

Станислав Сятковски

Преподавание русского языка и коммуникативно-языковая компетенция учащихся

Studia Rossica Posnaniensia 25, 225-234

1993

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ЛИНГВОДИДАКТИКА

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАЩИХСЯ

RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AND THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE-LINGUISTIC COMPETENCE

СТАНИСЛАВ СЯТКОВСКИ

ABSTRACT. The author discusses the role of the social factors as well as the phenomena of communicative-linguistic competence, bicompetence and polycompetence.

Stanisław Siatkowski, Uniwersytet Warszawski, Instytut Rusycystyki, ul. Szturmowa 3, 02-678 Warszawa, Polska-Poland.

Одной из главных причин недостаточной эффективности преподавания русского и других иностранных языков считался тот факт, что оно долгое время ориентировалось на явления системы языка. Согласно этой ориентации предмет обучения обычно усматривался в уровнях и аспектах языка, дидактически интерпретированных в соответствии с принятым методом или системой обучения. Осознание отрицательных последствий этой точки зрения привело к другой крайности, когда в центре внимания оказались процессы речи, виды речевой деятельности – продуктивные (говорение, письмо), рецептивные (слушание, чтение), рецептивно-продуктивные (разновидности перевода) – тогда как явления системы языка стали недооцениваться.

За время существования методики преподавания иностранных языков такого рода требующих разрешения противонаправленных ориентаций появилось довольно много, например, проблема поаспектного или комплексного обучения языку или старая, но постоянно всплывающая тенденция учитывать в преподавании знания, умения и навыки и т.д. Такие альтернативные ориентации могут быть названы лингводидактическими антиномиями, так как обычно они рассматриваются как

взаимоисключающие друг друга, но в то же время производят впечатление, что обе они могут быть обоснованы в качестве правильных. Интересно было бы составить полный список таких антиномий. Возможности и способы их разрешения (преодоления) в рамках разных лингводидактических теорий могли бы стать существенным мотивом дальнейшего развития данной теории и важным критерием ее оценки.

Думается, что одной из главных причин возникновения многих антиномических суждений и недостаточно эффективного развития лингводидактических теорий вообще является тот факт, что эти теории обычно строятся на неполной, т.е. слишком узкой, фрагментарной эвристической базе.

Здесь существенно одно уточнение. Важно различать практическую методику (дидактическую систему, метод обучения и т.п.) и научные основы преподавания иностранных языков. Сама практическая методика преподавания данного иностранного языка должна быть оперативной, максимально эффективной и по возможности не слишком сложной, чтобы ее применение было практически реальным, посильным для преподавателя (учитывая, конечно, возможности повышения его квалификации). Другое дело научные основы, благодаря которым развивается и совершенствуется эта методика, вырабатываются ее оптимальные варианты в зависимости от целей и задач обучения, создаются системы языкового образования общества, условия рационального использования результатов этого образования в государстве и т.п. Их развитие должно быть подчинено другим, более широким требованиям.

Процесс развития и совершенствования практических методов и систем обучения языка можно сравнить с проектированием и строительством наиболее коротких и удобных дорог в условиях труднопроходимого горного ландшафта. Для того, чтобы такие ведущие к определенным целям дороги могли быть построены, необходимо использовать достаточно глубокие знания в области не только самого строительства, архитектуры, но и географии, геологии, почвоведения, физики, математики и других наук с учетом потребностей строительства и эксплуатации каждой дороги. Значит, нужна достаточно широкая научная база для эффективного решения этих и, по-видимому, любых сложных практических задач.

Научные основы преподавания иностранных языков, на наш взгляд, должны учитывать все существенные области явлений, из которых состоят или от которых зависят языковая, в частности, иноязычная коммуникация, процессы ее преподавания и усвоения и ее использование в различных сферах общественной жизни. Необходимость в таком глобальном подходе объясняется тем, что языковая коммуникация как

определенная форма существования (активности) человека (*homo loquens*), с одной стороны, обусловлена другими формами его существования – мыслительной, психической, культурной, общественно-производственной и т.д., с другой – сама в определенных отношениях обуславливает эти формы.

Следует отметить, что в историческом развитии теории преподавания иностранных языков, особенно в последний период, наблюдается стремление к постепенному расширению научной базы обучения. В результате лингводидактические теории учитывают все более адекватным образом языковой аспект речи, явления языковой системы и некоторые другие, скрытые в человеке, обществе, культуре и технике механизмы и возможности, детерминирующие процессы языковой коммуникации.

