

## ОТЗЫВ

официального оппонента Халяпиной Людмилы Петровны о диссертации

**Чернышова Сергея Викторовича** на тему

**«Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе (английский язык)», представленной на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)**

*Актуальность* диссертационного исследования С.В. Чернышова определяется обращением к поиску и обоснованию новых концепций и подходов к теории и практике обучения иностранным языкам с учетом современных достижений в области таких направлений лингвистики, как когнитивная лингвистика, концептология, психолингвистика. Данный подход особенно оправдан в системе лингвистического образования, так как профессиональная подготовка в области лингвистики должна быть в первую очередь ориентирована на современные достижения основных базовых наук.

Несмотря на то, что в методической науке имеется ряд исследований, основанных на категориях когнитивной лингвистики и введение их в аппарат методической науки (выделение когнитивных пресуппозиций в теории обучения иноязычному общению, разработанной И.И. Халеевой; исследование когнитивных аспектов кросс-культурной составляющей иноязычного общения Н.И. Алмазовой и др.), этих исследований ещё явно недостаточно и обращение к данному научному направлению считаю очень своевременным.

Интересным представляется и обращение автора к теории лексической эмотивности, формирования эмотивной компетенции как компонента поликультурной языковой личности, что призвано обеспечить подготовку студентов к более высокому уровню понимания картины мира носителей изучаемого языка, и, как результат – к более высокому уровню межкультурного взаимодействия, межкультурной коммуникации.

Можно с полной уверенностью говорить о том, что в настоящее время как в отечественной, так и в зарубежной педагогической науке, не исследованной является проблема обучения иностранным языкам на основе концептуализации социально-культурных эмоционально-окрашенных смыслов иноязычной картины мира, представления иноязычного эмоционального знания на занятиях по иностранному языку в виде эмоционального концепта.

Существующие в настоящее время исследования по проблеме формирования эмотивной компетенции и психолингвистические исследования по национально-культурным особенностям отражения эмоций в языке (А.Вежбицкая, В.Н.Телия, А.Н. Шахнарович) не нашли должного отражения и применения в теории и методике обучения иностранным языкам. В связи с широким распространением позиций когнитивной лингвистики, психолингвистики и конкретных исследований в данных направлениях проблема использования этих результатов в методической науке стала особенно значимой и требующей своего решения на уровне концептуального рассмотрения. До сегодняшнего дня нет общепринятой интерпретации вопроса, касающегося соотношения таких понятий, как эмотивная лексика, эмотивный текст, эмотивная компетенция, эмотивный концепт как средств совершенствования методики преподавания иностранных языков.

Что касается термина «эмотивно-концептная модель», то здесь также можно говорить об удачном использовании нового научного термина, в основу которого легли предшествовавшие рассматриваемому исследованию категории.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что комплексное изучение и теоретическое обоснование активного использования идей когнитивной лингвистики, концептологии (на уровне эмотивных концептов) в теории обучения иностранным языкам в отечественной педагогической науке остается недостаточно исследованным, и с учетом требований времени, нуждается в его детальном и обстоятельном рассмотрении.

Исходя из понимания того, что докторская диссертация по методике призвана решать актуальные, востребованные педагогическим сообществом и нерешенные проблемы, предлагать новые концептуальные идеи и подходы к их решению, можно говорить о том, что автор данной диссертации обратился именно к такой теме, которая сегодня требует своего решения, а именно автор поставил перед собой задачу объединить в единое целое две важные задачи педагогического образования: обосновать на основе имеющихся в лингвистике и психолингвистике исследований в области эмотивного концепта структуру эмотивной компетенции студентов как важного компонента поликультурной языковой личности и разработать новые концептуальные идеи теории эмотивно-концептной модели обучения в лингвистическом вузе и использовать возможности данной теории для подготовки специалистов более высокого уровня в области межкультурной коммуникации, востребованных в современном социуме.

Считаю, что С.В.Чернышов проявил научную смелость, взявшись за тему, которая относится к довольно сложному научному пласту, соотнесенному с когнитивистикой и концептологией, к которым не очень часто обращаются ученые, занимающиеся педагогикой и методикой. Этим объясняется и сложность обозначенной автором цели исследования – научно-теоретическое обоснование и разработка не только заявленной модели, но и методической системы обучения выразительности иноязычной речи как показателя сформированности эмотивной компетентности.

