

Л. В. Московкин

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ КОНЦЕПЦИИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ С. Ф. ШАТИЛОВА

В статье представлены результаты исследования теоретических источников концепции речевых умений и навыков проф. С. Ф. Шатилова, крупнейшего петербургского методиста, оказавшего влияние на развитие представлений о формировании этих свойств личности на уроках иностранного языка. Рассматриваются концепции навыков и умений М. М. Пистрака и П. Н. Груздева, разработанные в российской педагогике 1930–1940-х гг., и их рецепция в трудах специалистов в области педагогики и методики обучения иностранным языкам. Делается вывод о том, что основными теоретическими источниками концепции речевых умений и навыков С. Ф. Шатилова послужили концепция П. Н. Груздева и ее методическая интерпретация в работах И. Д. Салистры. Описываются особенности концепции С. Ф. Шатилова.

Ключевые слова: С. Ф. Шатилов, концепция навыков и умений, М. М. Пистрак, П. Н. Груздев, И. Д. Салистра.

L. Moskovkin

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE SPEECH HABITS AND SKILLS CONCEPT DEVELOPED BY S. F. SHATILOV

The article presents the results of research on theoretical sources of the speech habits and skills concept formulated by Prof. S.F. Shatilov, a famous St. Petersburg methodologist whose ideas have influenced Russian academic theory of developing learners' foreign language speech activity in the classroom. The author considers the earlier habits and skills concepts developed by Russian researchers M. M. Pistrak and P. N. Gruzdev in the 1930s–1940s, and their reflections in later works in pedagogy and foreign language teaching theory. It is concluded that Shatilov's concept was founded on the concept suggested by P. N. Gruzdev and its methodological interpretation in the research of I. D. Salistra. The article also describes specific features of S. F. Shatilov's speech habits and skills concept.

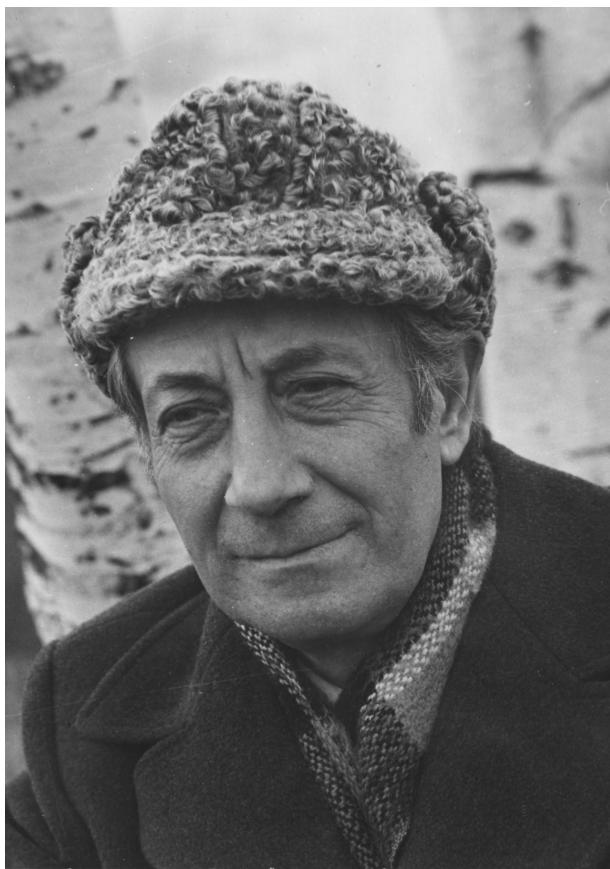
Keywords: С. Ф. Шатилов, speech habits and skills, М. М. Пистрак, П. Н. Груздев, И. Д. Салистра.

Введение

Доктор педагогических наук Сергей Филиппович Шатилов (1919–2007), один из наиболее ярких представителей отечественной методики преподавания иностранных языков, с 1963 г. работал в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена, где прошел путь от ассистента до профессора, заведующего кафедрой методики преподавания иностранных языков (рис. 1). Он известен как руководитель крупной, признанной в России и за рубежом методической школы. Его научные труды,

и особенно те, в которых получила отражение его оригинальная концепция речевых навыков и умений, легли в основу кандидатских и докторских диссертаций его многочисленных учеников.

