). Цель игры – взять картинку и высказаться в соответствии со своей эмоциональной интенцией, выразив эмоцию. Пример: картинка – ahouse. Речь игрока с приведенными выше эмоцией и эмоциональной интенцией может быть такой: «Oh, what a wonderful house! It's splendid! I love it! I've never seen anything like this before! The colour is terrific and the size just takes your breath away. Only a genius could buy it...» и т. д.;

- Все получают карточки с эмоциями и общую тему (предмет, событие). Каждый должен высказаться с учетом эмоции на его карточке. Задача остальных участников – угадать эмоцию, испытываемую говорящим;

- «Остаться в живых» (Stay alive): Вы и остальные участники потерпели крушение самолета и находитесь в спасательной шлюпке, где катастрофически не хватает места. Для всеобщего спасения нужно выбросить за борт одного человека. Цель заключается в том, чтобы убедить остальных оставить именно Вас, указав на свои лучшие качества. С другой стороны, Вам нужно выбрать имя будущей жертвы путем голосования. Цель игры – остаться в шлюпке;

- «Угадай эмоцию (Guess the emotion). Обучающиеся делятся на две команды. Выходя к доске, каждый участник в порядке очереди получает карточку с эмоцией и пытается выразить ее, используя исключительно междометия/междометные конструкции и невербальные средства коммуникации (жесты, мимику и др.). За каждую правильно названную эмоцию команда получает 1 балл. Цель игры – угадать как можно больше эмоций.

*Упражнения для обучения эмотивному общению с собеседником.*

- Прослушайте высказывание одного из собеседников и выберите из списка те слова/фразы, которые может использовать второй собеседник в своем ответе;
- Прослушайте реплику и отреагируйте, выбрав из списка подходящие ЭМОТИВЫ;
- Отреагируйте на высказывание, выразив удивление/раздражение/волнение и т.д.
- Придумайте речь одного из собеседников в рамках эмоциональной ситуации;
- Прослушайте и проверьте себя;
- Предположите, что сказал второй собеседник;
- Прослушайте фразу и добавьте к ней еще одну, связанную по смыслу;
- Прочитайте мини-диалог и выберите подходящий вариант слова в составе идиомы;
- Разыграйте диалог между менеджером компании «Автомобили напрокат» и гражданином, потерпевшим несчастный случай из-за неисправности одного из автомобилей в рамках следующих типов эмоциональных ситуаций: А (удивление) – В (гнев); А (эмпатия) – В (горе); А (вина, раскаяние) – В (раздражение) и т.д.
- Разыграйте диалог между подозреваемым и двумя полицейскими («плохим» и «хорошим»);
- Инсценируйте беседу из фильма;

- Докажите, что «А» лучше, чем «Б»;
- Устройте дебаты (выборы президента школы и т.д.);
- Разыграйте диалог между частным психиатром и пациентом (группой пациентов), реализуя следующие эмоциональные интенции: А (излить чувства) – В (поддержать); А (поругать третье лицо) – В (упрекнуть, осудить); А (проанализировать чувства) – В (узнать о чувствах другого) и т. д.;

*Упражнения для обучения использованию эмотивной лексики в письменной речи*

- Заполните пробелы в репликах эмоционально-заряженными словами:
  1. – *Bad? It wasn't just bad. It was \_\_\_\_\_!*
  2. – *Surprised? Are you kidding me? I'm \_\_\_\_\_!*
  3. – *No, no. She isn't just beautiful. She's \_\_\_\_\_!*
  4. – *Frightened? It isn't the word for it. We were \_\_\_\_\_!*
  5. – *Oh no! "Bad person" is not enough for him. He's a \_\_\_\_\_!*
  6. \_\_\_\_\_? *I didn't say that. I only said he was way out of line* и т. п.
- Напишите 3 самые важные для Вас слова. Затем к каждому из них добавьте еще по 3 эмоции/чувства, которые они вызывают. Прочитайте последние записи партнеру, и пусть он постарается догадаться о первоначальных словах;
- Трансформируйте официальное письмо в письмо личного характера со следующими установками: поделиться чувствами, излить чувства, вызвать эмоциональный отклик и т.д., используя список слов и выражений;
- Прочитайте текст письма и, используя эмотивы, данные справа, измените эмоциональную интенцию автора на противоположную ей (поддержать - обвинить, похвалить - осмеять и т.д.);

- Сделайте из письма информативного характера письмо с целью выразить чувства, т.е. поменяйте установку с информативной на эмоциональную;

- Прочитайте письмо-жалобу жителя отеля, обманутого покупателя или любого другого гражданина, пострадавшего от халатности работников какой-либо сферы и преобразуйте ее в личное письмо эмоционального выражения своего недовольства. Поменяйтесь письмами и напишите письмо ответного характера;

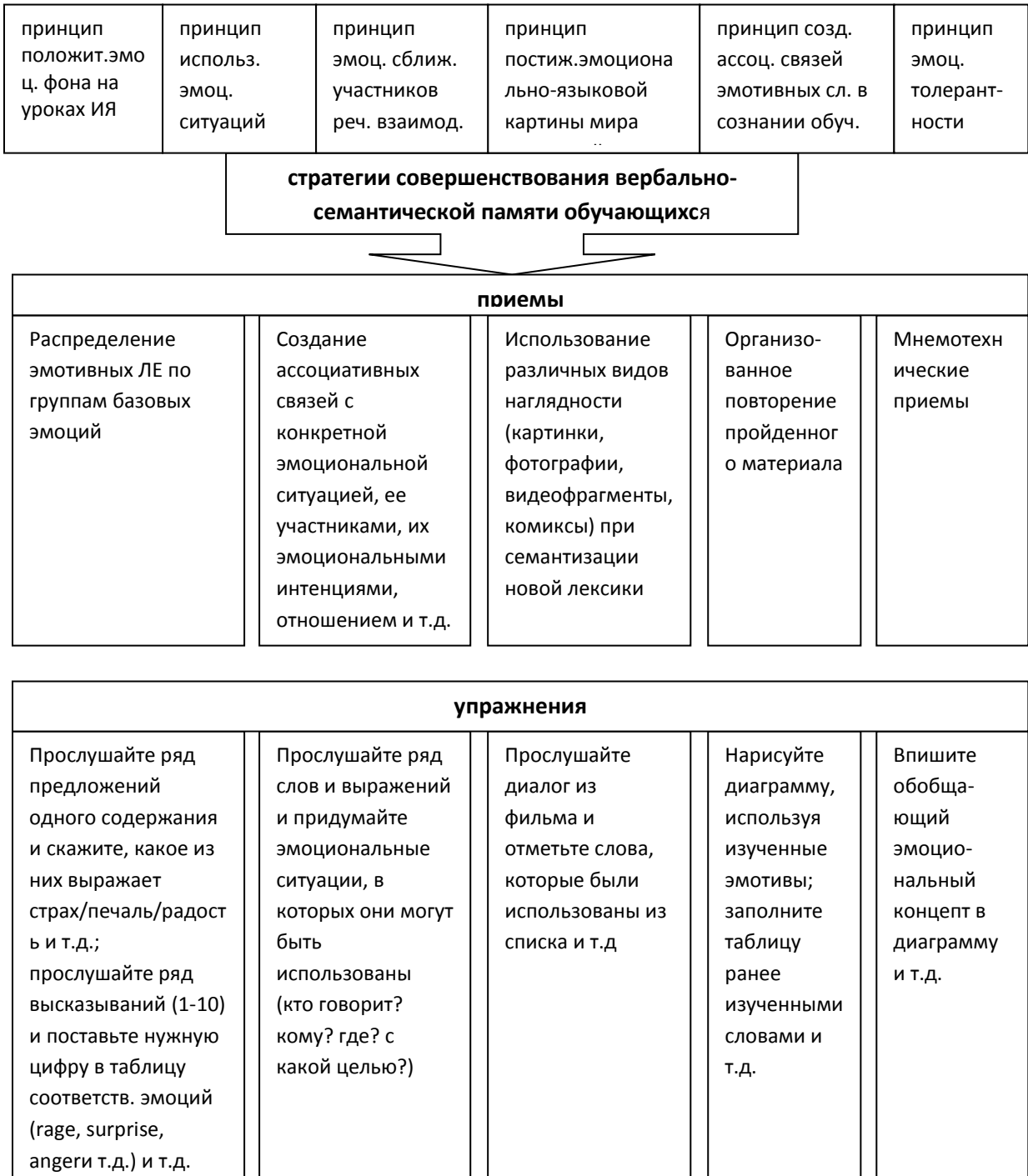
- Представьте, что Ваш друг уехал на неделю в другой город/страну и попросил Вас приглядеть за его квартирой/домом. Что плохого могло бы случиться за это время по Вашей вине? Как бы Вы чувствовали себя после этого? Теперь представьте, что все это случилось и Вам нужно срочно написать письмо Вашему другу и попросить прощения;

- Закончите историю, придумав собственную концовку;

- Одному из обучающихся дается слово, вызывающее эмоциональный отклик в сознании (война, смерть, любовь и т.д.). На листе бумаги он должен написать свое слово, с которым в первую очередь оно ассоциируется, передать лист следующему ученику и так до последнего. Затем учитель читает список слов и записывает его на доске. Задача учеников составить рассказ, используя все приведенные слова из списка и т.д.

Предлагаемая система упражнений охватывает все виды речевой деятельности, акцентируя внимание на эмотивном компоненте лексического аспекта языка. Среди предложенных типов упражнений встречаются языковые, речевые и условно-речевые упражнения для овладения иноязычной эмотивной лексикой в 10-11 классах профильной школы, построенные в порядке возрастания сложности их выполнения. Данная система опирается на принципы, предложенные в Главе I в соответствии с преследуемой целью, под которой мы понимаем формирование и развитие навыков и умений

распознавания и употребления эмотивной лексики, отражает стратегии, описанные в предыдущем параграфе настоящей работы. В качестве примера покажем как предложенные в разделе 2 стратегии и приемы реализуются в различного вида упражнениях при работе с определенными типами эмотивной лексики (рис. 3).



типы эмотивных лексических единиц (для овладения)					
Shameless eyes; charming lady; cunning devil; malicious creature; dreadful/magnificent/ gaping/idiotic/wonder ful/ fabulous/gloating eyes и т. д.	Do stop smiling in that nasty, supercilious manner!; It's unbearable; You're crazy! I mean this is crazy!; Oh, thank goodness, you're here; I'm blissfully happy! и т. д.	Encourage; thunder; passionate love; no fooling; incredible; oh-lala; huh; wow; yippee; yuck; God forbid; preach smb; full of hate; to feel sick at smth и т. д.	to lose smb's wits; to be terribly wicked; to bark at smb; to cheer smb on и т. д.	Oh, my gosh! Wow! Oh, my! Bless my soul! My dear! Gee! И т. д.	
принцип положит.эмо ц. фона на уроках ИЯ	принцип использ. эмоц. ситуаций	принцип эмоц. сближ. участников реч. взаимод.	принцип постиж. эмоционально- языковой картины мира носителей	принцип созд. ассоц. связей эмот. слов в сознании	принцип эмоц. толерант- ности

**компенсаторные стратегии**

приемы				
догадка по контексту	использование синонимов (нейтральных лексических единиц)	использование эквивалентов родного языка	перифраз	невербаль- ные средства коммуника ции

**упражнения**

распределите оценочные прил. в три столбика: + для выраж. положительной оценки, - - отрицательной оценки, +- как положительной, так и отрицательной; прослушайте высказ. одного из собеседников и выберите из списка слова/фразы, которые может использовать второй собеседник в своем ответе	прочитайте текст письма и, используя эмотивы, данные справа, измените эмоциональную интенцию автора на другую, противоположну ю ей (поддержать - обвинить, похвалить - осмеять и т.д.);	выберите наиболее подходящий перевод для данных идиоматических выражений и т.д.	перифразир уйте предложен ия, используя новые слова и фразы	игра «Guess the emotion»
---	---	---	---	--------------------------------

типы эмотивных лексических единиц (для овладения)				
shameless, cunning, malicious, tremendous, dreadful, horrible, fabulous, charming и т. д.	be impressed; take smb's breath away; fall apart; be absolutely terrified; bark at smb и т. д.	bite smb's head off; be fed up to the back teeth; be over the moon; be thrilled to bits; not give a toss и т. д.	«She's a spectacularly wonderful child; «Gee! All that work for nothing!»т.д	Incredible! Unbelievable! It's impossible! It can't be true! и т. д.

Рисунок 3 - Реализация стратегий совершенствования вербально-семантической памяти и компенсаторных стратегий обучающихся

На данном рисунке частично отражены стратегии и приемы, реализующиеся в различных упражнениях, а также использованная при этом эмотивная лексика. Таким образом, завершающей стадией реализации предложенной методики обучения эмотивной лексики станет описание результатов опытного обучения в рамках построенной модели обучения в профильной школе.

