

О ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проводится критический анализ категорий «речевая деятельность» и «виды речевой деятельности». Автор обосновывает научную несостоятельность отнесения к данным категориям так называемых рецептивных видов речевой деятельности – аудирования и чтения. Вследствие этого в аспекте излагаемой парадигмы они не могут быть отнесены к практическим целям иноязычной лингводидактики. Изучение иностранных языков представляет собой активный процесс саморазвития, связанный с творческим формированием и развертыванием замыслов (мыслей) обучаемыми.

речевая деятельность, виды речевой деятельности, говорение, аудирование, чтение, письмо, творчество.

В соответствии с деятельностным подходом, который образует фундамент обучения иностранным языкам, целевая установка иноязычного дидактического процесса заключается в обучении 4 видам речевой деятельности, а соответственно в формировании умений, навыков и компетенций в этих видах иноязычной деятельности используются 2 рецептивных (аудирование и чтение) и 2 – (ре)продуктивных (говорение и письмо – в принятой терминологии).

Данная статья посвящена критическому анализу категорий «речевая деятельность» и «виды речевой деятельности», которые лежат в основе теории и практики обучения иностранным языкам. При этом автор не претендует на абсолютную истинность излагаемой точки зрения, в связи с чем статья имеет дискуссионный характер.

Мышление – это естественная функция человеческого мозга, и вследствие этого любое взаимодействие человека с внешней средой представляет собой в своей сущности мыслительный процесс¹, при этом мышление является недизъюнктивным (непрерывным) процессом².

Далее, необходимо различать мышление как процесс и мышление как деятельность. Мышление как деятельность всегда связано с личностным аспектом (мотивами, целями и т.д.). Основной механизм мышления (анализ через синтез) в процессуальном плане осуществляется в большинстве случаев неосознанно, тогда как на личностном, деятельностном уровне мышление в значитель-

¹ Леонтьев А.Н. Мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М. : Изд-во МГУ, 1981. С. 60–71 ; Рубинштейн С.Л. О природе мышления и его составе // Там же. С. 71–78.

² Брушлинский А.В. Один из вариантов системного подхода в психологии мышления // Принцип системности в психологических исследованиях. М. : Наука, 1990. С. 97–103.

ной степени осознанно регулируется человеком. Несмотря на различие, вместе с тем мышление как процесс неразрывно связано с мышлением как деятельностью человека. Это не два различных явления, а одно, только рассмотренное с двух сторон. Мышление человека всегда характеризуется недизъюнктивной взаимосвязью процессуального и личностного аспектов.

Говоря о связи мышления и языка (речи), необходимо подчеркнуть, что генетически возникновение рационального мышления предшествует развитию речи. Но с появлением речи она объединяется с мышлением неразрывной, недизъюнктивной взаимосвязью.

Поскольку мышление субъекта является деятельностью, а изучение иностранного языка в соответствии с деятельностной концепцией обучения, принятой в методике преподавания иностранных языков, предполагает овладение иноязычной речевой деятельностью, то представляется необходимым остановиться на характеристике понятия «деятельность».

Деятельность в самом широком смысле определяется как «целесообразно-практическое, преобразующее воздействие субъекта на объект, в ходе которого изменяются как внешний объект, так и воздействующий на него субъект»³.

В деятельности следует выделить следующие важные моменты:

1. Деятельность есть активность, при этом активность понимается как *с а м о* движение, движение, идущее изнутри. Движение, навязанное извне, это реактивность. По словам А.Н. Леонтьева, «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций»⁴. При этом реактивность не является первоначальной и простейшей формой самодвижения.

В данном аспекте не могут быть отнесены к деятельности пассивное состояние человека, созерцание.

2. Деятельность – это не просто активность, а целенаправленная активность, это активность, направленная на достижение сознательно и свободно поставленной цели. Целью при этом понимается планируемый результат созидательной деятельности. Бесцельная деятельность не является деятельностью. Сущность деятельности не в потреблении, а в созидании.

