

ЕТАПИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Анотація. У статті проаналізовано етапи розвитку методики викладання російської мови як іноземної. Актуальність цієї проблеми зумовлена сучасними тенденціями в методиці викладання іноземних мов, необхідністю залучення іноземних студентів до українського соціокультурного простору засобами російської мови як іноземної та потребою у створенні особливої методичної системи, спрямованої на формування соціокультурної компетентності іноземних студентів під час навчання російської мови.

Ключові слова: російська мова як іноземна, методика навчання, граматико-перекладний метод, прямий метод, навички і вміння.

Постановка проблеми. Останніми роками зростає особливий інтерес науковців до проблем дослідження російської мови як іноземної у вищих навчальних закладах України та посилюється увага до розроблення теоретичних основ методики викладання цієї дисципліни. Базовим складником вдосконалення навчання іноземних студентів є розроблення концепції мовної освіти, бо саме мова є провідною передумовою становлення майбутніх фахівців у їхній професійній підготовці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання становлення і розвитку методик викладання іноземних мов є предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців. Аналіз таких досліджень свідчить, що основну увагу вчені звертають на: методику викладання іноземних мов (А. Мироліубов, Є. Пасов, С. Фоломкина, Л. Черноватий), зокрема російської (української) мови як іноземної (Т. Вишнякова, Т. Капітонова, В. Костомаров, О. Митрофанова, О. Щукін, Х. Бахтіярова), дидактичні основи підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах (О. Суригін, А. Нікітін, А. Бронська), адаптацію іноземних студентів (М. Іванова, Н. Титкова, С. Шатілов, І. Ширяєва, Т. Чернявська та ін.). Сучасні методики щодо основних механізмів оволодіння відповідною культурою під час вивчення іноземної мови були в полі зору таких дослідників, як: Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Красних, Ю. Пасов, В. Сафонова, О. Селіванова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, В. Фурманова, Д. Хаймз. Особливості формування мовної особистості різнобічно висвітлювали: Г. Богін, Є. Боринштейн, Н. Гальскова, Є. Голобородько, І. Зимня, І. Ігнатова, Ю. Караулов, О. Леонтович, М. Пентиліук. У наукових працях розглянуто теоретичні та практичні аспекти процесу формування мовних стереотипів, методологічного аспекту і входження іноземних студентів в український соціокультурний простір засобами російської мови як необхідної умови життя і навчання в Україні. Характерною особливістю сучасного стану в галузі викладання російської мови як іноземної (А. Бердичевський, О. Митрофанова, М. Пентиліук, Ю. Прохоров, С. Тер-Мінасова, Н. Тропіна) науковці вважають, що вивчення іноземної мови сприяє розвитку мовної особистості в процесі міжкультурного діалогу.

Мета статті полягає в науковому розгляді етапів розвитку методики викладання російської мови для іноземних студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Історія викладання іноземних мов є історією методів навчання, які мирно співіснують або перебувають у непримиренній суперечності один із одним. На початку ХХ століття суперечки між прихильниками різних методичних напрямів велися головним чином навколо проблеми використання або виключення рідної мови з процесу викладання іноземної мови. Це було вирішальним критерієм для визначення домінуючого методу навчання. Так, добре відома боротьба між прихильниками і противниками граматико-перекладного методу, яка зрештою завершилася перемогою адептів так званого натурального (або прямого) методу. Однак установка представників прямого методу на повне виключення рідної мови з системи навчання все ж таки не отримала загальної підтримки, і в подальшому вони не заперечували проти застосування рідної мови на заняттях у рамках розумно допустимого мінімуму.

Як самостійна наукова дисципліна методика викладання російської мови як іноземної розвивалася під впливом того чи іншого методу (або групи методів) навчання. Її становлення відбувалося паралельно з розвитком методики викладання іноземних мов. У ролі провідних критеріїв періодизації прийнято розглядати два основні чинники: 1) виділення етапів як результат корінних змін із метою навчання і його зміст; 2) якісні зміни в методиці, пов'язані з появою нових ідей та концептуальних схем, які привели до кардинального вдосконалення всієї методичної системи. Відповідно до цих критеріїв дослідники виділяють п'ять основних етапів, що відображають періодизацію розвитку методичної науки в системі викладання російської мови як іноземної.

Перший етап (20–40-і рр. ХХ ст.) – етап становлення методики як самостійної наукової дисципліни. Цей період розвитку методики викладання іноземних мов (і російської мови як іноземної, зокрема) характеризувався досить гострою полемічною боротьбою між адептами двох основних методичних підходів – свідомо-порівняльного і прямого.