Соответственно диссертационное исследование С.В.Чернышова направлено на решение задачи, имеющей существенное значение для педагогической науки и практики в образовательной сфере.

Автор диссертации правильно сформулировал цели и задачи своей работы и, судя по содержанию диссертации, их выполнил.

***Научная новизна и теоретическая значимость исследования*** заключается в разработке нового подхода к обучению иностранным языкам – эмоционально-концептного, в выделении эмотивного среза конструкта поликультурной языковой личности, во введении в научно - педагогический

аппарат ряда новых терминов: «эмотивная компетентность», «эмотивная стратегия обучения иностранным языкам», «лингвоконцептодидактика» и др. Об обоснованности введения последнего, конечно, можно поспорить, т.к. я считаю, что в настоящее время это направление только зарождается, еще нет широкой методологической базы исследований в этом направлении, но есть перспектива, которую необходимо развивать.

Особая теоретическая значимость работы мне видится во введении автором эмоциональных концептов в содержание обучения иноязычной коммуникации как дидактических единиц, которые призваны обеспечить стратегии и тактики эмоционального речевого взаимодействия с представителями других лингвокультур.

Структура диссертационной работы логично раскрывает тему исследования: пять глав работы построены с соблюдением принципов дедуктивного подхода к изложению научного материала – от общего к частному, от исследования теоретических основ заявленной проблемы к экспериментальному исследованию проблемы формирования эмотивной компетенции через обучение выразительности иноязычной речи.

Теоретические основы исследования сформулированы в первых двух главах диссертации: «Общетеоретическая база эмотивно-концептного обучения (когнитивный и эмотивный аспекты)» и «Психолого-дидактические основы разработки эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам». Анализируя проблему формирования нового типа языковой личности как стратегическую цель обучения иностранным языкам в условиях глобализирующегося мира, С.В.Чернышов сопоставляет и исследует различные теории и точки зрения, касающиеся данного вопроса: теорию коммуникативной языковой личности, вторичной языковой личности, поликультурной языковой личности; делает собственные умозаключения о значимости тех или иных подходов и принципов в существующей на сегодняшний день теории языковой личности. В частности, важным выводом

автора является вывод, основанный на исследованиях О.Л. Каменской, М.А. Антропова, Н.А. Красавского о необходимости выделения эмоционального уровня в структуре языковой личности. Автор обстоятельно аргументирует свою позицию и относительно важности стоящей перед методической наукой задачи по приобщению обучающихся к картине мира иной лингвокультуры как ментальному пространству, обладающему национально-культурной спецификой. Убедительно обоснована и позиция автора о необходимости включения в структуру поликультурной языковой личности таких компонентов приобщения к иноязычной эмоциональной картине мира как владение иноязычными эмоциональными средствами языка, способами экспликации эмоциональных смыслов, управлением эмоциональной сферой в ситуации межкультурной коммуникации.

Что касается описания эмоционального концепта как категории лингвоконцептодидактики (раздел 1.3), то здесь мне видится ряд противоречий, которые допущены автором. Каким образом осуществляется в данном случае соотношение понятий «лингводидактика» и «лингвоконцептодидактика». Во-первых, сегодня даже в отношении термина «лингводидактика» нет однозначного понимания. Если следовать, например, Н.Д. Гальсковой, то лингводидактика рассматривается как общая теория обучения языку, разрабатывающая ее методологические основы. Введенный же С.В. Чернышовым термин «лингвоконцептодидактика» представлен достаточно узко - на уровне обучения иностранным языкам лишь через овладение лингвокультурными концептами. В чем же его принципиальные методологические основы, принципы, закономерности и пр.? Считаю, что введение данного термина преждевременно.

Вопрос, касающийся термина «эмоциональный концепт» заключается в следующем: почему автор предпочел данный термин, а не «лингвокультурный эмоциональный концепт»? Данный вопрос вызван тем определением, которое автор дает на стр.68 (раздел 1.3), в котором, по сути отсутствует упоминание о языковом выражении эмоционального концепта.

Анализ главы 2 позволяет заключить, что достоинством работы является разработанная и доказанная автором эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам. Все пункты концепции четко представлены и охарактеризованы.

