

ПОНЯТИЕ «ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ» В РОССИЙСКОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Леонид Московкин

Санкт-Петербургский государственный университет – Россия

Резюме. В статье рассматриваются различные подходы к интерпретации понятия «владение языком» в российской методической литературе. Выделяются типы владения языком: активное/пассивное, продуктивное/рецептивное, переводное/беспереводное, сознательное/бессознательное, интуитивно-чувственное/рационально-логическое. Приводятся основные характеристики этого понятия. Владение языком рассматривается как речевая компетенция, как совокупность речевых умений.

Keywords: language proficiency; linguopedagogical terminology; language teaching; speech competence; speech skills

Понятие «владение языком» – одно из наиболее важных в лингводидактике. Достижение определенного уровня владения языком рассматривается в качестве одной из целей обучения родному и иностранному языкам в российской средней и высшей школе. Эта цель является хотя и не единственной, но, несомненно, для учащихся наиболее важной, так как владение языком дает возможность общаться на нем и использовать его в качестве средства познания мира. Особенно это важно для изучающих неродной, иностранный язык: затраты сил на его изучение должны в конечном счете позволять учащемуся владеть им в какой-либо степени.

В российской методической литературе понятие «владение языком» используется уже более 100 лет. Существует несколько его интерпретаций и, соответственно, несколько типологий владения языком. Рассмотрим основные подходы к его интерпретации в российской литературе по методике обучения неродному/иностранным языкам.

Концепция Р.А. Теттенборна

Один из первых подходов к интерпретации понятия «владение языком» связан с именем Ричарда Андреевича Теттенборна, яркого российского методиста конца XIX – начала XX века.

Р.А. Теттенборн разграничивал активное и пассивное владение иностранным языком, отмечая, что активное владение является полноценным, пассивное же

недостаточным. Однако в школьном обучении иностранному языку невозможно вывести все изучаемые языковые явления на уровень активного владения, некоторая их совокупность неизбежно окажется неактивизированной. Рассматривая с этих позиций активные и пассивные грамматические явления, Р.А. Теттенборн связывал их с разными ступенями овладения языком. По его мнению, пассивно усвоенные грамматические явления характеризуют первую ступень овладения языком, менее совершенную (учащиеся выполняют грамматические действия, опираясь на знания правил). Затем, в ходе выполнения учащимися упражнений, эти пассивные грамматические явления активизируются, переходя в состав активного грамматического материала (Краткий обзор, 1912: 91). Именно Р.А. Теттенборн первым среди российских методистов использовал понятия активной и пассивной грамматик, связывая их с разными ступенями овладения иностранным языком.

Концепция Р.А. Теттенборна, в которой предлагаются типы владения языком, выделенные на основании степени активности использования тех или иных языковых явлений, остается значимой и в более позднее время (Gruzinskaya, 1933; Lyubarskaya, 1934 и др.). Сергей Филиппович Шатилов, профессор Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена, в 1985 г. писал: «Отличие активного владения языком от пассивного состоит ... в том, что все виды речевой деятельности при активном владении языковым материалом осуществляются на более совершенном уровне, чем при пассивном владении им ... Активное владение языком базируется на речевых навыках и умениях, проявляющихся в интуитивно правильном пользовании языковыми средствами «по чувству» ... пассивное владение языком (только неродным) не базируется на речевом опыте, на речевых автоматизированных речевых связях, т.е. на речевой динамической стереотипии». При этом С.Ф. Шатилов писал и о возможном существовании смешанного владения языком: оно может быть активным для говорения, но пассивным для чтения и наоборот (Shatilov, 1985).

Концепция Л.В. Щербы

Лев Владимирович Щерба, профессор Ленинградского государственного университета, действительный член Академии наук СССР, в 1930-е гг. предложил свое понимание активной и пассивной грамматики. В его концепции активная грамматика – это грамматика продуктивной речевой деятельности, грамматика говорящего и пишущего, а пассивная – грамматика рецептивной речевой деятельности, грамматика слушающего и читающего (Shcherba, 1947)□. Вслед за этой идеей возникли понятия активного и пассивного словарей, под которыми стали понимать словарный запас говорящего и слушающего (Aleksander, 1934; Gruzinskaya, 1938). Л.В. Щерба предлагал в зависимости от цели обучения определить объем активного (продуктивного) и пассивного (рекептивного) материала для каждой конкретной системы обучения.