Свідомо-порівняльний підхід до навчання передбачав орієнтацію на аналітичну діяльність учнів із текстом, на перехід від свідомого засвоєння правил до формування на їх основі мовних навичок і умінь, на широке використання рідної мови як опори під час оволодіння іноземною мовою.

Прямий підхід до навчання формувалася під впливом інтенсивного поширення в першій половині ХХ ст. різних модифікацій так званого прямого методу; був орієнтований на несвідоме засвоєння навичок і умінь під час мовної практики, відмова від використання в підручниках правил мови (або введення їх уже на завершальному етапі як способу систематизації та узагальнення раніше сформованих навичок і умінь), розвиток усного мовлення, відмова від використання рідної мови учнів як опори у засвоєнні іноземної мови.

Спроби примирити прихильників двох підходів були зроблені в середині 30-х рр. XX ст. за допомогою їх синтезу в рамках так званого комбінованого, або змішаного методу. Цей метод, з одного боку, передбачав усний вступний курс, відмову від використання граматичних правил і відсутність опори на рідну мову на початковому етапі оволодіння іноземною мовою, а з іншого – допускав використання перекладу, аналіз текстів, порівняння вивчається з рідною мовою на наступних етапах навчання. Відомий еkleктизм комбінованого методу привів до того, що в середині 30-х рр. деякі найвідоміші російські психологи і методисти спробували сформулювати цілісну концепцію процесу оволодіння нерідною мовою шляхом первісного усвідомлення мовної системи із подальшим формуванням на базі такого усвідомлення спонтанних і несвідомих мовних навичок і умінь. Саме в цьому напрямі працювали відомі російські вчені Л. Виготський, Л. Щерба і С. Бернштейн.

У ці роки визначальними вважалися такі методичні положення: 1) викладач, який працює з іноземними учнями, має по можливості володіти їхньою рідною мовою і в розумних межах зіставляти дві мови з метою уникнення та попередження інтерферуючого впливу рідної мови учнів на досліджувану російську мову; 2) за основу під час відбору і вивчення лексики береться тематичний принцип; 3) у відборі матеріалу для навчального процесу перевага надається суспільно-політичним текстам та творам художньої літератури; 4) кращим способом оволодіння мовою є «перебування учня в стихії мови»; 5) у роботі рекомендується використовувати прямі і перекладні методи; 6) практично граматику вивчається на початковому етапі навчання і теоретично – на просунутих етапах навчання; 7) нові слова вивчаються в контексті, а словосполучення відпрацьовуються, використовуючи підставні таблиці.

Другий етап (40–50-ті рр. XX ст.) – етап формування теоретичної та практичної бази методики викладання іноземних мов, зокрема російської як іноземної. У ті роки активно використовувався свідомо-порівняльний метод навчання. На становлення методики викладання російської мови як іноземної в цей період великий вплив зробили лінгводидактичні ідеї відомого російського вченого Л. Щерби. Суть ідей полягала в такому: 1) розмежування практичного і загальноосвітнього вивчення іноземних мов; 2) обґрунтування інтуїтивного і свідомого способів оволодіння мовою і доказ переваг другого; 3) важливість зіставлення досліджуваної мови та рідної, що допомагає краще розуміти приховані у висловлюванні відтінки і краще засвоювати відносини об'єктивної дійсності.

У ролі основних концептуальних установок методики 40–50-х рр. виступали такі положення: 1) під час організації та підготовки навчальних занять домінуючим видом мовленнєвої діяльності була письмова мова; 2) центральним компонентом системи навчання була формальна граматику, яка визначала побудову навчального процесу і відбір навчального матеріалу; 3) велика роль у навчальному процесі відводилася перекладу; 4) головним методом навчання був свідомо-порівняльний метод (на заняттях велика увага приділялася реалізації принципу свідомості, використання правил і різного роду пояснень).

У практичній роботі з іноземними учнями в ті роки найбільшого поширення набули граматику-перекладний, свідомо-порівняльний і комбінований методи навчання.

