

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Сайфулина Диана Ринатовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Реализация идей эмотивной лингвоэкологии в методике обучения
говорению как виду иноязычно-речевой деятельности**

Направление подготовки **44.03.05** Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и
иностранный язык (французский язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

«_____» _____ 2020 г. _____
(подпись)

Руководитель: канд. филол. наук, доцент Потылицина Н. С.

Дата защиты «_____» _____ 2020 г.

Обучающийся: Сайфулина Д.Р.

«_____» _____ 2020 г. _____
(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
1. Общая характеристика речевой деятельности при обучении иностранным языкам школьников.....	7
1.1 Иноязычно-речевая деятельность как компонент цели иноязычного образования.....	7
1.2 Язык и речь в речевой деятельности.....	10
1.3 Психологическая природа высказывания на иностранном языке и средства стимулирования и управления речепорождения.....	13
1.4 Основные причины проблем эффективности обучения иноязычно-речевой деятельности.....	18
Выводы по главе 1.....	20
2. Реализация идей эмотивной лингвоэкологии в процессе обучения иноязычному говорению как виду речевой деятельности.....	22
2.1 Описание и анализ понятия «эмотивная лингвоэкология».....	22
2.2 Методические возможности использования основных положений ЛЭЭ в целях оптимизации процесса обучения иноязычному говорению....	26
2.2.1 Эмотивно-экологическая речь как один из ожидаемых результатов при обучении иностранному языку.....	26
2.2.2 Базовые принципы обучения эмотивно-экологической речи на иностранном языке.....	29
2.2.2.1 Принцип живого слова.....	29
2.2.2.2 Принцип эмотивности.....	31
2.2.2.3 Принцип речемыслительной активности обучающихся.....	35
2.3. Основные параметры эмотивно-экологической речи на иностранном язык.....	37
2.4 Описание основных стратегии обучения эмотивно-экологической речи.....	39
2.5 Динамика речевых высказываний обучающихся: ход и результаты апробирования стратегии обучения эмотивно-экологической речи.....	41

Выводы по главе 2.....	47
Заключение.....	49
Список использованных источников.....	51
Приложение А.....	55
Приложение Б.....	56
Приложение В.....	58
Приложение Г.....	60

Введение

В современном мире люди стали все больше и больше уделять внимание своему благосостоянию и здоровью. Эмоции, которые испытывает и переживает каждый человек имеют к этому прямое отношение. Одним из способов выражения эмоций является речь, но она не всегда несет в себе позитив. Такая речь является неэкологичной.

Также говорение является одним из самых сложных видов речевой деятельности, поэтому на уроках иностранного языка редко можно услышать монолог, который будет содержать в себе эмоции и выражать личное мнение. Роль преподавателя состоит в том, чтобы, воздействуя на учащегося эмоционально, побудить его к познанию, а затем к самовыражению на иностранном языке, используя эмотивно-экологическую речь.

Более того, в федеральном компоненте государственного стандарта общего образования говорится о необходимости развития на уроках иностранного языка таких умений, как выражение эмоциональной оценки обсуждаемых событий; использование оценочных/эмоционально-оценочных суждений в диалоге и монологе. В документе прописано, что обучающиеся должны уметь вербально выражать эмоции различного характера [ФГОС, 2010].

Как показывают наблюдения и анализ нашего исследования в данной области, лингвистический и методический аспекты данного вопроса слабо разработаны. Превалирующая часть обучающихся испытывают затруднения в речепорождении на иностранном языке и, как следствие, такие высказывания далеки от привычной и естественной речи. Недостаточная разработанность данной проблемы, с одной стороны, и задача совершенствования говорения, и внедрение в нее идей эмотивной лингвоэкологии в процессе обучения иностранному языку, с другой, определили **актуальность** нашей выпускной квалификационной работы.

Объектом исследования является процесс обучения говорению на уроках иностранного языка.

Предметом исследования является методика обучения эмотивно-экологической речи.

Цель нашего исследования является теоретическое обоснование и опытная проверка эффективности использования идей эмотивной лингвоэкологии в методике обучения говорению как виду иноязычно-речевой деятельности и разработке эффективных средств для совершенствования эмотивно-экологической речи.

В соответствии с поставленной целью решались следующие **задачи**:

1. проанализировать такую отрасль лингвистики как «эмотивная лингвоэкология»;
2. выявить основные причинно-следственные связи недостаточного уровня сформированности «эмотивно-экологической» речи у обучающихся;
3. описать и обосновать эффективные средства для совершенствования «эмотивно-экологической» речи;
4. разработать методические рекомендации по совершенствованию «эмотивно-экологической» речи.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- метод теоретического исследования – изучение и анализ работ учёных методистов, психологов, философов, логиков, лингвистов по проблеме исследования, анализ учебных материалов;
- метод эмпирического исследования – наблюдение за учебным процессом, анализ устных речевых высказываний обучающихся;
- метод практического исследования – анализ результатов проведенного наблюдения;
- статистический метод исследования – составление диаграмм по результатам наблюдения.

Теоретическую основу исследования составили: нормативные

документы, регламентирующие процесс обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе, а также работы научных исследователей: психологов - И.А. Зимней [Зимняя, 1984; Зимняя, 1991; Зимняя 1997; Зимняя 2012], А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 1981], С.Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 2000], лингвистов - А.А. Леонтьева [Леонтьев, 1974], Л.С. Щербы [Щерба, 1974], В.И. Шаховского [Шаховский, 2013; Шаховский, 2016], методистов - Е.И. Пассова [Пассов, 2010], О.С. Богдановой [Богданова, 2011; Богданова, 2017], социолога - Т.М. Дридзе [Дридзе, 1980] и других ученых, занимающихся изучением эмотивной лингвоэкологии и иноязычным образованием.

База исследования - 9 класс МАОУ "Средняя школа №151" г. Красноярск. В экспериментальной группе приняли участие 7 учащихся 9 класса.

Изучение вопросов, связанных с темой исследования, последовательно осуществлялось в период с сентября 2019 года по май 2020 года и включало этап педагогической практики, сбор фактического материала, разработку фрагментов урока, оформление результатов исследования.

Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов в процессе обучения французскому языку. Материалы исследования могут быть использованы студентами четвертых и пятых курсов в ходе педагогической практики в школе.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

В первой главе определяются сущностные характеристики иноязычно-речевой деятельности, ее психологическое содержание. Также здесь описываются основные причины недостаточного уровня сформированности эмотивно-экологической речи обучающихся на иностранном языке.

Во второй главе раскрывается сущность эмотивной лингвоэкологии, описываются методические возможности использования основных положений эмотивной лингвоэкологии в целях оптимизации процесса

обучения иноязычному говорению. Здесь также представлены анализ результатов опытной работы по совершенствованию эмотивно-экологической речи. В ходе практики была разработана и внедрена в процесс иноязычного образования система совершенствования эмотивно-экологической речи.

В заключении представлены выводы, сделанные на основании проведенного исследования. Сравнив результаты до и после внедрения разработанной системы совершенствования эмотивно-экологической речи, мы отметили положительные результаты. Они доказывают эффективность данной системы совершенствования эмотивно-экологической речи при обучении иноязычно-речевой деятельности.

Данное исследование в своей структуре содержит введение, две главы, заключение, список использованных источников, который включает в себя 41 наименование. Кроме того, к работе создано приложение.

1. Общая характеристика речевой деятельности при обучении иностранным языкам школьников.

1.1 Иноязычно-речевая деятельность как компонент цели иноязычного образования

На сегодняшний день подход к преподаванию иностранных языков претерпевает большие изменения, начиная с самого понятия «Обучение иностранным языкам», которое в современных реалиях звучит как «Иноязычное образование», заканчивая различными методиками и подходами.

Иноязычное образование - это процесс, благодаря которому и в ходе которого происходит не только обучение учащихся знаниям языка, речевым навыкам и умениям, но и лингвокультурологическое развитие, обогащение картины мира средствами иностранного языка, обретение опыта общения вообще и иноязычного в частности, проявление имеющихся способностей и актуализация потенциальных. [Богданова, 2017, с.7].

Вместе с этим меняется и объект, и цель иноязычного образования. Раньше язык, как система, стоял в центре и был объектом иноязычного образования. В. Гумбольдт в 1809 г. писал: «Цель преподавания языка — это сообщение знаний о его общей структуре» [Цит. по: Вахабова, 2015]. Система языка изучалась посредством переводного (грамматико-переводного и текстуально-переводного) метода. Далее в отечественной и советской психологии обучения иностранным языкам речевые действия, речь в качестве основного объекта обучения выступили на другой методологической, лингвистической и психологической основе. В работах А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского, Г. И. Россолимо, П. П. Блонского и Л. С. Выготского широко развивались идеи, связанные с утверждением личности учащегося в процессе обучения, его интересов, склонностей [Зимняя, 1985, с.14].

На современном этапе личность обучающегося заняла центральную позицию. Таким образом, *цель иноязычного образования* трактуется следующим образом: это развитие личности школьника, способного и

желающего участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке и самостоятельно совершенствоваться во всех видах иноязычно речевой деятельности [Богданова, 2011, с.9].

Иноязычно речевая деятельность занимает важное место в определении цели иноязычного образования. Нами были рассмотрены несколько определений. В первую очередь, важно понимать, что такое «деятельность». С.Л. Рубинштейн определяет деятельность как форму активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чем-либо. Потребность есть энергетический источник деятельности.» Однако сама по себе потребность не определяет деятельность — ее определяет то, на что направлена эта потребность, т. е. ее предмет [Цит. по: Зимняя, 1997, с.69].

В нашем исследовании мы опираемся на следующее определение, сформулированное И.А. Зимней: «Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой. Речевая деятельность состоит из речевых действий (актов), которые представляют собой подготовку и реализацию высказывания, целиком, независимо от его объема (это может быть реплика в диалоге, рассказ и т. д.)» [Зимняя, 1997, с.23].

О.С. Богданова предлагает следующую формулировку: «Иноязычная речевая деятельность – это сложный многогранный информационный процесс взаимодействия индивидов (их взаимоотношений, взаимовлияний, взаимопонимания); это такой процесс, в котором прежде всего осуществляется обмен смыслами, опытом, интересами» [Богданова, 2011, с. 36].

Разные ученые дают свои определения, но их объединяет один смысл: всякая деятельность имеет ряд характеристик – предметность, мотивированность, целенаправленность, осознанность.

Можно сказать, что сейчас создаются все теоретические предпосылки для перемещения акцента в обучении иностранным языкам: с языка как системы и речи как процесса пользования системой (для изучения этой же системы) на речевую деятельность на иностранном языке. Новая задача обучения деятельности говорения, слушания, чтения, письма на иностранном языке (вместо обучения системе иностранного языка посредством говорения, слушания и т. д.) вызывает необходимость предварительного психологического анализа самой речевой деятельности и особенностей ее реализации средствами иностранного языка. При этом, прежде всего необходимо четко соотнести понятия «язык» — «речь» — «речевая деятельность» [Зимняя, 1985].