Прежде всего автор обращается к анализу работ по психологии, посвященных эмоции, эмоциональности, эмоциональной сфере личности, что рассматривается автором в качестве обучающего потенциала в практике преподавания иностранных языков. Представлен обстоятельный анализ важных для целей рассматриваемой работы понятий: «эмоциональность» и «эмотивность»; «эмоциональный интеллект», который с точки зрения автора играет важную роль при формировании эмотивной компетенции в условиях учебной эмотивной коммуникации; проанализирована значимость эмоционального опыта иноязычного общения, обеспечивающего эффективность межкультурного общения.

Анализируя более детально концепцию эмотивно-концептного подхода к обучению иностранным языкам, в частности аргументированные и доказанные автором компоненты эмотивно-концептной модели: целевой, психологический, лингвистический, дидактический и результативный, хотелось бы отметить следующее: автор, прежде всего, доказывает значимость каждого из заявленных компонентов, детально описывает их содержание и роль в формировании эмотивной компетентности как важной единицы в структуре поликультурной языковой личности. В данном случае хотелось лишь прояснить позицию автора в отношении используемых терминов «эмотивная компетенция» и «эмотивная компетентность». На протяжении работы они появляются в разных контекстах. Несмотря на то, что автор на с.132 говорит о том, что он не проводит четкую грань между ними, тем не менее постоянное чередование этих терминов на протяжении всей работы вызывает некоторую двусмысленность. Почему бы не отдать предпочтение одному из терминов? Тем более, как я считаю, сформировать компетентность невозможно на протяжении достаточно короткого времени обучения на

уровне бакалавриата, к которому обращается автор в условиях экспериментального обучения.

Одним из главных вопросов третьей главы становится вопрос о особенностях практического применения эмотивно-концептной модели обучения в системе лингвистического вуза. Автор предлагает ограничиться подробным описанием такого условия реализации заявленной модели, как обучение выразительности иноязычной речи. Данный вывод сделан автором на основе детального рассмотрения и доказательства взаимосвязи между выразительностью речи и её эмоциональностью (эмотивностью), а также на основе полученного вывода о том, что выразительность является более широким понятием по отношению к эмоциональности, эмотивности, и экспрессивности (раздел 3.1). Таким образом, можно отметить такое положительное качество диссертационного исследования С.В.Чернышова, как аргументированная доказательность каждого выдвигаемого положения, предлагаемого термина или выбираемой точки зрения.

Далее автором представлены изученные и систематизированные на основе имеющихся лингвистических исследований системные характеристики лексических и фразеологических единиц с эмотивным компонентом (аффективы, коннотативы, экспрессивы и др.), проанализирована категория эмотивного текста, обоснована необходимость и возможность их учета в обучении выразительности иноязычной речи. Важным умозаключением автора в данном разделе является обращение не только к эмотивным текстам, содержащим эксплицитно выраженные эмоции посредством эмотивных единиц лексико-фразеологического уровня языка, но к текстам различных жанров и стилей, имплицитно транслирующим эмотивные смыслы концептуальной картины мира.

Четвертая глава посвящена описанию методической системы обучения студентов выразительности иноязычной речи. Компоненты представленной автором методической системы традиционны: целевой, концептуальный, мотивационный, содержательный, процессуально-деятельностный и

результативно-рефлексивный. Однако в содержании каждого компонента очевидна специфика, отражающая концептуальные идеи и особенности рассматриваемой работы: например, в целевом компоненте выделен эмоциональный уровень сознания, в концептуальном - такие принципы, как принцип развития эмоционально-культурной рефлексии, принцип учета национально-культурных различий в вербальной и невербальной экспликации эмоциональных концептов и т.д. (стр.232-233), что говорит о постоянном следовании логике исследования и всестороннего отражения поставленных задач. На результативно-рефлексивном этапе методической системы автором представлена критериальная характеристика уровней сформированности эмотивной компетентности, которая используется для изучения результатов проведенного экспериментального обучения.

Положительное впечатление производит и разработанная автором структура и содержание эмотивной компетенции, включающая коммуникативный, когнитивный, лингвистический, социокультурный и прагматический компоненты (стр.279).

