

*Кваша Т. Г.,
викладач кафедри українознавства, історико-правових та мовних дисциплін
Одеського національного морського університету*

ПОРІВНЯННЯ ТА ОЦІНКА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЗА СТУПЕНЕМ ЇХ КОНЦЕПТУАЛЬНОСТІ ТА ПІДХОДІВ

Анотація. Історія викладання іноземних мов є історією методів навчання, які мирно співіснують або знаходяться в непримиренній суперечності один із одним. В основі порівняння та оцінки методів навчання повинні лежати не тільки базові принципи, що формують ці методи, але і певні критерії, які дозволили б встановити, що ці методи є гомогенними за всіма параметрами: мета, завдання, терміни, етапи навчання, а також вікові особливості учнів.

У статті проаналізовані методи навчання російської мови як іноземної за ступенем їх концептуальності та підходів. Актуальність проблеми зумовлена не тільки прагненням методистів і викладачів максимально наблизити процес навчання до реального процесу оволодіння мовою учнями з урахуванням їхніх спільних і індивідуальних особливостей, але і незадоволеністю використання загальноприйнятих методів і підходів до навчання.

Коли виникає новий метод, його ефективність, валідність і результативність оцінюються шляхом порівняння з уже існуючими методами навчання. При цьому основні підходи, які використовуються в нових методах, зазвичай не ставляться під сумнів, мова йде лише про глибину розуміння, повноту і точність реалізації їх базових принципів або про окремі модифікації та доповнення.

Відповідно до цих критеріїв для диференціації методів навчання з точки зору їх гомогенності або різноманітності в сучасній лінгводидактиці використовується критерій, який називається лінгвометодичним підходом (ЛМП). Кожен ЛМП відрізняється базовими принципами, які формують методи, що відносяться до цього підходу. Всього прийнято розрізняти чотири ЛМП – граматико-орієнтований (або граматикалізований), біхевіористський, комунікативно-орієнтований, інтенсивно-орієнтований (або прискорено-навчальний). Перші три підходи об'єднують методи, які використовуються при довгостроковому навчанні; останній має місце при короткостроковому (інтенсивному) навчанні.

Для нового покоління методистів-дослідників, що працюють в області 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 випадку, 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.

Ключові слова: російська мова як іноземна, методика навчання, граматико-орієнтований метод, біхевіористський метод, комунікативно-орієнтований метод, інтенсивно-орієнтований метод.

Постановка проблеми. В основі порівняння та оцінки методів навчання повинні лежати не тільки базові принципи, що формують ці методи, але й певні критерії, які дозволили б

встановити, що ці методи є гомогенними за всіма параметрами: мета, завдання, терміни, етапи навчання, а також вікові особливості учнів.

Було б недоречним порівнювати методи, які використовуються при довгостроковому навчанні, і методи інтенсивного навчання, які використовуються в досить стислі терміни. Вони мають принципово інші цілі, ніж при довгостроковому навчанні. Відтак, порівнювати і оцінювати можна лише ті методи, які належать до однорідної за класифікаційними ознаками групи.

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. Миролубов, Є. Пасов, С. Фоломкіна, 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 інші).

Сучасні методики щодо основних механізмів оволодіння відповідною культурою під час вивчення іноземної мови були в полі зору дослідників (Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Красних, Ю. Пасов, В. Сафонова, О. Селіванова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, В. Фурманова, Д. Хаймз) та особливостей формування мовної особистості (Г. Богін, Є. Боринштейн, Н. Гальскова, Є. Голобородько, І. Зимня, І. Ігнатова, Ю. Караулов, О. Леонтович, М. Пентилюк) різнобічно висвітлюють досліджувану проблему.

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.Л. Бердичевський, О.Д. Митрофанова, М.І. Пентилюк, Ю.Є. Прохоров, С.Г. Тер-Мінасова, Н.П. Тропіна) науковці доводять, що вивчення іноземної мови сприяє розвитку мовної особистості в процесі міжкультурного діалогу.

Дослідження Я.А. Коменського, К. Істоміна, Ф.І. Булаєва, О. Потебні, І.І. Срезневського, К.Д. Ушинського, А. Булаховського, твори яких стали фундаментом для вивчення сучасного стану методики вивчення рідної та іноземної мови, є важливими джерелами інформації. Вони дають можливість зрозуміти такі поняття, як мова, мовлення, мовленнєва діяльність, культу-

ра мови й мовлення, функції мовлення, розвиток рідної та іноземної мови, історико-педагогічний аналіз сутності методики вивчення мови.