Граматику-перекладний метод навчання – один із провідних методів навчання іноземних мов – у 20–40-і рр. XX ст. під впливом біхевіористської концепції поступився місцем прямо-

му методу, більшою мірою відображає соціальні потреби суспільства в практичному володінні мовою. Однак у викладанні російської мови як іноземної граматику-перекладний метод ще довго зберігав свої позиції, що можна пояснити не тільки його гнучкістю, але і поширеною думкою про те, що складна структура мови вимагає для оволодіння нею широкого використання на заняттях перекладу і порівняльного аналізу систем двох контактуючих мов. В основі роботи з граматику-перекладним методом навчання лежало припущення, що володіння двома мовними системами і правилами переходу від однієї до іншої (тобто системою відповідності мовних одиниць) забезпечить можливість вирішувати на просунутому етапі навчання ті ж комунікативні завдання, які учень може вирішувати на початковому етапі. Основним прийомом введення, закріплення, повторення й актуалізації мовного матеріалу був письмовий переклад, чому чималою мірою сприяла відсутність тлумачних навчальних словників. Оскільки граматику-перекладний метод навчання історично склався до того, як була сформульована сучасна теорія мовної діяльності, орієнтувався на текст і виходив із пріоритетів на письмове мовлення, то усне мовлення (наче саме собою) виводилося з письмового, переклад займав основне місце у семантизації лексики, а навчання граматичних явищ вироблялося на основі правил та інструкцій.

Надалі (у міру посилення практичної спрямованості в навчанні) стало очевидним, що використання граматику-перекладної концепції навчання не досягає кінцевої мети – оволодіння мовою як засобом спілкування. За допомогою цього методу учні в кращому разі навчалися свідомого застосування засвоєних знань з метою переведення з однієї мови на іншу, при цьому сам процес перекладу виглядав як складний процес декодування іншомовного тексту за допомогою двомовного словника і підручника граматики. Однак за всіх недоліків граматику-перекладний метод навчання мав і низку позитивних характеристик, до яких можна віднести прагнення до точності сприйняття нових фактів, що вивчаються, свідомість підходу, велику питому вагу самостійної роботи.

Теоретичні розроблення лінгвістів і методистів 50-х років (праці Л. Щерби, І. Рахманова, З. Цветкової, В. Цетлін) поступово змістили акценти з граматику-перекладного на свідомо-порівняльний метод навчання. Основними положеннями цього методу були: 1) оволодіння мовою через усвідомлення її системи; 2) врахування рідної мови учнів; 3) використання конструкцій і правил із метою розуміння значення мовних явищ у процесі їх уявлення і способів презентації в мові; 4) вивчення лексики і граматики на синтаксичній основі; 5) паралельне навчання різних видів мовної діяльності на основі читання та писемного мовлення. При цьому текст і письмові вправи розглядалися як головне джерело формуючих навичок і умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Безсумнівним досягненням свідомо-порівняльного методу навчання є сформульований у рамках його концептуальної схеми тезис, що отримав психологічне обґрунтування лише в 70-і роки XX століття, що навчання мовлення іноземною мовою пов'язане не тільки із формуванням системи нових (що не існували раніше) навичок, а й перенесенням мовних навичок із рідної мови на досліджувану. Цей висновок привів дослідників до думки, що в процесі зіставлення двох мов не варто обмежуватися лише перерахуванням моментів, що розрізняють порівнювані мови; не менш важливе значення має опис подібностей, які мають місце в двох мовах.

Визнаючи переваги низки теоретичних положень, що лежать в основі свідомо-порівняльного методу навчання, багато методистів та педагогів стали висловлювати сумніви в ефективності його використання в навчальному процесі, оскільки, як і у разі з граматико-перекладним методом навчання, робота за цим методом не приводила до справжнього володіння іноземною мовою. Саме тому низка методистів зробили спробу створити комбінований метод навчання, який об'єднав би найбільш перспективні принципи популярних у минулому прямого, граматико-перекладного і порівняльного методів навчання. Однак прагнення об'єднати в рамках одного методу принципи, притаманні різним методам, у цілому виявилися невдалими. Водночас характерні для методики 50-х років спроби оптимізації навчання за допомогою об'єднання в рамках одного (комбінованого) методу прийомів і методів навчання, характерних для різних методів, підготували ґрунт для створення принципово нових методів навчання, і насамперед свідомо-практичного методу, який визначив розвиток методики викладання російської мови як іноземної на найближчі кілька десятиліть.