Использование терминов «активный» в значении «продуктивный» и «пассивный» в значении «рекептивный» не принималось многими методистами. Так,

Ирина Алексеевна Грузинская предложила отказаться от них как неточных терминов: она писала, что пассивный (рецептивный) словарь по своей сути тоже активный (Gruzinskaya, 1938: 111). Некоторые методисты (Aleksander, 1934; Goldstein & Rosenberg, 1938) предлагали вместо терминов, введенных Л.В. Щербой, использовать термины «продуктивный» и «рецептивный». Эта типология была развита Игорем Владимировичем Рахмановым (1952), который понимал под репродуктивным владением языком владение речевыми механизмами, позволяющими выражать мысли в устной и письменной формах, а под рецептивным владение механизмами, позволяющими воспринимать и понимать чужую речь как со слуха, так и при чтении. В рамках данной концепции было выдвинуто несколько значимых для методики положений:

- рецептивный и продуктивный типы владения языком связаны с разным объемом усвоенного языкового материала (объем рецептивного минимума превышает объем продуктивного минимума, рецептивный минимум включает в себя продуктивный минимум);
- следует по-разному объяснять языковой материал, предназначенный для продуктивного и рецептивного усвоения;
- следует использовать разные комплексы упражнений, ориентированные на формирование рецептивного и репродуктивного владения языком.

Концепция Э.Э. Лямбека

Эмиль Эрнестович Лямбек, известный петербургский методист начала XX века, выдвинул идею о разграничении переводного и беспереводного типов владения иностранным языком. Э.Э. Лямбек, испытавший влияние концепции прямого метода, полагал, что на начальной стадии обучения иностранному языку необходимо обучать устной речи и добиваться беспереводного владения языком, а на более поздних стадиях следует уделять большее внимание обучению чтению, поэтому допустимо использование перевода и, соответственно, достижение состояния переводного владения языком (Lyambek, 1916). Процесс обучения иностранному языку, построенный по такой модели, подстраивается под процесс овладения родным языком.

Многие советские методисты 1920 – 1930-х гг. писали о том, что беспереводное владение иностранным языком формируется в процессе общения на этом языке, а также при использовании прямых методов обучения, переводное же при использовании грамматико-переводного метода. Оба типа владения языком признавались значимыми для школьного обучения. Проблема состояла лишь в том, какой тип владения иностранным языком следует формировать в первую очередь, а какой во вторую. Для одних ученых на начальной ступени обучения было важно добиться беспереводного владения языком (Gruzinskaya, 1933; Lyubarskaya, 1936), для других – переводного (Fechner, 1924).

Данная типология была развита белорусским психологом Борисом Аполлоновичем Бенедиктовым (1974), который предложил выделять переводное знание, частично переводное владение и полное владение иностранным языком. Он писал:

«При переводном знании иноязычных комплексов воспроизведение их сопровождается родной внутренней речью так же, как предмет своей тенью. При частично переводном владении иноязычна внутренняя речь не образует системы, но входит составной частью в систему родной внутренней речи. Полное владение иностранным языком имеет место только при достаточной автономности развитой системы иноязычной внутренней речи» (Benediktov, 1974: 311 – 312).

Концепция Л.С. Выготского

Лев Семенович Выготский, один из крупнейших советских психологов XX века, основатель психологической школы деятельности, ввел понятия сознательного и бессознательного владения языком. В одной из своих работ он описал специфику овладения родным и иностранным языками. При овладении родным языком дети сначала бессознательно овладевают речью, а уже в дальнейшем, в ходе школьного обучения они приходят к осознанию единиц родного языка и связей между ними. При изучении иностранного языка в школе в большей степени рационален иной путь – от осознания единиц языка и условий их функционирования к бессознательному владению ими (Vygotskiy, 1934).

Сознательный и бессознательный типы владения языком представлены и в работе Л.В. Щербы, который писал: «Если мы более внимательно будем наблюдать нашу языковую действительность, то убедимся, что более или менее бессознательно протекает лишь непринужденный диалог на обыденные темы. Всякий монолог, особенно в письменной речи, никогда не протекает механически: мы ищем слова и обороты, которые наилучшим способом отражали бы все оттенки нашей мысли, часто переделываем наш «стиль» и т.п. То же и при чтении: вполне интуитивно мы схватываем только абсолютно легкие тексты или такие, в которые мы не хотим углубляться. Всякий более значительный текст требует внимания к своей форме, требует той или другой степени сознательности. Более трудные тексты приходится перечитывать иногда по нескольку раз, а иногда и прямо длительно изучать» (Shcherba, 1947: 33). Л.В. Щерба пишет об оптимальной, с его точки зрения, организации обучения иностранному языку: «...едва ли не самым правильным будет начинать с сознательного владения языком, которое по мере употребления понемногу переходит в бессознательное, никогда, однако не утрачивая способности в любую минуту снова попасть в светлую точку сознания» (Там же).