Проаналізувавши дослідження науковців, можна зрозуміти, що універсальних методів не існує. Цієї точки зору також дотримувався відомий російський мовознавець і академік Л.В. Щерба. У кожному методі є щось цінне, чим необхідно скористатися, але навряд чи в історії можна знайти випадки, коли нові методи цілком могли б вирішити існуючу проблему.

Всі методи відрізняються за характером пізнавальної і організуючої діяльності учня. Навіть сам творець методу не може не помітити, що різниця між окремими учнями велика, іноді принципова для ефективності методу. Одна людина відрізняється від іншої своїми природними властивостями (віком, задатками) і особливостями пізнавальної та мовленнєвої діяльності, особистісними характеристиками, контекстом діяльності, інтересами, соціальним статусом. З іншого боку, кожен метод зазнає змін залежно від особистих якостей вчителя, від його сильних і слабких сторін, переваг і недоліків. Все це повинно бути враховано для ефективної взаємодії в процесі навчання.

Мета статті полягає в науковому розгляді методів навчання російської мови для іноземних студентів вищих навчальних закладів за ступенем їх концептуальності та підходів.

Виклад основного матеріалу. Для диференціації методів навчання з точки зору їх гомогенності або різноманітності в сучасній лінгводидактиці використовується критерій, який називається лінгвометодичним підходом (ЛМП). Кожен ЛМП відрізняється базовими принципами, які формують методи, що відносяться до підходу. Всього прийнято розрізняти чотири ЛМП – граматико-орієнтований (або граматикизований), біхевіористський, комунікативно-орієнтований, інтенсивно-орієнтований (або прискорено-навчальний). Перші три підходи об'єднують методи, які використовуються при довгостроковому навчанні; останній має місце при короткостроковому (інтенсивному) навчанні.

Таблиця 1 ілюструє диференціацію методів навчання з точки зору приналежності їх до різних ЛМП.

У науковій літературі є чимало експериментальних даних для визначення ефективності і результативності різних методів навчання. Серед найбільш масштабних і тривалих експериментів у порівнянні та оцінці методів навчання слід назвати пенсильванський експеримент. У ньому взяли участь 2 171 особа. Мета експерименту – порівняти граматико-когнітивний, аудіолінгвальний і комбінований (аудіолінгвальний + граматико-когнітивний) методи.

Учні середніх шкіл, які вивчали французьку та німецьку мови, були забезпечені навчальними матеріалами, що представляють три різні способи. Крім основного завдання – порівняння і оцінки методів навчання – перед дослідниками стояли ще два завдання: визначити, яка форма занять більш ефективна для методу; виявити ставлення учнів до іноземної мови.

В результаті експерименту було встановлено: а) технічні засоби, що використовуються на заняттях два рази на тиждень, помітного впливу на рівень оволодіння мовою не чинять; б) не існує оптимальної комбінації методу і форми занять; в) незалежно від методу навчання, який використовується в навчальній аудиторії, інтерес учнів до вивчення мови зростає, і поступово у частини з них розвивається неприязнь до мови, її носіїв, країни і культури. Крім цих основних висновків, експеримент дозволив

провести порівняння різних типів підручників, програм, а також спонукав методистів до розробки різних модифікацій існуючих підходів і методів у навчанні іноземних мов, похитнув установку деяких викладачів до використання одного методу.

Таблиця 1

Співвідношення лінгвометодичних підходів і методів навчання

Лінгвометодичні підходи	Методи навчання
Граматико-орієнтований. Основна увага приділяється системі мови; знання системи мови вважається умовою справжнього володіння мовою як засобом спілкування	Перекладний Граматико-перекладний Порівняльний Свідомо-порівняльний Трансформаційний
Біхевіористський. Оволодіння мовою базується на парадигмі «стимул – реакція»	Структуральний Аудіолінгвальний Когнітивний
Комунікативно-орієнтований. Провідним принципом є принцип активної комунікативності; процес навчання мови є моделлю природного процесу спілкування на цій мові	Аудіовізуальний Свідомо-практичний Комунікативний Комунікативно-Індивідуалізований Активний метод із сугестивними елементами Інтегральний
Інтенсивно-орієнтований (прискорено-навчальний). Прискорене оволодіння переважно усними видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання) в стислі терміни навчання	Сугестопедичний Емоційно-смысловий Метод активізації резервних можливостей учнів Інтенсивний метод навчання усного мовлення дорослих учнів Сугестокібернетичний Прискорений курс навчання розмовної мови методом занурення