Загалом другий етап в історії розвитку методики викладання російської мови як іноземної можна охарактеризувати, з одного боку, як значний крок вперед за декількома напрямками (насамперед, у плані лінгвістичного обґрунтування прийомів відбору і презентації мовного матеріалу, в плані орієнтації на синтетичне читання тощо), а з іншого – як спробу створити універсальний метод навчання, здатний забезпечити повноцінне практичне оволодіння іноземними учнями російською мовою. У підсумку це призвело до появи дуже популярного серед методистів і викладачів, які працюють з іноземними учнями, свідомо-практичного методу навчання, розробленого в кінці 50-х рр. відомим радянським психологом Б. Беляєвим. Цей метод, основні положення якого поширені в методиці і нині, прагнув синтезувати чітку мовну спрямованість навчання (з панівною орієнтацією на усне мовлення) і психологічно обґрунтоване використання свідомої систематизації мовних засобів і правил уже на початковому етапі оволодіння російською мовою як іноземною.

Третій етап (60-ті–середина 80-х рр. ХХ ст.) – етап інтенсивного розвитку методики. Цьому періоду відповідають нові ідеї та напрями в лінгводидактиці, значні досягнення в базових для методики викладання російської мови як іноземної суміжних наукових галузях – лінгвістиці, психолінгвістиці, психології мови і психології навчання.

Лінгвістичне обґрунтування методичної концепції викладання в ці роки перебувало під впливом поглядів Л. Щерби та його вчення про троякий аспект мовних явищ, з позиції яких визначався зміст і співвідношення окремих аспектів мови і видів мовної діяльності в процесі навчання. Найважливішим лінгвістичним положенням, висунутим Л. Щербою ще в 30-ті роки, було розмежування в загальній сукупності мовних і мовленнєвих явищ трьох аспектів, які визначаються як мовна система, мовний матеріал і мовленнєва діяльність. Центральне місце відводилося мовній діяльності, тобто процесам говоріння і розуміння мови. Реалізація цих процесів можлива лише за наявності мовної системи – лексичного словника і граматики мови. Термін «мова» в науковій літературі тих років трактувався неоднозначно і найчастіше позначав три різнопланові явища: а) процес діяльності, тобто акти говоріння або письма для передачі інформації; б) здатність до такої діяльності; в) результат діяльності у вигляді усного або письмового висловлювання.

Позитивну роль у розвитку методичної концепції 60-80-х рр. зіграли й інші ідеї Л. Щерби, зокрема ідея розмежування граматики на активну і пасивну, вчення про порівняльно-зіставний розгляд мов, про виділення знаменних і стройових елементів мови і про переважне значення стройових слів для практичного оволодіння мовою.

Психологічна концепція викладання російської мови як іноземної у зазначений період формувалася під впливом теорії діяльності та психолінгвістики. Саме в ці роки була створена прийнята в сучасній методиці термінологічна система, що включає такі найважливіші поняття, як мовна діяльність, мовленнєва дія, мовна операція, іншомовне спілкування, навик, вміння, внутрішня мова, внутрішнє програмування тощо.

У рамках теорії мовної діяльності психологічна концепція навчання стала базуватися на таких положеннях:

1. Система навчання носить цілеспрямований і вмотивований характер, тобто має певну мету і керується системою різноманітних мотивів. Оскільки мета навчання полягає в оволодінні мовою як засобом спілкування, то навчальний процес має бути спрямований на вирішення комунікативних завдань, а комунікативну спрямованість необхідно розглядати як провідний принцип навчання.

2. Навчання нерідній мові з психологічної точки зору розглядається як комплексний процес, що складається з оволодіння мовними засобами і комунікативною діяльністю.

3. У системі навчання мови слід виділити кілька структурних компонентів, які відповідають етапам оволодіння навчальним матеріалом. Такими етапами є: а) орієнтування в умовах діяльності; б) вироблення плану діяльності відповідно до результатів орієнтування; в) реалізація плану діяльності; г) зіставлення отриманого результату з планом (етап контролю). На кожному з представлених етапів необхідно вирішувати свої певні методичні завдання і застосовувати різні прийоми навчання.

4. Психологічна схема формування і формулювання мовного висловлювання має таке оформлення: мотив – думка – внутрішнє програмування – лексико-граматичне оформлення думки у внутрішній мові (або лексико-граматичне структурування) – зовнішня мова.

5. Мовна діяльність характеризується ієрархічністю будови, тобто включає набір дій і операцій, реалізація яких веде до досягнення поставленої мети. Послідовне формування дій і операцій під час оволодіння мовою здійснюється за такою схемою: усвідомлена діяльність – свідомий контроль – автоматизована діяльність.

6. Механізм реалізації мовного висловлювання включає в структуру дії двох типів: зовнішнього і внутрішнього оформлення (специфічних для мовлення на мові, що вивчається) й оперування, які є універсальними для тих, хто розмовляє різними мовами. Доведення дій оперування й оформлення до певної міри досконалості є важливою умовою практичного оволодіння мовою, а ступінь такої досконалості залежить від рівня сформованості відповідних навичок.

