

УДК 37.016:81-028.31

ББК 74.261.3

T-37

Теучеж Фатима Аслановна, ассистент кафедры арабского и вторых иностранных языков Адыгейского государственного университета; e-mail: raksimus@bk.ru

МЕСТО ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ И РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ КОММУНИКАТИВНОМУ ПИСЬМУ

(рецензирована)

В статье рассматриваются два взаимосвязанных, но разноплановых явления: язык и речь. Существование этих явлений помогает установить место языковых знаний и речевой практики в обучении устной и письменной речи. В связи с этим возникает необходимость разграничения методов изучения языка и обучения речи: изучение языка для знания его фонетической и лексико-грамматической системы; обучение речи для общения на этом языке.

Ключевые слова: языковое образование, язык, речь, устная речь, письменная речь, коммуникативное письмо.

Teuchezh Fatima Aslanovna, assistant lecturer of the Department of Arabic and Second Foreign Languages of Adygh State University, e-mail: raksimus@bk.ru

THE ROLE OF LANGUAGE KNOWLEDGE AND SPEECH PRACTICE IN TEACHING COMMUNICATIVE WRITING

(reviewed)

The article describes two related but diverse phenomena: language and speech. The existence of these phenomena helps to establish the place of linguistic knowledge and speech practice in the training of speech and writing. In this regard, there is need to distinguish between methods of studying language and speech training: learning a language for knowledge of its phonetic, lexical and grammatical system, training of speech to communicate in that language.

Keywords: language education, language, speech, speaking, writing, communicative letter.

Существование языка и речи как двух взаимосвязанных, но разноплановых явлений имеет особенное значение для методики развития связной речи обучающихся. Это дает возможность установить место языковых знаний и речевой практики в обучении устной и письменной речи и построить наиболее эффективную систему упражнений. Соответственно возникает необходимость разграничения методов изучения языка и обучения речи. И связано это с вопросом, который встает естественно: чему учить, языку или речи?

Решение этой проблемы определяется целью языкового образования, основной задачей которого, как известно, является развитие речи обучающихся, привитие им навыков общения на том или ином языке. Реализация этой важной задачи предполагает изучение языка через обучение речи. В связи с этим в обучении языкам выделяется два аспекта: 1) изучение языка для знания его фонетической и лексико-грамматической системы; 2) обучение речи для общения на этом языке.

Следует учитывать и тот факт, что пути владения родным и неродным языками противоположно направлены. «...Если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью» [1, с. 292]. Таким образом, обучение неродному языку осуществляется через обучение речи на основе осознания системных связей в изучаемом языке и основная задача школы – помочь обучающимся овладеть речевыми умениями в комплексе, так как это является необходимым условием общения.

Формирование речевых умений связано с формированием языковой, коммуникативной и лингвистической компетенцией обучающихся.

Под компетенцией мы понимаем совокупность полученных знаний, умений и навыков, сформированных в процессе обучения языку, с целью осознанного употребления единиц языка в речи. Языковая компетенция связана с освоением языка как структурированной системы и ориентирует обучающихся на усвоение единиц языка и правил их построения.

Лингвистическая компетенция основана на знаниях обучающихся о языкознании, о методах лингвистического анализа, этапах развития, об известных лингвистах, изучавших язык.

Формирование языковой и лингвистической компетенций проводится путем овладения определенными способами действия, которые позволяют не только уяснить дефиницию того или иного понятия, научить распознавать его среди других языковых явлений, но и выявлять особенности употребления его в речи.

В процессе обучения речевой деятельности (слушанию, чтению, говорению, письму) предусматривается формирование коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция характеризует знания, умения и навыки обучающихся, необходимые для речемыслительного процесса: понимания, порождения и воспроизведения речи в соответствии с целевой коммуникативной установкой [2, с. 5].

В рассматриваемом аспекте особого внимания заслуживает работа Н.С. Болотновой, в которой отражена структура текстовой компетенции. Она характеризуется автором, «во-первых, как комплекс знаний о тексте как форме коммуникации (его системно-структурной организации, смысловом развертывании, прагматике, стилистических и жанровых особенностях, теме и идее, ориентации на определенного адресата, воплощении конкретных целей и задач общения). Во-вторых, как набор опирающихся на эти знания навыков и умений личности осуществлять текстовую деятельность (создавать тексты и понимать их на основе смысловой интерпретации)» [3, с. 66-76].