#### 2.4. Опытное обучение эмотивной лексике и описание его результатов

В данном параграфе будут рассмотрены эмпирические данные объекта, в качестве которого выступает модель обучения эмотивной лексике (рис. 2) в совокупности всех его составляющих (цели и содержания обучения эмотивной лексике, принципов, средств, стратегий, приемов и упражнений), находящихся во взаимодействии друг с другом на уроках английского языка в профильной школе. Такие данные получены через систематическое наблюдение и опытное обучение, проведенные в 2013-2016 гг. в двух учебных заведениях общего образования (Гимназия № 25 имени А.С. Пушкина, школа № 171 г. Н. Новгород).

Цель опытного обучения состояла в подтверждении гипотезы настоящего исследования. Она была сформулирована следующим образом: обучающиеся успешно овладеют эмотивной лексикой, если:

- формирование и развитие навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики осуществляется целенаправленно и в системе;

- обучение эмотивным лексическим единицам осуществляется на материале эмотивных текстов, фрагментов художественных фильмов, комиксов, анекдотов, иллюстраций, содержащих эмоциональные ситуации и вызывающих эмоциональный отклик в сознании обучающихся.

- сформулированы и реализованы принципы обучения эмотивной лексике в профильной школе;

- выявлены определенные стратегии и приемы обучения, реализующиеся в специальной системе упражнений.

Для достижения поставленной цели, были сформулированы следующие задачи:

- 1) проанализировать используемые в данных образовательных учреждениях учебники английского языка («Spotlight 10» и «Spotlight 11» О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс) на наличие эмотивной лексики и упражнений, нацеленных на формирование навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики;

- 2) провести диагностику уровня владения эмотивной лексикой обучающихся;

- 3) в ходе опытного обучения сформировать и развить навыки и умения распознавания и употребления эмотивной лексики у обучающихся;

- 4) измерить уровень данных навыков и умений посредством итогового среза.



При внедрении каких-либо изменений в систему профильного обучения, необходимо учитывать специфику данной системы. В соответствующих образовательных документах сказано: «Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [Концепция профильного обучения..., 2002: 3]. В нашем случае речь идет о филологической направленности обучения, имеющей свои особенности. И.Л. Бим подчеркивает, что «в филологическом профиле именно сам иностранный язык в единстве с литературой и страноведением выступает в качестве цели углубленного обучения» [Бим, 2007: 31]. Соответственно, интеграция модели обучения иноязычной эмотивной лексики со всеми ее составляющими (цель, содержание, принципы, приемы и др.) не должна противоречить элементам общей системы обучения, функционирующей в данных типах учебных заведений в настоящий момент. Добиться этого возможно лишь в том случае, если основа учебного плана вместо того, чтобы подвергаться существенным изменениям, будет дополнена нововведениями, в конечном итоге представляющими собой не только использование предложенной методики на уроках английского языка, но и факультативные занятия для обучающихся старшего звена. Грамотно разработанные, спланированные и организованные факультативные занятия позволят не только обогатить лексический запас обучающихся, но и сфокусировать их внимание на эмоциональной стороне общения.

Базой для проведения исследования стали МБОУ «Гимназия № 25 имени А.С. Пушкина», МБОУ СОШ № 171 г. Нижнего Новгорода. В гимназии № 25 имени А.С. Пушкина английский язык изучается 4 раза в неделю, французский

язык как второй иностранный изучается 2 раза в неделю, начиная с 7 класса. Школа № 171 не является профильной, однако, мы посчитали целесообразным использовать ее в качестве одной из баз для проведения опытного обучения. Для осуществления поставленной цели в указанном учреждении была разработана специальная программа факультативного курса по обучению эмотивной лексике на материалах зарубежных художественных произведений и кино для обучающихся 10-х и 11-х классов. С учителями, работающими в данных учебных заведениях, проводились специальные семинары по использованию методики обучения эмотивной лексике в 10-х и 11-х классах. В данном параграфе будут подробно описаны показатели усвоения эмотивной лексики обучающимися МБОУ «Гимназия № 25 имени А.С. Пушкина».

Апробация методики обучения старших школьников эмотивной лексике на уроках английского языка проводилась в три этапа. Первый этап включал изучение соответствующей литературы, анкетирование обучающихся старшего звена и диагностический срез для выявления количественных и качественных данных эмотивного компонента активного и пассивного лексического словаря обучающихся, а также проверку уровня навыков и умений узнавания и употребления эмотивной лексики в различных видах речевой деятельности.

В анкетировании приняли участие 41 ученик 10-х и 38 учеников 11-х классов. Обучающимся были заданы следующие вопросы:

1. Как мы выражаем эмоции в речи? Приведите пример из русского и английского языков.
2. Важно ли уметь выражать свои эмоции средствами иностранного языка? Почему?
3. Хватает ли Вам словарного запаса, чтобы полноценно выразить эмоциональное состояние на английском языке? Если нет, то с чем это связано?

4. Нужны ли, по Вашему мнению, специальные знания, навыки и умения, касающиеся эмоционального (эмотивного) общения межкультурного характера?

Результаты проведенного анкетирования в целом свидетельствуют о заинтересованности обучающихся в эмоциональной стороне общения. Так, на вопрос № 2 положительно ответили 93 % учащихся. Ответы этих же учеников на вторую часть вопроса были различными. В основном они сводились к огромной роли самовыражения, важности «высказать свои переживания» и т. п. На вопрос № 3 90 % обучающихся дали отрицательный ответ, аргументируя это нехваткой словарного запаса для выражения эмоций, а также трудностями, связанными с выбором подходящих средств иностранного языка. Приведем пример ответа одной из учениц 10 класса.

*Ирина М.: «Если честно, то иногда испытываю недостаток лексики (лексики) при выражении эмоций, особенно простых выражений типа: "Oh, really? или "Howawful!" явно мало».*

На вопрос № 4 91 % учеников ответили положительно. Однако некоторые высказали мнения о недостаточной важности эмотивного компонента коммуникации (9 %). Наибольшую трудность для подростков вызвал вопрос № 1. Так, 40 % учеников не смогли дать четкого ответа на поставленный вопрос. Среди остальных отвечающих наблюдались самые различные мнения. Преобладающими из них выступили мнения о выражении эмоций с помощью «сильных», «заряженных» слов, к которым обучающиеся отнесли «нежные», «ласковые» слова, «ругательства», а также интонации. В качестве примеров ученики приводили эмоционально-окрашенные прилагательные (awful, terrible, wonderful, stupid, awesome, fantastic и т. п.), бранную лексику (the hell, the devil, damn и т. п.), лексику ласкания (darling, honey и т. п.). Примерно 40 % упомянули междометия (Ah, oh, wow и т. п.). Итак, анализ результатов

анкетирования подтвердил необходимость целенаправленного обучения эмотивной лексике обучающихся старшего звена профильной школы.

Анализ учебников «Spotlight 10» и «Spotlight 11», нацеленный на выявление плотности эмотивного компонента содержания данных учебников, позволил выделить наличие эмотивных лексических единиц всех типов, представленных в разделе 3 Главы I, кроме бранной лексики, несоответствующей учебным целям. С другой стороны, разнообразие и количественные данные эмотивов в учебных текстах и упражнениях оказались весьма незначительными. Так, мы можем наблюдать всего одно наиболее часто встречающееся в текстах междометие *Oh*, в то время как частотность и разнообразие междометий в речи англоговорящих представителей весьма велико. Из интенсификаторов (эмотивных наречий), выступающих важнейшим средством усиления эмотивности высказывания, предпочтение отдается 2 видам: *really*, *always*. Важнейшим показателем богатого словарного запаса является владение большим количеством эмоционально-оценочных (эмотивных) прилагательных. Несмотря на то, что в данных учебниках можно насчитать более 80 видов эмоционально-оценочных прилагательных, почти все они встречаются всего 1-2 раза, за исключением нескольких из них, к которым относятся *great*, *terrible* и *awful*. Подобные выводы можно сделать и в отношении остальных типов эмотивных лексических единиц.

Следующим подэтапом стало проведение диагностического среза, представляющего собой проверку уровня навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики в говорении и чтении.

Основной целью диагностического среза было измерение уровня владения изученной эмотивной лексикой, т. е. базовых знаний, навыков и умений, касающихся эмотивно-лексического компонента языка и измерение имеющегося активного и пассивного словаря эмотивной лексики обучающихся. С целью предотвращения нарушения требований «содержательной валидности»

(В.П. Беспалько), задания в предложенном ученикам письменном тесте были в основном построены в соответствии с изученным материалом и привычными формами работы над иноязычной лексикой. Итак, обучающимся было предложено 4 типа заданий: 1 – распределить лексические единицы в два столбика (в соответствии со знаком модальности: положительным или отрицательным); 2 – выбрать нужное слово из предложенных (трех) вариантов; 3 – заменить подчеркнутое слово/словосочетание синонимом из списка в таблице, в которой один вариант является лишним; 4 – прочитав отрывок художественного текста, определить эмоцию персонажа/автора в контексте эмоциональной ситуации, опираясь на выделенные лексические средства выражения эмоций. Общее количество заданий было равно 30. Последнее задание было отмечено звездочкой (\*) как имеющее статус повышенной сложности в связи с тем, что оно представляло собой новую форму работы для обучающихся. Данный тест в его полном виде находится в Приложениях (см.: Приложение 1). Учитывая данные проведенного анализа учебников на плотность эмотивного компонента, приведенные нами выше, работе подверглись наиболее часто встречающиеся типы эмотивов: эмоционально-оценочные прилагательные, усилительные наречия (интенсификаторы), эмоционально-образная лексика. Показатель качества усвоения фонда эмотивных лексических единиц высчитывался по формуле  $\% \text{ кач} = A/B * 100$ , где А – количество правильно выполненных заданий, В – общее количество заданий теста. Ниже представлены результаты, полученные при тестировании 79 обучающихся Гимназии № 25 имени А.С. Пушкина (см. Таблица 1).

Таблица 1.

## Показатели диагностического среза

ученик/ученица	кол-во правильных ответов (из 30)	показатель качества (%)
Юлия Б.	26	87
Никита Б.	16	53
Анастасия Р.	14	47
Алексей Ж.	22	73
Даниил К.	25	83
Юлия Н.	22	73
Анастасия К.	19	63
Мария К.	21	70
Юлия М.	23	77
Алла М.	22	73
Ксения Н.	21	70
Егор Р.	19	63
Анастасия Х.	21	70
Любовь Б.	21	70
Анастасия Б.	22	73
Алина Б.	20	67
Полина Б.	24	80
Ульяна В.	23	77
Ирина И.	22	73
Никита К.	23	77
Полина К.	22	73
Александр К.	21	70

Валерий П.	22	73
Вадим С.	19	52
Алина С.	18	74
Александр Ш.	18	69
Анна А.	19	63
Анастасия В.	15	50
Елизавета И.	21	70
Никита К.	16	53
Татьяна К.	22	73
Татьяна Л.	26	87
Андрей М.	13	43
Дарья П.	27	90
Анна Т.	22	73
Валерия С.	21	70
Юлия С.	22	73
Арсений Ф.	19	63
Анна Б.	21	70
Леонид Б.	16	53
Дмитрий Г.	15	50
Анна К.	16	53
Елизавета К.	21	70
Виктория Л.	23	77
Анастасия Л.	23	77
Екатерина М.	12	40
Алексей П.	18	60
Артем Ч.	14	47
Виктория Я.	19	63

Кирилл Т.	18	69
Тимофей К.	19	63
Святослав А.	15	50
Александр Н.	21	70
Илья О.	16	53
Анна П.	26	87
Юлия Л.	22	73
Милена Б.	21	70
Юлия Р.	27	90
Алина Т.	22	73
Екатерина Ф.	21	70
Надежда О.	19	63
Алина Р.	19	63
Григорий Т.	21	70
Анна К.	16	53
Анастасия С.	15	50
Кристина С.	16	53
Артем И.	21	70
Вячеслав Т.	23	77
Вероника П.	16	53
Елизавета Ф.	12	40
Александра П.	18	60
Дарья Т.	14	47
Олег Н.	19	63
Ольга К.	21	70
Евгения К.	22	73
Александр Л.	16	53



Анастасия Л.	16	53
Всеволод С.	20	67
Алексей С.	23	77
Групповой коэффициент	66	

При оценивании ответов на задание № 4, предполагающее выделение доминирующей эмоции, учитывались следующие факторы: 1) характер ошибок (мы посчитали, что грубейшими ошибками выступает противоположный знак эмоций, т. е. отнесение положительного эмоционального состояния к отрицательному); 2) сложность языкового наполнения текста. В процессе более тщательного исследования ответов обучающихся, а также последующей беседы с ними стало известно следующее: 1) наиболее легкими для обучающихся оказались фрагменты текстов, содержащие лексику, косвенно указывающую на присутствие конкретной эмоции (*terror, fearfully* и др.); 2) даже при наличии хорошо известной иноязычной лексики, грамматических структур и понимания высказываний на уровне общего смысла, обучающиеся столкнулись с проблемой отсутствия знаний об эмотивной коммуникации как таковой, ее характеристиках и вербальном выражении эмоций средствами языка, что привело к упущению самого смысла высказывания.