1.2 Язык и речь в речевой деятельности

Как утверждал Э. Косериу, язык «не есть то же самое, что речь» [Цит. по: Леонтьев, 1974, с.64]. Компонентный состав иноязычно-речевой деятельности включает в себя две составляющих: язык и речь. Язык рассматривается как средство, а речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности индивида.

Речь разделяется на внутренний и внешний (устный и письменный) способ построения мысли.



Обе формы внешней (устной и письменной) речи, отвечающие цели общения человека с другими людьми, осуществляются только с помощью

средств социально отработанной языковой системы, известной партнерам общения [Зимняя, 1984].

С.Л. Рубинштейн писал о том, что «внешняя речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация и объективация мысли» [С. Л. Рубинштейн, 2000, с.317]. Отталкиваясь от всего вышеупомянутого, очевидно, что одно и то же по смыслу предложение может быть выражено разными языковыми средствами. Например, выражения «Je voudrais déménager en France» и «Au futur je veux vivre en France» заключают в себе общую мысль, но трактуются разными средствами. И этому надо обучать, в противном случае, мы будем иметь скудные, безличностные, однообразные и безэмоциональные высказывания.

Конечно, каждый индивид в процессе общения формирует и формулирует мысли и идеи по-своему. Л.В. Щерба писал, что именно это и определяет индивидуальную неповторимость высказывания и представляя собой «весьма сложную игру сложного речевого механизма человека в условиях конкретной обстановки данного момента» [Щерба, 1974, с.25].

Существует несколько факторов, влияющих на особенности речевого и неречевого поведения, на выбор средств и способов формирования и формулирования мысли. О.С. Богданова выделяет следующие [О.С. Богданова, 2011, с. 37-39]:

А. Этносоциокультурные традиции языковых коллективов. Способы формирования и формулирования мысли обусловлены культурой. Языковая структура – это продукт развития языка, культур и нации. За словами разных народов – разные миры. Формирование объемов значения и выражений происходит в процессе исторического развития языка. Жизненный уклад, состояние общества, обычаи, традиции оказывают огромное влияние на язык и речь. Понять национальное использование речевых средств, а именно, понять смысл, контекст можно только будучи осведомленным в их истинном значении.

В. Индивидуально-психологические особенности личности и ситуации общения. Оценивая характеристики личности их влияние на речевую деятельность, можно выделить в качестве основных пол, возраст, уровень образованности, черты характера (контактность, замкнутость) и др. В этой связи можно говорить об использовании индивидуальной лексики, молодежного сленга, профессионального словаря и т. п. Так, экономя время, юные французы пишут (говорят) ВАР (bon après-midi), resto (restaurant), dico (dictionnaire), etc. Существуют свои правила использования словаря в женском и мужском социумах, в различных ситуациях общения (деловые встречи - один лексикон; праздничный ужин, дружеский разговор - другой, и т. д.).

С. Типы культур. Культуры делятся на коллективистские и индивидуалистские. Это находит свое отражение в языке. Банальный пример: в английском языке (индивидуалистская культура) личное местоимение I (я) всегда пишется с большой буквы. В русском языке (коллективистская культура) с большой буквы пишут местоимение Вы, когда оно употребляется по отношению к конкретному лицу. Культуры также различаются своей контекстуальностью. В этом случае выделяют культуры низкоконтекстуальные (американская) и высококонтекстуальные (русская). В низкоконтекстуальных культурах речь мало зависит от вербального контакта либо взаимоотношений участников общения, их социального статуса. В высококонтекстуальных культурах значение и смысл вербального сообщения зависят от невербального контекста, фоновых знаний, социального статуса, настроения и т. д. Иллюстрацией разницы речевого поведения между низко- и высококонтекстуальными культурами может служить простой пример. На вопрос: «Как дела?» американец чаще всего ответит «Fine, thanks» («Спасибо, хорошо»). В русском речевом поведении можно услышать более развернутый ответ на тот же вопрос.

В курсе школьного обучения иностранному языку, как правило, основное внимание обращается на обучение фонетическим, лексическим, грамматическим средствам выражения мысли, т. е. на сам язык при обучении

в основном таким видам речевой деятельности, как говорение, слушание и чтение. Отработке же способа формирования и формулирования мысли на иностранном языке, не уделяется должного внимания даже в процессе обучения говорению. Соответственно, одна из больших проблем обучения иноязычному говорению заключается в том, что необходимо учить не только средствам, т. е. словам и правилам иностранного языка, но и самому способу формирования и формулирования мысли.

Для того чтобы понимать, как обучать речепорождению, необходимо учитывать психологические процессы, участвующие в процессе говорения. Рассмотрим более подробно психологическую природу высказывания на иностранном языке в следующем параграфе.

1.4 Основные причины проблем эффективности обучения иноязычно-речевой деятельности

Согласно ФГОС и примерной основной образовательной программе основного общего образования по иностранному языку, как первому обучающиеся 9 класса должны иметь определённые навыки и умения по всем видам речевой деятельности. Но, как показывает практика, обучающиеся зачастую испытывают трудности в речепорождении и их высказывания звучат искусственно. Рассмотрим некоторые причины сложившейся ситуации. Е.И. Пассов выделяет следующие [Пассов, 2010]:

- 1) Отсутствие каких-либо взаимоотношений между учителем и учащимся. Как участники иноязычного общения учитель и ученик вступают в исключительно ролевые отношения, не интересуясь личностью друг друга, поэтому они не интересны друг для друга в качестве речевых партнеров;
- 2) Не функционируют способы общения (интерактивные, перцептивные, информационные): интеракции (взаимодействия) на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, чаще всего нет, восприятия человека

человеком тоже нет, или оно «отравлено» по сути своей антагонистическими (неличностными) отношениями; ослаблен и информационный способ общения, т.к. нередко ученики не обмениваются своими мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами: пересказы текстов, известных всем в классе, или проговаривание неситуативных, не направленных никому предложений, лишенных всякой интонации, превращает общение в некое искусственное занятие, продуктом которого является «учебная речь».

- 3) Отсутствие мотива к общению, т.к. в нем нет потребности. Потребность учебного общения, которая у некоторых учащихся все же есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации.

О.С. Богданова особо выделяет принцип мотивированности из общедидактических принципов обучения иностранным языкам [Богданова, 2011]. В иноязычном образовании его роль повышается по причине специфики как нашей образовательной дисциплины, так и условий её изучения. Мотивация - это фактор сенсбилизации и активизации организма под влиянием некоторого раздражителя. В целом, принцип мотивированности реализуется через:

- а) отбор информационного материала (новизна, проблематичность, актуальность);

Отбор языкового материала – одна из самых важных и сложных проблем, от решения которой во многом зависит успешность обучения. Многие методисты считают, что проблема отбора учебного материала одна из наиболее важных и наименее решенных в методике обучения иностранным языкам.

- б) использование упражнений, заданий, стратегий, степень мотивированности которых достаточно высока (системно-культурологическая стратегия, проблемно-поисковая, контекстная и др.);

- в) личность учителя (уровень его общей и профессиональной культуры, харизматичность и т.д.).

Заметим, что в целях реализации принципа мотивированности важно учитывать все виды мотивации: внешнюю, внутреннюю (коммуникативную, лингвопознавательную, инструментальную, эстетическую и иногда состязательную).

Рассмотрев основные причины проблем эффективности обучения иноязычно-речевой деятельности на иностранном языке, становится очевидно, что преподаватель играет очень важную роль в совершенствовании речепорождения. Преподаватель иностранного языка обладает «властью» слова. Соответственно, перед ним стоит задача организовать такое коммуникативное взаимодействие с учащимися, которое оказывало бы на них терапевтическое воздействие, развивало, образовывало и воспитывало их, обеспечивало бы пространство реальной, мотивированной речевой деятельностью, в процессе которой рождается «живое слово».

1.3 Психологическая природа высказывания на иностранном языке и средства стимулирования и управления речепорождения

Психологическое содержание деятельности вообще и речевой деятельности в частности определяется наличием предмета, продукта, результата, средств и способов ее реализации, а также характером ее единиц.

А. Н. Леонтьев писал, что «всякая деятельность организма направлена на тот или иной предмет, непредметная деятельность невозможна» [Леонтьев, 1981, с.50]. Именно в предмете реализуется, «находит» себя потребность деятельности. *Предметом* говорения является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений явлений реального мира [Зимняя, 1985, с.65]. Задача преподавателя на уроке иностранного языка вывести обучающихся на размышление и породить мысль. Зачастую на уроках большая часть времени уделяется грамматике. При работе с текстами учителя используют примитивные задания типа: «прочитайте», «переведите», «перескажите», «ответьте на вопросы по содержанию текста». Такой подход к

проведению уроков не активизирует речемыслительную деятельность, не вызывает интерес, и таким образом не способствует порождению мыслей в умах обучающихся. Хотя современные УМК предлагают интересные объекты текстовой деятельности, которые поднимают ту или иную проблему, зачастую мы наблюдаем, как учителя ограничиваются вышеупомянутыми заданиями, не добиваясь до сути.

На уроке иностранного языка как ни на каком другом учащиеся ощущают чувство беспомощности, особенно в процессе иноязычного говорения. Они нуждаются в помощи, поддержке, такой поддержке, которая не будет для них очередной шпаргалкой, но активизирует всё то, чем они владеют и побудят их к познанию нового.

Итак, возникает вопрос - каким образом породить мысль в рамках обучения говорению? В первую очередь, говорение как вид ИРД - это мотивированная и целенаправленная деятельность, совершаемая в устной или письменной формах. Следовательно, цель преподавателя – возбудить интерес к говорению. Это можно сделать за счет использования:

1) Речемыслительной установки. Речемыслительная установка – это психологически и методически обоснованное задание, смысловое по содержанию, личностно-наполненное, и для выполнения которого необходимо привлечение языкового, речевого, экстралингвистического опыта, а также активизации мыслительных операций [Богданова, 2011, с. 147].

На уроках иностранного языка часто случается так, что формулировки заданий не вызывают никакого интереса и мотивации, например, составьте монолог на темы: «*Ma journée habituelle*», «*Ma ville*», «*Mes vacances*», «*Ma famille*» т.д. Даже на родном языке подобные формулировки могут вызвать ступор, не говоря уже об иностранном языке. Отсюда следует очевидный итог – монологи короткие, «неживые», не выражающие личного мнения, отношения, одним словом – «неэкологичные» с точки зрения лингвоэкологии. В таких случаях РМУ может пробудить интерес. Например, вместо задания «*Décrivez notre ville*», можно предложить следующее «*Une délégation française*

est arrivée dans notre ville. Qu'est-ce vous pouvez raconter de notre ville ? Quels endroits pouvez-vous conseiller à visiter et pourquoi ?». Вместо «Mes vacances» - «Quel est-il, l'été de mon rêve?».

2) Объектов текстовой деятельности – это любой след человеческой целенаправленной деятельности, все то, что воспринимается, оценивается, к чему выражается личностное понимание и отношение.