Одна из таких теорий, разрабатываемая нами на протяжении ряда лет в виде интегрированной системы научных основ преподавания иностранных языков, ставит своей задачей учет всех существенных аспектов языковой системы, иноязычной коммуникации (речи), ее преподавания и усвоения, а также использования в различных сферах общественной жизни¹. Основной задачей является здесь преодоление односторонних тенденций или неполных, фрагментарных подходов и идентификация полной предметной и методико-педагогической сторон обучения.

Напомним, что интегрированная система охватывает лингвистические, психологические, страноведческие, литературные, социологические, педагогические основы и соответствующие промежуточные области (психолингвистическую, социолингвистическую и т.п.). Каждая из дисциплин, относящихся к определенным основам обучения (некоторые основы представляют собой комплексы научных дисциплин), обладает своим предметом, целями, задачами и методами исследования. Лингводидактическая ориентация и принадлежность к интегрированной системе научных основ обучения дают ей возможность оптимально учитывать как внутренние, так и внешние проблемы и связи, существенные с точки зрения оптимизации теории и практики преподавания иностранного языка.

В интегрированной системе научных основ изучением предметной стороны обучения занимаются главным образом лингвистические, страноведческие, литературные, частично психологические (психология

¹ Концепция интегрированной системы (модели) научных основ преподавания иностранных языков (на примере русского языка) впервые была предложена нами во введении, предпосланном коллективной работе: *Podstawy naukowe języka rosyjskiego*, pod red. S. Siatkowskiego, Warszawa 1972, с. 3-13.

речи) и частично социологические (социология языковой коммуникации, социология языка и внешняя социолингвистика) основы, изучением методико-педагогической стороны обучения – главным образом педагогические (в которых центральное место занимает методика обучения), частично социологические (социология преподавания иностранного языка) и частично психологические (психология обучения иностранному языку) основы.

Теория преподавания иностранных языков, разрабатываемая в рамках интегрированной системы указанных научных основ и входящих в их состав дисциплин, благодаря своему стремлению к полноте анализа соответствующих областей явлений, позволяет преодолеть многие слабости существующих лингвометодических направлений, являющиеся следствием неполного или упрощенного понимания объекта исследований и связанных с этим односторонних подходов и решений. Одновременно она не исключает возможности существования других концепций преподавания иностранных языков. Более того. Результаты, полученные в рамках интегрированной системы научных основ, могут оказывать плодотворное воздействие на формирование и развитие различных лингводидактических концепций или методов практического преподавания иностранных языков, которые, в свою очередь, не должны оставаться без влияния на развитие интегрированной системы. Думается, что так понимаемые взаимные отношения между интегрированной системой и другими лингводидактическими концепциями и методами, построенные по принципу взаимно усиливающихся прямых и обратных связей и соединяющие процессы исследовательской интеграции и дифференциации в определенное единство, будут оптимальным образом способствовать дальнейшему прогрессу в области теории и практики преподавания русского и других иностранных языков.

В рассматриваемой интегрированной системе новым, еще не обсуждаемым в других лингводидактических теориях аспектом были введенные нами в 1972 году социологические основы². Приятно отметить, что социологическая лингводидактическая проблематика сейчас получает все большее признание. Об этом свидетельствует, в частности, увеличивающееся со временем количество публикаций, посвященных вопросам социолингвистики, социальной психологии и социологии, интерпретированным с лингводидактической точки зрения. Развитию этого направления способствует также повышенный интерес к лингвистической прагматике.

² См. там же, с. 5-10.

Учитывая вышесказанное, постараюсь показать, разумеется в самой краткой форме, что более широкая исследовательская перспектива, в которой социологический подход совмещается с социолингвистическим, лингвистическим, психологическим, психолингвистическим, методическим и другими подходами, позволяет уже сейчас, на начальной стадии развития социологических основ преподавания иностранных языков наметить пути более удовлетворительного решения некоторых проблем лингводидактической теории и практики.

С этой более широкой точки зрения языковая коммуникация должна пониматься не только как текст, состоящий из языковых явлений, но и как важнейший вид многоаспектных социально-коммуникативных отношений, т.е. как определенная социально-речевая реальность. В структуре социально-речевой реальности мы выделяем следующие дополняющие друг друга основные аспекты: языковой, паравербально-семиотический, психический, социальный. В основе социально-речевой реальности лежат также культурный, информационно-познавательный, логический, физиолого-акустический (биологический) и возможно другие компоненты, которые наполняют эти аспекты (и процессы речи) соответствующей информацией, оказывают на них организующее воздействие (например, в плане логико-речевом) и делают возможным материальное воплощение и общественное обращение информации.