Если с позиций указанных выше характеристик (критериев) деятельности проанализируем виды речевой деятельности, то получим следующее:

1. При говорении и письме субъекту деятельности заранее известна (в общих чертах) мысль, которую он хочет сформулировать, то есть у него есть цель последующих речевых действий, а при чтении и аудировании *мысль* (цель деятельности) появляется полностью *после того*, как *были осуществлены речевые действия*. Другими словами, чтение и аудирование по данному критерию не подходят к категории деятельности.

³ Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. М. : Политиздат, 1980. С. 31. «Под деятельностью мы понимаем активность субъекта, направленную на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры» (Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1987. Т. 1. С. 203).

⁴ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М. : Педагогика, 1983. Т. 2. С. 141.

2. Процессы чтения и аудирования заключаются не в формировании и формулировании собственной мысли, а в *воссоздании, воспроизведении и формулировании заданного извне смыслового содержания*, то есть решение мыслительной задачи вербальными средствами для себя. «Такая особенность рецептивных видов речевой деятельности позволяет определить их как внутренние в отличие от внешне выраженных говорения и письма»⁵. Таким образом, чтение и аудирование есть не самодвижение, а реакция на внешний раздражитель, отраженное действие. И по данному критерию (саморазвитие – реактивность) чтение и аудирование не могут быть отнесены к категории деятельности.

3. Чтобы правильно понять какое-либо явление, «в логике теории материального объекта должна найти отражение история познания материальных объектов (разумеется, в очищенном от случайностей виде; в главном и основном). Это значит, что в построении теории материального объекта реализуется принцип единства исторического и логического; онтологическая теория объективной реальности выступает как логическое воспроизведение исторического процесса познания объективной реальности»⁶.

Из приведенной ранее цитаты И.А. Зимней видно, что она определяет чтение и аудирование как внутренние виды речевой деятельности, а далее со ссылкой на А.Н. Соколова пишет: «Общепринятым считается утверждение, что внутренняя речь – явление, «производное, возникающее из внешней речи – слухового восприятия других людей и активного владения всеми формами устной и письменной речи»⁷. Поскольку данное утверждение является общепринятым, то мы можем заключить, что аудирование и чтение возникают соответственно из говорения и письма, то есть аудирование и чтение являются *производными* от говорения и письма.

Кроме того, И.А. Зимняя отмечает также, что «наряду с мышечной «внутренней» обратной связью продуктивные виды речевой деятельности регулируются и «внешней» слуховой связью в говорении, и «внешней» зрительной обратной связью в письме»⁸, то есть аудирование является обратной связью в процессе говорения, а чтение – в процессе письма; иными словами, они лишены собственной цели.

К аналогичному выводу мы можем прийти и другим путем.

Любое явление в соответствии с диалектикой мы должны рассматривать как единство противоположных сторон. Если с данной позиции подойти к рассмотрению речевой деятельности, то можно констатировать следующее. С внешней стороны (по форме проявления) речевая деятельность может быть устной и письменной. И со стороны внутренних механизмов – механизмов осуществления действий, движения – в речевой деятельности могут и должны быть обнаружены диалектические единства противоположностей (или по крайней мере хотя бы одно).

⁵ Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М. : Русский язык, 1989. С. 145.

⁶ Диалектика материального мира. М. : Изд-во ЛГУ, 1985. С. 51.

⁷ Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. С. 159.

⁸ Там же. С. 145.

Речевая деятельность, как и любая деятельность, любые действия, любые процессы, есть одна из форм движения, а всякое движение состоит из притяжения и отталкивания⁹, то есть отталкивание и притяжение являются диалектическим единством, одно не существует без другого, более того, одно осуществляется благодаря другому. Ф. Энгельс подчеркивал также следующую мысль Гегеля: «Гегель гениален даже в том, что он выводит притяжение как вторичный момент из отталкивания как первичного»¹⁰. И далее: «Отталкивание является собственно *активной* стороной движения, а притяжение – *пассивной*»¹¹.