Концепция Б.В. Беляева

Борис Васильевич Беляев, профессор кафедры психологии обучения иностранному языку Московского государственного педагогического института иностранных языков им. Мориса Тореза, ввел понятия интуитивно-чувственного и рационально-логического владения языком (Belyayev, 1965: 186 – 189). При интуитивно-чувственном владении и овладении языком человек не нуждается в сведениях о языке, не пользуется переводом и анализом текстов, овладевает языком быстро, любит им заниматься, но переводит с трудом. Рационально-ло-

гический тип характеризуется противоположными чертами: человек пользуется новым языком неохотно, владеет языком по преимуществу рецептивно. Интуитивно-чувственный тип связан с образным типом мышления, при его наличии человек усваивает второй язык преимущественно в его устной форме. Рационально-логическое владение языком наблюдается у представителей так называемого мыслительного типа, усвоивших второй язык преимущественно переводным путем с большим удельным весом языковых упражнений.

Эта типология, подчеркивающая индивидуальные особенности психики и деятельности учащегося, в дальнейшем была экспериментально проверена и доработана М.К. Кабардовым (1983), который выделил коммуникативный и некоммуникативный типы учащихся в зависимости от специфики овладения иностранным языком. Однако М.К. Кабардов связывал становление этих двух типов не столько с социальными факторами (зависимостью от методов обучения), сколько с психофизиологическими (функциональной асимметрией мозга).

Сущность понятия «владение языком»

Указанные выше авторы не всегда давали определение «владения языком». Тем не менее, в концепциях, акцентирующих внимание на этапах становления этого явления, имеются попытки определить его.

1. Последователи Р.А. Теттенборна связывали полноценное (активное) владение языком со сформированными у человека речевыми умениями и навыками. Кроме упомянутого выше С.Ф. Шатилова об этом писал крупный советский психолингвист Алексей Алексеевич Леонтьев: «владение языком есть владение речевыми умениями и навыками на определенном уровне, сколь угодно высоком» (Leontyev, 1970: 13).

2. Б.А. Бенедиктов, развивавший концепцию Э.Э. Лямбека, связывал полное владение иностранным языком с беспереводной иноязычной речевой деятельности: «Владение иностранным языком – конечный результат практического его усвоения, то есть такой уровень, при котором возможно общение на данном языке непосредственно, без участия родного или какого-либо иного языка. Владение языком заключается в непосредственном (беспереводном) аудировании и говорении» (Benediktov, 1974: 19).

Понятие «владение языком» по своим характеристикам оказывается близким к понятию «речевое умение». Оно, как и речевое умение, а) обеспечивает выполнение речевой деятельности; б) подвержено становлению, развитию и утрате; в) опирается на речевые навыки, чем и объясняется беспереводность речевых действий. Вместе с тем, между этими понятиями имеются и различия. Объем понятия «владение языком», как правило, шире объема понятия «речевое умение», которое ученые связывают с выполнением речевого действия (Leontyev, 1970: 5) или с осуществлением определенного вида речевой деятельности (Shatilov, 1985: 10). Владение же языком выступает в качестве интегрального понятия. Вполне допустимо рассматривать его как совокупность сформированных у человека речевых умений.

Владение языком и коммуникативная компетенция

С 1980-х гг. понятие «владение языком» в российской методической литературе стало связываться с понятием «коммуникативная компетенция», под которым понимают способность человека осуществлять коммуникативную деятельность (Vyatyutnev, 1984), или с понятием «коммуникативное умение» (Shatilov, 1985: 10). Так, в теории языкового тестирования разные уровни владения языком соотносятся с разными по объему и качеству коммуникативными компетенциями и с разными коммуникативными умениями (Balykhina, 2004).

Понятие коммуникативной компетенции было введено Деллом Хаймзом, который включал в ее состав помимо собственно лингвистических еще и социокультурные компоненты (Hymes, 1972). Все последователи Д. Хаймза, в том числе и российские, рассматривали ее как сложное, многокомпонентное образование. Каждый из них предлагал свой набор ее компонентов, при этом чаще всего в ее состав включались лингвистический, социолингвистический, социокультурный, социальный, дискурсивный, стратегический, компенсаторный и предметный компоненты (частные компетенции). Этот список нельзя считать закрытым: в последние годы ученые обосновывают и включают в ее состав и другие компоненты. В результате коммуникативная компетенция в современной науке предстает как объемное, аморфное, бессистемное образование, формировать которое в процессе обучения довольно сложно.