У 60-і роки в психологічній літературі отримали досить чітке визначення поняття «знання», «мовні навички» і «мовні вміння». Якщо знання розглядалися як вихідний момент в оволодінні мовою, то його кінцевою метою було формування і розвиток мовленнєвих умінь, тобто здатність застосовувати знання та набуті навички в різних ситуаціях спілкування. При цьому набули поширення такі погляди на природу і сутність мовних навичок і умінь:

– Навички – первинні, вміння – вторинні; вони перебувають у тісному взаємозв'язку один із одним, тому що являють собою дві сторони формованої мовленнєвої діяльності.

– Навички засновані на мовних операціях, які в результаті багаторазового виконання досягають рівня досконалості (автоматизму), а вміння – на свідомій діяльності. У міру формування навички стають частиною мовленнєвих умінь. Так, наприклад, вміння говорити базується на комплексі граматичних, лексичних і вимовних навичок.

– Слід розрізняти три групи навичок: а) навички, які можуть бути перенесені з рідної мови учнів; б) навички, які мають бути скоректовані в процесі навчання; в) навички, які мають бути сформовані заново.

У 60-ті роки отримала психологічне обґрунтування точка зору, відповідно до якої основна увага в роботі має бути зосереджена не стільки на формуванні нових навичок, скільки на корекції вже наявних, для чого методично виправдано використовувати явища фонетичної, лексичної, граматичної, лінгвокраєзнавчої інтерференції.

У ці ж роки також набули поширення теорії стадіальності розвитку навичок і умінь, які використовувались методистами для обґрунтування системи навчання нерідної мови і побудови різних видів вправ, що відображають етапи становлення і розвитку навичок і умінь.

Серед подібних теорій найбільшого поширення набула теорія формування навичок і умінь. Відповідно до цієї теорії були виділені шість стадій формування навичок (пред'явлення моделі, імітація, відстрочене відтворення, «затвердіння» моделі, генералізація, перемикавання з моделі на модель) і п'ять стадій розвитку умінь (перенесення структури моделі в реальну мовну ситуацію, заміна одного або двох елементів її реальною мовною ситуацією, програмування висловлювання з опорою на зразок, програмування висловлювання без зразка в межах загальної теми, програмування зразка за всіма пройденими темами).

Розроблення нових лінгвістичних, психологічних і методичних концепцій призвело до заміни загальноприйнятих методів навчання. Широке поширення в 60-і роки отримав свідомо-практичний метод навчання, який більшою мірою відповідав новим теоретичним розробленням. Як основну концептуальну ідею навчання в рамках цього методу були сформульовані два положення – принцип свідомості і принцип комунікативної активності. Висунувши як головні ці два принципи, прихильники свідомо-практичного методу в основу системи навчання поклали такі вихідні ідеї:

– діяльність з оволодіння мовою включає придбання знань і формування на їх основі мовних навичок і умінь;

– мовні знання вводяться у вигляді правил та інструкцій;

– усі види мовленнєвої діяльності формуються паралельно і в тісному зв'язку один із одним з урахуванням специфіки кожного виду;

– враховується рідна мова учнів шляхом виділення найбільш важких (з точки зору рідної мови) явищ у мові, що вивчається;

– головним і вирішальним фактором навчання є практичне тренування учнів у чужомовній мовній діяльності.

Найважливішою відмінною рисою свідомо-практичного методу навчання, таким чином, стало те, що основний акцент у методиці навчання мови був переміщений з мови на мовлення, а сама концепція навчання мови отримала досить послідовне обґрунтування на базі теорії мовної діяльності. У результаті

такого нововведення різко скоротився обсяг мовного матеріалу, систему граматичних правил змінили «правила-інструкції» і набір пропонованих для засвоєння мовних зразків і моделей. Був введений принцип усного випередження, який у подальшому викликав запеклу критику. Була зроблена спроба перенести в навчання усного мовлення основний акцент з репродуктивної мови на продуктивну мову і розроблені прийоми спеціального навчання аудіювання. Логічним розвитком цього підходу є розроблення методистами проблеми мовної та навчально-мовленнєвої ситуації, а також заміна традиційних форм презентації лексико-граматичного матеріалу на функціональні (наприклад, організація лексико-граматичного матеріалу за функціонально-семантичним принципом).