Рассмотреть научное наследие С. Ф. Шатилова в рамках одной журнальной статьи невозможно, поэтому нами выбрана только одна его концепция — концепция речевых навыков и умений, которую можно считать ядром системы его методических взглядов, главной концепцией в его жизни, над которой он работал не менее 15 лет. Важность обра-



*Рис. 1. Сергей Филиппович Шатилов.
Октябрь 1986 г.*

щения к ее анализу обусловлена ее непреходящей значимостью для учителей иностранного языка и исследователей в области методики обучения иностранным языкам.

Эта концепция, в которой рассматривают-
ся четыре основных вида коммуникативных
умений и связанные с ними группы аспектных
речевых и языковых навыков, актуальна
и в наше время, о чем свидетельствуют ра-
бота В. А. Тищенко, в которой конкретизиру-
ется объем понятия «коммуникативное
умение» [21], работа Н. В. Киреевой, в кото-
рой исследуются комбинации коммуника-
тивных умений [7], работа Е. М. Каргиной,
в которой сопоставляются речевые и языко-
вые навыки [6], а также многочисленные
работы, в которых рассматриваются вопросы

формирования речевых навыков и развития
речевых умений, например, авторства
Т. А. Козляковой, Ф. А. Теучеж, Ф. К. Ура-
ковой [8; 20; 24]. Признавая их практическую
значимость, отметим, что в области изучения
коммуникативных умений и аспектных ре-
чевых и языковых навыков в последние годы
не появилось новых фундаментальных работ.
Отсутствует анализ предшествующего опыта
исследований в этой области, сравнение
концепций формирования речевых навыков
и развития речевых умений. Концепция ре-
чевых навыков и умений С. Ф. Шатилова не
подвергается подробному изучению и кри-
тическому рассмотрению ни в контексте пе-
дагогических идей XX века, ни примени-
тельно к реалиям современного образования.
Настоящая статья отчасти восполняет этот
пробел.

Методология исследования

Цель данной работы — рассмотреть,
с одной стороны, теоретические источники
концепции речевых навыков и умений
С. Ф. Шатилова, с другой стороны, ее спе-
цифические особенности, отличия от других
концепций. Методы исследования: теорети-
ческий анализ педагогической и методиче-
ской литературы, обобщение и сравнение
полученных данных. Материал исследования:
разделы, посвященные проблеме навыков
и умений в работах по педагогике и методи-
ке обучения иностранным языкам в период
1930–1980-х гг.

Результаты исследования

Становление С. Ф. Шатилова как учителя
и ученого осуществлялось в 1940–1960-е гг.,
именно в то время, когда в среде психологов
и педагогов формировались основные кон-
цепции навыков и умений, причем эти
концепции находились в состоянии
противоборства. Поскольку этот психолого-
педагогический контекст почти не отражен
в научной литературе, рассмотрим его более
подробно.

Концепции умений и навыков М. М. Пистрака и П. Н. Груздева

В российской научной литературе до 1930-х гг. слова «умение» и «навык» употреблялись недифференцированно. Они стали осознаваться как особые педагогические термины только в 1934 г., после выхода в свет первого советского учебника педагогики для педагогических институтов, написанного М. М. Пистраком [15].

Моисей Михайлович Пистрак был крупнейшим представителем педагогики 1920–1930-х гг., теоретиком, автором множества научных трудов, организатором и сотрудником Наркомпроса РСФСР и одним из активных членов ГУСа — Государственного ученого совета, который в 1920-х гг. разрабатывал государственную политику в области образования. В 1930-е гг. он был ректором Северо-Кавказского университета в Ростове-на-Дону и директором Северо-Кавказского НИИ педагогики.