З-поміж інших експериментальних програм для встановлення ефективності та результативності методів навчання слід назвати експеримент, проведений американськими дослідниками Г. Шерер і М. Вертхаймером. Вони порівнювали і оцінювали результати навчання за свідомо-практичним і аудіолінгвальним методами. За гіпотезу експерименту дослідники висунули положення, згідно з яким випереджаюче оволодіння усними видами мовленнєвої діяльності при навчанні за аудіолінгвальним методом впливає на набуття вмінь у письмових видах мовленнєвої діяльності настільки, що останні виявляються краще розвиненими, ніж при навчанні за свідомо-практичним методом.

Судячи з гіпотези, автори експерименту хотіли довести перевагу біхевіористського і структурального напрямів у психології, на ідеях яких був розроблений аудіолінгвальний метод. Однак прогноз експерименту не підтвердився: в реальному навчальному процесі учні краще опановують ті види мовленнєвої діяльності, яким їх більше навчають. Так, при використанні аудіолінгвальної методики вони краще говорять і розуміють на слух, а при роботі зі свідомо-практичним методом – мають кращі показники в письмових видах мовленнєвої діяльності.

Експерименти з порівняння та оцінки методів навчання, з одного боку, показали, що жоден з існуючих методів не є панацеєю і не має особливих переваг при оволодінні іноземною мовою, а з іншого боку, поставили перед дослідниками-методистами принаймні три найважливіші питання, вирішення яких має принципове значення для побудови оптимальної моделі навчання. Суть їх у наступному: а) однаково або по-різному оволодівають іноземною мовою учні, яких навчають за одним і тим же методом; б) чи доцільно варіювати методи навчання залежно від

контингенту учнів, цілей і умов навчання; в) чому в учнів, яких навчають за різними методами, в принципі не спостерігається особливих якісних відмінностей в оволодінні чотирма видами мовленнєвої діяльності. Очевидно, що відповіді на ці питання можна отримати лише в тому випадку, якщо сучасна теорія навчання матиме єдине уявлення про процес оволодіння іноземною мовою, а також про індивідуальні стратегії оволодіння і користування мовою при мовоутворенні й сприйнятті мови.

Відсутність єдиної думки про процес оволодіння мовою, індивідуальних стратегій, а також суперечливість отриманих в експериментах результатів привели до того, що дослідники відмовилися від глобального порівняння методів навчання за ступенем їх навчальної ефективності та результативності і віддали перевагу вивченню ефективності використання в методах окремих факторів і принципів, що впливають на оволодіння мовою як засобом спілкування. Оскільки ці фактори і принципи охоплюють найсуттєвіші сторони навчання і володіння мовою, то можна априорно встановити переваги та недоліки оцінюваних методів.

До таких методичних принципів можна віднести наступні опозиційні ознаки (Табл. 2): комунікативне / некомунікативне оволодіння мовою; аналізоване (свідоме) / неаналізоване (механічне) оволодіння мовою; афективність / неафективність методу навчання; модельоване / немодельоване оволодіння мовою; незалежна / детермінантна модель використання мови як засобу спілкування; глобальне / неглобальне оволодіння мовою; концентричне / неконцентричне оволодіння мовою; інтегроване / послідовне оволодіння видами мовленнєвої діяльності; універсальний / специфічний зміст навчання; системна / несистемна послідовність введення навчального матеріалу.