Поскольку выдача сообщений есть частное, конкретное проявление отталкивания в философском понимании, а прием – притяжения¹², то, опираясь на вышеназванные положения диалектики, можем утверждать следующее.

Выдача сообщений (говорение) есть ведущий, активный процесс (действие), а прием (аудирование) – вторичный, пассивный, причем говорение не может существовать без аудирования, а аудирование без говорения, одно существует и функционирует благодаря другому.

Таким образом, мы приходим к выводу, что говорение и аудирование есть неразрывные, диалектически взаимосвязанные между собой стороны одного процесса, при этом активной, ведущей стороной этого единства является говорение, а аудирование – вторичной, пассивной, зависимой стороной.

Изучение данного вопроса (о происхождении и развитии видов речевой деятельности) показывает зависимый характер, производность притяжения от отталкивания, следовательно, показывает производность аудирования и чтения от говорения и письма, соответственно аудирование и чтение являются обратной связью при говорении и чтении. Таким образом, и с данной точки зрения аудирование и чтение не могут считаться подлинными, самостоятельными видами речевой деятельности.

Под так называемой речевой деятельностью, как показывает изучение психологической и лингвистической литературы, следует понимать речемыслительную деятельность, речевое мышление в двух формах проявления – устной и письменной, мышление же бывает (и то только условно) репродуктивным

⁹ «Движение, рассматриваемое в самом общем смысле слова, т.е. понимаемое как способ существования материи, как внутренне присущий материи атрибут, обнимает все происходящие во вселенной изменения и процессы, начиная от простого перемещения и кончая мышлением» (Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20. С. 391); «Из всего следует, что основной формой всякого движения является приближение и удаление, сжатие и расширение, – короче говоря, старая полярная противоположность *притяжения и отталкивания*» (Там же. С. 393).

¹⁰ Энгельс Ф. Диалектика природы. С. 559.

¹¹ Там же. С. 600.

¹² См. также: «Скажем, тяготение, интеграция, союз, объединение, слияние, единство и пр. – все это различные проявления одной и той же закономерности: единения множества... Понятие «притяжение» и вбирает, на наш взгляд, то общее, что лежит в основе указанных частных понятий» (Аверьянов А.Н. Системное познание мира. М.: Политиздат, 1985. С. 62). «Таким образом, мы имеем теперь уже не две простые основные формы притяжения и отталкивания, а целый ряд подчиненных форм, в которых совершается процесс универсального движения, развертываясь и свертываясь в рамках противоположности притяжения и отталкивания» (Энгельс Ф. Диалектика природы. С. 399–400).

и продуктивным, и не выделяется никакого рецептивного мышления. Исследования нейрофизиологов показывают, что восприятие всегда включает в себя и эфферентные звенья, и всегда связано с действием эфферентного двигательного аппарата. Возбуждение, приходящее в мозг, вызывает обратный процесс, идущий из центра на периферию – к органам движения. Поэтому имеется полное основание считать анализаторы афферентно-эфферентной системой. Анализаторы работают как системы с обратной связью. Рецепторы являются вместе с тем и эффекторами. А.А. Смирнов в своих исследованиях пришел к выводу, что «рецепция даже в своей элементарной форме есть не пассивное запечатление того, что воздействует на нас, а непрерывное взаимодействие организма, нервной системы, воспринимающих приборов с предметами и явлениями реальной действительности. Это и есть подлинно рефлекторный процесс»¹³. Поэтому у нас есть все основания считать справедливым утверждение ученых, что в процессе восприятия текста происходит не перенос содержания из одной головы в другую с помощью языковых средств, а порождение собственного текста, вследствие чего возникает недопонимание, понимание по-своему (А. Потебня, В. Гумбольдт). Таким образом, и в данном аспекте аудирование и чтение нельзя считать рецептивными видами речемыслительной деятельности.