Эта аспектно-компонентная структура социально-речевой реальности (языковой коммуникации), которую мы представили в ранее опубликованных работах³, должна стать предметом дальнейшего, систематического изучения. Принципиальную важность имеет здесь определение общей основы, на которой осуществляется синтез аспектов и компонентов языковой коммуникации. Хотя между межаспектными, межкомпонентными и межаспектно-компонентными отношениями существуют двусторонние прямые и обратные связи, не подлежит сомнению тот факт, что языковой, семиотико-паравербальный и психический аспекты определенным образом (в плане общего синтеза-анализа процессов речи и в некоторых других отношениях) подчинены социальному аспекту. В противном случае речь не могла бы удовлетворять различные потребности общества, ради чего она

³ С. Сятковский, *Социолингвистика, социология языка и социология языковой коммуникации*, „Русский язык за рубежом” 1984, № 2; С. Сятковский, *Социология языковой коммуникации и проблемы преподавания иностранных языков*, „Русский язык за рубежом” 1985, № 3; S. Siatkowski, *Plaszczyna przedmiotowa nauczania języka obcego a materiały glottodydaktyczne (O roli czynników społecznych w dydaktyce języków obcych)*. В сб.: *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych. Materiały X Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*, pod red. F. Gruczy, Warszawa 1988.

и существует. Социальные факторы, закономерности и правила в той или иной степени распространяются на все явления языковой коммуникации, оказывая влияние на функционирование языка, паравербально-семиотических образований и других ее аспектов, компонентов и единиц. Употребление, например, предложения *Закрой дверь за собой!* – это всего лишь внешний, содержащий итоговую информацию сигнал различных социальных и социально-психических отношений и факторов – социальной позиции и роли говорящего, мотивов, целей, интенций, межличностного отношения и других факторов, которые породили этот сигнал и без которых он теряет свой смысл. От этих и некоторых других языковых и неязыковых факторов зависит также способ восприятия этого сигнала и практической реакции на него рецепиентом.

Из сказанного видно, что социально-речевая реальность представляет собой определенную социопсихологическую семиотическую динамическую систему. Она продукт особых происходящих в голове человека операций синтеза–анализа явлений (единиц), отобранных согласно актуальным, постоянно меняющимся общественным потребностям, – из социального, психического, языкового и паравербально-семиотического аспектов и соответствующих компонентов речи. Эти явления объединяются по коммуникативным правилам *ad hoc* в коммуникативные единицы и процессы. В живой речи почти все находится *in statu nascendi*. Другое дело, что фиксированный текст (в письменном или звуковом виде или передаваемый из поколения в поколение), являясь фактически уже не речью в собственном смысле, а продуктом речи, приобретает свойства стабильного существования.

Значит, в эмпирическом плане общий синтез или анализ явлений языковой коммуникации осуществляется на социальной основе. Соответственно и в научном плане исследование социального аспекта, а также процессов общего синтеза и анализа аспектов и компонентов социально-речевой реальности должно быть осуществлено на социологической основе, т.е. на почве социологии языковой коммуникации и лежащей в ее основе общественной психологии. Это отнюдь не уменьшает значения других явлений языковой коммуникации, например, языковых, психических или логических, которые могут играть в определенных пределах самостоятельную роль, не меняя, однако, ведущей роли социальной обусловленности прежде всего в плане общего синтеза–анализа процессов речи. Более того. Благодаря этой обусловленности может, например, языковая система функционировать в социально-речевой реальности более целенаправленно и эффективно. Здесь важно указать на двойную природу функционирования языковых явлений в социально-речевой реальности. В ней языковая система, с одной стороны, будучи в значительной степени подчинена

мыслительным, психическим, социально-коммуникативным и некоторым другим факторам, играет в целом служебную роль, с другой, – является главным и ведущим средством практического оформления и объективации результатов мыслительных, психических, социально-коммуникативных и других процессов.