Таблиця 2

Методичні принципи і критерії, які формують різні методи навчання

Методичні принципи і критерії	
Комунікативне (функціональне) оволодіння мовою. Оволодіння мовою комунікативне, якщо учні опановують систему мови в ситуаціях спілкування.	Некомунікативне (нефункціональне) оволодіння мовою. Метод навчання не комунікативний, якщо учні не мають змоги вступати в спілкування.
Аналізоване (свідоме) оволодіння мовою. Якщо в методи навчання мова розглядається як кероване правилами поводження, то усвідомлення цих правил і схем є обов'язковим у навчальному процесі. При такому підході опора робиться на пізнавальні та інтелектуальні здібності учнів. За необхідності учні можуть проаналізувати породжені або ті, що сприймаються ними, висловлювання.	Неаналізоване (механічне) оволодіння мовою. Методи, які передбачають механічні прийоми і способи роботи, спрямовані на вироблення автоматизмів, оволодіння системою мови є метою навчання.
Афективний спосіб оволодіння мовою. Метод, при якому враховуються мотивація, емоційний настрій, значимість досліджуваного матеріалу, вважається афективним.	Неафективний спосіб оволодіння мовою.
Модельоване оволодіння мовою. Оволодіння мовою, при якому визнається наявність керованої правилами моделі навчання, а навчальний процес спрямований на поступове формування цієї моделі.	Немодельоване оволодіння мовою.

Незалежна модель використання мови як засобу спілкування.	Детермінантна модель використання мови як засобу спілкування. Якщо учні не мають змоги будувати власні програми мовної поведінки, а повинні чітко слідувати завченим зразкам, то така модель оволодіння мовою є закритою для творчості.
Глобальне оволодіння мовою. Принцип глобальності реалізується у методи в тому випадку, якщо учні оперують такими одиницями, як висловлювання, діалог, текст, а не окремими елементами, які є складовими цих одиниць.	Неглобальне оволодіння мовою.
Концентричне оволодіння мовою. При концентричному оволодінні мовою учні не повинні зачувати презентований матеріал раз і назавжди, позаяк під час навчального процесу вони будуть зустрічатися з ними неодноразово.	Неконцентричне оволодіння мовою.
Інтегроване (взаємозалежне) оволодіння видами мовленнєвої діяльності. Одночасне оволодіння аудіюванням, говорінням, читанням і письмом характеризує метод як інтегрований.	Послідовне (неінтегроване) оволодіння видами мовленнєвої діяльності. При послідовному оволодінні чотирма видами мовленнєвої діяльності копіюється послідовність засвоєння рідної мови.
Універсальний зміст. Універсальний – це єдиний для всіх комунікативний зміст.	Специфічний зміст. Специфічний зміст визначається необхідністю знати систему формальних засобів вираження, а також комунікативними потребами учнів і відносно конкретними засобами спілкування
Системна послідовність введення матеріалу. Кожне нове правило або явище співвідноситься з усією системою мови.	Несистемна послідовність введення матеріалу.

Проаналізувавши методичні принципи, можна концептуально порівняти будь-який з існуючих методів навчання. У таблиці 3 наведені порівняння та оцінка чотирьох найбільш популярних методів навчання – граматико-перекладного (ГПМН), аудіолінгвального (АЛМН), свідомо-практичного (СПМН) і комунікативного (КМН).

Таблиця 3

Концептуальне порівняння та оцінка методів навчання

Методичні принципи	Методи навчання			
	ГПМН	АЛМН	СПМН	КМН
Комунікативність	-	+	+	+
Аналізованість	+	-	+	+
Афективність	-	-	+	+
Модельованість	+	+	+	+
Незалежність	-	-	+	+
Глобальність	-	-	+	+
Концентрованість	-	-	+	+
Інтегрованість	-	+	+	+
Універсальність	+	-	-	-
Системність	+	+	+	+

Об'єктивно оптимальними методами навчання можна вважати ті, які здатні об'єднати в собі всі теоретично обґрунтовані

і практично апробовані методичні принципи. Дані таблиці дозволяють стверджувати, що такими на сучасному етапі розвитку методичної науки можна вважати два методи – свідомо-практичний і комунікативний. Однак визнання їх в якості оптимальних досить умовне, оскільки відкритими залишаються такі важливі питання, як терміни і етап навчання, відсутність єдиної думки про реальний процес оволодіння мовою, вікові та психологічні особливості учнів, індивідуалізація навчання, здатність учнів до вивчення мови, легкість / труднощі в процесі оволодіння мовою, простота / складність мови, яка вивчається.

Серед психологічних принципів, які формують методи і моделі навчання, найбільш цікавими і продуктивними є два: аналізований / неаналізований і автоматизований / неавтоматизований. Ці принципи лежать в основі когнітивної обробки матеріалу в процесі оволодіння і використання іноземної мови (Табл. 4).