Следующим шагом стало измерение продуктивных навыков и умений употребления изученной иноязычной эмотивной лексики в речи. Обучающимся были предложены 2 задания на говорение коммуникативного характера:

1. Try to remember an enjoyable moment of your life (personal achievement, meeting, celebration etc.) and imagine that it is happening right now. Describe everything in details including your feelings and emotions. While doing this, try not

to use neutral words like “happy” or “sad”, but a wide range of emotional vocabulary. You have 2 minutes to prepare.

2. Look at the photographs of different people having emotional conversations. What do you think the reply of their partners can be? Make the replies according to the emotional intentions given below. На одной из фотографий изображены две девушки, одна из которых сообщает другой явно шокирующую новость. На лице слушающей девушки отчетливо видна эмоция удивления от только что услышанного. Предполагаемый диалог с речью первого собеседника представлен следующим образом:

- You won't believe it! Lorayne's apartment was robbed last week. They took all her savings. Everything was stolen!

- \_\_\_\_\_!

Другая фотография содержит ситуацию конфликта между двумя собеседниками. Женщина явно испытывает сильную эмоцию гнева по отношению к мужчине. Эмоциональными интенциями в данном случае могут выступать следующие: оскорбить, обвинить, запугать и т. п. Мужчина удивлен ее поведением и, очевидно, не понимая причины подобной агрессии, пытается оправдаться. Диалог между собеседниками представлен в следующем виде:

- \_\_\_\_\_!

- What? No, I was just ... Please, calm down. It was meant to be a joke. Sorry, I didn't want to hurt you or anything.

Оба приведенные выше задания были нацелены на употребление эмотивной лексики в речевых высказываниях. Оценивание ответов обучающихся производилось в соответствии со специально разработанным оценочным инструментарием. Так, мы выделили 3 уровня владения старших школьников навыками и умениями распознавания и употребления эмотивной лексики в речи: высокий, средний и низкий (таблица 2).

Таблица 2.

**Описание уровней владения старших школьников навыками и умениями распознавания и употребления эмотивной лексики в речи**

высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Речь в высшей степени эмоциональна, т.е. плотно насыщена эмотивами различных типов (эмоционально-оценочные прилагательные, междометия/междометные фразы, интенсификаторы, идиомы и т. д.) для осуществления эмотивной коммуникации. Все эмотивы соответствуют контексту эмоциональной ситуации, гармонично сочетаются с другими лексическими единицами. Эмоциональная интенция выражена эмотивными средствами языка в полной мере.	В речи встречаются лишь отдельные слова/фразы, выражающие эмоциональное состояние говорящего (2-3 типа эмотивов). Используемые лексические единицы не всегда сочетаются с контекстом ( <i>It was bad and awful</i> и т. п.). Эмоциональная интенция выражена не всегда отчетливо, но в целом понятна для собеседника.	Лексика, употребляемая в речи в целом является нейтральной. Эмотивность высказывания наводится другими способами (интонация, синтаксис и т. п.), встречаются отдельные эмотивы (эмотивные прилагательные/наречия). Эмоциональную интенцию говорящего определить крайне сложно из-за практически полного отсутствия эмотивной лексики.

При ответе на первый вопрос, ученики приводили различные примеры из жизни, оставившие след в их эмоциональной памяти. Более 90 % испытуемых

рассказывали о положительных эмоциях, переживаемых вследствие каких-либо радостных событий таких, как получение подарка, неожиданная встреча с близким человеком, исполнение желания, успешное выступление или победа на соревнованиях, в конкурсе и т. д. Обучающиеся, повествуя о неприятных событиях, случившихся в их жизни, в качестве примеров приводили пережитые ими несчастные случаи, предательства близких людей, несправедливые решения в их отношении. Таким образом, анализ ответов на вопрос 1 позволил выделить 5 эмоциональных концептов в сущности содержания ответов обучающихся: *радость, удивление + радость, страх, горе, раздражение*. Приведем примеры ответов обучающихся 11 класса, выражающих эмоции радости и страха:

**Никита К.:** *It's summer, 2012. I'm at home with my parents and my friends. It's my birthday today. I'm really happy, overjoyed. Everybody feels fine. Everything's great. I feel nervous but not too ... not very. OK, I open my presents. These are from my dad. When I see what he bought me, I feel really h... great! It's a new mobile phone, which I wanted all the time... which I always wanted. So, my dream came true that moment! I'm ... I liked the present very much!*

**Анна А.:** *I remember how I won the competition. So, it's 2011 ... and I'm 13 years old. I'm winning... I've just won the final competition in RSG. I'm crying because I feel so wonderful! It's so great to be here now... I want to tell my mum about the ... that I won the 1<sup>st</sup> prize! It's really exciting. My heart's beating fast. It's the... one of the happiest moments in my life, I think.*

**Алина С.:** *This is the most terrible and frighting ... frightening moments for me. I'm sitting at home with my friend and we are watching a ... movie, a horror movie. It's an American film. And we are alone. And, finally... suddenly I hear some voices, like somebody's voice talking the... behind the door. First, we thought it was guys ... that they try to fright... that they want to scare us. And finally, we hear somebody is knocking very ... hard. It's like he (is) beating. He's beating the door*

*with his leg and screaming like ... er ... mad. We are scared so much! We thought it's like a criminal... a ... maniac. And we call the police and... When they come he was gone already. We couldn't speak normally. It's... It was really scaring situation.*

Приведем примеры ответов обучающихся на второй вопрос.

**Александр К.:**

1) *Oh, my God! What are you saying? It's just awful!*

2) *What did you say? I'm too old? You are stupid! I'll show you how to say like ... things like that! Wise boy! Do you think it's very funny? I don't think so...*

**Валерия С.:**

1) *What? No! You are joking? It's really terrible. How is she, OK?*

2) *I hate people like you! Never do ... Never say this, never! Can you hear me? Do you understand me? Look in my eyes! You don't do this again! Never!*

Как мы видим, из приведенных примеров, обучающиеся обладают некоторыми базовыми навыками использования эмотивной лексики в речи. Для грамотного описания своего внутреннего состояния в момент переживания какой-либо эмоции, а также для решения коммуникативной задачи (реализации эмоциональной интенции) в рамках эмоциональной ситуации этого явно не достаточно. Помимо того, что лингвистический анализ учебников английского языка «Spotlight 10» и «Spotlight 11» подтвердил недостаточное количество эмотивных текстов, отсутствие работы в рамках эмоциональных ситуаций и недостаточную плотность эмотивно-лексического словаря, мы делаем вывод, что имеющиеся в данных учебниках эмоционально насыщенные лексические единицы также остаются без внимания в процессе обучения иноязычной лексике.

Результаты проведенного устного тестирования показали довольно низкий уровень продуктивных навыков и умений употребления эмотивной лексики в речи. Так, из 79 обучающихся высокий уровень указанных навыков умений продемонстрировали всего 16 % (13 человек), средний

уровень – 38 % (30 человек) и низкий уровень – 46 % (36 человек) (см.: Диаграмма 1).

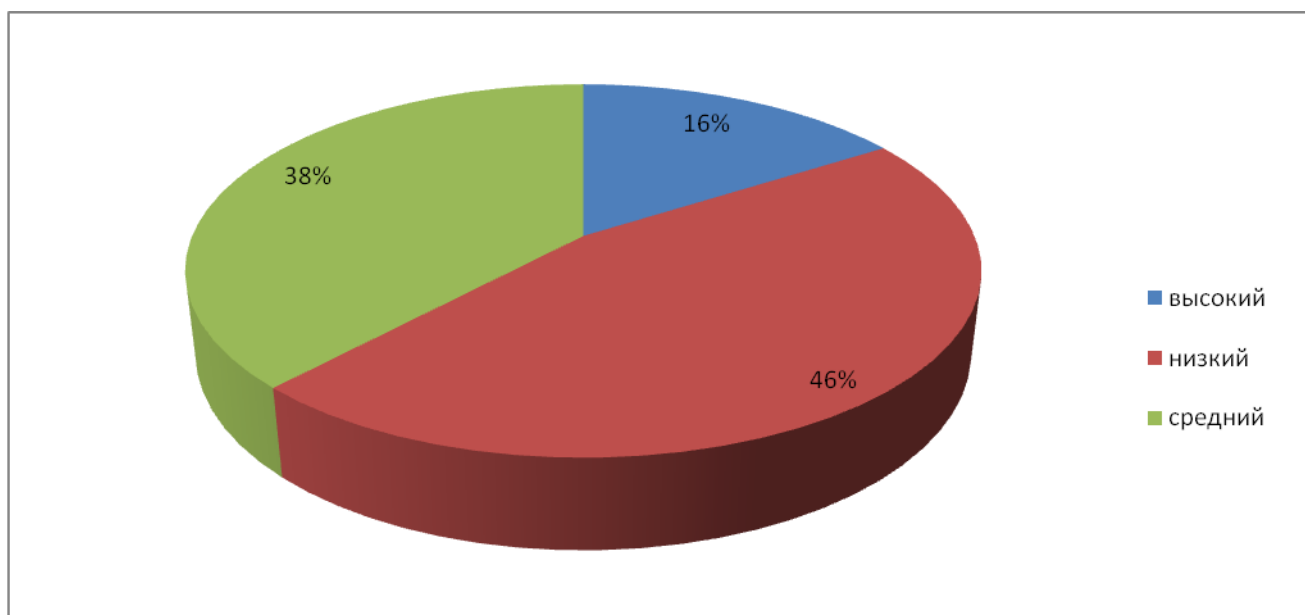


Диаграмма 1. Уровни владения навыками и умениями употребления эмотивной лексики в речи

Проведенное диагностическое тестирование на определение базового уровня владения изученной эмотивной лексикой показало довольно низкие результаты, учитывая филологическую направленность испытуемых классов, что, в свою очередь, подтверждает положение о недостаточном уделении внимания эмотивному компоненту в процессе обучения иноязычной лексике и дальнейшую работу над формированием и развитием навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики у обучающихся профильной школы.

Второй этап, который в сущности выступает как опытное обучение эмотивной лексике в естественных учебных условиях в 10-11 классах, осуществлялся в период с 2014 по 2016 г.г. в гимназии № 25 имени А.С. Пушкина и школе № 171 г. Н. Новгорода. Задачей данного этапа была успешная интеграция предлагаемой методики обучения эмотивной лексики в процесс обучения английскому языку в средней школе, не нарушая

соответствующей ему образовательной среды. Для выполнения поставленной задачи, были разработаны планы уроков как в рамках действующей учебной программы, так и сценарии внеклассных занятий по английскому языку. Процесс обучения иноязычной эмотивной лексики был построен в соответствии с теоретическими положениями, представленными в Главе I. Все элементы системы обучения эмотивной лексики, представленной в разделе 1 Главы II были успешно интегрированы в школьную систему обучения иностранному языку.

Методика обучения старших школьников эмотивной лексике была реализована в рамках рабочей программы, составленной для 10-х и 11-х классов Гимназии № 25 имени А.С Пушкина в 2014-2016 г.г. при общем количестве часов в учебном году равным 136 часам. Изменению, как это было показано ранее, подверглось содержание обучения иноязычной лексике. В учебном процессе, помимо общих ситуаций речевого общения, были использованы эмоциональные ситуации, требующие употребления эмотивных лексических единиц в рамках тем, предусмотренных рабочей программой (повседневная жизнь семьи, её доход; общение в семье и в школе, межличностные отношения с друзьями и знакомыми; молодёжь в современном обществе; досуг молодёжи: посещение кружков, спортивных секций и клубов по интересам; страна/страны изучаемого языка, их культурные достопримечательности; современный мир профессий; возможности продолжения образования в высшей школе; проблемы выбора будущей сферы трудовой и профессиональной деятельности, профессии, планы на ближайшее будущее; языки международного общения и их роль при выборе профессии в современном мире и др.).