Таким чином, на відміну від свідомо-порівняльного свідомо-практичного методу навчання об'єднав у собі безліч найбільш передових положень методики. Він синтезував чітку комунікативну спрямованість процесу навчання і психологічно обґрунтоване використання свідомої систематизації мовних фактів. Висока популярність методу протягом наступних десятиліть пояснювалася його спрямованістю на оволодіння всіма видами комунікативної діяльності, можливістю підтримувати високу мотивацію навчального процесу, результативністю навчання.

До початку 70-х років ХХ століття використання свідомо-практичного методу навчання стало загальноновизнаним. Розвиток методики в ті роки йшов шляхом удосконалення цього методу за рахунок внесення в основну парадигму додаткових уточнюючих і деталізуючих концептуальних положень.

Приблизно в тому ж напрямку і тими ж шляхами йшов розвиток методики за кордоном. Ідеї прямого методу в різних модифікаціях отримали розвиток в аудіолінгвальному (США) і аудіовізуальному (Франція) методах навчання. Як реакція на ці методи виникли протилежно орієнтований когнітивний напрям, особливо сильний у США, і подібні ідеї в європейській методиці, особливо в ФРН, багато в чому спираючись на ідеї радянської педагогічної психології, висхідні до робіт Л. Виготського, С. Бернштейна і А. Леонтьєва.

Четвертий етап (кінець 80-х–кінець 90-х рр. ХХ ст.) – етап вдосконалення методики. Методична концепція навчання в ці роки формувалася під впливом різних психологічних теорій, зокрема теорії комунікативної діяльності. До числа найбільш значних досягнень цього періоду слід віднести обґрунтування загальних і приватних питань методики навчання російської мови як іноземної, її психологічних і лінгвістичних основ, розроблення нових перспективних методів навчання (комунікативний, або комунікативно орієнтований метод навчання, комунікативно-індивідуалізований метод навчання, програмоване та проблемне навчання, інтенсивні методи навчання тощо). Нові методи навчання стали оптимальним чином враховувати не тільки структурні особливості навчального процесу, а й психологічні закономірності оволодіння іноземною мовою, включаючи такі глибинні аспекти, як мотивація навчання, сфера комунікативних потреб учнів, моделі мовоутворення і мовосприйняття, механізми і потенційний обсяг вербальної пам'яті, види запам'ятовування, індивідуально-типологічні особливості учнів, їхні резервні можливості.

На цьому етапі подальше розроблення отримали такі принципи методичні положення, як комунікативність, практична спрямованість цілей навчання, функціональний підхід до відбору і подачі матеріалу, навчання лексики і морфології на синтаксичній основі, ситуативно-тематичне та фреймове уявлення

навчального матеріалу, концентричне розташування матеріалу, врахування особливостей рідної мови учнів, лінгвокраєзнавчий і культурологічний компоненти навчання, відбір матеріалу відповідно до комунікативно-пізнавальних інтересів учнів, стимулювання навчальної діяльності, врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів під час оволодіння ними іноземної мови та ін. Остання з перерахованих проблем у системі навчання мови набуває особливого значення. Як відомо, індивідуальні особливості навчальної діяльності іноземних учнів, які оволодівають російською мовою в умовах мовного середовища, накладають істотний відбиток на ефективність всього навчального процесу. Незважаючи на велику кількість літератури з проблем врахування індивідуальних особливостей учнів, висновки авторів навряд чи можна визнати конструктивними з позиції сучасної лінгводидактики. Перелік особливостей учнів, виділених і рекомендованих для врахування в навчальному процесі, – надто великий, а тому його важко використовувати в процесі індивідуалізації навчання іноземної мови. Так, наприклад, у науковій літературі виділяються такі індивідуальні особливості, як загальні типологічні властивості нервової системи, рівень інтелектуального розвитку, аналітичність мислення, абстрактний і чуттєвий інтелект, мнемонічна діяльність, мотивація навчання та ін. Тим часом сучасна методика не в змозі управляти багатьма інтелектуальними процесами. Тому особливості нервової системи людини, відмінності в рівнях інтелектуального розвитку являють для навчального процесу значно менший інтерес, ніж, наприклад, варіації в комунікативних потребах людини, лінгвістичні здібності, в розвитку пам'яті і т. ін.

