УДК 372.881.1

Л.В.МОСКОВКИН, *д-р пед. наук, профессор, moskovkin@ropryal.ru,*
Санкт-Петербургский государственный университет

L.V. MOSKOVKIN, *Dr. in ped. sc., professor, moskovkin@ropryal.ru*
Saint Petersburg State University

О РОЛИ ЗНАНИЙ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются основные виды знаний, необходимые для осуществления процесса речевой деятельности, и обсуждается вопрос о необходимости их формирования в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: речевая деятельность, речевые навыки и умения, языковые знания, предметные знания.

ABOUT THE ROLE OF KNOWLEDGE IN THE SPEECH ACTIVITY AND IN THE LANGUAGE TEACHING PROCESS

The article deals with the main types of knowledge, necessary for the realization of process of speech activity and the question about the necessity of its formation in the language teaching process.

Key words: speech activity, language habits and skills, language knowledge, object knowledge.

Методистов всегда интересовал и всегда будет интересовать вопрос о механизмах речевой деятельности. Чтобы эффективно обучать языку, мы должны знать, что надо формировать у учащихся и как это формируется.

Традиционно в 60-80-е годы XX века методисты писали о формировании речевых навыков и умений и избегали разговоров о формировании каких-либо знаний. Наиболее радикальные взгляды о механизмах владения языком высказывал *Е.И.Пассов* [4]. В созданной им концепции коммуникативного метода обучения иноязычному говорению выделялись речевые навыки и речевые умения и, соответственно, формирующие их условно-речевые и речевые упражнения. О необходимости формирования у учащихся каких-либо знаний речи не шло.

В методической концепции *С.Ф.Шатилова* [6], оказавшего большое влияние на становление взглядов многих ленинградских (петербургских) методистов, выделялись речевые навыки и коммуникативные умения, но, кроме того, выделялись так называемые языковые навыки, которые навыками-то, по сути, и не являются, так как соотносятся не с автоматизмами или динамическими стереотипами, а с сознательно выполняемыми речевыми операциями. Нет сомнения в том, что выполнение этих операций должно было опираться на какие-то знания и что эти знания надо формировать, однако С.Ф.Шатилов избегал обсуждения этого вопроса.

Стремление избежать обсуждения вопроса о знаниях и тем более об их формировании при обучении иностранному языку было характерным и для других российских методистов, концепции которых в своих основных чертах оформились в 60-е годы XX века. Это было связано с общей переориентацией обучения иностранному языку на формирование умений устной речи и беспереводного чтения. Известно, что в 30-50-е гг наиболее типичным результатом обучения.

были как раз языковые знания и языковые умения: учащиеся хорошо знали систему языка и умели квалифицировать явления языка, анализировать их, сравнивать между собой, конструировать по правилам слова, словосочетания и предложения и т.д., но при этом не умели говорить и понимать чужую речь на иностранном языке, плохо читали и писали на нем. Отечественные методисты 60-80-х годов видели свою основную задачу в поисках способов обучения устной речи на иностранном языке, а формирование языковых знаний представлялось им излишним.

Методисты же периода 40-50-х годов XX века довольно много писали о языковых знаниях и их роли в процессе обучения иностранному языку. Наверное, наиболее значимой в этой области была идея *В.С.Цетлин* [5] о разграничении теоретических и практических знаний, при формировании которых использовались два разных вида правил: правила-обобщения и правила-инструкции. Эта идея, высказанная в начале 1960-х гг., во многом соотносится с идеей разграничения декларативных и процедурных знаний в работах современных американских исследователей. По мнению В.С.Цетлин, оба вида знаний необходимы изучающему иностранный язык. Без практических знаний и связанных с ними правил-инструкций нельзя сформировать речевые навыки, в частности грамматические. Без теоретических знаний и связанных с ними правил-обобщений нельзя обеспечить упрочение этих навыков.

Зависимость формирования навыков деятельности от наличия знаний подтверждается и психологами. *А.Н.Леонтьев* [3] установил, что автоматизированные операции могут формироваться двумя разными путями: сознательным и бессознательным. Сознательное формирование обязательно включает этап «актуального сознавания» операции и выполнение пробных операций с опорой на усвоенные знания. Бессознательное формирование лишено этапа «актуального сознавания»: операции выполняются с опорой на образцы и на некоторые интуитивные представления о том, как надо выполнять операцию. Эти интуитивные представления можно также считать особым видом знания.