На протяжении ряда лет нами предпринимались попытки систематизировать компоненты коммуникативной компетенции, и мы пришли к выводу о том, что одна их часть (лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический, компенсаторный компоненты) связана, главным образом, с внешней, процессуальной стороной коммуникации (Moskovkin, Yurkov, 2005), другая же их часть (социокультурный, социальный, предметный компоненты) – с содержательной ее стороной (Moskovkin, Rykova, 2014). Такой подход позволяет представить коммуникативную компетенцию в единстве ее содержательного и процессуального мегакомпонентов, обеспечивающих общение, и обнаружить ее связь с понятием «владение языком».

Становится очевидным, что коммуникативная компетенция и владение языком – это два близких понятия, и они соотносятся с двумя такими же близкими понятиями «коммуникативное умение» и «речевое умение». Однако объем понятия «коммуникативное умение» шире объема понятия «речевое умение» – кроме языковых оно обеспечивает еще и функционирование невербальных средств общения. Именно поэтому объем понятия «коммуникативная компетенция» оказывается шире объема понятия «владение языком». Если рассматривать понятие «владение языком» с позиций компетентностного подхода, то приходится признать, что это не что иное, как речевая компетенция, способность осуществлять речевую деятельность, речевое общение.

Сделаем выводы.

1. По данным исследований российских ученых полное (полноценное) владение иностранным языком является активным и беспереводным (пассивное и переводное владение – это лишь стадии на пути к полно-

му владению). При этом оно может быть продуктивным и рецептивным, сознательным и бессознательным. В зависимости от ряда социальных и биологических факторов оно может быть интуитивно-чувственным и рационально-логическим.

2. Понятие «владение языком» может быть охарактеризовано как совокупность речевых умений, как речевая компетенция индивида.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Указанная работа включает статьи Л.В. Щербы, опубликованные в 1920 – 1930-е гг.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Aleksander, V. (1934). *Metodika prepodavaniya nemetskogo yazyka*. Moskva, Leningrad: Uchpedgiz. [Александер, В. (1934). *Методика преподавания немецкого языка*. Москва, Ленинград: Учпедгиз.]
- Balykhina, T. (2004). *Osnovy teorii testov i praktika testirovaniya (v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo)*. Moskva: Russkiy yazyk. [Балыхина, Т. (2004). *Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного)*. Москва, Русский язык. Курсы.]
- Belyayev, B. (1965). *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam*. 2-ye izd. Moskva: Prosveshcheniye. [Беляев, Б. (1965). *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. 2-е изд. Москва: Просвещение.]
- Benediktov, B. (1974). *Psikhologiya ovladeniya inostrannym yazykom*. Minsk: Vysheyshaya shkola. [Бенедиктов, Б. (1974). *Психология овладения иностранным языком*. Минск: Вышайшая школа]
- Vygotskiy, L. (1934). *Myshleniye i rech*. Moskva, Leningrad: Sotsegiz. [Выготский, Л. (1934). *Мышление и речь*. Москва, Ленинград: Соцэгиз]
- Vyatutnev, M. (1984). *Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkiy yazyk. [Вятютнев, М. (1984). *Теория учебника русского языка как иностранного*. Москва, Русский язык]
- Goldshtein, G. & Rozenberg, R. (1938). *Methodik des neuesprachlichen Unterrichts Deutsch*. Moskva: Uchpedgiz. [Гольдштейн, Г. & Розенберг, Р. (1938). *Methodik des neuesprachlichen Unterrichts Deutsch*. Москва: Учпедгиз]
- Gruzinskaya, I. (1933). *Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka v sredney shkole*. Moskva: Uchpedgiz. [Грузинская, И. (1933). *Методика преподавания английского языка в средней школе*. Москва: Учпедгиз]
- Gruzinskaya, I. (1938). *Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka v sredney shkole*. 3-ye izd. Moskva: Uchpedgiz. [Грузинская, И. (1938). *Методика преподавания английского языка в средней школе*. 3-е изд. Москва: Учпедгиз]