Написанный им учебник педагогики заслуживает отдельной статьи, в нем немало интересного для истории отечественной педагогики, но для нас в данном случае важно то, что в нем представлена первая в нашей стране педагогическая концепция умений и навыков.

М. М. Пистрак выстраивал триаду «знание» — «умение» — «навык», полагая, что в ней отражается естественный ход учебного процесса. Он не дал определения этих понятий, но подробно их описал: «Обычно под умением понимают навык, которым овладели не в совершенной степени, а под навыком — умение, достигшее степени совершенства. Например, умению не без труда написать адрес, короткое письмо, тяжело выводя каракули, не отказывают в названии “уменье”, хотя никто не назовет это умение навыком» [15]. Иными словами, умение рассматривалось им как промежуточная стадия в процессе формирования навыка, а навык — как конечная стадия в обучении деятельности.

Понимание навыка как высшей стадии в обучении деятельности во многом сближа-

ется с идеями бихевиоризма. В 1920-х гг. труды основоположников этой теории Дж. Уотсона и Э. Торндайка издавались на русском языке [22; 23], и нельзя исключать, что они повлияли на становление идей М. М. Пистрака в этой области. Однако понимание процесса формирования навыков в его концепции все же отличалось от концепций бихевиористов. Анализируя этот процесс, М. М. Пистрак подчеркивал в нем роль знаний: «Умения предполагают знания, а навыки — умения и знания». В соответствии с триадой «знания» — «умения» — «навыки» он выстраивал три основных стадии процесса обучения деятельности: формирование знаний, формирование умений, формирование навыков. В этом проявляла себя традиционная для российской педагогики идея сознательности в обучении (см. труды К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, С. И. Миропольского и других известных дореволюционных ученых). Бихевиористы же, напротив, не придавали знаниям большого значения.

В 1940-е годы под влиянием исследований в области психологии речи появляется иная интерпретация взаимосвязи умений и навыков. Павел Никодимович Груздев, один из крупнейших представителей педагогики 1940–1950-х гг., изучая процесс обучения чтению на родном языке, писал: «Овладение навыком чтения еще далеко не обеспечивает умения читать, которое характеризуется прежде всего пониманием того, что написано» [14, с. 256]. Умение читать — это прежде всего умение понять прочитанное, опирающееся на навыки чтения, и именно умение, а не навык, по мнению П. Н. Груздева, является высшей стадией обучения деятельности.

Концепция П. Н. Груздева не была развитием идей М. М. Пистрака. Это был принципиально новый взгляд на психические механизмы деятельности, выступающие в роли объектов обучения. В этой концепции П. Н. Груздева была переосмыслена сущность понятия «умение». Для него это не ступень в развитии навыка, а сложный психический

механизм, включающий навыки и развивающийся одновременно с ним. Важно также отметить и тот факт, что, говоря о формировании умений, П. Н. Груздев не подчеркивает ведущей роли знаний в этом процессе. Однако это не означает того, что он недооценивал роль знаний в процессе обучения деятельности. Это говорит лишь о том, что он учитывал результаты исследований Л. М. Шварца, который описал два пути формирования навыков: с опорой на знания и без опоры на них [29].

Наличие двух принципиально разных концепций умений и навыков и, соответственно, двух принципиально разных подходов к их формированию разделило отечественных специалистов в области педагогики и методики обучения иностранным языкам на две противоположные по своим взглядам группы, причем их противостояние, хотя и не подчеркивается учеными, существует и в наше время.

Рецепция идей М. М. Пистрака и П. Н. Груздева в педагогике и методике обучения иностранным языкам

Концепция М. М. Пистрака получила широкое признание в педагогической литературе уже в 1940-х гг. Так, например, в учебнике педагогики И. Т. Огородникова и П. Н. Шимбирева впервые даются определения знаниям, умениям и навыкам: «Под знаниями, как известно, понимается научное обобщение общественной практики, результат изучения, сумма познания реальной действительности. <...> Умения — осмысленные виды практики. <...> Навыки — усовершенствованные и автоматизированные приемы практики» [12, с. 78]. Эти определения хотя и не могут считаться оптимальными, так как не совсем ясно, как взаимодействуют между собой осмысленные виды и усовершенствованные и автоматизированные приемы практики, все же заслуживают внимания, поскольку содержат указание на некоторые новые признаки обсуждаемых явлений: на осмысленный, осознанный характер умений и ав-

томатизированный характер навыков. В этом усматривается попытка опереться на положения фундаментального психологического труда С. Л. Рубинштейна [17], в котором были обобщены полученные к тому времени результаты исследований навыков деятельности.