А. тексты

Être touché par la pauvreté, ce n'est ne pas pouvoir se loger dans de bonnes conditions, ne pas manger à sa faim tous les jours, ou encore ne pas se soigner quand on est malade parce qu'on ne peut pas payer le médecin. Et 1 enfant sur 5 vit dans une famille pauvre. Beaucoup d'enfants n'ont pas 3 repas chauds par jour. Difficile dans ces conditions d'aller tous les jours à l'école, de rester concentré, de faire ses devoirs... Ainsi, beaucoup de jeunes qui ont connu la pauvreté sortent de l'école sans formation : ils se retrouvent alors sans emploi. La pauvreté est donc un cercle vicieux, dont on sort difficilement. De plus, les personnes pauvres en ont souvent honte. Les enfants peuvent subir des moqueries à l'école, ou même être harcelés parce qu'ils ne sont pas habillés avec le dernier tee-shirt à la mode...

В. изображения (Приложение А)

С. видео

3) Цитат.

А. *On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux («Le Petit Prince» d'Antoine de Saint-Exupéry).*

В. *Après moi le déluge (marquise de Pompadour).*

С. *Я думал сперва, что Франция, по рассказам, земной рай, но ошибся жестоко...Господа вояжеры лгут бессовестно, описывая Францию земным раем. Спору нет, что много в ней доброго, но не знаю, не больше ли худого (Д.И. Фонвизин).*

4) Опор (Приложение Б). Использование опор существенно ускоряет как процесс обучения иностранному языку, так и процесс овладения иностранным

языком. Постепенное исключение опор способствует повышению самостоятельности обучающихся в иноязычной речевой деятельности.

5) Лингво – культурологический задач.

Un garçon français Marc est arrivé en Russie chez son ami russe Sacha. Sacha lui a proposé d'aller à l'école avec lui. Marc a accepté sa proposition. Mais à l'école Sacha s'est souvenu qu'il avait laissé son cahier de maths à la maison. Que faire ? Alors Marc a dit que Sacha pourrait aller prendre son cahier pendant le déjeuner. Mais Sacha a répondu qu'il aurait peu de temps. Marc s'est étonné. Pourquoi ?

Ответ: En France, la pause déjeuner dure deux heures. Les enfants ont le temps de rentrer chez eux pour manger, se changer et se reposer. En Russie la plus grande pause ne dure que 20 minutes et les élèves ne peuvent que prendre le déjeuner à la cantine de l'école.

Таким образом, мы видим, что для порождения мысли необходим тот или иной стимул. Если учителю удалось это сделать, то мы уже можем получить следующий элемент предметного содержания иноязычной речевой деятельности – *продукт*. Обратимся к определению И.А. Зимней: продукт – это то, в чем объективируется, материализуется, воплощается деятельность. В качестве продукта таких видов РД, как говорение, письмо, выступает высказывание, текст. Текст – это продукт речевой деятельности, в котором объективируется вся совокупность психологических условий продуктивных видов речевой деятельности [Зимняя, 1985, с.49]. Именно поэтому такое большое внимание при обучении иностранным языкам придается анализу учителем высказываний учащихся с точки зрения выбора ими слов, грамматического оформления, повторов, пауз и т. д., т. е. всего того, что свидетельствует о выполнении тех или иных условий самого говорения на иностранном языке. Другими словами, именно в продукте результируется и объективируется цель, предмет, способ и средства этого вида речевой деятельности. Иначе как через анализ продукта говорения – высказывания (текста), о содержании деятельности никак судить нельзя.

Следующим элементом предметного содержания иноязычной речевой деятельности является *результат*. Результатом говорения является ответное действие участника речевого общения. Так, например, результатом говорения учителя является то, что ученики слушают (или не слушают) его, отвечают и задают встречные вопросы. В свою очередь, результатом говорения учеников является слушание учителя, его одобрение или неодобрение их высказывания, реакция одноклассников.

Единицей деятельности говорения является речевой поступок., т. е. «действие, которое реализует или выражает отношение человека к другим людям [Зимняя, 1973, с.68].

Кроме того, важную роль в обучении речепорожению играет учет *основных условий, необходимых для осуществления говорения:*

1. Наличие мотива, стимула, интересного предмета обсуждения. «Нужен такой предмет говорения, т. е. задаваемое смысловое содержание, которое могло бы встретиться с коммуникативной потребностью и, опредмечивая ее, стать внутренним мотивом. Если этого нет, то и речевой деятельности нет.» [Богданова, 2017, с.49].
2. Наличие знаний о предмете общения. Даже если тема обсуждения может быть очень интересной, но недостаточное количество информации, знаний, не позволяют принять участие в разговоре.
3. Отношение к предмету говорения. Каждый обучающийся уникален: имеет свои привычки, свои взгляды, мнения, интересы, характер и т.д., поэтому для одного та или иная тема может показаться приятной, а у другого не вызовет никакого отклика, не сформирует никакого отношения, а может, и наоборот – вызвать негативную реакцию, следовательно, желания принимать участие в беседе не возникнет.
4. Наличие средств выражения мысли и сформированности способов ее формулирования: тема интересна, есть желание ее обсуждать, имеются знания для обсуждения, но недостаточно лексического запаса, стилистических

средств выражения мысли, то есть не сформированы в должной мере способы формулирования мысли.

5. Психологический фактор: обстановка на уроке, взаимоотношения с учителем, друзьями, привычность деятельности и т.д.

Мы рассмотрели психологическую природу высказывания на иностранном языке и средства стимулирования и управления речепорождения. Для дальнейшего исследования необходимо провести краткий анализ существующей реальности в контексте исследования. Об этом наш следующий параграф.

Выводы по главе 1

Мы живем в очень прогрессивное время, когда новые технологии дают нам возможность взаимодействовать с другими странами и культурами. Таким образом, общество предъявляет определённый социальный запрос и новые требования к образовательной системе, а именно – расширение функций иностранного языка как образовательной дисциплины, переосмысление ее целей и задач.

В данной главе мы изучили иноязычно-речевую деятельность как компонент цели иноязычного образования и язык и речь в речевой деятельности. Нами была рассмотрена психологическая природа высказывания на иностранном языке. Мы пришли к выводу, что отбор материала и формулировка заданий играет важную роль в процессе речепорождения. Также мы описали некоторые средства стимулирования и управления речепорождения: РМУ, цитаты, медиаресурсы, лингвокультурологические задачи. В конце мы описали основные причины проблем эффективности обучения иноязычно-речевой деятельности, главными из которых являются: отсутствие мотивации и иноязычного общения на уроке, а также отбор материала.

Более того, по ФГОС существуют определенные требования, предъявляемые к умениям обучающихся - развитие монологической речи на средней ступени предусматривает овладение обучающимися умением кратко высказываться о фактах и событиях, используя оценочные суждения, а также умением выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному/услышанному. Объём монологического высказывания должен состоять из 10-12 фраз, а продолжительность монологического высказывания – 1,5-2 минуты. Но, как показывает практика, результат иноязычного образования не всегда им отвечает.

В следующей главе мы рассмотрим понятие «эмотивная лингвоэкология» и каким образом можно реализовать концепцию данной науки в процессе обучения иноязычному говорению как виду речевой деятельности. Также мы опишем основные стратегии обучения эмотивно-экологической речи и продемонстрируем результаты их использования на практике.

Глава 2. Реализация идей эмотивной лингвоэкологии в процессе обучения иноязычному говорению как виду речевой деятельности

2.1 Описание и анализ понятия «эмотивная лингвоэкология»

На современном этапе развития науки ее отличительной чертой является появление большого количества дисциплин, которые включают в себя несколько разных направлений и возникают на стыке уже существующих научных парадигм. Это объясняется тем, что человеческое общество продолжает свое развитие и для того, чтобы продолжать совершать новые открытия, необходимо развивать исследования в смежных областях.

Мы живем в эпоху различных и многообразных экологических проблем и забот, осмысляемых и формулируемых в процессе этизации общественного сознания. Становится все более очевидной необходимость включения культурно-исторических ценностей в понятие среды обитания человека. Именно поэтому сегодня происходит расширение значения слова «экология». Соответственно, появляются новые термины и словосочетания типа «экология культуры», «экология истории», «экология нравственности», «экология мышления», «экология слова», «экология языка» и т.п.).

Наряду с этим расширяется и ряд терминов со словом «экология»: общая экология, биологическая экология, социальная экология, палеоэкология, лингвистическая экология (лингвоэкология) и др. [Сковородников, 1996, с.5]

Одним из новых научных направлений, которое пытается связать идеи гармоничного существования природы и языка, является эколигвистика. Родоначальником этого понятия принято считать американского лингвиста Эйнара Хаугена, который в 1970 году в своем докладе пояснил, что «экологию языка» можно определить как науку о взаимоотношениях между языком и его окружением, где под окружением понимается общество, использующее язык как один из своих кодов [Шапочкин, 2010, с.66]. Язык существует только в сознании говорящих и функционирует только при взаимоотношениях с другими говорящими и с их социальным и естественным (природным)

окружением. Частично экология языка имеет физиологическую природу (взаимодействие с другими языками в сознании говорящего), частично социальную (взаимодействие с обществом, в котором язык используется как средство коммуникации). Экология языка зависит от людей, которые учат его, используют и передают другим людям»

Н.Н. Кислицына дает следующее определение: *эколингвистикой* принято называть одно из современных научных направлений в области языкознания, «которое сформировалось на стыке социального (соотношение социальных и языковых структур в процессе развития мышления на разных ступенях этногенеза), психологического (проблемы речевого воздействия) и философского (проявление в языке предельно общих свойств и закономерностей развития общества и познания) направлений в лингвистике» [Кислицына, с.1].

Среди отечественных ученых, занимавшихся данным вопросом можно выделить В.И. Шаховского, А.А. Штеба, А.П. Сковородникова, Я.А Волкова, С.В. Ионову, Тезисы эмотивной лингвоэкологии базируются на идеи того, что эмоции пронизывают любую деятельность человека и их связи и человеческого здоровья, как физического, так и психологического. Шаховский и Штеба пишут, что переживание конкретной эмоции всегда сопровождается психосоматическими коррелятами, что означает невозможность рассмотрения сферы эмоционального в отрыве от ее влияния на здоровье [Шаховский, 2013]. Также было проведено множество экспериментов, доказывающих связь эмоций и нашего благосостояния и самочувствия. Исследования демонстрируют, что более 80% всех посещений врачей связаны с социально-эмоциональной проблемой, в то время, как только 16% можно считать исключительно органическими по своей природе. Другое исследование, проведенное в 1989 году в Техасе в приемном отделении скорой помощи, показывает, что 84 % из 567 пациентов с распространенными жалобами, такие как боль в грудной клетке и головокружение остаются без диагноза, что

означает отсутствие соматических заболеваний [Kroenke, K. & Mangelsdorff, A.D].