Процедуре и результатам опытно-экспериментального обучения посвящена 5-я глава. Система обучения выразительности иноязычной речи тщательно разработана и систематизирована автором на уровне трех стадий: подготовительной (диагностика), основной (обучение) и заключительной (измерение уровня сформированности эмотивной компетенции), каждый из которых включает в себя дополнительную систему этапов обучения. Особого внимания заслуживает основная стадия обучения выразительности речи. Автор диссертация скрупулезно акцентирует внимание на всех принципиально значимых компонентах обучения: на теоретическом, ориентированном на формирование знаний у студентам в тех научных сферах, без которых невозможно решение поставленных задач (картины мира, эмоции, концепты, стратегии и тактики эмоционального речевого воздействия), и на практическом, ориентированном на формирование коммуникативно-речевых навыков и умений, входящих в структуру эмотивной компетенции. Кроме того, представленная система упражнений основной стадии обучения



методически грамотно подразделена на 5 подсистем и отражает дидактический принцип от простого к сложному – начиная от формирования рецептивных навыков, переходя к продуктивным и завершая формированием творческих коммуникативных умений. Постоянное обращение к использованию эмотивной лексики и фразеологии как экспликаторов эмоционального концепта, эмотивного текста, а также постоянная конкретизация задач по формированию лексико-фразеологического портфеля студента – все это ещё раз подчеркивает глубину и логичность автора в достижении поставленных научных целей.

На основе формирующего эксперимента с последующим применением комплексной системы статистических методов исследования доказана сформированность необходимого уровня эмотивной компетенции студентов и в целом **доказана продуктивность** разработанной автором теории эмотивно-концептного подхода к обучению иностранным языкам.

Положения, выводы и рекомендации, сформулированные в диссертации, имеют достаточно **высокую степень обоснованности**. Это подтверждается правильной методологической базой исследования, а также обширным и подробным анализом 505 научных источников по теме работы.

Выводы автора опираются на результаты применения методики контрольного среза, в двух этапах которого принимало участие 160 и 170 (итого 330) человек. Целью контрольно-аналитического этапа экспериментального обучения было измерение уровней развития эмотивной компетенции студентов на уровне предметно-концептуального, процессуально-поведенческого и результативного аспектов. Автором представлены положительные результаты, которые анализируются по количественным и качественным показателям. На основе полученных данных сделан вывод о возрастании уровня сформированности всех аспектов эмотивной компетентности у студентов, прошедших опытное обучение.

Текст работы оформлен в соответствии с установленными требованиями, а основные положения работы достаточно полно отражены в автореферате и в научных публикациях автора.

Вместе с тем, необходимо высказать ряд замечаний и предложений критического характера.

1. Не могу согласиться с автором не только относительно введения термина «лингвоконцептодидактика» из-за неразработанности его методологической сущности, но и относительно определения этого термина, которое предлагает С.В.Чернышов. Здесь возникает целый ряд вопросов: 1) Считаете ли Вы, что в современной методической науке разработана система обучения лингвокультурным концептам (стр.58)? Если это так, то кем она разработана? Мне лично такие системы не известны. 2) Насколько корректным является целеполагание, ориентированное на широкое проникновение сознания обучающихся в иноязычную картину мира? Возможно ли при помощи педагогических методов исследования измерить широту этого проникновения?

2. Некоторая неточность видится в формулировке первого положения, выносимого на защиту, которое дает определение эмотивно-концептному обучению иностранным языкам. Так, автор, утверждает, что в структуре поликультурной языковой личности должен быть выделен эмотивный срез. С этим можно согласиться. Однако далее речь идет о необходимости выделения эмоциональных смыслов лишь в «иноязычной эмоциональной картине мира», т.е. в одной картине мира. Иначе говоря, в данном случае не ясно, как же реализуется идея формирования поликультурной языковой личности. В чем проявляются задачи поликультурности? Предполагался ли, например, сопоставительный характер исследования репрезентации эмотивных концептов в английском и русском языках, в других контактирующих языках и культурах?

3. Прошу пояснить бессистемное использование терминов «компетенция» и «компетентность» на протяжении всей работы. Даже в одной таблице на с.255 автор использует эти два термина («индикаторы

эмотивной компетенции» и «показатели уровня сформированности эмотивной компетентности»).

4. Основной концептуальной идеей диссертации является формирование эмотивной компетентности в условиях лингвистического вуза. Однако автором никак не объясняется возможность интеграции содержания материалов и задач диссертационного исследования и задач, поставленных ФГОС перед лингвистическим и педагогическим образованием. Каким образом обучение, основанное на большом объеме эмотивного аспекта обучения, большого количества нового теоретического и практического учебного материала, ориентированного на формирование эмотивной компетенции, включая лекционные и семинарские занятия, мотивационные и эмоциональные тренинги, использование специальных текстов и упражнений и пр., согласовывается с формированием большого количества предусмотренных стандартом общекультурных и профессиональных компетенций?