Кроме того, в книге И. Т. Огородникова и П. Н. Шимбирева отмечалось тесное взаимодействие знаний, умений и навыков в процессе обучения — не только то, что знания важны для овладения умениями и навыками, но и то, что умения и навыки оказывают огромное влияние на процесс овладения знаниями.

И наконец, указанные авторы предлагают новую типологию навыков (навыки, усваиваемые непроизвольно, и навыки, образующиеся в результате сознательных усилий) [12, с. 172], в которой отражаются идеи Л. М. Шварца. Эта типология в дальнейшем получит развитие в одной из работ А. Н. Леонтьева [11], а на материале речевой деятельности — в одной из работ А. А. Леонтьева [10], что, несомненно, подтверждает ее продуктивность.

Концепция М. М. Пистрака получила отражение и в работах по методике обучения иностранным языкам. В 1940–1950-х гг. она принимается в качестве теоретической основы в научных трудах и методических пособиях З. М. Цветковой, В. Д. Аракина, А. Монигетти, И. В. Рахманова, Л. С. Андреевской-Левенстерн и О. Э. Михайловой, Б. Ф. Корндорфа. В 1960–1970-х гг. мы встречаем термины «грамматическое знание», «грамматическое умение», «грамматический навык», «лексическое знание», «лексическое умение», «лексический навык» в трудах В. С. Цетлин, П. Б. Гурвича, А. А. Миролюбова, Ж. Л. Витлина и других крупных методистов. Отметим в качестве яркого примера статью П. Б. Гурвича и Ю. А. Кудряшова «Грамматические умения, обусловливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития» [4].

В современной методике обучения иностранному языку концепция М. М. Пистрака вообще не представлена, однако в педагогических трудах, в частности в учебниках педагогики, отражена главным образом именно эта концепция. При этом упоминания имени М. М. Пистрака в связи с умениями и навыками мы не найдем нигде. Связано это с тем, что в 1937 г. он был репрессирован, а его учебники в библиотеках были изъяты из употребления и помещены в комнаты специального хранения. Только в последние 30 лет появилась информация о жизни и деятельности М. М. Пистрака, а его книги вновь стали доступными.

Несколько иным было развитие идей П. Н. Груздева. Его концепция заинтересовала главным образом тех, кто исследовал процессы обучения деятельности, в частности К. К. Платонова, изучавшего с позиций педагогической психологии процесс профессионального обучения пилотов гражданской авиации. В ходе его многолетних исследований были получены новые данные о закономерностях обучения деятельности. Для нас же интересно то, что К. К. Платонов подробно описал пять стадий развития любого умения: первоначальное умение, недостаточно умелая деятельность, отдельные общие умения, высокоразвитое умение, мастерство [16].

Однако, несмотря на интерес отдельных педагогов и психологов к идеям П. Н. Груздева, в педагогической литературе они упоминаются крайне редко. В методике же обучения иностранным языкам они легли в основу ряда известных концепций речевых навыков и умений. В связи с этим вспомним, что в 1930–1940-х гг. специалисты в области обучения иностранным языкам часто писали о необходимости развития у учащихся всех видов речевой деятельности, но учителя занимались главным образом грамматикой, стремясь обеспечить усвоение грамматических знаний и автоматизацию грамматических навыков, так как именно это считалось самой сложной задачей при обучении языку и было предметом особого внимания при

оценке обученности учащихся. После работ П. Н. Груздева для всех стала очевидной служебная роль навыка. Стало понятным, что умения говорить, читать, писать, понимать на слух — это не только комплексы соответствующих навыков, но и еще кое-что, это какие-то сущности более высокого порядка, тесно связанные с внутренними, мыслительными процессами.