На уроках формирования лексических навыков происходило расширение потенциального словаря обучающихся за счет овладения эмотивной лексикой, новыми (эмотивными) значениями ранее усвоенных лексических единиц. На

основе зарубежных фильмов школьники обучались распознавать и грамотно интерпретировать эмотивную лексику. Употребление упомянутого пласта лексики организовывалось на уроках совершенствования лексических навыков и развитии речевых умений обучающихся в диалогах и монологах. В связи с тем, что Гимназия № 25 имени А.С. Пушкина имеет филологическую направленность, повышенное внимание уделяется текстам зарубежной литературы британских, американских, французских, ирландских писателей, их биографией; знакомство со стилистическими приёмами и средствами и т. д. На определенных этапах уроков обучающиеся присваивали знания о различиях выражения эмоций русскоязычными и англоязычными представителями, эмотивной коммуникации в целом и т. д.

При проведении уроков и внеклассных занятий использовались специальные средства обучения, а именно художественные фильмы (Major Payne, 1995; Matilda, 1996, Freedom Writers, 2007 и др.), комиксы (Batman and Spiderman. New Age Dawning, 1997; RedShe – Hulk, 2012 и др.), анекдоты (English Humour) и художественные тексты зарубежной литературы (J. Bowen, E. Hemingway, W. Stegner, F. S. Fitzgerald и др.).

Примером работы с эмотивным материалом может послужить работа с фрагментом художественного фильма, отражающего эмоциональную ситуацию и содержащего эмотивную лексику.

На первом этапе стоит провести небольшую беседу о возможных ситуациях конфликта, причинах их возникновения, способах решения. Далее обучающимся предъявляются реплики из диалога и дается задание прослушать/прочитать их и определить эмоциональную ситуацию, в которой они могли быть использованы, возможных участников, их отношения, степени родства и т. д. После этого обучающиеся пробуют составить диалог, расставив реплики в нужном порядке, а затем просматривают фрагмент фильма с данным диалогом, проверяя правильность выполнения задания и определяя



эмоциональные интенции персонажей. Учитель просит обратить внимание на эмотивные лексические единицы, используемые персонажами для реализации данных интенций. Обучающиеся записывают их в специальные словари эмотивной лексики (см. раздел 2). После просмотра фрагмента, обучающимся задаются вопросы о возможных причинах возникновения данной эмоциональной ситуации. Вторым этапом работы над диалогом выступает работа над эмотивной лексикой. Учитель использует тренировочные (вопросо-ответные) упражнения для закрепления лексических единиц. После этого обучающимся задается вопрос: «Как изменился бы данный диалог, если бы один из персонажей выражал ..., а другой ...? Какие слова и фразы могли бы быть использованы для этого?» На слайде даются эмотивные лексические единицы без отнесения к конкретным эмоциям и эмоциональным интенциям с переводом. После закрепления новых лексических единиц с помощью тренировочных упражнений, ученики разбиваются по парам и получают задание заменить эмоциональную интенцию (и соответственно, лексические единицы) персонажей. Каждой паре предъявляется свое задание: представь, что А. испытывает гнев, а В. – страх. Задача А. – обругать, оскорбить, задача В. – выразить испуг, подавленность и т. д. Следующим этапом может быть смена партнеров при сохранении прежней эмоциональной интенции. В завершении работы над диалогом, учитель дает схемы эмоциональных ситуаций (A+ – B-; A+ – B+ и т. д.) и просит обучающихся самостоятельно составить диалог в соответствии с ситуацией, данной на слайде. Эмоциональные интенции и типы эмоциональных ситуаций ученики выбирают самостоятельно.

Заключительным этапом опытного обучения было проведение итогового среза с целью измерения уровня навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики у обучающихся старшего звена профильной школы и описание его результатов. С учениками 10-11 классов было проведено заключительное занятие, представляющее собой итоговый

срез в виде теста, включающего в себя 35 письменных и 2 устных задания. Стоит отметить, что по сравнению с диагностическим тестом, задания итогового тестирования была в некоторой степени изменены, как и их количество. Так, к примеру, в указанном тесте отсутствовали задания на распределение эмотивов на две группы, а именно несущие положительный и отрицательный эмоциональный заряд. Увеличилась степень сложности заданий на множественный выбор, в которых стало по 4 варианта ответов. Из задания на замену подчеркнутой лексической единицы синонимом из списка таблицы были убраны сами слова/фразы, подлежащие замене. Помимо этого, задание со статусом повышенной сложности сократилось, но при этом, были убраны варианты ответов. Предполагаемые ответы обучающиеся заносили в таблицу 3.

Таблица 3.

Таблица ответов обучающихся

Номер отрывка	Эмоция	эмоциональная интенция	языковые единицы
1.	Удовольствие/ радость	поделиться внутренними переживаниями	How lovely..., how flattering..., such bright eyes, divide the light from the darkness.
2.	Страх + горе/страдание	упрекнуть, поделиться внутренними	Oh (2), wailed, clutching (my arm) nervously, dreadful,

		переживаниями, найти им отклик	unhappy, absolutely terrified, wicked/ terribly wicked, frightened (for father's sake), ruined ит.п.
--	--	-----------------------------------	--

Результаты итогового среза в Гимназии № 25 имени А.С. Пушкина представлены в Таблице 4.

**Таблица 4.**

**Показатели итогового среза**

ученик/ученица	кол-во правильных ответов (из 35)	показатель качества (%)
Юлия Б.	33	94
Никита Б.	29	83
Анастасия Р.	29	83
Алексей Ж.	28	80
Даниил К.	32	91
Юлия Н.	34	97
Анастасия К.	29	83
Мария К.	29	83
Юлия М.	28	80
Алла М.	32	91
Ксения Н.	29	83
Егор Р.	27	77
Анастасия Х.	31	88

Любовь Б.	28	80
Анастасия Б.	34	97
Алина Б.	29	83
Полина Б.	29	83
Ульяна В.	32	91
Ирина И.	29	83
Никита К.	33	94
Полина К.	33	94
Александр К.	28	80
Валерий П.	34	97
Вадим С.	29	83
Алина С.	29	83
Александр Ш.	27	77
Анна А.	28	80
Анастасия В.	27	77
Елизавета И.	28	80
Никита К.	27	77
Татьяна К.	34	97
Татьяна Л.	35	100
Андрей М.	27	77
Дарья П.	30	86
Анна Т.	30	86
Валерия С.	34	97
Юлия С.	30	86
Арсений Ф.	27	77
Анна Б.	26	74
Леонид Б.	27	77

Дмитрий Г.	26	74
Анна К.	28	80
Елизавета К.	29	83
Виктория Л.	32	91
Анастасия Л.	29	83
Екатерина М.	27	77
Алексей П.	28	80
Артем Ч.	28	80
Виктория Я.	26	74
Кирилл Т.	26	74
Тимофей К.	28	80
Святослав А.	22	63
Александр Н.	26	74
Илья О.	22	62
Анна П.	32	91
Юлия Л.	29	83
Милена Б.	29	83
Юлия Р.	35	100
Алина Т.	31	88
Екатерина Ф.	29	83
Надежда О.	26	74
Алина Р.	30	86
Григорий Т.	27	77
Анна К.	22	63
Анастасия С.	24	68
Кристина С.	24	68
Артем И.	27	77

Вячеслав Т.	31	88
Вероника П.	25	71
Елизавета Ф.	23	66
Александра П.	26	74
Дарья Т.	22	63
Олег Н.	28	80
Ольга К.	29	83
Евгения К.	31	88
Александр Л.	26	74
Анастасия Л.	28	80
Всеволод С.	32	91
Алексей С.	34	97
Групповой коэффициент	82	

Качество усвоения фонда эмотивной лексики при выполнении письменных заданий повысилось с 66 % до 82 %. Таким образом, прирост составил 16 %. Такой прирост оказался для нас существенным и показательным.

Умения грамотно употреблять эмотивную лексику в речи проверялись через задания, по своей форме схожие с заданиями устной части диагностического теста, заимствованные из упражнений для обучения эмотивной лексике, описанных в разделе 3 Главы I. Подобно письменным заданиям, сложность устных заданий была повышена. На подготовку высказывания отводилось 1,5-2 минуты. Так, обучающимся нужно было решить определенные коммуникативные задачи (в рамках монолога и диалога).

1. You've been summoned to appear in court as a witness. The accused person, who is not guilty in your opinion, is an old acquaintance of yours. While the

trial jury is looking at the process quite indifferently, the appellant is exaggerating the accusation. Somehow, you understand that you have a chance to improve the situation. Try to convince the trial jury of his innocence. Make your speech using evaluative and emotional statements.

2. Act out a dialogue between a sales manager of a rental car company and a client who has just had an accident because of poor conditions of the car he had rented. Use the following types of emotional situations: A (surprise) – B (rage); A (empathy) – B (grief); A (guilt, remorse) – B (anger) ит.д.

В качестве примера приведем ответ ученицы, ответившей на вопрос № 1.

**Анастасия Б.:** *Ladies and gentlemen ... Your honor. I want to... I would like to tell you a couple of ...things about this man, who s... is sitting here at the court room. He's my...a good friend of mine and ... of course has his advantages and disadvantages. Well, this man is a really distinguished person. He's a wonderful friend and t... a gifted writer. I know that I can always rely on him in any good or bad situation... So, he's very reliable. With great pleasure I'll speak about him, his personality. He's kind-hearted, awfully smart, like... He's like ... as wise as an owl, I may say. Never in my life, never I saw any kind of anger or hypocrisy in him. He truly loves family, his fam...his children. He is a great...loving husband. He's an excellent father, the best! And in my opinion, all this outrageous(обвинения?) accusations... must be ... He must be free. He mustn't suffer for some... something he didn't do at all!It's really terrible to see a poor chap suffering. Your honor, that is all I wanted to say.*

Далее приведем диалог, составленный ученицами в качестве ответа на второй вопрос.

**Виктория Л. (manager):** *Good afternoon, sir. Can I help you?*

**Татьяна К. (customer):** *Yes, you can. I rent a car yesterday. Now I'm waiting for your explain...explanations. I almost died when driving this old piece of garbage! You are a thief, sir! Now...*

**Виктория Л. (manager):** *What?What happened?*

**Татьяна К. (customer):** *Oh, you... Don't you dare asking me! You know what happened because you are a crook! A nasty criminal!*

**Виктория Л. (manager):** *Sir... I have... I'm terribly sorry that you... had an accident... You had an accident, right? Is anybody hurt?*

**Татьяна К. (customer):** *Oh, you are sorry! Ha! I'm going to call the police and tell them everything! My poor little dog died...(weeping). It's your fault, you are nothing... You're a lowlife liar!You're a cruel, heartless smurderer.*

**Виктория Л. (manager):** *Oh my gosh! How awful! I'm terribly sorry, sir. We'll fix everything, sir... I mean we...*

**Татьяна К. (customer):** *How dare you! What outrage! и т.д.*

В соответствии с оценочным инструментарием, разработанным для оценивания устных ответов с использованием эмотивной лексики, можно отметить, что исходя из данных итогового среза, обучающиеся продемонстрировали довольно высокий уровень навыков и умений употребления эмотивной лексики в речи. Данные результаты отражены в Диаграмме 2.

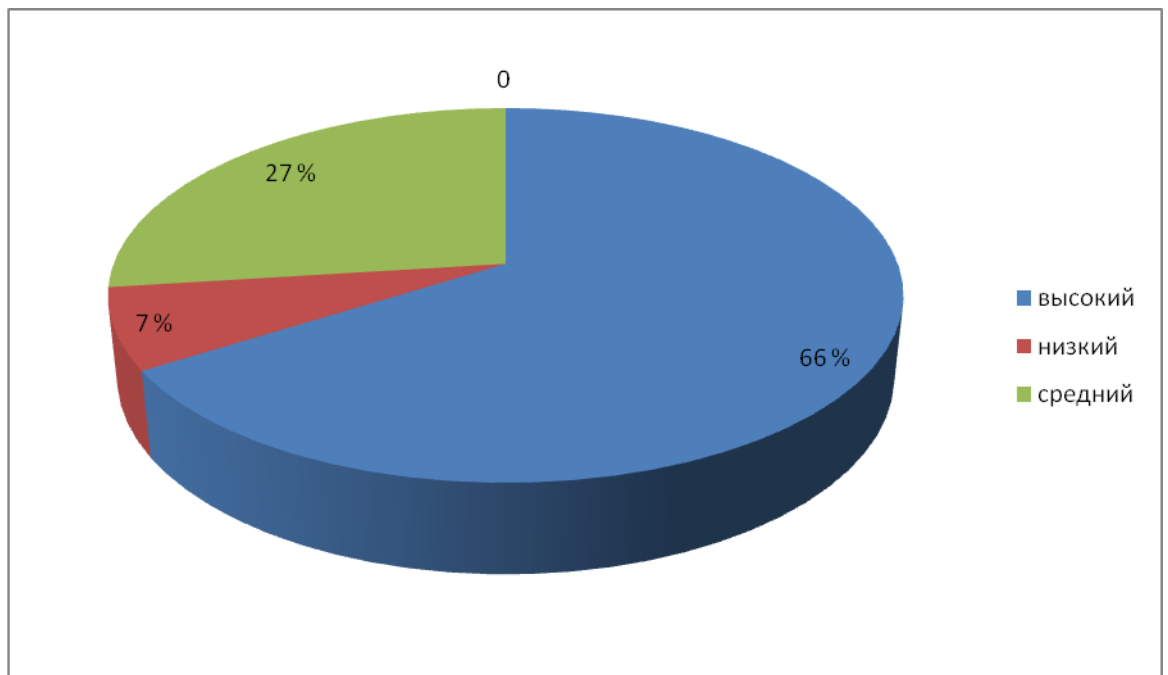




Диаграмма 2 - Уровни владения навыками и умениями употребления  
эмотивной лексики в речи

Таким образом, мы видим, что у большинства обучающихся уровень навыков и умений употребления эмотивной лексики, предполагающих грамотное использование иноязычной эмотивной лексики в речи стал гораздо выше. Всего 7 % (6 человек) учеников испытывают затруднения при выражении эмоционального состояния лексическими средствами языка. Высоким уровнем упомянутых навыков и умений обладают 66 % (52 человека), средним – 27 % (21 человек) обучающихся 10-11 классов Гимназии № 25 имени А.С. Пушкина.