Социальной обусловленностью объясняется в значительной степени важнейшее свойство полного и неполного (соучастного) функционирования языковой системы в процессах языковой коммуникации. В случае полного функционирования проявляются все потенции языка как универсальной коммуникативной системы. В случае соучастного функционирования реализуются лишь те некоторые потенции языка, которые необходимы в определенных условиях социально-речевой реальности, в которых информация может выражаться контекстными, пресуппозиционными и различными неязыковыми (паравербально-семиотическими, ситуативными, социально-символическими, социально-этическими, проксемическими и т.д.) средствами и факторами. Благодаря закономерности полного и соучастного функционирования, в основе которой лежат культурно-прагматические требования, в частности стремление к экономии средств выражения, язык, с одной стороны, сохраняет характер универсального средства общения, с другой, – может проявлять удивительную гибкость и соразмерность.

Из вышесказанного вытекает, что для адекватного владения иностранным языком на каждом этапе эффективного преподавания необходимо учитывать роль социальных явлений в структуре и процессах социально-речевой реальности, в частности, требуется определенная степень социализации иноязычной способности учащегося. Чем более продвинутый этап обучения, тем степень социализации должна быть выше. К сожалению, в настоящее время проблема коммуникативно-речевой социализации, если учитывается в учебном процессе, то, как правило, интуитивно и в связ с этим недостаточно эффективно. Поэтому важно установить, какие сферы и области общественной жизни, а также какие типы социально-коммуникативных отношений и в какой последовательности должны учитываться в учебном процессе, какие модели социально-речевого поведения функционируют в пределах этих сфер, областей и типов, как отражается аспектно-компонентная структура социально-речевой реальности в этих моделях. Существенно произвести дидактический отбор, типологию и иерархизацию разных структурных элементов социально-речевого взаимодействия⁴ и более

⁴ О социально-речевом взаимодействии см.: С. Сятковский, *Проблемы изучения социально-речевой реальности (социально-речевое взаимодействие)*, „Русский язык за рубежом” 1984, № 5.

крупных единиц социально-речевой реальности в дидактически релевантных ситуациях (так как всего неограниченного количества ситуаций невозможно учесть).

Например, такие социальные характеристики коммуникантов, как возраст, пол, образование, воспитание, внешний вид и другие по-разному отражаются на процессах речи в различных ситуациях – дома, в магазине, на собрании общественной организации, в купе поезда и т.д. Не менее существенно изменяются процессы коммуникации в ситуации наложения социальных ролей. Чтобы в этом убедиться, достаточно сравнить, например, диалог между преподавателем и студентом в аудитории и в театре, когда на разные социальные роли учителя и учащегося накладывается общая для обоих коммуникантов роль театрального зрителя. Можно надеяться, что в связи с растущим интересом к вопросам дидактического описания социального аспекта русской социально-речевой реальности как иностранной те и другие задачи, стоящие перед данной областью, будут успешно реализованы.

В свете вышесказанного становятся более понятными причины низкой эффективности обучения иностранному языку, ориентированного на явления языковой системы. Здесь слишком узка и недостаточно адекватна основа обучения. Но достаточно ли ограничиться рамками социально-речевой реальности в теории и практике преподавания иностранного языка? На этот вопрос даем тоже отрицательный ответ.

Дело в том, что учащийся, кроме умений адекватного социально-речевого поведения и соучастного использования языка в иноязычной коммуникации (коммуникативная сокомпетенция), должен уметь использовать полные системно-структурные потенции языка (системно-языковая сокомпетенция), так как в различных стилях речи, не только в монологе, но и в диалоге и полилоге язык функционирует также как целостная система. Учащийся должен владеть целостной системой языка, чтобы уметь использовать дифференцированным образом ее ресурсы. Следовательно, сочетание двух подходов – социально-речевого и системно-языкового представляется оптимальным решением этой лингводидактической антиномии. Формирование у учащихся системно-языковой сокомпетенции должно стать результатом взаимного дополнения двух встречных путей (которые неправильно считались и нередко еще считаются альтернативными) – опосредованного, идущего от общения к языку, т.е. формирующего через посредничество языковой коммуникации системно-языковую сокомпетенцию имплицитным и имплицитно-эксплицитным образом, и непосредственного, идущего от языка к общению, т.е. непосредственным образом формирующего явления системно-языковой сокомпетенции, закрепляемые в условиях языковой коммуникации. Отдельные виды обучения языку (как

специальности, в школе и т.д.) и этапы обучения будут отличаться способами и пропорциями использования двух этих путей.