В рамках нашего исследования мы более подробно изучили такую отрасль лингвоэкологии, как *эмотивная лингвоэкология*. Эмотивная лингвоэкология, разрабатывая вопросы унижения и возвышения человека языком, комментирования событий и фактов, появляющихся в массовой коммуникации, в межличностном и межкультурном общении, подняла проблему изучения роли эмоционального слова и эмоциональных речевых действий в жизни человека и общества. Речевые действия, как и другие виды человеческой деятельности, имеют общественную значимость, они тесно связаны со здоровьем нации. Существуют факты, события и ощущения человека, т.е. его переживания этих фактов и событий. Кроме этого, существуют языковые комментарии как фактов и событий, так и самих переживаний, чувствований. От того, какие эмоции переживает в момент комментирования человек, он пользуется теми или иными языковыми средствами, соответствующими конкретной эмоциональной ситуации, если он искренен, а не намеренно провоцирует противоположные эмоции. А это, как пишет В.И. Шаховский, не может не оказывать своего негативного воздействия на качество языка и на здоровье говорящего. Исходя из этого профессор дает следующее определение *эмотивной лингвоэкологии*: это наука об охране здоровья языка, языковой среды, окружающей человека, как части природы и здоровья самого говорящего [Шаховский, 2016, с.12].

Очевидно, что общение между индивидами также вызывает те или иные эмоции, но главный вопрос состоит в том, какие именно эмоции в процессе коммуникации преобладают, положительные или негативные. Еще в 2001 году Э. Хауген писал, что современный язык переживает период деградации [Haugen, 2001]. Ученые постоянно подчеркивают, что язык современного общества является языком вражды, ненависти, насилия и дегуманизации. Помимо этого, в культуре речи почти каждого человека можно встретить нецензурную лексику, которая по мнению Караулова «унижает слушающего,

отрицательно характеризует говорящего, навязывая ему низменные стереотипы» [Караулов, 2011, с.28]. Более того, ситуация усугубляется в ситуации приема оскорбительной информации из СМИ, где адресат не имеет права на ответную реакцию. В этом и заключается опасность «языковой деградации» [Шаховский, 2013]. Например, во французских СМИ можно часто услышать ненормативную лексику даже от политиков и это является относительной нормой для французского общества (Приложение В). Другим примером неэкологичного использования языка по В.И. Шаховскому являются англицизмы и феминитивы: «Если журналистов учат бережному отношению к слову и объясняют им, что народ, не сохраняющий чистоту своего родного языка, утрачивает полноту корня, то почему так цинично изошряются они в расшатывании норм литературного языка, в гибридизации его форм (ремейково, менеджерша, френдный и др.» [Цит. по И.В. Шаховский, 2016, с.146]. С другой стороны, любое изменение в языке начинается с изменений в обществе, и сегодня мы наблюдаем феминизацию общества, что влечет за собой появление феминитивов. Но, что касается французского языка, то Французская Академия выступает против феминизации языка. Тем не менее административной силы мнение академиков не имеет, и употребление феминитивов на практике часто расходится с указаниями академии. Так, например, в 2014 году депутата французского парламента оштрафовали на 1 378 евро за то, что он во время сессии обратился к председательнице «Madame le président» (госпожа президент) вместо регламентированного ассамблеей варианта «Madame la présidente» (госпожа президентка) [Подагуц, 2019].

Таким образом, связь между языком, нашими эмоциями, чувствами и здоровьем очевидна. На наш взгляд мы должны не только сами использовать эмотивно-экологическую речь на родном и иностранном языках, но и учить этому в школах. Об этом – наш следующий параграф.

2.2 Методические возможности использования основных положений ЛЭЭ в целях оптимизации процесса обучения иноязычному говорению

2.2.1 Эмотивно-экологическая речь как один из ожидаемых результатов при обучении иностранному языку

Проанализировав труды ученых, занимающихся исследованием лингвоэкологии и эмотивной лингвоэкологии, мы сформулировали определение *эмотивно-экологической речи*: это речь, в которой сохранены индивидуальность и эмоции в единстве с лингвистической грамотностью, лаконичностью и целенаправленностью, а также характеризующейся удовлетворённостью адресата и адресанта сообщения. Рассмотрим, является ли эмотивно-экологическая речь одним из ожидаемых результатов в процессе обучения иноязычному говорению.

Сегодня система школьного образования переходит от ЗУНовского подхода, основной целью которого является передача теоретического багажа знаний, к компетентностному подходу, который, в первую очередь, ориентирован на практические результаты. Под компетентностным подходом в образовании понимают метод обучения, который направлен на развитие у учащихся способностей решать определенного класса профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным профессиональным качествам: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию; владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе; владение механизмами планирования, анализа, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределенности; владение методами и приемами решения возникших проблем [Мишенева, 2014].

Важную роль этом переходе сыграл 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, с.9].

В рамках нашего исследования рассмотрим подробнее понятие «эмоциональная компетентность». О.Е. Французова дает следующее определение: *эмоциональная компетентность* — это умение осознавать свои эмоции и эмоции партнера по общению, анализировать их и управлять ими, с целью выбора наиболее эффективного поведения в конкретной ситуации [Французова, 2016, с. 115].

Овладение тем или иным языком предполагает формирование умений по вербализации собственных эмоций и по распознаванию эмоционального состояния собеседника в процессе коммуникации. По мнению М.Н. Авериной, «способность понимать оттенки эмоций говорящего на неродном языке и умение адекватно выразить свое эмоциональное состояние средствами изучаемого языка могут служить показателями коммуникативной компетенции» [Аверина, 1996, с.89]. Таким образом, эмоциональная компетентность и коммуникативная компетенция тесно связаны между собой.

Е.И. Пассов выделяет основные группы способностей, которыми должны овладеть обучающиеся школы [Пассов, 2010, с.25-26]:

- 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.

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.

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, использование оценочных/эмоционально-оценочных суждений в диалоге и монологе. В документе прописано, что на профильном уровне обучающиеся должны уметь вербально выражать эмоции различного характера [ФГОС, 2010].

Таким образом, мы приходим к выводу, что эмотивно-экологическая речь является одним из ожидаемых результатов при обучении иностранному языку в школе. В следующих главах мы опишем базовые принципы обучения такой речи на иностранном языке.

2.2.2 Базовые принципы обучения эмотивно-экологической речи на иностранном языке

2.2.2.1 Принцип живого слова

Традиционная методика преподавания предполагает, что обучение иностранному языку нужно строить через объяснение и заучивание его структуры. То есть, говоря на иностранном языке, человек должен знать, какими грамматическими категориями он оперирует, из каких элементов строит свою речь и каковы их функции. Безусловно, нельзя отрицать роль грамматики в любом языке, но ей уделяется настолько большое внимания на уроках в школе, что не остается времени на самое главное – говорение, ведь это и является целью в изучении любого языка. Язык нам нужен, в первую очередь, для коммуникации с другими людьми, ведь все люди говорят, даже неграмотные. Мы хотим понимать и быть понятыми. Когда мы говорим на родном языке, мы не задумываемся, как проспрягать глагол, какой выбрать падеж и соответствующее окончание. Также если мы обратим внимание на то, как учатся говорить дети, то заметим, что этот процесс происходит естественно, а грамматика появляется только в школе.

И.Ю. Шехтер - один из лингвистов, который обратил внимание на данную проблему. Ученый задался вопросом: что надо делать с чужим языком, чтобы он стал доступен человеку (именно этим занимается традиционная методика), а о том, что надо делать с человеком, чтобы он овладел не известным ему языком. Главный тезис его эмоционально-смыслового подхода заключался в том, что иностранные языки не изучать, а осваивать, как осваиваем мы в детстве родной язык. Если мы не сажаем ребенка за учебники для того, чтобы выучить родной язык, не надо делать этого и для того, чтобы выучить иностранный язык, считает Шехтер. Главная цель языка – объединить людей, которые хотят вступить друг с другом во взаимодействие. Чтобы заговорить на иностранном языке, надо поставить человека в такие условия, когда это общение будет ему действительно

необходимо. Ученики оказываются в различных ситуациях. Эти ситуации заставляют учащихся отрабатывать самые различные темы и вступать друг с другом во взаимодействие.

Речь, как считает лингвист, естественна и свойственна человеку, она рождается сама, когда возникает потребность общаться. Используя данную идею, при обучении иностранному языку необходимо задать такую же мотивацию учащимся и впоследствии развивать их речь и корректировать её. Для этого используются речевые высказывания – осмысленные фразы, имеющие определенную коммуникативную задачу. Такие фразы повторяются вслух, а затем используются в ролевых играх. Такая деятельность позволяет добиться естественности в общении учащихся, когда они могут говорить «от себя», исчезает языковой барьер и накапливается опыт общения [Шехтер, 2005].

Принцип живого слова ни в коем случае не допускает бессмысленных высказываний и не загружает память мертвыми конструкциями. Произносимая фраза должна ложиться на жизненный контекст, который одинаков и для родного языка, и для чужого.

Одна из ключевых задач учителя в процессе реализации эмоционально - смыслового подхода в обучении иноязычному общению – это организация дружелюбной и комфортной атмосферы на занятиях по иностранному языку и поддержания повышенного эмоционального тонуса. В таких условиях, в процессе порождения живой речи учащиеся чувствуют свободу и желание участвовать в общении и развивать навык импровизационных решений. В общении обучающихся отсутствует демонстративность, они ориентированы на окружающих, готовы выслушать их и поддержать разговор, они чувствуют себя комфортно и уверенно.

Таким образом, принцип живого слова является одной из составляющих эмотивно-экологической речи.

2.2.2.2 Принцип эмотивности

Современная наука констатирует, что мышление является динамическим процессом. Психическим материалом мышления выступают эмоции. Взаимодействие эмоций и мышления происходит в следующих процессах: во-первых, эмоции оказывают воздействие на механизмы памяти. В сравнении с безразличной информацией, эмоционально-окрашенная запоминается гораздо прочнее и быстрее, учеными доказано существование эмоциональной памяти. Во-вторых, эмоции определяют содержание ассоциативных процессов, в данном случае речь идет об эмоциональной антиципации. В-третьих, именно благодаря эмоциям происходит языковое выражение индивида. Исходя из теории психологической базы эмоции, по своей природе эмоциональной является любая речевая деятельность. Сфера эмоций - это и есть проявление человеческого фактора в языке.

Эмоции (лат. *emoveo* - потрясаю, волную) - психическое отражение в форме пристрастного переживания жизненного смысла явлений, обусловленных отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Эмоция - есть отражение актуальной потребности и вероятности неудовлетворения [Карпенко, 1985].

Эмоция – это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия. Она мобилизует энергию и направляет субъекта к осуществлению действия и впоследствии руководит активностью индивида. Таким образом, мы можем сделать вывод, что эмоции определяют поведение человека. Очевидно, одним из способов выражения эмоционального состояния является речь (которая есть следствие мысли), поскольку во всякой высказываемой идеи содержится как объективное содержание понятия, так и эмоциональное отношение говорящего к нему. Таким образом, речь выражает чувства, переживания, волю и имеет эмоционально –личностный подтекст.

Исследования российских психологов убедительно подтверждают, что ведущая роль эмоциональной составляющей в речемыслительной деятельности определяет природу начальных этапов процесса речепроизводства — мотивации и формирования общего замысла. Идея о том, что мотив, лежащий в основе речемыслительной деятельности, имеет эмоционально-волевую природу, была обозначена Л.С. Выготским: «Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция». [Выготский, 1999, с.49] Кроме того, обусловленность эмоции и воли потребностям человека подчеркивал и С.Л. Рубинштейн: «Истоки у воли и эмоции общие - в потребностях человека». [Рубинштейн, 2000, с.84] Мотив, лежащий в основе речемыслительной деятельности, обязательно сохраняется и в её продукте, а именно в сложной семантической структуре предложения - высказывания.