5. Введение идей когнитивной лингвистики на уровне оперирования лингвокультурными концептами в теорию и методику обучения иностранным языкам предполагает, прежде всего, более качественную подготовку студентов к ситуации межкультурной коммуникации. Об этом говорилось и в теоретической части рассматриваемой диссертации, однако в окончании проведенного экспериментального обучения не представлены какие-либо результаты в этом направлении. Имплицитно данное возражение конечно предполагается. Однако можно было бы и эксплицитно представить эти результаты (например, на основе анкетирования).

6. Считаю, что выбранный автором акцент на обучение выразительности иноязычной речи в некоторой степени сужает поставленную задачу на формирование эмотивной компетенции, достижение которой возможно в условиях эмотивно-концептной модели обучения. Обучение выразительности речи ориентировано на формирование знаний, умений и навыков, необходимых для собственного эмоционально-вербального воздействия на собеседника с учетом его картины мира, однако в данном

случае на задний план уходит анализ эмотивно-концептной представленности речи самого носителя языка как участника межкультурной коммуникации. Судя по спектру понятий, входящих в характеристику эмотивной компетенции (с.278-279), обучение выразительности речи осуществляется посредством формирования эмотивной компетенции. Считаю, что этот процесс осуществляется в обратном порядке.

7. На протяжении всей работы преобладают ссылки на работы, изданные более 10- 20 лет назад. Если, например, обратиться к разделу 3.1, то эти работы в основном датируются 70-ми, 80-ми и 90-ми годами, и фактически отсутствуют работы за последние пять – десять лет. Чем это может быть объяснено?

8. В экспериментальной части исследования нет четкого соотнесения индикаторов и показателей уровней сформированности эмотивной компетенции студентов, описанных в разделе 4.1 (с.255). Достаточно ли обращение лишь к различным аспектам эмотивной компетенции как индикаторам её сформированности при описании результатов обучения? На с.390-396 даны сравнительные значения уровней владения различными аспектами компетенции до и после экспериментального обучения. Возрастание значений не могло не произойти после столь тщательной организации обучения. Однако насколько достаточны эти возрастания и в чем они конкретно заключаются - не совсем понятно.

Перечисленные вопросы и отмеченные в отзыве недостатки носят дискуссионный характер и не снижают в целом хороший научный уровень диссертационной работы, а ее результаты и полученные автором выводы дают основания для ее положительной оценки. Данная работа написана самостоятельно, содержит совокупность новых научных результатов и положений, выдвигаемых автором для публичной защиты, имеет внутреннее единство и свидетельствует о личном вкладе автора в науку.

Все сказанное позволяет заключить, что диссертация «Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе (английский язык)» представляет собой научно-квалификационную работу, в

которой на основании выполненных автором исследований разработаны **теоретические положения**, совокупность которых можно квалифицировать как **научное достижение**; содержится решение задачи по разработке теоретико-методологических основ теории и методики эмотивно-концептного обучения иностранным языкам, имеющей значение для развития педагогической науки в целом и развития теории и методики обучения иностранным языкам в частности, и диссертационное исследование Сергея Викторовича Чернышова ««Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе (английский язык)» полностью соответствует требованиям, предъявляемым к докторским диссертациям п.п. 9, 10, 11, 12, 13, 14 «Положения о порядке присуждения ученых степеней», утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 года №842, а её автор заслуживает присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностраннй язык, уровень профессионального образования).

Официальный оппонент,

доктор педагогических наук, профессор,

профессор кафедры лингводидактики и перевода

Гуманитарного института ФГАОУ ВО

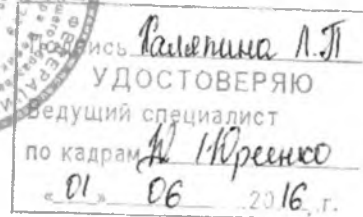
«Санкт-Петербургский политехнический

университет Петра Великого»  
Петровна

195251, Санкт-Петербург,

ул. Политехническая, 19, корпус 6

[lingua@mail.spbstu.ru](mailto:lingua@mail.spbstu.ru)



Халыпина Людмила