Основываясь на концепции П. Н. Груздева, Исаак Давидович Салистра, известный методист периода 1950–1970-х годов, также включал речевые навыки в состав иноязычных речевых умений. Он писал: «Умением называют способность человека успешно выполнять определенную сложную деятельность, включающую в себя как навыки, так и творческие моменты... Никакие умения не могут существовать без навыков, однако нельзя свести умения только к навыкам» [19, с. 23]. Например, писал он, чтение — это умение, а техническая сторона чтения — навыки. При этом умение читать состоит не только из техники чтения — в его состав входят и интеллектуальные операции. Значение навыков состоит в том, что они освобождают время для творческой деятельности.

Изданный в 1958 г. учебник методики обучения немецкому языку в средней школе И. Д. Салистры [19] оказал влияние на труды отечественных методистов, главным образом специалистов по методике преподавания немецкого языка. Не случайно его последователи, среди которых были С. Ф. Шатилов и Е. И. Пассов, понимали умение не как несовершенный навык, а как способность выполнять сложную деятельность, основанную на навыках. Таким образом, концепция речевых навыков и умений С. Ф. Шатилова генетически восходит к идеям И. Д. Салистры, которые, в свою очередь, базируются на педагогической концепции П. Н. Груздева.

Поиски компромиссного решения проблемы умений и навыков

Рецепция идей М. М. Пистрака и П. Н. Груздева в педагогике и методике

обучения иностранным языкам приводила не только к созданию двух противоположных по своим идеям групп ученых, но и к поискам компромисса между этими идеями. Основным камнем преткновения был термин «умение», по-разному понимавшийся М. М. Пистраком, П. Н. Груздевым и их последователями.

Попытка поиска компромиссного решения проблемы навыков и умений отмечена нами в «Методике преподавания немецкого языка в V–VII классах» Н. А. Бергман, которая выделила два вида умений — частичные и полные. Частичные умения — это умения применять знания на практике (умения по Пистраку). В процессе выполнения упражнений эти частичные умения превращаются в навыки. Частичные умения, ставшие навыками, входят в состав полных умений (умений по Груздеву) [2, с. 61–62].

В учебнике психологии под редакцией А. А. Смирнова отмечается: «Между навыками и умениями существуют сложные взаимоотношения. С одной стороны, умением можно обладать, не владя еще соответствующим навыком. В этих случаях формирование навыка осуществляется на базе уже имеющегося первоначального умения. С другой стороны, умение закрепляется и совершенствуется по мере овладения навыком. Мало того, высший уровень умения означает не только приобретение навыка, но и возможность пользования разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия» [18, с. 447]. Таким образом, в концепции авторов этого учебника умение не является лишь промежуточной стадией процесса формирования навыка. Напротив, признается возможность его развития от стадии первоначального умения, опирающегося на знания, до стадии умения, опирающегося на навыки.

Эту точку зрения разделял и Ф. Н. Гоноболин, который писал: «Умения — это более или менее легкие способы выполнения каких-либо действий, основанные на знаниях или навыках, приобретенных человеком в процессе деятельности. <...> Умение может

быть разных уровней: в одних случаях оно может предшествовать формированию навыков, в других является дальнейшим развитием деятельности» [3, с. 154].

Б. В. Беляев, рассматривая вопросы психологии обучения иностранному языку, использует термины «первичное умение» и «вторичное умение». Первичное умение основано на знаниях и обеспечивает дискурсивно-логическое владение языком. На базе первичного умения в ходе многократного его совершенствования развивается навык. Знания и навыки в совокупности составляют вторичное умение (умение творческой речевой деятельности) [1].