Понимание роли эмоции в речемыслительной деятельности было заложено Л.С. Выготским. Ученый утверждает, что во всякой идеи содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Из вышеизложенного следует положение об органическом единстве интеллектуального и эмоционального в речемыслительной деятельности [Выготский, 1999].

В силу того, что нашей образовательной дисциплиной является иностранный язык, рассмотрим влияние эмотивности на процесс овладения им. Эмоции являются неотъемлемой составляющей познавательной деятельности человека. Роль преподавателя состоит в том, чтобы, воздействуя на учащегося эмоционально, побудить его к познанию, а затем к самовыражению на иностранном языке. Мы считаем, что в содержание обучения помимо информации, способов деятельности, выраженных устным и/или письменным текстом и заданиями, должно включать также эмоциональную деятельность, вызванную предметом и процессом ее

усвоения. Образовательное пространство, пронизанное положительными эмоциями, стимулирует обучаемых к различного рода деятельности и интенсифицирует ее. Эмоциональная деятельность связана, прежде всего, с положительным отношением субъектов учебного процесса к содержанию обучения и к объекту и процессу его (содержания) усвоения, учебный материал и используемая на уроке информация любого характера должны прогнозировать желание учителя и ученика работать с ним, а у учащихся пробуждать интерес к учению и вообще и к иностранному языку в частности. Создание эмоциональности в обучении благоприятно влияет на учебную атмосферу, эмоции обеспечивают подготовку нервной системы к деятельности, настройку анализаторов для улучшения восприятия материала. Эмоционально — оценочный компонент содержания обучения иностранным языкам играет важную роль в качественном усвоении учащимися всех других составляющих этого содержания. Так, например, формирование позитивных ценностных ориентаций по отношению к иностранному языку и к деятельности, связанной с его усвоением, позволяет помимо развития общеучебных и специальных умений решать и другие задачи: воспитывать у учащихся желание заниматься самообразованием, развивать стремление открывать новые для себя области практического применения изучаемого языка.

Роль эмоционального, мотивационного начала любой деятельности настолько значима, что психологи выделили в её структурной организации мотивационно - побудительную фазу. Эмоциональное расположение речевых партнеров (учителя и ученика, ученика и ученика) оказывает значительное влияние на смысло- и речепорождение со стороны адресанта и адекватное понимание транслируемой информации адресатом. Говоря о порождении высказывания, заметим, что, проходя через эмоциональную сферу, чувственную, биодинамическую ткань сознания, мысль может получить дополнение или измениться кардинально.

Именно эмоциональность, как доказывают лингвисты, создает

коммуникативный комфорт и стимулирует творческую мыслительную деятельность. Защита эмоционального поля обучаемого во время учебного взаимодействия представляется одной из важных задач лингвоэкологии. Словесные стимулы поощрения могут значительно повысить мотивацию к овладению иностранным языком как инструментом общения, стимулировать высказывание своего мнения, не боясь коррекции, «лингвистического унижения». Оказания эмоциональной и языковой коммуникативной поддержки - очень значимый фактор для дидактического обеспечения успешности иноязычной обучающей коммуникации. Умение создавать в учебном общении атмосферу коммуникативного оптимизма, конструировать эмоционально насыщенные ситуации общения, выступает значимым фактором педагогической коммуникативной успешности.

Немаловажным фактором создания эмоционально-заряженной атмосферы в процессе урока является использование репродукций, эмоционально-заряженных видеозаписей, песенного материала, поэзии, цитат, афоризмов, этимологического экскурса. Аффективные стратегии призваны управлять атмосферой обучения и создавать позитивный фон для предупреждения возникновения языкового барьера, развивают уверенность учащихся в своих силах, предполагают реализацию эмоциональных состояний, выбор интерактивного речевого поведения; побуждают к естественному речевому общению на иностранном языке. Аффективные образовательные стратегии предусматривают взаимодействие с другими обучаемыми и аффективную вовлеченность в процесс обучения.

Преподаватель иностранного языка является в большей мере психологом, чем преподаватель иной дисциплины, потому что именно его задачей является построить работу на занятии так, чтобы обучающиеся почувствовали себя командой, связанной общими целями и задачами, чтобы страх сделать ошибку в присутствии других людей не возник с самого начала.

Таким образом, в очередной раз акцентируем внимание на том, какую важную роль имеют эмоции в обучении в общем и в обучении иностранным языками.

2.2.2.3 Принцип речемыслительной активности обучающихся

Принцип речемыслительной активности предполагает, прежде всего, такую организацию обучения, когда учащийся постоянно вовлечен в процесс общения (с учителем, с другими учащимися, с книгой). Согласно принципу речемыслительной активности, содержательной основой коммуникативного обучения служит проблемность. Принцип речемыслительной активности предполагает, что любой речевой материал (фраза, текст) имеет коммуникативную ценность, т.е. используется носителями языка в процессе общения. Действительно, без проблемы обсуждения не будет, не появится и мотив к употреблению изучаемых языковых единиц [Пассов, 2006].

Данный принцип обусловлен тем, что для овладения средствами иноязычного общения количество речевых высказываний не менее важно, чем качество мыслительной работы, которая совершается при этом. Этот принцип требует обеспечить интенсификацию речемыслительной деятельности, которая поддерживает у обучающихся постоянную мотивационную готовность выразить свое отношение к действительности, готовность к познанию нового. В соответствии с принципом речемыслительной активности необходимо:

- Признать общение абсолютным средством формирования и развития умения общаться на иностранном языке;
- Соотнести работу обучающегося с целью, которую ученик принял как свою цель;
- Поставить целью любого речевого действия обучающегося воздействие на собеседника;

- Обеспечить условия, в которых любое речевое действие обучающегося будет мотивированным [Пассов, 2015].

О.С. Богданова основным средством активизации речемыслительной деятельности считает речевую установку (иными терминами: «речемыслительное задание», «коммуникативно-познавательное задание», «проблемное задание»), под которым понимаем психологически и методически обоснованно сформулированный вопрос (задания, размышления и т.д.), для ответа на который необходима актуализация своего лингвистического опыта, информационной базы, а также активизация мыслительных процессов (анализ, сравнение и т.д.). Очевидно, что потенциал речемыслительно задания должен быть достаточно высок, чтобы вызвать потребность и мотив к его выполнению. Таким образом, возникает проблема внешней стимуляции деятельности, которая может и должна повлечь за собой внутреннюю мотивацию [Богданова, 2011, с.47].

Очевидно, что если на уроке иностранного языка не происходит активизации речемыслительной активности, если задания не имеют коммуникативной ценности и не вызывают желания высказаться или присоединиться к беседе, то речь обучающихся будет скудна. Поэтому нужно учитывать данный принцип при обучении эмотивно-экологической речи.

2.2.2.4 Принцип речевого моделирования

Мир взрослых является значимым для ребенка, так как в них он видит определенную будущность личного развития, безусловно пока не понимая этого. Для ребенка взрослый - это идеал, которому он старается подражать, у которого он перенимает те или иные манеры поведения, отношение к различным сферам жизни. Однако дошкольник ориентируется не на всех взрослых, копирует только тех, кто ему ближе [Козлова, 2000, с.60]. Этот факт имеет большое значение в контексте принципа речевого моделирования, т.к.

если педагог не создает комфортную и дружелюбную атмосферу на уроке, вряд ли обучающемуся захочется ему подражать.

Речь учителя по любому предмету выполняет важную роль, поскольку влияет на успешность учебно-воспитательного процесса. На уроке иностранного языка от грамотности, выразительности и убедительности речи учителя зависит качество восприятия и понимания учащимися его установок. Кроме того, на уроке учитель выступает в роли условного «носителя» изучаемого иностранного языка. Для учащихся общение с учителем является основной формой приобщения к иностранному языку как средству коммуникации [Бабенко, 2019].

Прежде всего речь учителя - это образец подражания для школьников, к соответствию которому дети сознательно или бессознательно стремятся. Также средства речевого воздействия, не являясь средствами непосредственной передачи учебной информации, позволяют поддержать интерес и внимание детей к учебному материалу. Кроме того, именно средства речевого воздействия позволяют сформировать у детей один из важнейших компонентов содержания обучения - опыт эмоционально-чувственного отношения к изучаемому материалу (ведь с помощью речи учитель демонстрирует на уроке обладание подобным опытом).

Именно поэтому речевое воздействие в профессиональной педагогической коммуникации является важным фактором повышения эффективности организации учебной деятельности обучающихся.

2.3. Основные параметры эмотивно-экологической речи на иностранном языке

Изучив признаки эмотивно-экологической речи, которые выделяют различные ученые, занимающиеся данной темой, мы отобрали параметры,

которые, на наш взгляд, являются уместными и оправданными в рамках школьного образования и дисциплины иностранного языка.

Так, С.В. Ионова делит признаки на 2 категории [Ионова, 2011, с.196-197]:

1. обусловленные биологическими факторами:
 - a) скорость предъявляемой информации
 - b) объем предъявляемой информации
 - c) наличие и концентрация информационных шумов
 - d) эмоциональный фон
2. обусловленные социальными факторами
 - a) полнота отражения событийного контента
 - b) достоверность информации
 - c) коммуникативный стиль

В.И. Шаховский выделяет следующие признаки:

1. благозвучие
2. богатство
3. выразительность
4. грамотность
5. доступность
6. живость
7. логичность
8. точность
9. ясность
10. лаконизм
11. уместность

Для анализа речи обучающихся мы отобрали 5 параметров:

1. Лингвистическая уместность. Подразумевает под собой уместное употребление лексики и грамматики.
2. Смысловая уместность. Подразумевает под собой соответствие теме и логичность построения.

3. Аргументированность. Подразумевает под собой мотивированность, доказательность, обоснованность предъявляемых суждений.
4. Субъектность. Впервые термин «субъектность» употребил А. Н. Леонтьев в работе «Деятельность. Сознание. Личность» в 1977 году [Леонтьев, 1977, с.134]. Под «субъектностью» Леонтьев понимает определенный набор качеств человека, которые характеризуют сферу его деятельностных способностей, его способность к самодетерминации, творческой активности и др. Субъектное высказывание — это такое высказывание, которое раскрывает личность, отражает его личное мнение, предпочтения, вкусы и т.д.
5. Эмоциональная окраска. Подразумевает под собой использование слов с ярким оценочным значением, метафор, эпитетов, междометий.

2.4 Описание основных стратегии обучения эмотивно-экологической речи

В данном параграфе мы опишем основные стратегии обучения эмотивно-экологической речи.

1. Дедуктивный метод обучения говорению.

Сравним два метода обучения монологической речи: индуктивный и дедуктивный в соответствии с таблицей 1.

Таблица 1 – сравнение индуктивного и дедуктивного методов обучения монологической речи.