Основными действиями процесса мышления, далее, являются анализ и синтез, при этом анализ осуществляется через синтез, а синтез через анализ¹⁴. Исходя из этого, мы можем рассматривать выражение мысли (говорение, письмо) как расчленение мысли на отдельные предикативные связи – предложения, то есть как анализ, а аудирование и чтение – как объединение отдельных выраженных предложений (предикативных связей) в единое целое. И если признать, что аудирование и говорение (а также чтение и письмо) есть два самостоятельных вида речевой деятельности, значит признать, что анализ и синтез – не единая деятельность, не две стороны одной деятельности, а два отдельных (самостоятельных) вида деятельности. Как было выяснено, аудирование и чтение являются обратной стороной (обратной связью) соответствующих целенаправленных внешних активных действий субъекта – говорения и письма. Иными словами, аудирование и чтение представляют собой внутреннюю нецелесообразную реактивность, но не деятельность.

К данному вопросу можно подойти и еще с одним логическим рассуждением.

В нем мы исходим из признания того, что есть четыре самостоятельных вида речевой деятельности и соответствующие им четыре группы умений

¹³ Смирнов А.А. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1987. Т. 1. С. 52.

¹⁴ «Анализ и синтез — это две стороны, или два аспекта, единого мыслительного процесса... Правильный анализ любого целого всегда является не только анализом его частей, элементов, свойств, но и их связей или отношений. Он поэтому ведет не к распаду целого, а к его преобразованию. Это же преобразование целого, новое соотношение выделенных анализом компонентов целого, и есть синтез. Так же, как анализ осуществляется через синтез, синтез осуществляется через анализ, охватывающий части, элементы, свойства в их взаимосвязи» (Рубинштейн С.Л. О природе мышления и его составе. С. 72).

и навыков. Понятия «умения» и «навыки» не применимы к самому языку (он лишь средство, орудие деятельности). Нет, например, умения у слова «стол» и навыка у слова «окно». Эти понятия применимы лишь к какому-либо процессу. Процессуальной стороной в речевой деятельности является мышление. Соответственно, поскольку есть четыре группы умений и навыков, то им должны соответствовать четыре различных мышления как процесса (или деятельности). Но мышление у человека является недизъюнктивным, поэтому нельзя говорить о четырех различных группах умений в речевой деятельности с процессуальной стороны.

Тогда, может быть, каждому виду речевой деятельности соответствует свой особый язык – язык для аудирования, язык для говорения и т.д.? Тогда каждому языку и связанному с ним виду речевой деятельности у человека должны соответствовать отдельная языковая память, отдельное языковое сознание, отдельная языковая картина мира. И тогда, следуя далее такой логике рассуждения, необходимо говорить о четырех различных языковых личностях: при обучении иностранному языку речь должна идти не о переходе к новой языковой личности и не о формировании нового языкового сознания, а о четырех новых языковых личностях и о четырех новых языковых сознаниях, а с учетом знания одного иностранного языка у человека соответственно должно быть не две языковые картины мира, а восемь: четыре – в родном языке и четыре – в иностранном. Однако это противоречит научным данным. На основании изложенного мы рассматриваем речевую деятельность как единую неделимую целостность в двух формах проявления (реализации):

- 1) речемыслительную деятельность в устной форме;
- 2) речемыслительную деятельность в письменной форме.

Согласно принятому нами утверждению, что отдельных самостоятельных видов речевой деятельности не существует, а есть лишь единая речемыслительная деятельность, то в этой связи у нас нет оснований выделять для каждого вида речевой деятельности соответствующий отдельный вид иноязычной компетенции. Основой единой речемыслительной деятельности может быть только единая иноязычная способность, что, тем не менее, не исключает возможности выделения в рамках целого отдельных различных сторон с присущей им спецификой, поскольку компетенция представляет собой единораздельную целостность.