Такий підхід до проблеми врахування індивідуальних особливостей учнів істотно змінює саму спрямованість наукових досліджень. Він дає змогу сконцентрувати увагу на вивченні тих проблем, які мають безпосереднє відношення до ефективності оволодіння мовою. Однією з таких проблем є узгодження навчальних матеріалів із комунікативними потребами учнів, які є найважливішими компонентами психологічної структури оволодіння мовою. По суті комунікативні потреби – це ті цілі і завдання, які ставить перед собою учень, приступаючи до вивчення іноземної мови. Завдяки комунікативним потребам учні усвідомлено, а часто і несвідомо, планують власну навчальну діяльність. Керуючись комунікативними потребами, вони оцінюють інформацію, що надходить, з точки зору її придатності для вирішення майбутніх комунікативних завдань.

Особливий вплив на розвиток методичних ідей у 90-ті роки зробила не тільки психологія, а й комунікативна і когнітивна лінгвістика, а також соціолінгвістика.

Розвиток комунікативної і когнітивної лінгвістики в ці роки посилив інтерес до проблем, що мають безпосереднє відношення до навчання і оволодіння комунікативною діяльністю іноземною мовою. Так, з позиції комунікативно-когнітивної лінгвістики стало загальноновизнаним положення про те, що оволодіння мовою є поетапним процесом, кінцевим результатом якого є вміння брати участь у комунікативній діяльності іноземною мовою – породжувати і сприймати іноземну мову відповідно до реальної ситуації спілкування і в обсязі, заданому метою спілкування. Мінімальною одиницею спілкування є комунікативний акт, в якому втілено відносно завершений процес обміну інформацією. Зазначену властивість мовного акту має мовна одиниця – текст, у структурі якого реалізується двостороння спрямованість мовного акту і смислова завершеність у межах відрізка мовного спілкування. У цьому сенсі

для комунікативної лінгвістики всі так звані системні одиниці мови – слова, поєднання і пропозиції – не можуть бути віднесені самі по собі до категорії мовного акту, оскільки вони складають лише окремі структурні елементи комунікативного акту, що утворює той чи інший текст. Породженню мовного акту передують мовленнєва інтенція мовця висловити певний комунікативно-значимий зміст, в якому враховуються попередні знання про партнера по спілкуванню, мета, предмет, місце і час висловлювання. Таким чином, в інтенції в експліцитній формі беруть участь не тільки, власне, мовні засоби оформлення висловлювання, а й усі засоби, які супроводжують мову. З цієї причини стають зрозумілими вимоги комунікативної лінгвістики враховувати всі фактори породження мовлення і включати в програму навчання форми мовного етикету, країнознавчі елементи, культурологічні відомості і реалії, які доповнюють процес спілкування і роблять його більш природним.

Відповідно до основних постулатів комунікативної лінгвістики успішність мовного спілкування залежить від уміння реалізувати мовну інтенцію, ступені володіння лексико-граматичними одиницями мови і вміння вживати їх у конкретних ситуаціях спілкування, а також від рівня володіння набором мовноорганізуючих формул, необхідних для спілкування. Ці умови володіння мовою становлять сутність комунікативної компетенції, якою учні мають володіти для того, щоб правильно використовувати мову в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях спілкування. Поряд з комунікативною компетенцією учні мають володіти мовленнєвою, країнознавчою та іншими видами компетенцій.

Таким чином, з позиції комунікативної лінгвістики в процесі навчання підвищена увага має приділятися, насамперед, змістовній стороні мови, вивчення в семантичному аспекті елементів різних рівнів мови, внаслідок чого стала очевидною необхідність кардинального зміщення акцентів з теорії пропозиції як системно-структурного поняття до теорії висловлювання як комунікативно-функціонального поняття.

Ідеї комунікативної лінгвістики в методиці викладання російської мови як іноземної отримали реальне втілення в процесі створення двох типів практичних функціональних граматик – описово-функціональних (для викладачів) і комунікативно-функціональних (для учнів).

Особливу популярність у 80-ті–90-ті роки отримують комунікативний метод навчання, розроблений Є. Пасовим, різні модифікації інтенсивних методів (метод інтенсивного навчання й активізації резервних можливостей учнів Г. Китайгородської, інтенсивний метод навчання усного мовлення Л. Гегечкорі, емоційно-смысловий метод І. Шехтера, сугестивно-кібернетичний інтегральний метод прискореного навчання та ін.).

Під час четвертого етапу розвитку методики намітилася єдність у методичних підходах між російськими і закордонними вченими, що організаційно виразилося в проведенні низки російсько-американських симпозіумів із викладання іноземних мов, зокрема російської як іноземної (1989 р., 1990 р.), і у створенні Міжнародної асоціації колективного сприяння вивченню мов (1990 р.), що об'єднала на загальній або близькій концептуальній основі методистів, лінгводидактів, психологів навчання мови багатьох країн світу.