В понятие «текстовая компетенция» входит широкий спектр знаний, умений, навыков, способностей, связанных с написанием, восприятием, пониманием, интерпретацией, произнесением текстов различных по жанровой и стилистической принадлежности, а также готовность применять данные знания на практике [4, с. 83].

В современной методике сформировалась текстоориентированная концепция, основополагающим принципом которой является коммуникативно-деятельностный подход. Обоснованием такого подхода считается современная теория текста, в рамках которой всякое целостное речевое высказывание, обладающее смысловой законченностью, классифицируется как текст и рассматривается в качестве формы коммуникации [4, с. 83]. По словам И.В. Салосиной, характер текстовой деятельности определяется позицией субъекта по отношению к ее результату (тексту). Первичная текстовая деятельность направлена на создание и произнесение речевого целого, вторичная – на восприятие, понимание, интерпретацию [4, с. 3].

В связи с этим определяются два понимания, два подхода к тексту:

1) пропозициональный, рассматривающий текст как статическую нерасчлененную во времени единицу, к которой можно подходить с мерками предложения;

2) динамический, для которого текст – это коммуникативная единица, рассматриваемая с позиций деятельностного подхода и создаваемая цепочкой расчлененных во времени речевых действий. По мнению Х. Айзенберга, эти два подхода являются альтернативными [5].

На существование двух подходов к тексту указывал и Д. Фивегер. По утверждению ученого, первый подход к тексту порождает пропозициональную модель текста, в основе которой лежит описание текста с позиций системы языка, второй – коммуникативную деятельностную модель. Эти две модели имеют следующие различия:

1) пропозициональная модель представляет текст как нерасчлененную во времени единицу, коммуникативная – как цепочку последовательных речевых действий;

2) первая объясняет закономерности текста правилами грамматики, она же определяет единицы анализа, вторая коммуникативными принципами, основные единицы анализа определяются коммуникативно-прагматически;

3) пропозициональная модель абстрагируется от условий коммуникации, главный ее предмет – микроструктура текста, коммуникативная модель описывает текст в его связи с конкретными деятельностными ситуациями [5]. Хотя Д. Фивегер отдает предпочтение коммуникативной модели текста, он не считает эти два подхода альтернативными.

Исследуя данный вопрос, О.И. Москальская высказывает точку зрения, согласно которой «подлинно диалектический, свободный от односторонности подход к явлениям языка и речи предполагает соединение и совмещение системного и коммуникативного подходов к тексту».

Подход к тексту как к единице языка и речи, установление наличия текстообразующих единиц и текстового уровня явились важнейшим шагом в завершении построения общей модели языка и в решении проблемы взаимоотношения языка и речи.

Чтобы сформировать языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции

обучающихся, необходимо решить проблему соединения знаний обучающихся о языковой системе и формирования речевого развития, то есть необходима реализация языкового материала через речевую деятельность обучающихся. Таким образом, еще раз подтверждается тот факт, что язык и речь, будучи взаимосвязанными, выполняют разные функции и имеют разные единицы [6, с. 161].

Язык представляет собой структурированную систему, так как языковые уровни находятся во взаимодействии. Языковая система реализуется в процессе ее функционирования. Следовательно, «язык в качестве общечеловеческой деятельности представляет собой речь» [7, с. 516].

Речь – это сам процесс говорения, деятельность людей, реализация языковых единиц в действии, в определенных условиях. «Речь, - отмечает И.Ю. Шехтер, – это процесс, движение, в котором функционирование формальных структур языка, значений слов и словосочетаний нерасторжимо слито со смыслом» [8, с. 72].

Формируя понятие о типах речи, следует иметь в виду совокупность его существенных признаков: функцию, значение (формальным способом выявления которого становится вопрос), строение и языковые средства.

По функции тексты делятся на две большие группы: 1) тексты, в которых отражается реальная действительность (факты, явления, события); 2) тексты-мысли человека о реальной действительности.