Единство, неразложимость системы психической деятельности – одна из фундаментальных ее характеристик. Только теоретически с целью научного анализа некоторых процессов, их места и роли в общей системе допускается выделение и самостоятельное изучение этих процессов. Нет никаких оснований говорить о 4 различных, отдельных, самостоятельных видах речевой деятельности, это всего лишь различные стороны одного и того же явления. Такой вывод позволяет по-иному рассматривать процесс преподавания иностранного языка, который предстает уже не как обучение отдельным, самостоятельным 4 видам речевой деятельности. «На самом деле, – подчеркивает В.В. Давыдов, – любая органическая система, в том числе и деятельность, развивается не за счет сведения многоуровневых образований к общему знаменателю, а как раз наоборот – путем порождения

из некоторой «клеточки» многообразных явлений, непохожих друг на друга. Но вместе с тем их глубокое своеобразие не исключает того, что по генетическому источнику они находятся в единстве»¹⁵. Таким образом, развитие различных сторон речевой деятельности определяется развитием деятельности как единой целостности. В связи с этим необходимо говорить не о взаимодействии видов речевой деятельности при изучении иностранного языка, а о воздействии / влиянии отдельных видов речевой деятельности на единое целое.

А.Н. Леонтьев, к которому восходит формулирование категории речевой деятельности, различал отдельные конкретные виды деятельности прежде всего по их предмету, который, по его терминологии, и был ее действительным мотивом. Этот мотив (= предмет) деятельности, во-первых, может быть дан как в восприятии, так и только в *мысли*, и, во-вторых, благодаря своей осознанности может превращаться в *мотив-цель* и выполнить роль *общей цели деятельности*. Поскольку речевое поведение человека как деятельность связано с выражением мысли (а речь, лишенная мысли, не является речевой деятельностью, например, «речь» попугая), то именно замысел речевого высказывания является предметом, мотивом и мотивом-целью речевой активности человека. Вследствие этого *формирование речевой деятельности связано прежде всего с развитием замысла речевого высказывания*.

На основании изложенного мы считаем научно не состоятельным существующий до настоящего времени методический принцип взаимосвязи основных видов речевой деятельности¹⁶.

Функционируя и развиваясь, мышление человека имеет предметное содержание, соотносимое с той или иной сферой действительности. Через мысленные обработку и преобразование данного материала в процессе мышления субъект усваивает его соответствующие закономерности. Поэтому, по мнению Р. Атаханова, *характер такого материала может служить критерием для выделения различных предметных видов мышления*: математического, экономического, исторического и т.д.¹⁷. Уже данное обстоятельство дает нам основание для того, чтобы выразить некоторые сомнения относительно утверждения А.А. Леонтьева, согласно которому нельзя говорить о языковом мышлении как способности

¹⁵ Давыдов В.В. Проблемы деятельности как способ человеческого бытия и принцип монизма // Деятельность: теории, методология, проблемы. М. : Политиздат, 1990. С. 241.

¹⁶ «Принцип взаимосвязи основных видов речевой деятельности подчеркивает объективную необходимость на всех стадиях обучения иностранному языку мотивированно сочетать одни виды речевой деятельности с другими. В речи, а тем более в учебном процессе по иностранному языку... все основные виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение, письмо – тесно между собой связаны, они дополняют и «подстраховывают» друг друга, т.е. если в одном из них успехи недостаточны, то в формировании необходимых умений и навыков помогает другой вид речевой деятельности» (Ляховицкий М.В. Принципы и методы обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высшая школа, 1982. С. 36–37).

¹⁷ Атаханов Р. Соотношение общих и закономерностей мышления и математического мышления // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 41–50.

оперировать знаками и об иноязычном мышлении как способности оперировать средствами иностранного языка¹⁸.