- Методика преподавания английского языка в средней школе. 3-е изд. Москва: Учпедгиз]*
- Kabardov, M. (1983). *Rol' individual'nykh razlichiy v uspeshnosti ovladeniya inostrannym yazykom (na materiale intensivnogo obucheniya)*: Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk. Moskva, NII obshchey i pedagogicheskoy psikhologii APN SSSR. [Кабардов, М. (1983). Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения): Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР]
- Kratkiy obzor deyatel'nosti Pedagogicheskogo muzeya voyenno-uchebnykh zavedeniy za 1909 – 1910 uchebnyy god. 40-iy obzor. Vyp. 4. (1912). Sankt-Peterburg: Voyennoye izdatelstvo. [Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1909 – 1910 учебный год. 40-й обзор. Вып. 4. (1912). Санкт-Петербург, Военное издательство.]*
- Leont'ev, A. (1970). Nekotoryye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta. [Леонтьев, Алексей. (1970). Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. Москва: Издательство Московского университета.]
- Lyubarskaya, A. (1934). *Metodika prepodavaniya frantsuzskogo yazyka v sredney shkole*. Moskva: Uchpedgiz. [Любарская, А. (1934). Методика преподавания французского языка в средней школе. Москва: Учпедгиз.]
- Lyubarskaya, A. (1936). *Printsipy prepodavaniya grammatiki. Inostrannyye yazyki v shkole*, 3, 43 – 54. [Любарская, А. (1936). Принципы преподавания грамматики. Иностранные языки в школе, 3, 43 – 54.]
- Lyambek, Emil. (1916). *Lektsii po metodike prepodavaniya yazyka voobshche i inostrannnykh v chastnosti*. Petrograd, b.i. [Лямбек, Э. (1916). Лекции по методике преподавания языка вообще и иностранных в частности. Петроград, б.и.]
- Moskovkin, L. & Yurkov, E. (2006). *Kommunikativnaya kompetentsiya: opredeleniye, sostav, problemy obucheniya* (s. 199 – 205). V: *Yazyk i kul'tura v filologicheskem vuze*. Moskva: Filomatis. [Московкин, Л. & Юрков, Е. (2006). Коммуникативная компетенция: определение, состав, проблемы обучения (с. 199 – 205). В: Язык и культура в филологическом вузе. Москва: Филоматис.]
- Moskovkin, L. & Rykova, E. (2016). *Predmetno-tematicheskaya kompetentsiya kak sostavnaya chast' kommunikativnoy kompetentsii inostrannyykh studentov* (s. 1921 – 1924). V: *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoy Rossii*. T. 5. Sankt-Peterburg,

- ROPRYAL. [Московкин, Л. & Рыкова, Е. (2016). Предметно-тематическая компетенция как составная часть коммуникативной компетенции иностранных студентов (с. 1921 – 1924). В: *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. Т. 5. Санкт-Петербург, РОПРЯЛ.]
- Rakhmanov, I. (1952). *Retseptivnoye i reproduktivnoye usvoyeniye inostrannogo yazyka v sredney shkole. Inostrannyye yazyki v shkole*, 4, 42 – 56. [Рахманов, И. (1952). Рецептивное и репродуктивное усвоение иностранного языка в средней школе. *Иностранные языки в школе*, 4, 42 – 56.]
- Fechner, E. (1924). *Metodika prepodavaniya nemetskogo yazyka v russkoj shkole*. Leningrad: Izd-vo YE.V. Vysotskogo «Seyatel'». [Фехнер, Э. (1924). *Методика преподавания немецкого языка в русской школе*. Ленинград: Изд-во Е.В. Высоцкого «Сеятель».]
- Shatilov, S. (1985). *Aktual'nyye problemy metodiki obucheniya russkomu yazyku inostrannyykh uchashchikhsya*. Leningrad: Izdatelstvo Leningradskogo universiteta. [Шатилов, С. (1985). *Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.]
- Shcherba, L. (1947). *Prepodavaniye inostrannyykh yazykov v sredney shkole. Obshchiye voprosy metodiki*. Moskva: Prosveshcheniye. [Щерба, Л. (1947). *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*. Москва: Просвещение.]
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269 – 293). London, Penguin.

THE CONCEPT “LANGUAGE PROFICIENCY” IN RUSSIAN LINGUOPEDAGOGICAL WORKS

Abstract. The article deals with different approaches to interpreting the concept “language proficiency” in Russian linguopedagogical works. The types of the language proficiency (active/passive, productive/receptive, translation based / non translation based, conscious/unconscious, intuitive-sensitive/rational-logical) are analyzed. The main characteristics of this concept are given. The language proficiency is interpreted as speech competence, as a set of speech skills.

 **Prof. Leonid Moskovkin, DSc.**
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
E-mail: moskovkin.leonid@yandex.ru