Схема когнітивної обробки мовного матеріалу в процесі оволодіння і використання іноземної мови розглядає взаємодію двох змінних. Перша змінна – аналізований – пов'язана з розмежуванням експліцитного і імпліцитного знання: передбачається, що той, якого навчають, володіє аналізованим знанням, здатний оперувати ним шляхом його трансформування, порівняння, використання для вирішення проблем, які виникли в процесі комунікації. Друга змінна – автоматизованість – пов'язана з відносною легкістю доступу до різних одиниць індивідуальної мовної свідомості.

Таблиця 4

**Когнітивна обробка мовного матеріалу
в процесі оволодіння і використання іноземної мови**

A	-	Аналізоване	C	-	Аналізоване
	+	Автоматизоване		-	Автоматизоване
B	+	Аналізоване	D	+	Аналізоване
	+	Автоматизоване		-	Автоматизоване

Взаємодія зазначених двох змінних дає підстави для наступних висновків:

1. Виконання в процесі спілкування різних комунікативних завдань пов'язане з використанням учнем різних видів знання; ймовірно, найважчими є ті завдання, які вимагають знань, маркованих за двома параметрами (випадок B), а найлегшими ті, які не марковані ні за одним із них (випадок C), в той час як проміжну позицію за своєю складністю займають випадки, марковані за одним із параметрів, але не марковані за іншим (випадки A і D).

2. Різні типи учнів можуть бути виокремлені залежно від того, яким видом знання вони користуються: діти і дорослі, які опановують іноземну мову в природних умовах, зазвичай характеризуються знанням типу C на ранніх стадіях і типу A на більш пізніх стадіях, а ті, що засвоюють іноземну мову у навчальній обстановці, як правило, спочатку набувають знання типу D, після чого переходять до типу B.

3. Під час навчання найбільш високий рівень аналізу і когнітивного контролю потрібен для деконтекстуалізованого знання при метамовних уміннях, найбільш низький рівень – для контекстуалізованого знання, між ними розташовуються такі види діяльності, як говоріння, читання і письмо. Інакше кажучи, для простих комунікативних завдань, що спираються на очевидну ситуацію і контекст, цілком достатнім є актуалі-

зація низьких рівнів аналізу знання і когнітивного контролю, а здатність вирішувати метамовні проблеми вимагає високих рівнів переробки інформації на обох лініях – лінії оперування знанням і лінії контролю за вибором необхідних засобів його вираження.

4. Залежно від характеру переробки мовної інформації (тобто контрольованої або автоматизованої) і від того, на чому фокусують увагу (тобто увага є сфокусованою або периферійною), можна виокремити наступні чотири можливі ситуації:

1) той, якого навчають, фокусує увагу на формальних особливостях досліджуваної мови при контрольованій переробці інформації з опорою на заучування правил;

2) увага до формальних особливостей мови, що вивчається, є периферійною, переробка контрольованою, використання іноземної мови відбувається з опорою на імпліцитне засвоєння за аналогією;

3) в ситуації тесту або планового контролю увага фокусується на формальних особливостях мови, але переробка інформації відбувається автоматично;

4) у спонтанній комунікативній ситуації увага учня до формальних особливостей мови, що вивчається, є периферійною, а переробка або спроба переробки – автоматичною.

Кількість чинників, що впливають на процес оволодіння мовою, обраховується сотнями. Вони відносяться до природи мови, що вивчається, і способів її опису, оволодіння мовою і навчання їй. Створюючи той чи інший оптимальний метод навчання, його розробники часто прагнуть спростити складний процес оволодіння мовою, звести цей процес до порівняно невеликої кількості факторів і представити їх у системі.

Як показує практика, впровадження методу – це постійний компроміс між обмеженим числом факторів, які складають метод, і реальним, що впливає на оволодіння мовою в навчальному процесі. Зменшення кількості факторів завжди збільшує метод порівняно з наявним методичним досвідом і практикою викладання. Ось чому вихідні, базові методи навчання постійно модифікувалися за рахунок додавання відсутніх факторів. І навпаки, процесу модернізації методів не відбувалося, якщо нові методичні знахідки відкидалися для збереження «чистоти» методу, або неправильно інтерпретувалися, або існували ізольовано – поза методом, що позбавляло методистів і викладачів можливості перевірити їх ефективність у системі.