П'ятий етап (з кінця 90-х рр. ХХ ст.) – етап перетворення методики на комплексну, багатовимірну і міждисциплінарну науку, орієнтовану на вивчення різнопланових феноменів, що стосуються всіх сфер навчання, процесу оволодіння іноземною

мовою, а також особистості тих, хто навчається. Будучи складовою частиною загальної лінгводидактики, сучасна методика навчання російської мови як іноземної, як і будь-яка інша наука, перебуває в постійному розвитку і творчому пошуку. В її формуванні та вдосконаленні беруть участь безліч складників: це і ефективний методичний пошук у галузі розроблення оптимальних методів і прийомів навчання, і узагальнення кращого педагогічного досвіду провідних педагогів-практиків, і нові дані лінгвістики, психології навчання, психології мови, пам'яті, мислення, соціо- і психолінгвістики.

Зацікавленість багатьох галузей наукового знання у виробленні стрункої, несуперечливої теорії навчання іноземних мов, зокрема російської як іноземної, пояснюється перш за все недостатньою вивченістю таких важливих соціальних феноменів, як процеси засвоєння мови і оволодіння мовою, диференціація рівнів володіння іноземною мовою, шляхи актуалізації мовної здатності, структура мовної особистості та динаміка її розвитку від нижчих до вищих рівнів, процеси сприйняття мови і мовоутворення, способи запам'ятовування і засвоєння навчального матеріалу, когнітивні процеси і їх актуалізація в системі іншомовної діяльності та ін. Подібні соціальні феномени досліджуються в різних галузях знань – когнітивної лінгвістики, психології, психо- і соціолінгвістики, теорії мовних актів, психосемантики.

Висновки. Для нового покоління методистів-дослідників, що працюють у галузі лінгводидактики та методики викладання російської мови як іноземної, в останні роки стає все більш зрозумілим той факт, що побудова оптимальних моделей навчання можлива лише в тому разі, якщо ці моделі будуть включати в себе весь спектр механізмів, елементів і параметрів, на базі яких формується мовна здатність учнів у процесі оволодіння ними іноземною мовою. Саме цей аргумент і є тим основним чинником, який дав змогу методистам перетворити сучасну методику викладання російської мови як іноземної на справді інтегральну і міждисциплінарну науку.

Література:

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Бей Л.Б. Учебно-методические материалы к спецкурсу «Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения». Часть 1. / Л.Б. Бей, А.Н. Давыдова. Харьков, ХНУ, 1991. 80 с. Часть 2. Харьков, ХНУ, 1991. 40 с.
3. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М., 1980.
4. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Рус. яз., 1984. 144 с.
5. Гальперин П.Я. Язык, мышление и методика преподавания иностранного языка. Актуальные вопросы преподавания русского

языка и литературы: Тезисы докладов и выступлений. Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. М., 1969. С. 101–102.

6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 219 с.
7. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.
8. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. СПб.: Златоуст, 2006. 272 с.
9. Лебедева Ю.Г. Звуки, ударение, интонация: учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев. 2-е изд. испр. М.: Рус. яз., 1986. 270 с.
10. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: методическое пособие для русистов. / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. СПб., 2007. 200 с.
11. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины: монография. Х., 2009. 263 с.
12. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб.: Златоуст, 2013. 192 с.

Кваша Т. Г. Этапы развития методики преподавания русского языка как иностранного

Аннотация. В статье проанализированы этапы развития методики преподавания русского языка как иностранного. Актуальность данной проблемы обусловлена современными тенденциями в методике преподавания иностранных языков, необходимостью привлечения иностранных студентов к украинскому социокультурному пространству средствами русского языка как иностранного и потребностью в создании особой методической системы, направленной на формирование социокультурной компетентности иностранных студентов во время обучения русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения, грамматико-переводной метод, прямой метод, навыки и умения.

Kvasha T. Development stages of methodology of teaching Russian language as foreign

Summary. The article analyzes the development stages of methodology of teaching Russian language as foreign. The urgency of this problem is due to modern trends in the methodology of teaching foreign languages, the need to attract foreign students to the Ukrainian socio-cultural space with the means of Russian language as foreign and the need to create a special methodological system aimed at building the socio-cultural competence of foreign students while teaching Russian.

Key words: Russian language as foreign, teaching methods, grammar and translation method, direct method, skills and abilities.