Помимо мышления как функции мозга, как естественного умственного процесса, присущего всем людям и одинакового для всех людей, у нас есть основания говорить о языковом мышлении, особенности которого определяют и специфику отдельных языков¹⁹. Из всего сказанного по данному вопросу можно заключить, что именно развитием языкового мышления определяется формирование отдельными языками специфичной для них языковой картины мира и языкового сознания у людей (что необходимо учитывать и при обучении иностранным языкам)²⁰ и что развитием языкового мышления определяются, с одной стороны, языковые категории, присущие многим языкам, а с другой стороны – языковые явления, характеризующие отдельные конкретные языки и определяющие их особенности.

Несмотря на большое значение деятельности в жизни и развитии индивида, следует отметить также, что деятельность не является единственно возможным и универсальным способом бытия человека. Деятельность не является «субстанцией сознания», и к этой категории нельзя свести и объяснить через нее «все и вся» в реальном существовании человека. В.В. Давыдов подчеркивал, что в психологии до настоящего времени отсутствует хорошо сформулированная и подробно изложенная теория деятельности. Г.Г. Кравцов считает, что психологическая теория деятельности, предложенная П.Я. Гальпериным, связана с логикой объективно идеалистической философии. Эта идеалистическая теория оказалась в таком же тупике, как и натуралистическая теория, созданная А.Н. Леонтьевым²¹. Что касается объяснительных возможностей и границ деятельности, то имеется ряд вопросов и проблемных ситуаций, которые не могут быть решены в рамках деятельностного подхода. Основной недостаток деятельностного подхода при этом состоит в том, что объяснительная сила деятельности как ме-

¹⁸ Леонтьев А.А. Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному // Методика. М. : Русский язык, 1985. С. 18–35.

¹⁹ «От чистого мышления языковое мышление отличается тем, что оно является каждый раз не чистым мышлением в понятиях, но тем или иным пониманием этого мыслительного процесса, тем или иным его преломлением и конкретизацией, тем или иным его воплощением в целях обозначения вещей и общения между людьми, или, вообще говоря, той или иной его интерпретацией» (Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М. : Изд-во МГУ, 1982. С. 105–106).

²⁰ Ср.: «Проблема учета процессов мышления при обучении иностранным языкам рассматривается в методике обучения иноязычной речи в двух направлениях.

Первое направление связано с тем, что определенная группа психологов и методистов, как советских, так и зарубежных, полагает необходимым при обучении иностранному языку обучать “иноязычному мышлению”. Эти ученые исходят из того, что мысли в разных языках оформляются по-разному, что система понятий различна, а поэтому различно и мышление. Данное положение нельзя признать правомерным. Дело в том, что мышление, как и язык, не является классовым; в отличие от языка, оно не является и национальным. Мышление – общечеловеческая функция. Поэтому научить новому “иноязычному мышлению” невозможно» (Миролубов А.А. Связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высшая школа, 1982. С. 31).

²¹ Кравцов Г.Г. Категория деятельности в психологической науке // Мир психологии. 2006. № 3. С. 41–51.

тодологического принципа зависима от ограниченности ее предметного поля – нельзя выходить за рамки применимости этой категории. А в этой связи недопустимо возводить ее в ранг универсальной догмы и уповать на деятельность как на силу, которая гарантирует правильный результат всегда и для всех возможных миров²². Анализируя деятельностный подход в психологии, некоторые ученые приходят к выводу, что от категории деятельности как *объяснительного принципа*, а значит и от деятельностного подхода в целом следует отказаться²³.

С диалектической точки зрения, если есть деятельность (в частности, речевая), то должна быть и (речевая) не-деятельность, через взаимодействие с которой и благодаря которой функционирует и развивается деятельность.

Репродуктивная деятельность как повторяющая то, что уже есть, противопоставляется часто продуктивной как творческой, обладающей определенной степенью новизны, создающей качественно нечто новое, чего не содержалось в условиях, исходных для деятельности, или чего не было в опыте субъекта. Однако такое разделение деятельности рядом ученых считается условным, поскольку, как, например, полагает В.А. Яковлев, «каждому виду социокультурной деятельности также внутренне присущи элементы творчества»²⁴. Есть основания считать, что творчество является в определенном смысле универсальной составляющей любого вида социокультурной деятельности, в том числе и познавательной²⁵.