Этап	Индуктивный метод	Этап	Дедуктивный метод
Фрагментарное МВ (1-3 фразы)	Научить правильному, ситуативно – обусловленному и логичному монологическому высказыванию, а также лингвистически правильному оформлению.	Мотивационно-подготовительный	Снятие трудностей. Подготовка: отработка фонетики, лексики и грамматики, пояснение культурологического плана и т.д.
Развернутое МВ (4-5 фраз)	Добавление субъектности, эмотивности, аргументированности, аттрактивности.	Рецептивный	Восприятие речевой модели и контроль понимания.

Полное МВ (от 5 фраз)	Научить творчески решать коммуникативную задачу в разных ситуациях общения.	Аналитический	Сравнение модели и антимодели: анализ структуры, лексики, выразительных средств.
		Творческий	Создание своих МВ

Дедуктивный метод лучше использовать с 8-11 классами, т.к. ему свойственны операции анализа, сравнения, сопоставления, наблюдения и т.п., на начальных же этапах обучения говорению необходимо использовать индуктивный метод.

2. Подражание дискурсу учителя иностранного языка (более подробно об этом мы уже писали в п. 2.1.1.3).

Подражание – это особый тип воздействия, который может рассматриваться в качестве «замещающего научение». Конечно, подражание речевым моделям учителя не может в полной мере «заместить» процесс научения, однако с помощью него учитель может воздействовать на учеников, побуждать их к иноязычному общению.

3. Медиаресурсы.

Сегодня невозможно представить нашу жизнь без Интернета и новых технологий. Применение медиаресурсов на уроке иностранного языка позволяет: повысить мотивацию к изучению языка, расширить объем знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, развить способность и готовность к самостоятельному изучению иностранного языка.

4. Опоры (Приложение Б).

Опоры могут быть разными: от отдельных предложений до целостного образа высказывания. Конечная цель использования опор — научить ученика составлять свое собственное высказывание. Их использование существенно ускоряет как процесс обучения иностранному языку, так и процесс овладения иностранным языком. Постепенное исключение опор способствует повышению самостоятельности обучающихся в иноязычной речевой деятельности.

В следующем параграфе мы приводим фрагменты уроков с использованием стратегий обучения эмотивно-экологической речи и анализируем по вышеперечисленным параметрам речевые высказывания обучающихся 9 класса до и после опробования.

2.5 Динамика речевых высказываний обучающихся: ход и результаты апробирования стратегии обучения эмотивно-экологической речи

В период педагогической практики, которая проходила в МАОУ "Средняя школа №151" г. Красноярска, нами были проанализированы высказывания 7 учеников 9 класса, для которых французский язык является первым иностранным языком.

Согласно примерной основной образовательной программе основного общего образования по иностранному языку, как первому, предметное содержание речи состоит из следующих основных тем: моя семья, мои друзья, свободное время, здоровый образ жизни, спорт, школа, выбор профессии, путешествия, окружающий мир, средства массовой информации, страны изучаемого языка и родная страна [ПООП ООО, 2015].

Методика проведения опробования включала в себя три этапа: диагностический, обучающий, проверочный.

Анализ высказываний проводился по следующим параметрам:

1. Лингвистическая уместность
2. Смысловая уместность
3. Аргументированность
4. Субъектность
5. Эмоциональная окраска

Педагогическая практика началась 2 сентября, и вместе с учителем французского языка было решено начать первый урок с обсуждения прошедших каникул для повторения и вхождения в учебный процесс. После

знакомства, обучающимся был задан вопрос: “Comment vos vacances se sont passées: où vous avez été, qui vous avez rencontré, qu’est-ce que vous avez fait?”.

Мы услышали следующие ответы:

- Ксения: *L’été c’est le temps idéal de l’année. Mon été était très intéressant. En juin j’étais au village chez grand-mère et grand-père. En juillet ma maman et moi étaient à la montagne. En août j’étais aussi au village.*
- Владислав: *Je pense que mon été s’est bien passé. J’aime cet été parce que je pouvais nager. J’étais au village.*
- Алина: *En juin je travaillais et me promenais avec mes amis. En juillet je suis allée à la mer au Vietnam et en Thaïlande. Je me promenais dans les montagnes, je nageais dans la mer, je mangeais beaucoup de fruits. En août je me promenais avec mes amis.*
- Дарья: *Moi, je me reposais et je sortais avec mes amis.*
- Владимир: *Cet été je suis allé en colonie de vacance mathématique, c’était très intéressant car j’ai appris beaucoup de nouveau.*

Теперь мы опишем ход использования стратегий. В данном случае мы использовали речевую модель учителя и опоры.

Речевая модель учителя:

Moi, j’attendais les vacances avec impatience parce que j’ai beaucoup travaillé cette année scolaire ! En juin je suis restée en ville, parce que j’ai dû passer mes examens...En juillet je suis allée à la campagne chez ma tante pour une semaine. Il faisait beau, il y avait du soleil, j’aime le temps comme ça. Je me bronçais et je me baignais dans la rivière...quel bonheur, j’aime énormément la nature ! Et le reste de l’été je travaillais et je sortais avec mes amis. J’adore passer du temps avec eux, c’est toujours une grande aventure. Pour moi, l’été est la meilleure saison de l’année parce que tout le monde renaît.

Данное монологическое высказывание было отображено на доске. Далее был задан вопрос: «Pourquoi j’ai souligné ces mots?». Обучающиеся ответили, что данные слова помогают «оживить» и разнообразить нашу речь. Также, обучающимся были выданы копии с лексикой, которая помогает выразить

свое мнение, а также лист синонимов и лексика по теме «Vacances» (Приложение Б и Г). Все слова и фразы были переведены.

Теперь посмотрим, какие монологические высказывания мы получили после анализа речевой модели и использования раздаточного материала.

➤ Ксения: **À mon avis**, *l'été c'est le temps idéal de l'année. Il fait beau et il ne faut pas porter beaucoup de vêtements. J'ai passé un été très intéressant et fascinant. En juin j'étais au village chez ma grand-mère et grand-père. J'aime passer du temps à la campagne, car c'est très calme là-bas. En juillet ma maman et moi étaients à la montagne, on faisait des randonnées. En août j'étais aussi au village. J'adore l'été parce que il n'y pas de cours et on peut tout faire !*

➤ Влад: **Pour moi**, *l'été est la liberté, parce qu'il ne faut pas faire des devoirs. Je pense que mon été s'est bien passé. J'aime cet été parce que je pouvais nager et passer du temps avec mes amis. J'étais au village.*

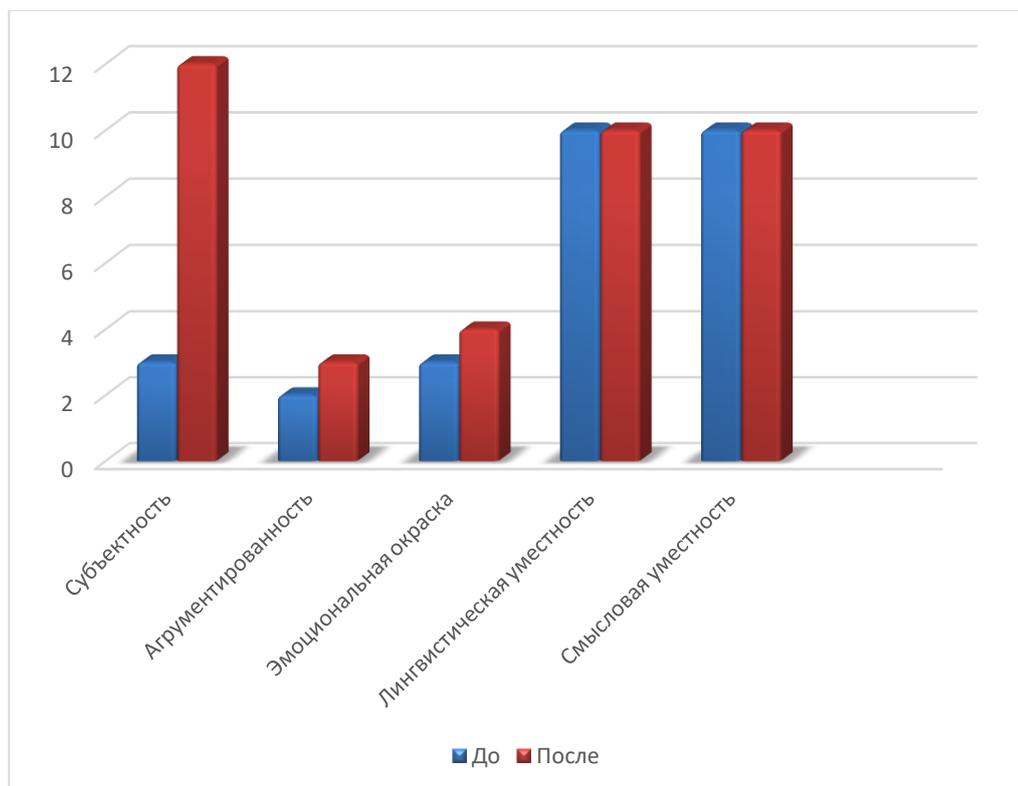
➤ Алина: **Quant à moi**, *l'été est une saison génial! En juin je travaillais et me promenais avec mes amis. En juillet je suis allée à la mer au Vietnam et en Thaïlande. Je nageais dans la mer, je mangeais beaucoup de fruits, j'adore les fruits exotiques ! En août je me promenais avec mes amis. À vrai dire, je ne peux pas dire que cet été était le meilleur mais je l'ai aimé.*

➤ Дарья: **Moi, j'aime** *l'été mais je n'aime pas quand il fait trop chaud! Je me reposais et je sortais avec mes amis. Dommage qu'il soit passé trop vite...*

➤ Владимир: *Cet été je suis allé en colonie de vacance mathématique, c'était très intéressant et j'ai appris beaucoup de nouveau et j'ai rencontré de nouveaux amis. J'aime l'été parce qu'il nous donne des possibilités comme ça.*

В соответствии с рисунком 1, результаты поменялись в лучшую сторону. Ответы стали более развернутыми, субъектными, аргументированными, эмоциональными и живыми. Основной прогресс мы наблюдаем по параметру «субъектность» и, наш на взгляд, он является одним из самых первостепенных в рамках нашего исследования, т.к. наша речь отражает наш внутренний мир и нашу личность.

Рисунок 1 – анализ речи обучающихся



В ходе опробования стратегий из перечисленных в параграфе 2.4 основной упор делался на дидактический способ обучения говорению. Мы опробовали эту стратегию в конце изучения темы «Ma famille, un refuge privilégié».

Обучающимся был задан следующий вопрос: «Vous êtes d'accord que la famille est un refuge? Argumentez.» После того, как все поделились своим мнением, на доске были отображены два текста (анти-модель и модель), и дано задание прочитать, перевести, сравнить и выбрать тот текст, который им нравится больше.