Протягом усього розвитку і еволюції методів навчання цілком чітко простежується тенденція максимально наближення навчання до природного процесу оволодіння іноземною мовою. Однак створення нового покоління оптимальних методів навчання, здатних урахувати якщо не всі, то принаймні більшість складників процесу оволодіння мовою, можливе лише в тому випадку, якщо методика викладання іноземних мов, в тому числі російської як іноземної, матиме єдину і несуперечливу теорію засвоєння мови, модель мовної особистості, концепцію стратегій володіння мовою і користування ними при сприйнятті і створенні мови, теорію рівнів володіння мовою.

Панівний в останні роки підхід до мови як системи та її функціонування в мові (соціо- та психолінгвістики, лінгвістика тексту, комунікативно-функціональна граматики) неминуче приводить дослідників до уточнення лінгвістичних основ навчання російської мови як іноземної. Серйозним недоліком лінгвістичної бази, що має місце в сучасній практиці викладання, слід визнати неадаптивне і недостатньо гнучке використання

існуючих у лінгвістиці моделей опису мови, невиправдано широке залучення так званих статистичних моделей і необґрунтоване ігнорування функціональних моделей, особливо функціонально-семантичних.

Очевидно, що загальний принцип функціональності в сучасній лінгводидактиці повинен бути трансформований у комунікативно-семантичний підхід до презентації та тлумачення мовних явищ, що спирається на значимість цього явища для комунікативних актів і реалізації комунікативних інтенцій. Це сприяло б зміні загальноприйнятих схем забезпечення мовної діяльності учнів і дозволило б замість подання мовних фактів у формі традиційної лінгвістичної логіки «форма – значення – вживання» вибудувати іншу послідовність «комунікативна потреба – думка – зовнішня реалізація думки». Подібне функціонально-дидактичне уявлення і опис досліджуваного матеріалу мови змусило б методистів вийти за межі мовної системи як організованої сукупності засобів і розширити рамки традиційно відомої граматики за рахунок звернення до комунікативного, мовного і прагматичного аспектів висловлювання. Воно ж змусило б дослідників пильніше вивчати фактори, лінгвістичні й екстралінгвістичні, що регулюють вибір тих чи інших співвіднесених із комунікативним наміром різнорівневих мовних засобів.

Сучасна комунікативно спрямована організація навчання спирається не тільки на лінгвістичні, а переважно на функціонально-психологічні основи з домінуванням особистісно-діяльнісних орієнтацій учнів. Ці орієнтації впливають на інтерпретацію результатів порівняльного аналізу фактів досліджуваної і рідної мов. Сучасна педагогічна ситуація вимагає поглянути на факти мови, що вивчається через призму іншої мовної свідомості, що пов'язує порівняльні дослідження з рядом нових аспектів, які мають більше психологічну, ніж власне лінгвістичну природу.

Свідомість, мислення людини нерозривно пов'язані з рідною мовою. При оволодінні іншою мовою теж неминучий процес осягнення об'єктивної дійсності, але інакше категоризованої і представленої в інших суспільно усвідомлених національних формах. Розбіжність «картин світу» проявляється і в лексиці, і в граматиці, і в принципах категоризації. Вона створює безліч відмінностей у способах номінації одних і тих же об'єктів; у мовах виокремлюються неоднотипні ознаки, використовуються різні «внутрішні репрезентації» і семантичний зміст, не кажучи вже про матеріальну форму навіть щодо еквівалентних одиниць..

Саме на цьому ґрунтується почуття «надмірності» і «недостатності» досліджуваної іноземної мови, що виникає в учнів і поки ще недооцінене методистами. Воно може ускладнювати освоєння і застосування мови, яку вивчаєш, ніж будь-які його матеріальні, формальні відмінності від рідної мови, «труднощі», не пов'язані безпосередньо з виразом сенсу, з іншим способом формування і формулювання думки.

В іноземній мові учнів буде спостерігатися не тільки «явна» інтерференція у вигляді порушення системи і норм російської мови, а й «прихована» у вигляді прагнення учнів уникнути вживання незвичних форм вираження. Описані явища можна пояснити не просто зіставляючи мови, а заглиблюючись в саму природу функціонування мови, що вивчається, в процесі засвоєння рідної і вивчення іншої мови, які перебувають зараз в центрі уваги психо-, соціо- та етнолінгвістів.