Основанием творческих процессов служит самоорганизация и саморазвитие как свойства, внутренне присущие живым организмам и материи в целом. Поэтому не случайно многими учеными отмечается наличие у человека врожденной потребности в творчестве, в созидании²⁶. Более того, «творчество – способ существования личности: только в творчестве осуществляется личность, и отсутствие творчества означает отсутствие личности»²⁷. Именно творчеством (собственной творческой работой) объясняется во многом (а возможно, и для большинства людей) различие в прижизненно формируемых программах поведения, в характере обучаемости – методах и темпах заполнения коры головного мозга различными моделями (понятиями, программами переработки информа-

²² Сайко Э.В. От редколлегии. Деятельность как категория и феномен познания // Мир психологии. 2006. № 3. С. 3–11.

²³ Кравцов Г.Г. Категория деятельности в психологической науке. С. 49.

²⁴ Яковлев В.А. Диалектика творческого процесса в науке. М.: Изд-во МГУ, 1989. С. 7–8.

²⁵ Брушлинский А.В. Один из вариантов системного подхода в психологии мышления // Принцип системности в психологических исследованиях. С. 97–103; Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 168 с.; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.

²⁶ Давыдов В.В. Проблемы деятельности как способа человеческого бытия и принцип монизма. С. 239–251; Глинский Б.А. Философские и социальные проблемы информатики. М.: Наука, 1990. 110 с.

²⁷ Никифоров А.Л. Деятельность, поведение, творчество // Деятельность: теории, методология, проблемы. М.: Политиздат, 1990. С. 65.

ции). В зависимости от конкретных социальных условий каждый человек в большей или меньшей степени является творцом²⁸.

Как бы велики ни были достижения человека, всегда найдутся, однако, такие уровни действительности, которые из-за их еще большей сложности окажутся недоступными для распредмечивания их человеком, то есть будут пока еще непосильно трудными для адекватного проникновения в них человеческой деятельности и познания. Такие сферы, остающиеся исторически недоступными для познания человека, лежат по ту сторону порога распредмечиваемости. Совокупность таких не поддающихся распредмечиванию содержаний образует запороговую сферу действительности, которая не отделена четкой границей. Запороговые факторы присутствуют и внутри самого человека, пронизывая собой все его существо, вопреки иллюзии, будто в человеке наличествует только то, что он практически контролирует и знает. Человек не составляет исключения из универсального правила о неисчерпаемости действительности в глубину. В человеке имеется недоступное ему виртуальное бытие. Из сказанного следует, что запороговое виртуальное бытие субъекта на каждой исторической ступени не входит в сферу его деятельности. *Прежде* чем обладать продуктивной оригинальностью (способностью создавать новое, неизвестное), само творчество должно быть *креативным отношением* к действительности. Таковым является отношение к ней как к создаваемой заново, как обладающей неисчерпаемой диалектичностью, как к реальности, в которой возможно все. Собственно креативное отношение в отличие от творчества как деяния не только не может быть подведено под категорию деятельности, но даже и его осуществление и проявление в творческом процессе не таково, чтобы имело смысл подводить креативное отношение под категорию деятельности.

Не из деятельности и не из ее всеобщей природы вытекает возможность творческого процесса, а, *наоборот, именно благодаря до-деятельностному и над-деятельностному креативному отношению становится возможным* производное от него творческое деяние, а *потому и деятельность вообще* во всех ее своеобразных формах и проявлениях. Не деятельность порождает из своей сферы творчество, а, наоборот, собственно креативное отношение как над-деятельностное отношение, в котором участвуют запороговые содержания и самого субъекта, и внечеловеческого мира, порождает все новую и новую деятельность, раскрывая субъекту прежде недоступные ему уровни бытия, сдвигая шаг за шагом порог распредмечиваемости. Вся без исключения допороговая (деятельностная) сфера, как утверждает Г.Г. Батищев, образовалась исторически только благодаря такой ведущей (первичной) роли креативности. В этой связи можно констатировать, что обучение иностранным языкам и их изучение представляют собой активные творческие процессы самоорганизации и саморазвития обучающихся. Как активные целенаправленные активности человека они заклю-

²⁸ Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1972. № 12. С. 22–33 ; Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 153–159.