Изложенные выше показатели уровня владения эмотивной лексикой обучающихся 10-11 классов подтверждают целесообразность использования разработанной нами методики формирования и развития эмотивно-лексических навыков и умений обучающихся на уроках английского языка в профильной школе. Процесс обучения иноязычной эмотивной лексике является полным и эффективным при условии целенаправленного формирования и развития упомянутых выше навыков и умений, выступающих главным показателем сформированности элементарного уровня эмотивной компетенции в рамках лексического аспекта языка, включении в содержание обучения указанных в работе компонентов, обладающие эмоциогенным потенциалом, а также учете специальных принципов обучения, предлагаемых стратегий и приемов, реализующихся в системе специальных упражнений.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. Опираясь на метод моделирования, в разделе 1 Главы II представлена модель обучения эмотивной лексике в профильной школе с подробным описанием всех взаимодействующих внутри нее компонентов: целевого (формирование и развитие навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики), содержательного (материал, содержащий вербальное описание эмоциональных состояний, навыки и умения) концептуального (принципы обучения эмотивной лексике), технологического (стратегии, приемы и упражнения для обучения эмотивной лексике) и результативного. Реализация представленной модели представляет собой методику обучения эмотивной лексике в школе с филологическим профилем. В разделе 2 Главы II подробно описаны стратегии и приемы, позволяющие сделать процесс обучения эмотивной лексике в профильной школе личностно-ориентированным и эффективным. К предложенным нами стратегиям относятся стратегии совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся, эмотивно-когнитивные, коммуникативные, компенсаторные, эмотивные стратегии и соответствующие им приемы обучения.

2. Важнейшим компонентом модели обучения эмотивной лексике, описанном в разделе 3, выступает система упражнений, в которой выделяются следующие их виды: упражнения для обучения распознаванию эмотивной лексики на слух, упражнения для работы с эмотивным текстом на разных этапах, упражнения для обучения эмотивному высказыванию без опоры на текст и коммуникативные игры, упражнения для обучения эмотивному общению с собеседником, а также упражнения для обучения использованию эмотивной лексики в письменной речи.

3. Заключительный параграф посвящен описанию результатов проведенных диагностического и итогового срезов и опытному обучению в

школе с филологическим профилем, построенному на предложенной в настоящем исследовании методике обучения старших школьников эмотивной лексике с целью подтверждения гипотезы исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование посвящено проблеме разработки методики обучения старших школьников эмотивной лексике на уроках английского языка в школе с филологическим профилем.

В результате изучения вопроса обучения иноязычной лексике в средней школе с филологическим профилем обоснована актуальность настоящего исследования, доказана важность целенаправленного формирования и развития навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики как важнейшего показателя начального (элементарного) уровня эмотивной компетенции в составе коммуникативной компетенции.

Подробно изучен вопрос отражения эмоций средствами иностранного языка в различных отраслях научного знания. В соответствии с темой исследования, изучению подвергся лексический уровень языка. Выявлены и описаны характеристики эмотивных лексических единиц, подробно рассмотрена их структура.

Выявлена и обоснована важность включения в содержание обучения эмотивной лексике в профильной школе различных иллюстраций, эмотивных художественных текстов, комиксов, анекдотов, фрагментов художественных фильмов, содержащих эмоциональные ситуации общения и эмотивные лексические единицы в качестве материала для построения процесса обучения.

Методика обучения старших школьников эмотивной лексике на уроках английского языка строится, помимо общепринятых дидактических и методических принципов, на специальных принципах, выступающих в качестве основы построения системы уроков по иностранному языку, к которым относятся: а) принцип положительного эмоционального фона на уроках иностранного языка; б) принцип использования эмоциональных ситуаций; в) принцип эмоционального сближения участников речевого взаимодействия; г)

принцип постижения эмоционально-языковой картины мира носителей языка; д) принцип создания ассоциативных связей эмотивных слов в сознании обучающихся; г) принцип эмоциональной толерантности.

Выявлены стратегии обучения, способствующие успешному овладению эмотивной лексикой, из которых выделяются: а) стратегии совершенствования вербально-семантической памяти обучающихся; б) эмотивно-когнитивные стратегии; в) коммуникативные стратегии; г) компенсаторные стратегии; д) эмотивные стратегии, а также относящиеся к ним приемы обучения эмотивной лексике.

Предложена и экспериментально проверена целостная система упражнений, нацеленных на формирование и развитие навыков и умений распознавания и употребления эмотивной лексики во всех видах речевой деятельности. Типология упражнений носит традиционный характер и включает в себя языковые, условно-речевые и речевые упражнения, из которых, в свою очередь, можно выделить особые виды упражнений по овладению эмотивной лексикой: а) упражнения для обучения распознаванию эмотивной лексики на слух; б) упражнения для работы с эмотивным текстом на различных этапах; в) упражнения для обучения эмотивному высказыванию без опоры на текст и коммуникативные игры; д) упражнения для обучения эмотивному общению с собеседником; е) упражнения для обучения использованию эмотивной лексики в письменной речи.

Настоящая работа ограничивается эмотивным компонентом лексической стороны языка и не исчерпывает всех возможных исследований в области эмотивной коммуникации. Эмотивность как категория языка проявляется на всех его уровнях (фонетическом, синтаксическом, морфологическом, лексическом). Следовательно, представляется целесообразным разработка других методик, охватывающих различные аспекты языка в рамках средней

профильной школы, что и составляет перспективность проведенного нами исследования.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. - Л.: Наука, 1975. – 276 с.
2. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. - Красноярск, 1998.–310 с.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н.Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Азнаурова Э.С. Очерки по стилистике слова. – Ташкент: Фан, 1973. – 405 с.
5. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале нем. яз.): дис. ... канд. пед. наук / К.В. Александров. – Нижний Новгород, 2009. – 227 с.
6. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография: Избр. труды. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – Т.2. – 767 с.
7. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – Л.: Просвещение, 1973. – 301 с.
8. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
9. Арнольд И.В.Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.

10. Архипова Е.И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 242 с.
11. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. - Свердловск: Из-во Урал.ун-та. 1989. –184 с.
12. Багдасарова Н.А. Эмоциональный опыт в контексте разных культур / Н. А. Багдасарова // Человек. - 2005. –№ 5.–С. 105-111.
13. БаллиШ. Французская стилистика. - 2-еизд.,стереотипное. – М.: Эдиториал УРСС,2001.– 392с.
14. Беляев Б.В. Очерки по психологии иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1965.–227 с.
15. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. –192 с.
16. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
17. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
18. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 156-163.
19. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы/И. Л. Бим. - Москва: Просвещение, 2007. – 168 с. – Прилож.: с. 130-164.
20. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
21. Брунер, Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер; пер. с англ. О. К. Тихомирова. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 84 с.

22. Булдаков В.А. Стилистически сниженная фразеология и методы ее идентификации (на материале современного немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Калинин, 1982.–16 с.

23. Вакуров В.Н. Развитие эмоциональных значений и полиэмоциональность фразеологических единиц / В.Н. Вакуров // Филологические науки. - 1991. – №6. – С. 74-82.

24. Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 13. Когнитивные аспекты языка. - М.: Прогресс, 1996. – С. 153-211.

25. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика: учебное пособие. – Москва: Высшая школа. – 1990. – 175 с.

26. Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: автореф. дисс. ... канд. пед.наук. – Санкт-Петербург, 2012. – 24 с.

27. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

28. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980 – 320 с.

29. Ветюгова Л.А. Лексические средства выражения и описания эмоций в немецком языке / Л.А. Ветюгова // Университетские чтения – 2008: материалы науч.- метод. чтений ПГЛУ: 4 ч. – Пятигорск: ПГЛУ, 2008. – Ч. 3. – С. 177-181.

30. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. Отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.

31. Вилюнас В.К. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. –288 с.



32. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Тр. ин-та рус.яз. – М.: Л., 1950. - Т. 2. – С.41 – 68.
33. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке// Тр. ин-та рус.яз. - М.: Л.; 1950. - Т. 2. – 418 с.
34. Волкова Н.Н. Русская эмотивная фразеология в языке и тексте: дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж: ВГУ, 2005. – 135 с.
35. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – 232 с.
36. Войтович И.К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т.И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. –212 с.
37. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
38. Гак В.Г. Эмоции и оценки в структуре высказывания и текста // Вестник МГУ. – 1997. – № 3, сер. 9. – С. 87-95.
39. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке, сборник статей по языкознанию. Профессору Московского университета академику В.В. Виноградову в день его 60-летия. – М.: МГУ, 1958. –321 с.
40. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка (на английском языке). – 3-е изд. - М.:Высшая школа., 1981. – 334 с.
41. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
42. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – Москва, 1982. –373 с.
43. Гершунский Б. С. Философия образования. - М.: МПСИ: Флинта, 1998. –432 с.

44. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
45. Гурвич П.Б., Григорян С.Т. Усиление мотивации учебной деятельности, направленной на овладение лексикой иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 1976. – №6. – С. 50 - 59.
46. Гурвич П.Б., Ю.А. Кудряшов. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. – С. 327-343.
47. Дигтяр О.Ю. Организация лексического материала и его усвоения как фактор, соопределяющий эффективность обучения иностранному языку: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2009. – 23 с.
48. Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 21-33.
49. Дорофеева Н.В. Удивление как эмоциональный концепт: на материале русского и английского языков: дис. ... канд. филол. наук - Краснодар, 2002. – 214 с.
50. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина, 2-е изд. - М., 1982. – 319 с.
51. Ежова Н.Ф. Способы языковой репрезентации эмоциональных концептов в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Н.Ф. Ежова. - Воронеж, 2002. – 24 с.
52. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - СПб., 2001. – 38 с.

53. Ершова И.В. Социально-философские проблемы глобализации и интеграции на примере Болонского процесса. Автореф. дис. ... канд. Философских наук. – Архангельск, 2006. – 22 с.
54. Ейгер, Г. В. Язык и личность / Г. В. Ейгер, И. А. Рапопорт. – Харьков: Изд-во ХГУ, 1991. – 83 с.
55. Загоровская, О.В. Проблемы общей и диалектной семасиологии и лексикографии. - Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2011. – 383 с.
56. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. - Тверь: ТГУ, 1996. – 195 с.
57. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России, 2005. – № 4. –С. 23-30.
58. Зеленина Л.Е. Критерии методической классификации эмотивных лексических единиц делового итальянского языка // Педагогическое образование в России, 2012. – №1. –С. 168-170.
59. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - 2-е изд. –М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
60. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
61. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
62. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. –С. 1-10.
63. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

64. Зыкова А.В. Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения (на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе): автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 2010. – 25 с.
65. Изард К. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2003. – 464 с.
66. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – 101 с.
67. Илинская А. С. Знаковая типология языковых единиц, репрезентирующих эмоции в английском языке // Ползуновский вестник. – Барнаул:Изд-во АлтГТУ, 2006. –Т. 3, Ч. 2.–С.98-105.
68. Ионова С.В. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы//Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты речевой деятельности: сб. науч. трудов/ под ред. С.В. Ионовой, Ю.К. Волошина, В.В. Леонтьева. – Волгоград: Изд-во ЦОП«Центр», 2004. – С. 4–24.
69. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. - 2006.–№9.–С.55-60.
70. Калимуллина, Л.А. Современные трактовки эмотивности // Филологические науки. – 2006. – №5. – С.71-81.
71. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. – 263 с.
72. Кириллова, Н.Н. Принципы параметризации идиом как фрагмента языковой картины мира // Фразеологическая параметризация в Машинном фонде русского языка. - М., 1990.– С. 57–58.
73. Ковалева, Т.М. Школьные умения и ключевые компетентности – что общего и в чем различие // Педагогика развития: Ключевые компетентности

и их становление: материал 9-й научно-практической конференции. – Красноярск: КГУ, 2003.– С. 66-67.