В докторской диссертации А. Е. Дмитриева вводятся понятия простейших (элементарных) и обобщенных умений [5]. Простейшие умения образуются и функционируют на основе приобретенных знаний, при постоянстве и повторении определенной части внешних условий. Общая структура таких действий, способы их выполнения не варьируются. Действие на уровне простейшего умения еще недостаточно отработано и закреплено, выполняется медленно. В результате последующего повторения оно может быть доведено до навыка. По психологическому признаку действие на стадии простейшего умения совершается всегда при сосредоточении произвольного внимания и волевых усилий, под контролем сознания, проявляющегося в постановке целей, в обдумывании способов выполнении операций, достигаемых результатов. По физиологическому признаку действие на уровне простейшего умения совершается при регулирующей роли второй сигнальной системы.

А. Е. Дмитриев далее пишет, что навык образуется на основе знаний, по мере его совершенствования осуществляется постепенный переход к обобщенным рассуждениям про себя, во внутренней речи. Действие на уровне навыка совершается быстро, экономно, уверенно, при постоянстве и повторении определенной части внешних условий. Общая структура таких действий, способы их вы-

полнения остаются неизменными. По психологическому признаку навык образуется на основе сознательного выполнения действий, функционирует же при отсутствии или минимальной затрате умственно-волевых усилий, снижении физического и нервного напряжения. По физиологическому признаку навык базируется преимущественно на первосигнальном динамическом стереотипе при минимальном контроле со стороны второй сигнальной системы.

Сложное действие на уровне обобщенного умения базируется на системе ранее усвоенных знаний и простейших умений и навыков. Обобщенные умения отвечают разнообразным изменяющимся условиям деятельности. Общая структура и способы их выполнения не остаются постоянными, на одном уровне, они варьируются и не связаны с приобретением свойств навыка, не могут быть автоматизированными. По психологическому признаку обобщенное умение из-за наличия в составе его общей структуры автоматизированных неизменных компонентов выполняется всегда при сосредоточении произвольного внимания, волевых усилий, планировании деятельности, установлении связей между целью и средствами ее достижения, проверке правильности выполнения задания [5, с. 7–8].

Таким образом, авторы компромиссных решений проблемы навыков и умений стремились сохранить термин «умение» и в трактовке М. М. Пистрака, и в трактовке П. Н. Груздева. Они вводили двойные термины: частичные и полные умения (Н. А. Бергман), первичные и вторичные умения (Б. В. Беляев), простейшие и обобщенные умения (А. Е. Дмитриев). Однако в современной педагогике и методике обучения иностранному языку все эти компромиссные решения не нашли отражения. Ученых не удовлетворило двойственное понимание термина «умение». Именно поэтому в методике обучения иностранным языкам распространены другие концепции, одна из которых — концепция речевых навыков

и умений С. Ф. Шатилова, который категорически не принимал термины «грамматическое умение» или «лексическое умение».

Концепция речевых навыков и умений С. Ф. Шатилова

В кандидатской диссертации С. Ф. Шатилова, защищенной в 1962 г. в ЛГПИ им. А. И. Герцена [28], видно, что он опирался на труды И. Д. Салистры, хотя и постоянно полемизировал с ним. Так, он не принимал идею Салистры о переведном владении иностранным языком, и о том, что к этому виду владения языком приводят упражнения на перевод. Эта идея, в соответствии с которой человек осваивает иностранный язык сначала через перевод на родной язык, а затем на этой основе у него формируется умение беспереводного владения иностранным языком, обсуждалась еще дореволюционными методистами. Ее признавали и многие советские ученые, в частности Л. В. Щерба. Она была распространена в 1930–1950-е гг. (Е. М. Рыт, И. А. Грузинская, Н. А. Бергман, И. Д. Салистра, А. А. Миролюбов и др.) и в 1960–1970-е гг. (Б. А. Бенедиктов). С. Ф. Шатилов полагал, что иноязычные речевые навыки формируются только в иноязычной речи, в процессе речевой практики, и для этого нужны речевые упражнения. Его позиция, скорее, сближается с позицией Б. В. Беляева, крупнейшего специалиста по психологии обучения иностранному языку. Однако в отличие от Б. В. Беляева, категорично провозглашавшего беспереводное обучение иностранному языку, С. Ф. Шатилов допускал использование перевода как приема семантизации языкового материала и приема контроля.