Висновки. Уточнення комунікативних цілей навчання в сучасних умовах повинно супроводжуватися визначенням

необхідного рівня володіння комунікативною і мовною компетенцій. Ці порівняно нові, нетрадиційні поняття, які отримали обґрунтування в психолінгвістиці, є своєрідною реакцією на проблему співвідношення мовних (декларативних) знань і комунікативних (процедурних) умінь у процесі оволодіння і володіння мовою.

Комунікативна орієнтація навчального процесу неминуче призведе до єдиного комунікативного змісту, оскільки він диктується природою спілкування, системою мови і комунікативними потребами учнів. При такому лінгвометодичному підході існуючі та методи навчання, що розробляються, ще більше зближаться, особливо якщо буде вирішена головна дослідницька проблема – проблема обліку закономірностей оволодіння іноземною мовою різними категоріями учнів.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. доп. мога / Бех І.Д. К. : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Китайгородская Г.А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение / Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: сб. статей / сост. О.П. Рассудова. М. : Рус. яз., 1983. С. 57–64.
3. Мороз Л.В. Соціокультурний аспект у вивченні іноземної мови як чинник розвиваючого навчання / Л.В. Мороз, І.О. Пашко. [Електрон. ресурс] // Матеріали II-ої Міжнар. наук. інтернет-конф. «Вивчення та викладання іноземних мов: уміння XXI століття», 6–11 жовтня 2008 р.
4. Ніколаєва С.Ю. Сучасні технології навчання іноземного спілкування / Ніколаєва С.Ю., Гринюк Г.А., Олійник Т.І. [та ін.]. К. : Ленвіт, 1997. 96 с.
5. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / Сериков В.В. Волгоград: Перемена. 1994. 152 с.
6. Фэйдимен Дж. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: Методика персонального и социального роста / Дж. Фэйдимен, Р. Фрейгер. М.: ТриЛ, 1996. 208 с.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Щерба Л.В. М.: Наука, 1985. 432 с.
8. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / Якиманская И.С. // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 31–42.

Kvasha T. Comparison and evaluation of methods of teaching Russian language as foreign after degree of their conceptuality and approaches

Summary. The history of teaching foreign languages, in essence, is the history of teaching methods that are peacefully coexisting, or are in irreconcilable contradictions with each other. The basis of comparison and evaluation of teaching methods should be not only the basic principles that form these methods, but also certain criteria that would allow to establish that these methods are homogeneous in all parameters, including goals, tasks, terms, stages of training and also age-old features of students.

The article analyzes the methods of teaching Russian as a foreign language in terms of their conceptuality and approaches. The actuality of this problem is determined not only by the aspirations of methodologists and teachers to bring the learning process as close as possible to the actual process of language acquisition by students, according to their common and individual characteristics, but also dissatisfaction with the use of commonly accepted methods and approaches to learning. When a new method appears, its efficiency, validity and effectiveness are evaluated by comparison with

existing teaching methods. In this case, the main approaches used in the new methods are usually not questioned, it is only about the depth of understanding, completeness and accuracy of the implementation of their basic principles, or on certain modifications and additions.

In accordance with these criteria in a modern linguodidactics, a criterion called the Lingvomethodic approach (LMP) is used to differentiate the teaching methods from the point of view of their homogeneity or heterogeneity. Each LMP differs base principles that form the methods related to this approach. In total it is accepted to distinguish four LMPs – grammatical-oriented (or grammatical), behavioral, communicative-oriented, intensive-oriented (or accelerated-educational). The first three approaches combine the methods used

in long-term study; the last-takes place in the short-term (intensive) training.

For the new generation of methodologists-researchers working in the field of linguodidactics and methods of teaching Russian as a foreign language, in recent years it has become increasingly clear that the construction of optimal learning models is possible only if these models include the entire spectrum mechanisms, elements and parameters on the basis of which the language ability of students is formed in the process of mastering them in a foreign language.

Key words: Russian as a foreign language, teaching methods, grammatical-oriented methods, behavioural methods, communicative-oriented methods, intensive-oriented methods.