74. Коваленко М.П. Информационная основа деятельности в формировании лексического навыка аудирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. –23с.

75. Козлов С.В.Методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе рефлексивной деятельности учащихся: автореф. дис. ...канд. пед.наук. – Н. Новгород, 2013. – 23 с.

76. Колесников А.А. Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе. // Иностранные языки в школе. – 2011. – №10. – С. 11-18.

77. Колесников А.А. Профориентационное обучение иностранному языку в старшей профильной школе в условиях взаимодействия формального, неформального, и информального образования. // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013.– С. 35-45.

78. Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. – 818 с.

79. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: Хрестоматия-путеводитель// Автор-составитель: А.В. Коваленко. / Под научной редакцией проф. М.Г. Минина. – Томск: Изд-во ТТГУ, 2007 – 117 с.

80. Концепция модернизации российского образования на период до 2010. – М., 2002.– 226 с.

81. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования/Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2002. – №5. – 111 с.

82. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 495 с.
83. Крайнова Ю.Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетентности будущих педагогов: дис. ... канд. псих.наук. – Москва, 2010. – 166 с.
84. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. –89 с.
85. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969г. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
86. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
87. Ларина Т.В. Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. – М.: Языки славянских культур, 2013. – 360 с.
88. Леонтьев А.Н. Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов // Русско-немецкий медицинский журнал. - 1928. - № 1-2.– С. 36-49.
89. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции.– М.: Изд-во МГУ, 1971. – 147 с.
90. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
91. Леонтович О.А. «Две души и единая воля»: эмоции в межкультурной семейной коммуникации/ Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: Сборник научных трудов, посвященный 75-летию профессора В.И. Шаховского. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. –С. 136-141.
92. Логун К.А. Проблемы и перспективы компетентностного подхода: новые стандарты высшего профессионального образования / К.А. Логун. – Магадан: ГОУ ВПО «РГУ», 2010. – С. 1-10.

93. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – 257 с.
94. Лопатин М.А. Мнемонические приемы в обучении иноязычной лексике / Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2014. – № 2 (32): в 2-х ч. Ч. I.–С. 105-109.
95. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1986. – 230 с.
96. Лукьянова Н.А. О семантике и типах экспрессивных лексических единиц // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Вып. 8. - Новосибирск, 1979. –С. 12-46.
97. Маклакова Е.А., Стернин И.А. Теоретические проблемы семной семасиологии: Монография. – Воронеж: Истоки, 2013. – 277 с.
98. Маслыко Е.В., П.К. Бабинская, Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие. – 5-е изд., стереотип. – Мн.: Высш. шк., 1999. – 522 с.
99. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
100. Мартеньянова Е.А. Репрезентация эмотивных ситуаций с множественным субъектом состояния в современном англоязычном тексте: дис. канд. ... фил.наук. – Санкт-Петербург, 2014. – 161 с.
101. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностраный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
102. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2000. – № 4. – С. 9-15.
103. Мильруд Р.П. Учение как управляемая и самоуправляемая познавательная деятельность // Научный диалог. – 2013. – № 2. – С. 33-48.

104. Минаева Н.С., Пивоваров Д.В., Боднар Э.Л. Методы социальной психологии: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2007. –351 с.
105. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». –М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
106. Миньяр-Белоручев Р.К. К проблеме формирования лексических навыков // Иностранные языки в высшей школе: Сб. научн.-метод. статей / Под ред. С.К. Фоломкиной. – Выпуск 22. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – С. 3-9.
107. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА, 2002. – 41 с.
108. Михалева Л.В. Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку / Л.В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. - 2004. - № 282. - Томск: Изд-во Томского ун-та. – С. 261-265.
109. Морозова И.А. Языковые средства и способы выражения эмоций в лирике И.А. Бунина: дис.... канд. филол. наук. –Воронеж, 1999. – 222 с.
110. Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя: дис. ... д-ра пед. наук. – Сходня, 2004. – 436 с.
111. Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования / Е.Ю. Мягкова. – Воронеж: Воронежский университет, 1990. – 106 с.
112. Мягкова Е. Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории: автореф. ... д-ра. филол. наук / Е.Ю. Мягкова. –М., 2000.– 48 с.



113. Невирко, Л. И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка / Л. И. Невирко // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С. 51-58.

114. Некрасова В.Н. Компетентностный подход и его значимость для современного высшего образования в России (обзор современных научных взглядов) / Вестник МГЛУ. Вып. 20, 2012. – С. 130-137.

115. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. – СПб: Научный центр проблем диалога, 1996. – 760 с.

116. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.

117. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев: Выща школа, 1986. – С. 11-17.

118. Очерки методики обучения устной речи на иностранном языке / Под ред. В.А. Бухбиндера. Киев, 1980.– 244 с.

119. Павлючко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г. Гессе): дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: ВГПУ, 1999. – 205 с.

120. Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б. Грамматические средства выражения эмотивности в языке. Монография / Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Северо-Осетинский институт гуманитарных и социальных исследований им. В.И. Абаева ВНЦ РАН и Правительства РСО-А» – Владикавказ: ИПО СОИГСИ, 2012.– 180 с.

121. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.

122. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский яз., 1989. – 276 с.

123. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как говорим и пишем. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.
124. Пассов, Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. 2007. – №6. – С. 31-41.
125. Пассов Е.И. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
126. Пересторонина И.Л. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка: на примере англо-французских когнатов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. - С. 26-27.
127. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
128. Пиотровская Л. А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на мат. рус.и чеш. яз.). - СПб.: СПб.ун-т, 1994. –146 с.
129. Ревзин И.И. Модели языка. – М.: Наука, 1962. – 192 с.
130. Резников Л.О. Понятие и слово. – Л.: ЛГУ, 1958. – 124 с.
131. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1999.– 287 с.
132. Рогова Г.В., Гурвич П.Б. Некоторые вопросы обучения иноязычному словоупотреблению в свете психофизиологии речи // Иностранные языки в школе, 1969. – №5. – С. 36-48.
133. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
134. Романович А.Ю. Условия оптимизации процесса обучения лексическому материалу в средней школе / А.Ю. Романович // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим.: ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 120-124.

135. Романович А.Ю. Сущность эмоционального компонента в содержании обучения лексике // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 24. – С. 60–62.
136. Ростовцева В.М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. - Томск: Изд-во ТПУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009. –261 с.
137. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - 2-е изд. – СПб, 2002.– 720 с.
138. Самарова Л.Р. Использование полнометражных художественных фильмов в обучении иностранному языку // Горизонты образования. – 2011-№3. – С. 24-32.
139. Сафина Э.Ф. Семантика эмотивов печали в английском, немецком и русском языках: автореф. дисс. ... канд. фил.наук. – Уфа, 2012. – 18 с.
140. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 47 с.
141. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. - М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
142. Селяев А.В. Выражение эмоций в английском языке: монография. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. – 160 с.
143. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.
144. Синельникова И.И. Эмотивные фразеологизмы французского языка в полевом аспекте: Монография. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 188 с.
145. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей. – К.: Рад.шк., 1989. – 158 с.

146. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник. М.: Академия, 2011. –380 с.
147. Слюсарева Н.А. Функции языка // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. - М.: Сов. энциклопедия, 1990. –С. 564-565.
148. Смирнова Н.И. Сопоставительное описание элементов русской и английской кинесической коммуникации // Национально-культурная специфика речевого поведения / ред. А.А. Леонтьев и др. – М.: Наука, 1977. – С. 219-247.
149. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
150. Солодовникова Н.Г. Авторский курс проф. В.И. Шаховского №«Язык и эмоции»: Формирование эмотивной компетенции коммуникативной личности / Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: Сборник научных трудов, посвященных 75-летию профессора В.И. Шаховского. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. – С. 13-20.
151. Солопова Е.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук . – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2008. – 203 с.
152. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова / И. А. Стернин; К. Флекенштейн. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1979. – 156 с.
153. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. - Воронеж, 1985. – 71 с.
154. Стернин И.А. Значение слова и его компоненты. - Изд.2-е, испр. и доп. - Воронеж: Истоки, 2008. – 20 с.

155. Стернин И.А. Эмоциональность и оценочность в аспекте семной семасиологии / Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: Сборник научных трудов, посвященный 75-летию профессора В.И. Шаховского. – Волгоград: Волгоградскоенаучное издательство, 2013. – С. 48.

156. Стефанский Е.Е. Эмоциональные концепты как фрагмент мифологической и современной языковых картин мира (на материале концептов, обозначающих негативные эмоции в русской, польской и чешской лингвокультурах): Монография. – Самара: Самар. гуманитар. акад., 2008. – 316 с.

157. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.

158. Табурова С.К. Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения (на материале пленарных дебатов Бундестага): дис. ...канд. филол. наук. - М., 1999. – 215 с.

159. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / отв. ред. А. А. Уфимцева; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1986. – 141 с.

160. Туранский И.И. Средства интенсификации высказывания в английском языке: Учебное пособие к спецкурсу для студентов педагогических институтов и факультетов иностранных языков/Куйбышевский гос. пед. ин-т. – Куйбышев, 1987. – 78 с.

161. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. - М., 1996. –С. 139-162.

162. Филимонова О.Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентаций эмоций в английском текстке: Учебное пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 448 с.

163. Филиппов А.В. К проблеме лексической коннотации // Вопросы языкознания. – 1978.– № 1. –С. 57-63.

164. Филюков А.И. Вероятность как функциональная характеристика системы: Проблема уровней и систем в научном познании. - Мн.: Наука и техника. – 1990. –273 с.

165. Фомина З.Е. Категориальные и семантические типы эмоционально-оценочной лексики в лексической системе языка(на материалерусского и немецкого языков): автореф. дисс. ...канд. фил.наук. – Саратов, 1987. – 23 с.

166. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. - Выпуск IV.- М.: Прогресс, 1973. –342 с.

167. Фурсова Д.В. Влияние эмоционального интеллекта на психологические особенности учебной деятельности студентов-психологов разной профессиональной направленности: дис. канд. ... псих.наук / Д.В. Фурсова. – Ставрополь, 2014. – 209 с.

168. Харре Р. Вторая когнитивная революция // Психологический журнал. - 1996. - Т. 17. - № 2. –С. 3-15.

169. Ховов О. Б. Проблемы образовательной политики на пороге XXI века // Специалист. - 1999. –№ 10. –С. 13-17.

170. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование). - М.: Изд-во МГУ, 1992. – 180 с.

171. Хомякова Н.А. Эмотивные фразеологизмы в русском, французском и английском языках (сопоставительный анализ): Автореф. канд. фил.наук. – М., 2008. – 23 с.

172. Храброва В.Е. Формирование лексической компетенции при изучении английского языка посредством интенсивной работы над текстом // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-13. – С. 3022-3028.

173. Худяков И.Н. Об эмоционально-оценочной лексике // НДВШ. Филологические науки. - №2. - М.: Прогресс, 1980. –С.78–82.
174. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: МГУ, 2003.
175. Цоллер В.Н. Экспрессивная лексика: Семантика и прагматика // Филологические науки. – 1996. – №6. – С. 63-71.
176. Чернышов С. В. Учимся говорить выразительно: учеб.теор.-практ. пособие по англ. яз. – Н. Новгород, 2008. –119 с.
177. Чернышов С.В. Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии: дис. канд. ... пед. наук . – Н.Новгород, 2008. – 209 с.
178. Чернышов С.В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы): монография. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2014. – 334 с.
179. Шалашова М.М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного подхода: монография / М.М. Шалашова; УРАО ИСМО, МПГУ, АГПИ им. А.П. Гайдара. – Арзамас: АГПИ, 2009. – 173 с.
180. Шамов А.Н. Компетентностный подход в подготовке студента-лингвиста. / Ученые НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. - Выпуск №4. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. – 220 с.
181. Шамов А.Н. Научные парадигмы в совершенствовании исследований в языковой педагогике. / Ученые НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Выпуск №4. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. – 220 с.
182. Шамов А.Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения: Монография. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2000. – 152 с.

183. Шамов А.Н. Роль мышления в обучении иноязычной лексике на занятиях по иностранному языку в средней школе/Ученые НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. - Выпуск №4. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. – 220 с.

184. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: Моделирование и реализация: Монография. - Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 277 с.

185. Шамов А.Н. Методика и технология научного исследования в предметной области «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)»: Учебное пособие для аспирантов. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – 236 с.

186. Шамов А.Н. Школьное лингвообразование в современных условиях. / Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. - Выпуск 19. – Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2012. – 244 с.

187. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: учеб. пособие для вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1985. – 160 с.

188. Шахнарович А.М. Экспериментальное исследование реализации эмотивности в речевой деятельности // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1991. – С. 99-113.

189. Шахнарович А.М. Онтогенез языкового сознания: развитие познания и коммуникации // Текст как структура. – М.: Наука, 1992. – С. 19-25.

190. Шаховский В.И. Лингвистическое интервью как метод установления эмотивной адекватности оригинала и перевода// Средства выражения экспрессивности текста. – Ростов/Дон, 1982. – С. 94-108.



191. Шаховский В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания. - Волгоград, 1983. –94 с.
192. Шаховский В.И. Языковая личность в лингвистике эмоций // Языковая личность: проблемы семантики и прагматики. - Волгоград: Перемена, 1997. –С. 3–10.
193. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. – М.:Гнозис, 2008. – 416 с.
194. Шаховский В.И. Эмоциональная / эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты?) // Мир лингвистики и коммуникации: электронный журнал, 2009. Т. 1 –№16. –С. 7-14.
195. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. - Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1987. – 192 с.
196. Шаховский В.И. Эмоциональная/эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты) // Аксиологическая лингвистика: Проблемы изучения концептов: Сб. науч. тр. – Волгоград: Колледж, 2002. – С. 3-10.
197. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов. –2-еизд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
198. Шефиева Э.Ш. Обучение лексической стороне английской речи учащихся 5-9 классов табасаранской школы: автореф. дисс. ...канд. пед.наук. – Махачкала, 2006. – 26 с.
199. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. - М.: Высшая школа, 1977.– 335 с.
200. Штофф В.А. Моделирование и философия. - М.– Л.: Наука, 1966.– 304 с.
201. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: учеб.пособие. Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2007. –636 с.

202. Шишкина Н.А. Построение модели обучения иностранному языку при многоуровневой системе профессионального образования в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук /Н.А. Шишкина. – Тольятти, 2004. – 196 с.

203. Щедровицкий П.Г. Коммуникативная и рефлексивная компетенция в рамках мыследеятельностного подхода: контуры нового понимания // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление.– Красноярск, 2003.– 320 с.

204. Ягубова А.С. Обучение лексике английского языка в условиях осуществления межпредметных (на примере национальных школ Республики Северная Осетия-Алания): автореф. дис. ... пед. наук. – Махачкала, 2005. – 26 с.

205. Языкова Н.В., Макеева С.Н. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2–9.

206. Яковенко Е.Б. Сердце, душа, дух в английской и немецкой языковых картинах мира (опыт реконструкции концептов) // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / Отв. Ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. – М.: Изд-во «Индрик», 1999. – С. 39-51.

207. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. V. 1. Chichester: Wiley, 1991.–P. 47-51.

208. Beebe, L. Risk-taking and the language learner. In H. Seliger & M. Long (Eds), Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley M.A.: Newbury House, 1983. – P. 39-65.

209. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in education Settings / ed. by Edmund C. Short Lanham etc., University Press of America. 1984 Vol VI.– P. 185.

210. Cook, Vivian. *Second Language Learning and Language Teaching*. Third edition. Oxford: Oxford University Press Inc., 2001. –288 pp.
211. Dufeu, B. *Teaching myself*. Oxford: Oxford University Press. 1994.– 252 pp.
212. Francis, W. N., and H. Kucera. *Frequency analysis of English Usage*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1982.– P. 64-70.
213. Hatch E., Brown C. *Vocabulary, Semantics and Language Education*. – Cambridge: CUP, 1995.– 408 pp.
214. Hatfield, E. *Emotional Contagion: studies in emotion and social interaction* / E. Hatfield, J.T. Cacioppo, R. L. Rapson. –New York: Cambridge University Press, 1994. – 240 pp.
215. Harmer, Jeremy: *The Practise of English Language teaching*, 3d Edition. Longman, 2001. – 371pp.
216. Hutmacher, Walo. *Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.– 72 pp.*
217. Hymes, D. *On Communicative Competence* / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
218. Hymes, D. *Competence and Performance in Linguistic Theory // Language Acquisition: Models and Methods*. – L.: Longman, 1971. – P. 3-24.
219. Jiménez, Catalán, Rosa María, 2003. Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics* 13, p. 54–77.
220. Knapp, K., Knapp-Potthoff A. *Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*. –1990. № 1. – P. 83.
221. Mayer J. D., Salovey P. *What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications* / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997. P. 3–31.

222. McCarthy, M. J. *Touchstone: From Corpus to Course Book* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
223. Mirable, R. «Everything you wanted to know about competency modeling»/ *Training and Development*, 51(8), 1997. –p. 73-77.
224. Nation, I.S.P. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House, 1990.– 311 pp.
225. Nation, Paul. *Language Education – Vocabulary* in *The encyclopedia of language and linguistics*, 2<sup>nd</sup> edition. Elsevier Ltd., Oxford, 2006. – P. 494-499.
226. Nation, I. S. P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. –611 pp.
227. Nation, I.S.P. (2003) *Vocabulary*. In D. Nunan. (ed.) *Practical English Language Teaching*. McGraw Hill, New York: 129-152 p.
228. Paivio A., Yuill J.C., Madigan S. *Concreteness Imagery and Meaning Fullness Values for 925 Nouns* // *Journal of Experimental Psychology Monograph Supplement*. 1968. –V 76.– P. 1-25.
229. Parry, S. B. *Just what is a competency? (And why should you care?)* *Training*, 35(6), 1998.– P. 58-64.
230. Oxford, R.L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, 1990.–102 pp.
231. Short, E.C. *Gleanings and possibilities*. In E.C. Short (Ed.), *Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings*. Lanham: University Press of America, 1984.– P. 161-180.
232. Stevenson Ch.L. *Meaning: Descriptive and Emotive* // *The Philosophical Review*, 1948. – Vol. XLVII. – № 2. – P. 127 - 144.
233. Sökmen, Anita J. *Current trends in teaching second language vocabulary* in N. Schmitt and M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge U.P., 1997. –P. 237–257.

234. Schmitt, Norbert. Vocabulary learning strategies in N. Schmitt and M. McCarthy (eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge U.P., 1997. – P. 199–227.

235. Van Ek, J. A. Waystage. Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999. – 120 pp.

236. Velde, C. Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA conference, 1997. – P. 27 – 35.

237. Wallace, Michael: *Practical Language Teaching, Teaching Vocabulary*, Heinemann, 1988. – 277 pp.

238. Wolfson Inna. *Adjectival participles as emotion words*. Hamline University Saint Paul, Minnesota, 2005. – 98 pp.

239. Ковалева Т. М. Компетентностный подход как идея открытого заказа на содержание школьного образования в контексте русской культуры / Т. М. Ковалева // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сент. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-4.htm>. Дата доступа: 19.06.2016.

240. Мокрова, О.Р. Полистатусная презентация категории эмотивности в эмотиологии / О.Р. Мокрова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bashedu.ru/vestnic/2008-3/26.doc>. Дата доступа: 09.03.2010.

241. Пузыревский В.Ю. Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций / В.Ю. Пузыревский // Интернет журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. Центр «Эйдос». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-18.htm>. Дата доступа: 02.05.2015.

242. Сорокин Ю.А. Межличностное общение и его этнокультурная специфика / Ю.А. Сорокин // *Hermeneutics and Rhetoric in Russia* [Электронный ресурс]. – 2002. – № 1. – Режим доступа: [www.hermeneuticonline.net](http://www.hermeneuticonline.net). Дата доступа: 14.11.2007.

243. Храброва В.Е. Формирование лексической компетенции при изучении английского языка посредством интенсивной работы над текстом // В.Е. Храброва // *Фундаментальные исслед.* – 2013. – № 10/13. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10002225](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10002225). Дата доступа: 05.05.2014.

244. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. Дата доступа: 17.07.2014.

245. Чернышов С.В. Эмоциональный аспект обучения иностранным языкам // *Язык и культура.* 2014. №4 (28). Код доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-aspekt-soderzhaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam-1>. Дата доступа: 28.11.2015.







*apple of someone's eye, marvelous, terrified, compassionate, be fed up with, one in a million, big-headed, head over hills, shake ... up, out of the blue, two-faced.*

- 1) That's it! I'm sick and tired of your complaints!
- 2) Well, he's a real genius and all. But he's too proud of himself, I think.
- 3) I don't trust this politician. He's hypocritical.
- 4) He loves his daughter so much. She's the light of his life.
- 5) There's a slim chance that she will call you tomorrow.
- 6) She was scared to death when she saw that monster.
- 7) He's truly in love with his bride.
- 8) This is a real mess! We need to change everything immediately!
- 9) Gosh! Your present is wonderful!
- 10) All the people say the noise came suddenly.

**III. Прочтите отрывки из художественных текстов и определите эмоцию персонажа/автора, обращая внимание на выделенные лексические единицы.**

1. "Please, Peter, remember once and for all, I can't stand such things! It actually tickled me with its claws! And it was so soft and warm – ugh! I can't stand animals anyway. I find them absolutely – absolutely repulsive, do you see?" (J. Havlicek).

- a) отвращение                      b) гнев                      c) удивление

2. I was mad at her. That was the limit! Such stupid headedness, such baseless, peevish jealousy! A nice beginning, I must say! (J. Havlicek).

- a) страдание                      b) раздражение                      c) стыд

3. "Oh, merciful God!" exclaimed Sonia in sheer terror. "Quick, switch the light off! Her eyes wide, her hands to her burning cheeks, she was gazing fearfully at the door." (J. Havlicek).

- a) симпатия                      b) страх                      c) гнев

4. “I love him, mother. I'm desperately in love with him—I never knew I could feel that way about anybody. And he's married and I like her too—it's just hopeless. Oh, I love him so!” (S. Fitzgerald).

- a) презрение                      b) страх                      c) страдание

5. From behind the maid who opened the door darted a lovely little girl of nine who shrieked “Daddy!” and flew up, struggling like a fish, into his arms. She pulled his head around by one ear and set her cheek against his.

“My old pie,” he said.

“Oh, daddy, daddy, daddy, daddy, dads, dads, dads!” (S. Fitzgerald)

- a) сочувствие                      b) восхищение                      c) радость

6. “For God’s sake, Sonia!” I shouted at her when I could stand it no longer. “Don’t you know I have work to do all day? You ought to be bloody well ashamed of yourself waking me up in the middle of the night like this because of fantastic illusions of yours! You’re nothing but a selfish, cowardly weakling! A contemptible little coward!” (J. Havlicek).

- a) отвращение                      b) гнев                      c) страдание

7. It was exciting for me to be admitted to such company, which included a newspaper proprietor of exceptional intelligence and his fabulous American wife, a recent prime-minister of France and a distinguished German prince and princess (N. Monsarrat).

- a) восхищение                      b) радость                      c) удивление

b)

## Итоговый срез.

**I. Выберите подходящую лексическую единицу.**

1. She turned quite unexpectedly in my direction, lashing out at me a fierce \_\_\_\_\_ which she had until now managed to restrain: «This is all very much to your taste, isn't it, you common country Bumpkin! » (J. Havlicek).

- a) surprise                      b) fear      c) fury                      d) joy

2. Anyway, I'm dummy. That's one comfort. I can't make a mistake when I'm dummy. I believe Tom overbids lots of times so I'll be dummy and can't do anything \_\_\_\_\_. But at that I'm much better than I used to be, aren't I, dear?(R. Lardner).

- a) disgusting                      b) dreadful                      c) miserable                      d) ridiculous

3. "There, there, my dear. Of course it's not true. Fellow's a madman. A madman! Got a \_\_\_\_\_! Got hold of the wrong end of the stick all round." (A. Cristie).

- a) gift of the gab      b) heart of stone      c) bee in his bonnet      d) black eye

4. He laughed. Controlling his mirth as best he could, he said to me: "But, my dear fellow, do you really want to marry?" At this I entirely lost my temper. "You are \_\_\_\_\_ idiotic," I said. "If I did not want to marry, do you imagine that I should have spent three days reading love letters from women I have never set eyes on?" (W.S. Maugham).

- a) completely                      b) awfully                      c) very                      d) so

5. "I want to get to know you," he said gravely. "First let me introduce myself. My name is Charles J. Wales, of Prague."

“Oh, daddy!” her voice \_\_\_\_\_ with laughter.