В 1960-х гг. в трудах С. Ф. Шатилова можно найти только некоторые черты его концепции речевых навыков и умений, которая в развернутом виде представлена в его докторской диссертации [28] и других методических работах [25; 26]. Ее подробное описание мы находим в брошюре «Актуальные проблемы методики обучения русскому язы-

ку иностранных учащихся», где он выделяет четыре коммуникативных умения (умения говорить, читать, писать и понимать иноязычную речь на слух) и определяет коммуникативное умение как владение разными видами речевой деятельности на разных уровнях совершенства [25]. Кроме того, С. Ф. Шатилов выделяет три группы речевых навыков, присущих каждому из них:

- говорение: артикуляционные навыки, лексические и грамматические экспрессивные навыки;
- аудирование: слуховые навыки, лексические и грамматические рецептивные навыки;
- письмо: навыки техники письма (двигательные), лексические и грамматические экспрессивные навыки;
- чтение: навыки техники чтения, лексические и грамматические рецептивные навыки.

Навыки в данной концепции определяются как автоматизированные компоненты умения. При этом специально подчеркиваются существенные различия, во-первых, технических и собственно речевых навыков (лексических и грамматических), во-вторых, рецептивных и экспрессивных навыков.

Несмотря на то, что в 1950–1970-е гг. в советской методике обучения иностранному языку под влиянием ряда зарубежных концепций распространяются идеи не только беспереводного, но и интуитивного овладения иноязычной речью в процессе обильной речевой практики, С. Ф. Шатилов всегда стоял на позициях сознательного обучения. В этом его концепция также сближается с концепцией Б. В. Беляева, выступавшего за беспереводное, но при этом не интуитивное, а сознательное обучение [1].

С. Ф. Шатилов ввел понятие аспектного языкового умения, а затем аспектного языкового навыка и противопоставил его аспектному речевому навыку, под которым понималась автоматизированная речевая операция, основанная на динамическом стереотипе. Под языковым же навыком он понимал опе-

рацию с языковым материалом (фонетическим, лексическим или грамматическим) вне условий коммуникации. Он доказывал особую роль этих навыков в формировании речевых навыков, особую роль языковых упражнений. По его мысли, языковые навыки составляют у человека некую компенсаторную систему, которая начинает работать в условиях разрушения динамических стереотипов.

Таким образом, С. Ф. Шатилов переосмыслил понятие навыка в обучении иностранным языкам: его существенным признаком он считал не автоматизированность, а аспектный характер (в соответствии с основными аспектами языка). Многие методисты эту идею не приняли и вели с С. Ф. Шатиловым научную полемику (см., например, посвященную проблеме языкового навыка работу Е. И. Пассова [13]).

Выделение языковых навыков было связано не только с идеей сознательного изучения языка, но и с идеей активного и пассивного владения иностранным языком. С. Ф. Шатилов подчеркивал, что активное владение языком опирается на речевые навыки, а пассивное — на языковые. Эта точка зрения сближается с позицией дореволюционного методиста, учителя немецкого языка Ричарда Андреевича Теттенборна, который различал активное владение языком, опирающееся на навыки, и пассивное, опирающееся на знания [9, с. 91], и противостоит позиции Л. В. Щербы, связывавшего активное владение языком с говорением, а пассивное — с чтением [30].

Выводы

Методическая концепция речевых навыков и умений С. Ф. Шатилова основана на его глубоких знаниях общей и педагогической психологии, но главное — методики обучения иностранным языкам, причем как российской, так и зарубежной, как работ своего времени, так и работ предшественников.