чаются прежде всего в творческом, свободном формировании и развертывании обучаемыми разнообразных собственных замыслов (мыслей) речевого высказывания. И в аспекте изложенной парадигмы нет никаких научных оснований в качестве практических целей иноязычной лингводидактики определять обучение так называемым рецептивным видам речевой деятельности – аудированию и чтению. Они должны трактоваться только как нецеленаправленные реактивные репродуктивные процессы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы [Текст]. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Атаханов, Р. Соотношение общих и закономерностей мышления и математического мышления [Текст] // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 41–50.
3. Баррон, Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя [Текст] // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 153–159.
4. Брушлинский, А.В. Один из вариантов системного подхода в психологии мышления [Текст] // Принцип системности в психологических исследованиях. – М. : Наука, 1990. – С. 97–103.
5. Глинский, Б.А. Философские и социальные проблемы информатики [Текст]. – М. : Наука, 1990. – 110 с.
6. Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте [Текст] // Вопросы психологии. – 1972. – № 12. – С. 22–33.
7. Давыдов, В.В. Проблемы деятельности как способа человеческого бытия и принцип монизма [Текст] // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – С. 239–251.
8. Диалектика материального мира: онтологическая функция материалистической диалектики [Текст] / В.В. Ильин, Д.А. Гущин. – М. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 303 с.
9. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку [Текст]. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
10. Коршунов, А.М. Диалектика социального познания [Текст] / А.М. Коршунов, В.В. Мангатов. – М. : Политиздат, 1980. – 383 с.
11. Кравцов, Г.Г. Категория деятельности в психологической науке [Текст] // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 41–51.
12. Леонтьев, А.А. Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному [Текст] // Методика. – М. : Русский язык, 1985. – С. 18–35.
13. Леонтьев, А.Н. Мышление [Текст] // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 60–71.
14. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 372 с. ; Т. 2. – 320 с.
15. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 480 с.
16. Ляховицкий, М.В. Принципы и методы обучения иностранным языкам [Текст] // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Высшая школа, 1982. – С. 58–74.

17. Миролубов, А.А. Связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками [Текст] // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Высшая школа, 1982. – С. 21–43.
18. Никифоров, А.Л. Деятельность, поведение, творчество [Текст] // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – С. 52–70.
19. Рубинштейн, С.Л. О природе мышления и его составе [Текст] // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 71–78.
20. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. – М. : Педагогика, 1987. – Т. 1. – 488 с. ; Т. 2. – 328 с.
21. Сайко, Э.В. От редколлегии. Деятельность как категория и феномен познания [Текст] // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 3–11.
22. Смирнов, А.А. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. – М. : Педагогика, 1987. – Т. 1. – 172 с. ; Т. 2. – 344 с.
23. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности [Текст]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. – 168 с.
24. Энгельс, Ф. Диалектика природы [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 20. – С. 343–629.
25. Яковлев, В.А. Диалектика творческого процесса в науке [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 128 с.

S.A. Lamzin

MAJOR SKILLS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article is devoted to critical analysis of the notions of «speech skills» and «types of speech skills». The author proves the academic groundlessness of the idea of inclusion into them receptive speech skills of listening and reading. As a result, within the suggested paradigm they can't be considered linked to practical aims of foreign language didactics. Learning a foreign language is an active process of self-development that is connected with creative activity of the students through formation and development of ideas in a foreign language.

speech skills, types of speech skills, speaking, listening, reading, writing, creativity.