“And who are you, please?” he persisted, and she accepted a role immediately; “Honorio Wales, Rue Palatine, Paris.” (S. Fitzgerald).

a) broke                      b) squeaked                      c) oinked      d) cracked

6. “I’m \_\_\_\_\_ sorry, \_\_\_\_\_ sorry,” Hain kept stammering, wiping from his jacket the wine his mad brother had spilled over him (J. Havlicek).

a) terribly                      b) totally                      c) completely                      d) helplessly

7. Wife: “Have a look at the cake I decorated for my birthday party. Don’t you think my sense of design is wonderful?”

Husband (counting the candles): “Yes, but your arithmetic is \_\_\_\_\_.” (English humour).

a) great                      b) extraordinary                      c) terrible                      d) embarrassing

8. “Did you have any luck hunting for tigers in India?”

“\_\_\_\_\_ luck. Didn’t come across a single tiger.” (English humour).

a) marvelous                      b) horrible                      c) rotten                      d) good

9. ‘Oh God!’ said the senior. He’ll be miles away now.’

‘What’ll we do?’

The senior hesitated for a moment and then sighed ‘Report it, I suppose. There’s nothing else we can do. But God help us! I think Schroff is going to be rather angry.’

‘How \_\_\_\_\_ could we know there’s another way out? It’s not our town. It’s not our country. How \_\_\_\_\_ can we know things like that? (J. Ward).’

a) truly                      b) really                      c) for heaven’s sake                      d) on earth

10. “Well, how do you find Honoria?” she asked.

“Wonderful. I was \_\_\_\_\_ how much she’s grown in ten months. All the children are looking well.”(S. Fitzgerald)

a) astonished    b) pleased    c) terrified    d) confused

11. “Was there money in the estate to help you through?”

“Estate? Well, I guess that’s what it was. I got about five thousand out of it. I put it in the bank and the bank failed.”

“ \_\_\_\_\_,” Charity said.(W. Stegner).

a) What outrage    b) What a wonderful story    c) What rotten luck  
d) How marvelous

12. He surprises her. He runs his hand back to front across his head, ruffling the short fair hair, and says in a Yiddish accent, “Vot’s to get vet? Vot’s to get hurt? Anyway ...” He lifts a finger, and intones:

“ I want to drown in good salt water,  
I want my body to bump the pier.”

“ \_\_\_\_\_,” Aunt Emily says, “what an extraordinary sentiment. Who wrote it?”

“Samuel Hoffenstein,” Sid says. “In the manner of the early Millay.” (W. Stegner).

a) Damn it    b) Bless me    c) Wow    d) No way

13. It’s all just wild woods. And some criminal bunch, some syndicate, wants to buy it and put in a cabin camp for transients, and a dock, and a gas station, and store – what’s the matter with McChesney’s – and maybe even a movie house and dance hall.”

Aunt Emily said, “Comfort shouldn’t let it upset her so, but it is too bad.”

“Too bad?” Comfort said. “It’s \_\_\_\_\_. Imagine a lot of tourists, and motorboats, and all-night dances, and broken beer bottles, and all the rest of it. The cove is where all the little kids catch perch. That’s where the bullfrogs congregate.

That's where it's fun to drift along in a canoe and watch minks and weasels on shore." (W. Stegner).

- a) horrible    b) awesome    c) shocking    d) no good

14. "I scared of the dark," Nancy said. "I scared for it to happen in the dark."

"You mean you're going to sit right here with the lamp lighted?" father said.

Then Nancy began to make the sound again, sitting before the fire, her long hands between her knees. "Ah, \_\_\_\_\_," father said. "Come along, children. It's past bedtime." (W. Faulkner)

- a) wow    b) misery    c) damnation    d) condemnation

15. He raised his glass. "To your health and happiness. And so, since I have such a short holiday, will you have lunch and tea and dinner with me tomorrow?"

' \_\_\_\_\_! All three?'

'Please. All three.'

'Well, I don't know. I –'

'Please. Mine is going to be a very short holiday.' (J. Ward).

- a) Damn you    b) Oh my God    c) Oh!    d) Good heavens

**II. Какую эмоцию выражает подчеркнутая лексическая единица?**

**Выберите подходящий вариант из предложенных.**

2. "What an outrage!" Charlie broke out. "What an absolute outrage!"

Neither of them answered. Charlie dropped into an armchair, picked up his drink, set it down again and said:

"People I haven't seen for two years having the colossal nerve—"

He broke off. Marion had made the sound "Oh!" in one swift, furious breath, turned her body from him with a jerk and left the room. (F. S. Fitzgerald).

- a) гнев    b) радость    c) симпатия    d) восхищение

3. Defensive on the coach, Sally shrugged a quick little shrug and threw her hands up and let them fall in her lap. "Everybody close. My mother was a singer. She

died when I was twelve. I was brought up by my American aunt and uncle. He's dead now, and she's in a home."

"Oh, my goodness," Charity said, and stared from Sally to me and back. "So you had no help from anyone. You had to do it all alone. How did you manage?" (W. Stegner).

a) симпатия b) страх c) удивление d) вина

4. Critic: "Ah! And what is this? It is superb! What soul! What expression!"

Artist: "Yeah? That's where I clean the paint off my brush." (English humour).

a) восхищение b) страх c) гнев d) радость

5. "Good God! To see ourselves as others see us. A couple of goddamned British gentlemen. All we need is gaiters." He lifts the cane in the air. "Oh, bugger Pritchard and his bloody nook!" He throws the cane fifty yards into the goldenrod. (W. Stegner).

a) страх b) страдание c) радость d) раздражение

6. I was already on my second con when I heard a clank down the log. Charity had set her plated down hard. "Oh, phooey!" she said. "It is raw. You were right, three minutes aren't bearly enough. Now why should a man who writes books on camping be as wrong as that?" (W. Stegner).

a) удивление b) отвращение c) страдание d) стыд

**III. Прочитайте отрывки из художественных произведений и определите:**

a) эмоцию персонажа/автора (восхищение, стыд/застенчивость, удовольствие/радость, презрение, отвращение, раздражение, горе/страдание, удивление, страх/волнение, вина/раскаяние, гнев, эмпатия (сопереживание), симпатия, либо указать свой вариант эмоции);

б) эмоциональную интенцию персонажа/автора(оскорбить, обидеть, презреть, обвинить, поругать, устыдить, унижить, похвалить, возвысить над другими, поддержать, осмеять, осудить, выразить недовольство, негодование, возмущение, упрекнуть, запугать, выразить угрозу, посочувствовать, пожалеть, найти отклик своим переживаниям, призвать к определенному действию, выразить уважение, признательность, заслужить одобрение, излить свои чувства, поделиться переживаниями и т.д.);

в) лексические единицы, которые помогли Вам это сделать. Занесите ответы в таблицу.

1. Oh, Peter, do stop smiling in that nasty, supercilious manner! I'm so miserable I could howl. When I get these attacks I seem to lose my wits. I really think very little would be needed for me to go off the rails completely – snap, and there will be just darkness, the end, death (J. Havlicek).

2. I sat where I was, but Charity half rose out of her wheelchair, then wheeled it after the departing nurse. “Oh, let me! Let me look at her!” The nurse stopped and bent and folded the blanket away from the baby's bawling face. Charity and Sid took a long, charmed look. I heard “Oh, she's lovely! She's all right! Oh, what a dolly! It's all right, Dolly, it's all over. Now the whole world's ahead of you.” (W, Stegner).

2. The veins stood out on Aunt Caroline's forehead, her eyes were bloodshot. She began to scream and tear her hair. «All right – but remember this! » she screeched at him. «Remember, - you – you – for whom I have sacrificed myself – if you dare do this, then never on this earth – do you hear? – never on this earth will I speak to you again! » (J. Havlicek).

3. This was getting better all the time, I reflected bitterly. My glorious introduction to the Hain household, my engagement dinner, so to speak! First, dear old Auntie had dropped a little poison in my cup to save me from feeling too perky,



and now this. What other dirty family secret would I be obliged to swallow as a makeweight to Sonia's millions? » (J. Havlicek).

4. "That crap!" Sid says. "That miserable, prechewed, vomited-up, reeaten carrion! It's made a cynic out of Ed. Damn them, they enforce mediocrity. The rest of us have to play the game, but you shouldn't even be allowed to." Furiously upset, he walks around knocking his knuckles against bookcases and walls. He stops. "What they did do, in their great charity and wisdom, they gave you the two summer classes. Booby prize. You can do their slave labor through the summer until they give you the gate," (W. Stegner).

**IV. Заполните пробелы, выбрав подходящую лексическую единицу из списка.**

*awfully (2), appreciate, radically, silly, badly, hard*

"I'm 1) \_\_\_\_\_ anxious to have a home," he continued. "And I'm 2) \_\_\_\_\_ anxious to have Honoria in it. I 3) \_\_\_\_\_ your taking in Honoria for her mother's sake, but things have changed now"—he hesitated and then continued more forcibly — "changed 4) \_\_\_\_\_ with me, and I want to ask you to reconsider the matter. It would be 5) \_\_\_\_\_ for me to deny that about three years ago I was acting 6) \_\_\_\_\_ —"

Marion looked up at him with 7) \_\_\_\_\_ eyes.

"—but all that's over. As I told you, I haven't had more than a drink a day for over a year, and I take that drink deliberately, so that the idea of alcohol won't get too big in my imagination. You see the idea?" (F. Scott Fitzgerald).

*at once, heavily, you, disgusting*

Hain caught his brother by the scruff of the neck. "Get out!" he ordered him, gritting his teeth and breathing 1) \_\_\_\_\_. "Get out of here 2) \_\_\_\_\_, 3) \_\_\_\_\_ and your 4) \_\_\_\_\_ grimaces!" (J. Havlicek).

*my dear boy, haughtily, You, really, murmured, scornful*

He had proposed. She tossed her head 1) \_\_\_\_\_. "2) \_\_\_\_\_!" came her 3) \_\_\_\_\_ reply. "You want to marry me?"

"Yes", 4) \_\_\_\_\_ the lover.

"But, 5) \_\_\_\_\_," she went on, "you've only known me three days".

"Oh, much longer than that 6) \_\_\_\_\_!" he said. "I've been two years in the bank where your father has his account." (English humour).

*handsome, gracefully, admire, magnificent, wonderful*

Towards the end of a 1) \_\_\_\_\_ dinner, when dessert had been brought in and the servants had left, my uncle leant forward to 2) \_\_\_\_\_ a 3) \_\_\_\_\_ diamond ring on the princess's hand. She was a 4) \_\_\_\_\_ woman. She turned her hand 5) \_\_\_\_\_ towards my uncle (The Dinner Party).

*Damn it, for a change, put a spoke, tearful, carry the load*

Why should I be the only one to 1) \_\_\_\_\_? You go and console your 2) \_\_\_\_\_ little daughter 3) \_\_\_\_\_! 4) \_\_\_\_\_, it's your brother who's 5) \_\_\_\_\_ in the wheel of our married life as soon as it had started to turn! (J.Havlicek).



# категория эмотивности в тексте

Приложение 3

## фонетический уровень

## синтаксический уровень

## морфологический уровень

## лексический уровень

просодические  
спелства

восклицательн  
ая интонация

парцеляция

восклицат  
ельный  
знак (!)

эмфат.  
выделение  
отдельных  
частей с  
помощью  
интонации (. -)

эмфатич.  
опреде-  
ления

сравнит.  
обороты

перечис-  
ления

многосо-  
юзие и  
паралел-  
лизм

инве-  
рсия

эмфат.  
структу-  
ры

степени  
сравне-  
ния

эмфатичес-  
кое do

восклицательн  
ая интонация

парцеляция

восклицат  
ельный  
знак (!)

эмфат.  
выделение  
отдельных  
частей с  
помощью  
интонации (. -)

эмфатич.  
опреде-  
ления

сравнит.  
обороты

перечис-  
ления

многосо-  
юзие и  
паралел-  
лизм

инве-  
рсия

эмфат.  
структу-  
ры

степени  
сравне-  
ния

эмфатичес-  
кое do

апеллятивно-вопросит.  
структуры

повелительные  
предложения

эмфатич. формы  
продолженного  
вида

междо-  
метия

экспле-  
тивы

лексичес-  
кие  
интенси-  
фикаторы

раздел  
ительн  
ые  
вопр.

спец.  
вопросы

общие вопр.  
с  
отрицанием

вопросо-отв.  
построение  
фраз

повторы

простой  
повтор

анафора

эпифора

обхват

подхват

and-  
повтор

усиленн  
ый повтор

синоними  
чный  
повтор

грамматичес  
кое  
расширение

схематичес  
кий повтор

местоимения

указательные  
местоимения

эмфатич. oneself

апеллятивное  
you

притяжательные  
местоимения

слова  
семантической  
безысключитель-  
ности