Основными теоретическими источниками его концепции послужили труды П. Н. Груз-

дева и И. Д. Салистры. Причины этого следующие. Во-первых, С. Ф. Шатилов мог быть лично знаком с П. Н. Груздевым, который в 1945–1949 гг. руководил Ленинградским филиалом Академии педагогических наук РСФСР, а с 1949 г. — Ленинградским НИИ педагогики. Во всяком случае, нельзя исключать того, что, работая в 1948–1963 гг. учителем немецкого языка в средней школе, он мог слушать лекции, которые П. Н. Груздев читал для учителей, и воспринимать его идеи. Во-вторых, несомненно, он был знаком с «Методикой обучения немецкому языку в средней школе» И. Д. Салистры [19], что подтверждают ссылки на эту работу в его

трудах 1960-х гг., а также критика идей И. Д. Салистры в автореферате его кандидатской диссертации [27]. При этом С. Ф. Шатилов переосмыслил идеи своих предшественников и представил стройную концепцию речевых навыков и умений, которая до сих пор используется как психолого-методическая основа в трудах его учеников и последователей.

Благодарности

Автор искренне благодарит Андрея Сергеевича Шатилова за предоставленную для статьи фотографию из домашнего архива.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
2. Бергман Н. А. Методика преподавания немецкого языка в V–VII классах. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. 200 с.
3. Гоноболин Ф. Н. Психология. М.: Просвещение, 1973. 240 с.
4. Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Грамматические умения, обусловливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития // Вопросы методики преподавания иностранных языков. 1967. С. 22–45.
5. Дмитриев А. Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1979. 27 с.
6. Каргина Е. М. Анализ проблемы различий иноязычных речевых и языковых навыков в историко-методологическом контексте // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.sciencedom.ru/2014/11/8435> (дата обращения: 04.06.2020).
7. Киреева Н. В. Технология развития комбинированных коммуникативно-речевых умений в неязыковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 3 (83). С. 148–152.
8. Козлякова Т. А. Лингвистический аспект проблемы формирования речевых навыков и развития речевых умений иностранных учащихся // Труды БГТУ. Серия 5. История, философия, филология. 2014. № 5 (169). С. 153–155.
9. Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1909–1910 учебный год. 40-й обзор. Вып. 4. СПб.: Военное издательство, 1912. 112 с.
10. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М.: МГУ, 1970. 88 с.
11. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избранные психологические произведения: В 2-х томах. Том 1. М.: Педагогика, 1983. С. 348–380.
12. Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика. М.: Учпедгиз, 1946. 396 с.
13. Пассов Е. И. О концепции так называемых языковых навыков // Иностранные языки в высшей школе. 1975. Вып. 10. С. 54–62.
14. Педагогика / под ред. П. Н. Груздева. М.: Учпедгиз, 1940. 624 с.
15. Пистрак М. М. Педагогика. М.: Учпедгиз, 1934. 418 с.
16. Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 216 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М: Учпедгиз, 1940. 596 с.
18. Рубинштейн С. Л., Лурия А. Р., Соколов А. Н. Психология: Учебник для пед. ин-тов / под ред. А. А. Смирнова. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1962. 559 с.
19. Салистра И. Д. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Учпедгиз, 1958. 324 с.

20. Течекж Ф. А. Проблемы речевой деятельности обучающихся в процессе формирования коммуникативно-речевых умений // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 10 (85). С. 44–46.
21. Тищенко В. А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации // Казанский педагогический журнал. 2008. № 2. С. 15–22.
22. Торндейк Э. Л. Принципы обучения, основанные на психологии. М.: Работник просвещения, 1926. 235 с.
23. Уотсон Дж. Б. Психология как наука о поведении. М.; Л.: Гос. изд., 1926. 384 с.
24. Уракова Ф. К. Методическая система формирования коммуникативных умений и навыков учащихся национальной школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 161–167.
25. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л.: ЛГУ, 1985. 55 с.
26. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. 2-е изд. М.: Просвещение, 1986. 221 с.
27. Шатилов С. Ф. Обучение основам речи на немецком языке в V классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1962. 20 с.
28. Шатилов С. Ф. Основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной немецкой речи в восьмилетней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1972. 57 с.
29. Шварц Л. М. Сознание и навык // Советская педагогика. 1940. № 2. С. 89–92.
30. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. 96 с.