Текст – антимодель: *La famille c'est importante. Dans ma famille il y a 4 personnes : mes parents, mon frère et moi. Ma famille est unie parce qu'on s'aime et on soutient l'un l'autre. C'est important. J'aime ma famille.*

Текст – модель: *Je suis tout à fait d'accord avec ces mots. Puisqu'une famille solide et unie c'est une famille où on s'aime, on soutient l'un l'autre et on protège*

l'un l'autre. On mesure l'union d'une famille à sa capacité à traverser ensemble les étapes difficiles, c'est pour ça que je pense que c'est essentiel de créer une atmosphère amicale dans la famille. C'est un lieu rassurant, avec les odeurs et les bruits de notre enfance et même quand on grandit c'est un grand plaisir d'y revenir. La famille est un lieu où tout le monde vous aime, peu importe comment vous êtes, ils vous acceptent pour qui vous êtes. Ma famille est ma richesse et mon refuge.

После прочтения и перевода мы стали анализировать тексты. Обучающиеся отметили, что в первом тексте не дается ответа на поставленный вопрос, нет аргументации и он неэмоциональный, в то время как второй текст отвечает на поставленный вопрос, в нем приводятся аргументы, сравнения и при этом он больше похож на реальную живую речь. Также обучающиеся подчеркнули те слова и фразы, которые, по их мнению, придают тексту «живость». После анализа модели и антимодели, было дано задание усовершенствовать свой монолог с учетом проделанного анализа.

Мы получили следующие ответы:

➤ Владислав:

До: *Да, я согласен.*

После: *Pour moi, la famille c'est très important. Je pense qu'une famille heureuse devrait être unie et solide comme un refuge. Dans la famille tous s'aiment, s'aident et se respectent. Ma famille est ma vie.*

➤ Алина:

До: *Oui, je suis d'accord. Je suis contente d'être en famille, avec mes parents je me sens en sécurité.*

После: *Je suis complètement d'accord. Ma famille c'est un endroit toujours joyeux. Tous les membres de la famille se respectent. Je suis contente d'être en famille, avec mes parents je me sens en sécurité. Je pense que la famille peut être comparée avec une maison qui vous convient complètement et dont la conception et l'ambiance vous aimez.*

➤ Дарья:

До: Pour moi la famille c'est un endroit où je me sens bien. Ce sont tous mes proches. Ma famille est mon refuge.

После: Ma famille est la chose la plus importante de ma vie. Selon moi, mes proches et mes amis font partie de ma famille, parce qu'ils sont toujours avec moi. Je suis sure, que tous les membres de cette union devraient s'entendre. C'est un endroit où je me sens bien. À mon avis, quand on peut compter sur la famille, c'est crucial ! Ma famille est ma richesse et mon refuge.

➤ Софья:

До: Je pense que chaque famille doit être unie, parce que c'est la chose primordiale dans la vie de chacun. Je peux faire confiance à ma famille.

После: À mon avis, la famille est un trésor qu'il faut garder, parce qu'il a des gens qui n'ont pas de famille et qui sont malheureux. Je pense que chaque famille doit être unie, parce que c'est la chose primordiale dans la vie de chacun. Je peux dire tout à ma mère, elle m'écoute toujours et me donne des conseils. Pour moi, c'est un vrai refuge.

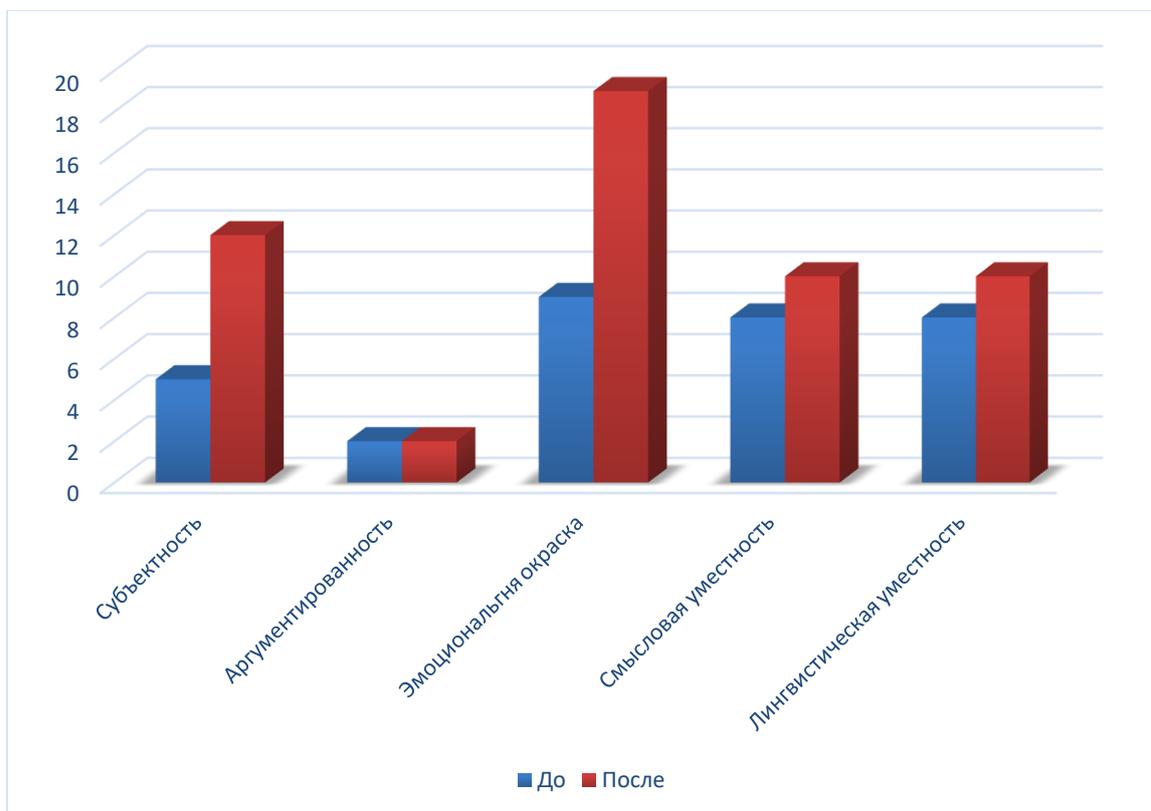
➤ Ксения:

До: Je suis d'accord. Moi, j'aime passer le temps avec mes proches et avec mes amis. Ma famille est un refuge pour moi, car je me sens moi-même avec eux.

После: Je suis d'accord. Moi, j'aime passer le temps avec mes proches et avec mes amis. Ma famille est un refuge pour moi, car je me sens moi-même avec eux et il ne faut pas faire semblant d'être une autre personne. Ma famille me prend comme je suis et à mon avis c'est un vrai amour. En plus je peux raconter tout à ma sœur et je suis sûre qu'elle ne dira rien à personne. La confiance est un élément très important.

Результаты опробования дидактического способа обучения говорения мы отобразили в виде диаграммы. Как показывают результаты, речь обучающихся после анализа теста – модели и текста – антимодели стала более субъектной, а там же более эмоциональной, и соответственно более эмоционально – экологичной. Результаты ответов обучающихся мы представили в виде диаграммы в соответствии с рисунком 2.

Рисунок 2 – анализ речи обучающихся



Выводы по главе 2

Во второй главе нами было описано и проанализировано понятие «эмотивная лингвоэкология», также, проанализировав документы, регламентирующие содержание образования, мы пришли к выводу, что эмотивно-экологическая речь является одним из ожидаемых результатов при обучении иностранному языку в школе. Нами было выведено определение эмотивно-экологической речи и ее параметры и описаны базовые принципы обучения.

В ходе исследования нами были описаны и опробованы основные стратегии обучения эмотивно-экологической речи: дедуктивный метод обучения говорению, подражание дискурсу учителя иностранного языка, использование медиаресурсов и опор.

Мы отметили положительные изменения в речевых высказываниях обучающихся до и после использования стратегий обучения эмотивно-экологической речи. Обучающиеся начали выражать свою точку зрения более развернуто, опираясь на оценочные конструкции, вводные и связующие слова, также стали использовать более живую и эмоциональную лексику, эпитеты и сравнения.

Заключение

Различные изменения, происходящие в мире, требуют их изучения и влекут за собой образование новых отраслей наук. Наше исследование было посвящено одной из таких отраслей лингвистики- эмотивной лингвоэкологии. В данной работе представлены результаты теоретико-практического исследования применения идей эмотивной лингвоэкологии в процессе обучения иноязычному говорению как виду речевой деятельности.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что эмоции пронизывают любую деятельность человека и их связи с человеческим здоровьем, как физическим, так и психологическим, а также определяют природу начальных этапов процесса речепроизводства — мотивации и формирования общего замысла.

Но, как показывает практика, речь школьников не соответствует параметрам эмотивно-экологической речи, поэтому мы описали основные стратегии, использование которых способно научить такой речи: дедуктивный метод обучения говорению, подражание дискурсу учителя иностранного языка, использование медиаресурсов и опор.

Мы сформулировали определение эмотивно-экологической речи: это речь, в которой сохранены индивидуальность и эмоции в единстве с лингвистической грамотностью, лаконичностью и целенаправленностью, а также характеризующейся удовлетворённостью адресата и адресанта сообщения. Более того, нами были отобраны параметры эмотивно-экологической речи, которые, на наш взгляд, являются уместными и оправданными в рамках школьного образования и дисциплины иностранного языка: лингвистическая уместность, смысловая уместность, аргументированность, субъектность, эмоциональная окраска.

Но, как показывает практика, речь школьников не соответствует параметрам эмотивно-экологической речи, поэтому мы описали основные стратегии, использование которых способно научить такой речи: дедуктивный

метод обучения говорению, подражание дискурсу учителя иностранного языка, использование медиаресурсов и опор.

Исследование содержит в себе анализ результатов их применения на практике. Полученные после опробования результаты подтверждают предположение о том, что применение идей эмотивной лингвоэкологии в процессе обучения иноязычному говорению оказывает положительное влияние на формирование у обучающихся навыка устного иноязычного общения: речь стала более субъектной, аргументированной, эмоциональной и живой. Основным прогресс мы наблюдаем по параметру «субъектность»

Таким образом, продемонстрированные нами стратегии совершенствования эмотивно-экологической речи являются эффективными. Кроме того, теоретические и практические результаты исследования могут быть использованы студентами педагогических университетов и преподавателями иностранных языков.