По значению тексты делятся на описание, рассуждение, повествование, оценку, формулы речевого этикета.

Своеобразие текста зависит и от функционально-стилистической установки: художественный текст, публицистический текст, научный текст, а также от соответствия тем или иным литературным жанрам: стихи и проза; лирика, эпос и драма; басня, сонет, в том числе ученические изложения и сочинения.

Каждый из этих типов определяется совокупностью структурных и смысловых признаков. Для повествования это временные отношения, для описания – пространственные, а для рассуждения – причинно-следственные.

В основе каждого текста лежит определенная коммуникативная целеустановка, формируемая ситуацией коммуникации и теми задачами, которые ставит перед собой говорящий и пишущий. В этом случае следует рассматривать текст как единицу текстовой деятельности [9]. В связи с данным утверждением оправданной и актуальной можно считать постановку вопроса о необходимости исследования проблем организации текстовой деятельности и управления ею в условиях обучения языкам в поликультурной среде. Через тексты обучающиеся приобщаются к знаниям, социальным ценностям и нормам, накопленным народами в ходе практической деятельности. Поэтому столь значимым является вооружение учащихся знанием лингвистических основ построения собственных речевых произведений различных стилей и жанров. А знание основных видов речи, их соотношения, внутренней связи помогает в организации работы по развитию связной речи обучающихся, способствует реализации принципа комплексного развития видов речи с соблюдением определенной иерархии, систематичности и последовательности. Речеведческие же понятия (речь и виды речевой деятельности, речевые жанры; типы речи (повествование, описание, рассуждение); стили речи; текст и его признаки, структура текста, виды и средства связи в нем; тема и основная мысль текста) определяют место языковых знаний и речевой практики в обучении коммуникативному письму.

Литература:

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. 486 с.
2. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. 1996. №1. С. 3-8.
3. Болотнова Н.С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка. Томск, 2001. С. 66-76.
4. Салосина И.В. Текстовая деятельность как основа профессиональной педагогической компетентности будущего учителя // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. 2007. Вып. 7 (70). С. 82-87.

5. Isenberg H. «Text» versus «Satz» // *Studia grammatical*. XLVII. Berlin, 1977.
6. Уракова Ф.К. Системно-функциональный подход в работе над развитием русской связной речи учащихся национальной школы // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3, Педагогика и психология*. 2009. №1. С. 161-167.
7. Косериу, Е. Современное положение в лингвистике // *Известия АН СССР*. 1977. Т. 36, №6. С. 516-518.
8. Шехтер И.Ю. Роль смыслообразовательных процессов при речевом порождении // *Вопросы философии*. 1977. №1. С. 72-75.
9. Уракова Ф.К. Текст как объект лингвистики // *Культурная жизнь Юга России*. 2007. №6. С. 64-66.

References:

1. Vygotsky L.S. *Selected psychological studies*. M., 1956. 486 p.
2. Bystrov E.A. *Communicative approach to the teaching of the mother tongue // Russian language in school*. 1996. №1. P. 3-8.
3. Bolotnova N.S. *Textual competence and ways of its formation in the school // Communicative-activity and text-oriented approaches to teaching Russian language*. Tomsk, 2001. P. 66-76.
4. Salosina I.V. *Text activities as the basis of professional pedagogical competence of future teachers // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. Series: Pedagogy*. 2007. Issue 7 (70). P. 82-87.
5. Isenberg H. «Text» versus «Satz» // *Studia grammatical*. XLVII. Berlin, 1977.
6. Urakova F.K. *Systemic-functional approach to work on the development of coherent Russian speech in national school pupils // Bulletin of Adygh State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*. 2009. № 1. P. 161-167.
7. Coseriu E. *The current situation in linguistics // Proceedings of the AS of the USSR*. 1977. V. 36. № 6. P. 516-518.
8. Shechter I.Y. *Role of meaning forming processes in speech generation // Problems of Philosophy*. 1977. № 1. P. 72-75.
9. Urakova F.K. *Text as an object of linguistics // Cultural life of the South of Russia*. 2007. №6. P. 64-66.