Из этого следует, что формирование у учащихся коммуникативной сокомпетенции должно одновременно предполагать формирование системноязыковой сокомпетенции и наоборот. Эти две сокомпетенции, находясь в отношениях взаимного дополнения, в условиях правильно запрограммированной и реализованной системы обучения должны образовать общую коммуникативно-языковую компетенцию, совмещающую языковые и неязыковые области явлений.

В сознании учащегося формирование иностранной коммуникативно-языковой компетенции обычно происходит, как известно, не на пустом месте. Эта формирующаяся компетенция накладывается по крайней мере на одну коммуникативно-языковую компетенцию учащегося, взаимодействуя с ней. Проблема взаимоотношений изучаемого иностранного языка с соответствующими явлениями родного языка учащегося и возможно с сругими изучаемыми или изученными им языками в рамках интегрированной системы научных основ преподавания иностранных языков может также получить полное, более удовлетворительное разрешение. Не имея возможности здесь более подробно остановиться на этом вопросе, отметим только, что в результате взаимодействия, а затем образования своеобразных отношений симбиоза между разными усвоенными языками формируется коммуникативно-языковая бикомпетенция (в случае первого усваиваемого иностранного языка) или коммуникативно-языковая поликомпетенция (в случае второго и следующих усваиваемых иностранных языков), допускающие возможность относительного обособления данной компетенции для удовлетворения потребностей общения.

Значит, усвоение иноязычной коммуникации представляет собой весьма сложный процесс, в котором взаимно дополняющиеся и детерминирующие друг друга языковые, психические, культурные (страноведческие, литературные и т.д.), социальные и другие области явлений взаимодействуют с соответствующими областями уже сформированного коммуникативно-языкового сознания учащегося. Если русский язык изучается в качестве первого и единственного иностранного языка, то процесс взаимодействия происходит между русским и национальным коммуникативно-языковым контекстом учащегося, т.е. в рамках коммуникативно-языковой бикомпетенции. Картина значительно осложняется в случае формирования коммуникативно-языковой поликомпетенции, когда русский язык изучается в качестве не единственного или не первого иностранного языка. Тогда в коммуникативно-языковом сознании учащегося происходят двусторонние взаимосвязи между усвоенным(-ыми) и актуально усваиваемым(-ыми)

языками, а также многосторонние взаимосвязи. При этом интерференция между вторым усваиваемым и первым уже довольно прочно усвоенным иностранным языком может быть сильнее, чем между этим вторым усваиваемым иностранным и родным языком учащегося, который в общей сложности остается, однако, наиболее сильным источником интерференции⁵. Это наиболее заметно проявляется в случае близкородственных языков. Например, у владеющего русским языком поляка при изучении чешского языка русско-чешская интерференция в некоторых отношениях проявляется сильнее, чем интерференция польско-чешская. Кроме того на эти двусторонние отношения накладываются дополнительно разного типа в данном случае трехсторонние польско-чешско-русские коммуникативно-языковые отношения.

Актуальной задачей является изучение закономерностей формирования коммуникативно-языковой поликомпетенции в предполагаемых в системе языкового образования нашей страны более дифференцированных ситуациях, когда изучаются, например, сперва английский, а затем русский (немецкий, французский) или сначала русский, а потом английский (немецкий, французский), или сперва немецкий, а потом английский (французский, русский), или же сперва французский, а потом английский (русский, немецкий) языки и т.д. Важной предпосылкой оптимизации преподавания русского языка как иностранного является систематическое изучение всех указанных отношений с учетом принятых временных и синхронных дидактических конфигураций языков. Это предполагает прежде всего лингводидактически ориентированную интенсификацию не только сопоставительного и типологического изучения русского и других языков (на уровне системы и речи), но и развития практически еще не существующих или только начинающих сопоставительных и типологических исследований в области психологии речи, психолингвистики, страноведения языка, страноведения речи и связанной с этим паравербальной семиотики, литературоведения, а также в области социологических основ преподавания русского языка. Изучение на этой основе различных лингводидактических следствий в тесной связи с традициями и новейшими достижениями в области лингводидактики должно привести к усовершенствованию преподавания русского языка как иностранного, в частности как близкородственного⁶.

⁵ C. James, *Zur Rechtfertigung der kontrastiven Linguistik*. В. сб.: G. Nickel (hrsg.), *Reader zur kontrastiven Linguistik*, Frankfurt a.M 1972, с. 31-32.

⁶ Настоящая статья подготовлена на основе доклада, прочитанного на VII Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы (Москва, 11-17 VIII 1990).