Список используемых источников

1. Аверина М.Н. Обучение использованию эмоционально-экспрессивных лексических средств речевой коммуникации (английский язык, лингвистический вуз): Дисс... канд. пед. наук. М., 1996.
2. Айбятова Е.В. Особенности речевого воздействия в ситуации учебного общения в начальной школе // Ярославский педагогический вестник. 2015. №2 [Электронный ресурс]. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rehevogo-vozdeystviya-v-situatsii-uchebnogo-obscheniya-v-nachalnoy-shkole](https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevogo-vozdeystviya-v-situatsii-uchebnogo-obscheniya-v-nachalnoy-shkole) (дата обращения: 14.03.2020).
3. Бабенко М.Г., Садвокасова Л.А. Обучение студентов языкового вуза дидактической речи // МНКО. 2019. №4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-yazykovogo-vuza-didakticheskoy-rechi> (дата обращения: 14.03.2020).
4. Богданова О.С. 100 вопросов и ответов: сборник проблемных лингвокультурологических задач для изучающих французский. Иркутск, 2012. 49 с.
5. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях: текст лекций/ Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 176 с.
6. Богданова О.С. Пока не начался урок разговор с учителем: учебно-методическое пособие/Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. 224 с.
7. Вахабова А.А. История преподавания иностранных языков во Франции и в России: сопоставительный аспект // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23999> (дата обращения: 04.02.2020).
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

9. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. № 6. С. 1–10.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
11. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностр. яз. в шк. 1973. № 4. С. 66–72.
12. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1984. 160 с.
13. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
14. Ионова С.В. К вопросу о признаках экологичности текстовой коммуникации. Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн, 2011. № 1 (13). С. 190-196.
15. Караулов Ю.Н. О состоянии современного русского языка //Русская речь. 2001. 3. С. 25–30.
16. Карпенко Л. А., под редакцией А. В. Петровского "Краткий психологический словарь" М.: Политиздат, 1985. 431 с.
17. Кислицына Н.Н. Эколингвистика – новое направление в языкознании [Электронный ресурс]. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/73781/12-Kislitsina.pdf?sequence=1> (дата обращения: 13. 12. 2019)
18. Козлова С.А. Мой мир: приобщение ребенка к социальному миру. М., 2000. 224 с.
19. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 4е изд.
20. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 368 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А.Н. Леонтьев. Издание 2-е.Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

22. Мишенева Ю. И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014. № 8. С. 31–35.
23. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. / Под ред. И. В. Рахманова. М., Педагогика, 1972, 320 с.
24. Пассов Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия. Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ. Липецк, 2015. 143 с.
25. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М.: ГЛОССА ПРЕСС, 2006. 240 с.
26. Пассов Е.И. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
27. Подагуц Л.В. К вопросу о феминизации современного французского языка. Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2019. С. 194–198.
28. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол заседания от 8 апреля 2015 г. №1/15) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения 5.09.2019).
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
30. Сковородников А.П. Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно - методический бюллетень. Вып. 1 - / Краснояр. гос. ун-т; Сост. А.П.Сковородников и др. Красноярск - Ачинск, 1996. 40 с.
31. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. 104 с.

32. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 26.11.2019)
33. Французова О. Е. Эмоциональная компетентность личности как предмет исследования // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016. Т. 15. № 3. С. 114–117.
34. Шапочкин Д.Р. Категория экзистенциальности как важная составляющая экологической системы языка: матер. междунар. науч.-практ. конф. (Тюмень, 11–13 ноября, 2010 г.). Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2010. С. 65–71.
35. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуни-кативном круге: человек, язык, эмоции (монография). Волгоград, изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016. 504 с.
36. Шехтер И. Ю. Живой язык. М.: Ректор, 2005. 240с.
37. Щерба Л.С. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.
38. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. № 4
39. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко, редкол.: Я.А. Волкова, А.А. Штеба, Н.И. Коробкина. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. 450с.
40. Haugen E. The Ecology of Language // The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment (eds. Fill A., P. Mühlhäusler). L., N.Y.: Continuum, 2001. P. 57–66.
41. Kroenke, K. & Mangelsdorff, A.D. (1989). Common symptoms in ambulatory care: Incidence, evaluation, therapy, and outcome. American Journal of Medicine, 86.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Пример изображения как объекта текстовой деятельности



ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Опора с фразами для выражения мнения



L'EXPRESSION DE L'OPINION



DONNER SON OPINION

A mon avis ...
De mon point de vue, ...
En ce qui me concerne, ...
D'après moi/ lui/ elle, ...
Selon moi/ lui/ elle, ...
Je pense/trouve/crois que...
Je suppose que...
J'imagine que...
Il me semble que...
Si tu veux savoir ce que je pense

EXPRIMER UNE OPINION GÉNÉRALE

On dit que...
Il est évident que/ clair que...
Il va de soi que...
Les gens pensent généralement que...
L'opinion générale est que...
Il paraît que...
Il est certain que...
Il est vrai que...
On ne peut pas nier que...
Comme chacun sait, .../ Chacun sait que...
C'est un fait que...
On sait bien que...

EXPRIMER UN DOUTE

Je ne crois pas que... + **SUBJ ONCTIF**
Je ne suis pas (du tout) sûr(e)/ certain(e) que...
Je ne suis pas persuadé(e) que... + **SUBJ ONCTIF**
Je suis perplexe devant/ à propos de/ quant à...
Je me demande si... + **INDICATIF**

EXPRIMER UNE POSSIBILITÉ

Il est probable que...
Il est possible que...
Il se peut/ pourrait que...
Il n'est pas impossible que...

SUBJ

EXPRIMER UNE IMPROBABILITÉ

Il n'y a pas beaucoup de chance que...
Il est improbable que...
Il n'est guère probable que...

+ **SUBJ ONCTIF**

EXPRIMER UNE CERTITUDE

Je suis absolument/ tout à fait sûr(e)/ certain(e) que...
Je suis absolument/ tout à fait persuadé(e) que...
J'ai la conviction que...
Je sais très bien que...

+ **INDICATIF**

EXPRIMER UNE NÉCESSITÉ/ OBLIGATION

Il est nécessaire que...
Il est indispensable...
Il est essentiel que... } + **subjunctif**
Il faut que...
Il est nécessaire de...
Il est indispensable de...
Il est essentiel de... } + **infinitif**

Пример опоры

Marisa Fernández Risueño * confdetle@gmail.com



**PROTÉGEZ-VOUS
NOTRE PLANÈTE?**

oui

non

ça m'est égal
(c'est quoi ça?)



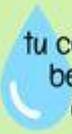




EST-CE QUE...



tu aimes la nature?



tu consommes beaucoup d'eau?



tu fais du feu/ des barbecues dans les parcs?



tu voudrais cultiver ta propre nourriture/tes propres aliments?

QUOI FAIRE? DES PETITS GESTES POUR SAUVER LA TERRE:

Je préfère prendre une douche...  → ... à prendre un long bain 

J'économise de l'eau...  → ... quand j'arrose les plants. 

Je ferme le robinet...  → ... quand je me brosse les dents. 

Je prends mon vélo pour aller à l'école/ au travail...  → ... au lieu d'aller en voiture. 

Je jette les ordures...   → ... dans la poubelle. 

Je fais le tri...  → ... pour recycler plus tard. 

J'éteins la lumière...   → ... quand ce n'est plus nécessaire. 

En hiver je fais descendre la température...   → ... et je mets des vêtements chauds  



ПРИЛОЖЕНИЕ В

Пример неэкологичной речи в французских СМИ

**Quand j'entends certains
dire que le virus vient à
cause de la pollution, il faut
arrêter le bullshit**

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Раздаточный материал – лист синонимов и лексика по теме «Vacances»

AUTRES MANIÈRES *de dire ...*

Bonjour

salut
coucou
bonsoir
hey

Au revoir

ciao
à bientôt
à la prochaine
adieu
salut

Aimer

adorer
affectionner
raffoler (de)
apprécier
admirer

Mauvais

méchant
affreux
terrible
odieux
atroce

Bon

satisfaisant
excellent
exceptionnel
génial
merveilleux

Triste

déprimant
pénible
malheureux
mélancolique
morose

Gros

volumineux
spacieux
épais
énorme
large

Petit

minuscule
microscopique
court
réduit
minime

Content

ravi
réjoui
joyeux
heureux
épanoui

Beau

joli
charmant
magnifique
mignon
splendide

Avoir peur

être effrayé
être horrifié
être pétrifié
être alarmé
être terrifié

Dire

affirmer
déclarer
énoncer
exprimer
répliquer

ENTOURE CE QUE TU RESSENS

PEUR


 INTIMIDÉ →


 INQUIET →


 APEURÉ →


 EFFRAYÉ →


 MORT DE PEUR

COLÈRE


 CONTRARIÉ →


 MÉCONTENT →


 FÂCHÉ →


 ENERVÉ →


 FURIEUX

TRISTESSE


 FATIGUÉ →


 MAUSSADE →


 PEINÉ →


 MALHEUREUX →


 DÉSESPÉRÉ

JOIE


 PAISIBLE →


 CONTENT →


 GAI →


 RAVI →


 FOU DE JOIE

papapositive.fr

Les destinations (f) Направления

Passer les vacances Проводить каникулы

- pour les vacances je vais à la mer/au bord de la mer (dans une ville ou station [f] balnéaire) я еду на каникулы на море (в город или на курорт)
- (je vais) à la montagne в горах
- (je vais) à la campagne за городом
- (je vais) à l'étranger (dans un autre pays) за границей (в другой стране)

Partir уезжать/поехать

- seul/-e один
- en famille с семьей
- avec des amis с друзьями

Les transports (m) транспорт

partir поехать

- (je vais / je pars) en voiture на машине
- (je vais / je pars) en camping-car (m) в кемпинг-кар, на автофургоне для кемпинга
- (je vais / je pars) en train на поезде
- (je vais / je pars) en bus ou en car на автобусе
- (je vais / je pars) en bateau (m) на корабле
- (je vais / je pars) en avion на самолете

L'hébergement (m) жилье

prendre/réserver (je prends/ je réserve) une chambre d'hôtel взять номер в гостинице

dormir (je dors) dans une auberge de jeunesse спать на туристской базе для молодежи

passer (je passe) la nuit (= dormir) chez l'habitant (dans une chambre d'hôte) проводить ночь (= спать) у местного жителя (в комнате для гостей)

faire (je fais) du camping (m) (= dormir sous une tente) заниматься туризмом (= спать в палатке)

louer (je loue) une maison = prendre une location (pour une semaine, un

mois) снимать дом = брать в аренду (на неделю, месяц)

passer (je passe) une semaine dans un club/un village de vacances проводить неделю в курортном поселке

Les activités Деятельность

faire (je fais) du sport заниматься спортом:

jouer (je joue) au tennis сыграть в теннис

faire(je fais)de la voile заниматься парусным спортом

faire(je fais)des randonnées à pied ou à vélo... совершать длинные прогулки пешком или на велосипеде...

faire(je fais)du tourisme заниматься туризмом:

découvrir (je découvre) une région посетить регион

visiter (je visite) une ville, un village, un château посещать город, деревню, замок

se reposer отдыхать:

se détendre (je me détends) отдыхать

faire (je fais) la grasse matinée (= dormir tard le matin) нежиться в постели (= спать допоздна утром)

faire (je fais) la sieste (= dormir l'après-midi) отдыхать после обеда, спать во вторую половину дня

lire (je lis) читать

peindre/ dessiner (je peins/ je dessine) рисовать

aller (je vais) à la pêche (- attraper des poissons, des coquillages) ходить на рыбалку (ловить рыбу, собирать ракушки)

aller(je vais)à la plage ходить на пляж

se baigner (je me baigne) (= nager) купаться (= плавать)

prendre (je prends) des bains (m) de soleil загорать

se promener (je me promène) гулять

sortir (je sors) le soir dans des restaurants, des cafés, des discothèques (f)

выходить вечером в рестораны, кафе, дискотеки