Эта закономерность применительно к речевой деятельности была описана *А.А.Леонтьевым* [2], который выделил сознательные и бессознательные речевые навыки, подчеркивая, что эти термины отражают не их качество, а специфические пути их формирования.

Как бы то ни было, оказывается, что языковые знания (теоретические и практические, явные и интуитивные) играют в речевой деятельности и в процессе обучения языку важную роль: они обеспечивают формирование речевых навыков в процессе обучения иностранному языку, а также их функционирование в процессе речевой деятельности. Так, например, самоконтроль выполнения речевых операций осуществляется при помощи языковых знаний.

Однако языковые знания и умения, речевые умения и навыки характеризуют лишь внешнюю, процессуальную сторону речевой деятельности и почти не затрагивают ее внутренней, содержательной стороны. Методисты прошлого считали, что в процессе обучения иностранному языку главное – обучить владению языковыми средствами, и если это будет обеспечено, то процесс общения будет проходить без каких-либо затруднений. Однако имеется еще один вид знаний, без которого невозможен процесс общения, – это знание предмета общения или его контекста.

К пониманию этого близко подходили многие отечественные ученые. Так, например, *Е.В.Верещагин и В.Г.Костомаров* [1] писали о фоновых знаниях, без которых невозможно понять единицы с национально-культурным компонентом семантики и даже целые тексты. Предложенные ими лингвострановедческие комментарии были направлены и на формирование таких знаний, облегчающих понимание и употребление безэквивалентных и фоновых слов.

Однако о знании предмета общения методисты почти ничего не писали. Возможно, это было связано с тем, что любое обучение языку начинается с овладения материалом социально-бытовой сферы общения, а почти все, что происходит в этой сфере, является общим достоянием человечества, различа-

ясь у разных народов лишь внешней атрибутикой. Предметы же общения в ситуациях этой сферы у всех людей сходны.

Совсем другое дело – социально-культурная сфера общения. Невозможно обсуждать какие-либо явления культуры, если учащиеся не знают их необходимого историко-географического контекста. Это значит, что если необходимо обучать учащихся общению в этой сфере, то недостаточно формировать речевые навыки. Необходимо еще формировать и какие-то социокультурные знания.

То же самое касается и учебно-профессиональной сферы общения. Преподаватели русского языка, работающие со студентами-нефилологами, прекрасно знают, как трудно использовать коммуникативные упражнения на занятиях по языку специальности. Проблема состоит в том, что мы обучаем языку специальности до того, как наши студенты будут овладевать специальностью. У них просто не хватает профессиональных знаний для выполнения коммуникативных упражнений. И если мы хотим обеспечить коммуникативное обучение языку специальности, то такие знания в каком-то объеме тоже нужно формировать.

Возникает важный вопрос: если кроме формирования речевых навыков и умений, языковых знаний и умений мы должны формировать еще и знания предметов общения, то **как** это делать. Если это одна из задач обучения, то, вероятно, для каждого из существующих вариантов обучения иностранному языку должны быть решены вопросы отбора предметных знаний, их расположения, технологии введения и организации усвоения. При этом существующие в стандартах перечни разговорных тем могут оказаться недостаточными для решения этих вопросов.

Нет сомнений в том, что будущие представления о механизмах речевой деятельности обязательно будут включать в себя знание предметов общения, а будущие методические концепции будут включать в себя и формирование этого вида знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Верещагин Е.М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. М., 1990.

2. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.

3. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РФСФР. Вып. 7. М., 1947.

4. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985.

5. *Цетлин В.С.* Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. М., 1961.

6. *Шатилов С.Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л.,1985.

REFERENCES

1. *Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G.* Language and Culture. Culture-oriented linguistics and Teaching Russian as a Foreign Language. Moscow, 1990.

2. *Leontiev A.A.* Some problems of Teaching Russian as a Foreign Language. Moscow, 1970.

3. *Leontiev A.N.* Psychological problems of Consciousness of Learning // News of Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR. Vol. 7. Moscow, 1947.

4. *Passov E.I.* Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking. Moscow, 1985.

5. *Tsetlin V.S.* Methodology of Teaching French Grammar in the secondary school. Moscow, 1961.

6. *Shatilov S.F.* Actual Problems of Methodology of Teaching Russian for Foreign Students. Leningrad, 1970.