

БИБЛИОТЕКА  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

---

*Г.А.Китайгородская*

---

**МЕТОДИКА  
ИНТЕНСИВНОГО  
ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ  
ЯЗЫКАМ**

---

Издание второе,  
исправленное и дополненное



МОСКВА

1054796

«ВЫСШАЯ ШКОЛА» 1986

ББК 81.2Фр-9  
К 45

Рецензенты:

кафедра иностранных языков естественных факультетов Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина (и. о. зав. кафедрой, доц. Г. И. Славина)

Рекомендовано Учебно-методическим управлением по высшему образованию Министерства высшего и среднего специального образования СССР для использования в учебном процессе

**Китайгородская Г. А.**

**К45** Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. шк., 1986. 103 с. (Б-ка преподавателя)  
25 к.

Книга является руководством для преподавателей, использующих в работе пособие того же автора «Французский язык. Интенсивный курс обучения». В ней освещены вопросы теории и практики интенсивного обучения иностранным языкам. Во 2-м издании (1-е — 1982 г.) даны варианты введения различного рода учебных текстов, предложены разнообразные формы работы с текстами для чтения и для аудирования, описана техника подготовки преподавателя к уроку. В Приложении дан сценарий двух уроков.

К  $\frac{4602010000-085}{001(01)-86}$  248—86

ББК 81.2Фр-9  
4И(Фр)

© Издательство «Высшая школа», 1982  
© Издательство «Высшая школа», 1986, с изменениями

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное пособие предназначено главным образом для преподавателей иностранных языков и дает им возможность использовать его для проведения интенсивного курса обучения по учебнику того же автора («Интенсивный курс: Французский язык.» М., «Высшая школа», 1986), так и применять отдельные положения и приемы метода активизации в обычных условиях обучения.

Работа посвящена описанию действующей методической системы интенсивного обучения иностранным языкам — методу активизации возможностей личности и коллектива. Эта система реализуется в условиях особой психолого-педагогической структуры учебной деятельности, эффективность которой, в первую очередь, зависит от строгого соблюдения ее основных положений и принципов.

В работе над пособием автор опирался на многолетнюю экспериментальную работу и ее научное осмысление, проводимые коллективом преподавателей и научных сотрудников.

Во втором издании данного пособия впервые изложены в сжатой форме методические принципы интенсивного обучения иностранным языкам, что является шагом вперед в освещении теоретических вопросов этого направления. В приложении к пособию даются сценарные разработки двух занятий с подробным изложением всех действий преподавателя, группы и их взаимодействий.

Автор выражает благодарность за ценные советы своему рецензенту — кафедре иностранных языков естественных факультетов МГПИ им. В. И. Ленина.

*Автор*

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

### § 1. ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ — ОПРЕДЕЛЕНИЕ

За последние годы достигнуты многообещающие результаты в практике интенсивного обучения иностранным языкам самого различного контингента учащихся. Интенсивные методы осмысливаются как оптимальная реализация некоторых прогрессивных тенденций в общей педагогике и психологии, в частности, в контексте проблем воспитывающей роли процессов обучения.

Интенсивное обучение предложило методики реалистический и последовательный подход к овладению иноязычной речью как к социально-психологической проблеме, с одной стороны, и как к управляемой речевой деятельности, с другой. Этот подход обусловлен и общественно-историческими закономерностями, которые определили новые цели обучения: если раньше обучение иностранному языку сводилось к изучению языка как системе, то теперь главной целью обучения выдвинуто овладение учащимися иноязычной речью.

Современная коммуникативная лингвистика ставит перед методикой новые задачи, из которых главной является овладение языком как средством коммуникации. Требуется переход от обучения языку как набору форм и средств к интегральному усвоению учащимися языка [28].

На практике интенсивное обучение давно уже сложилось и воспринимается большинством педагогов как специфическая система обучения, отличная по ряду параметров от методов обучения иностранным языкам, используемых в настоящее время. В ее рамках разработаны новые принципы отбора и организации речевого и языкового материала, из которых ведущими являются деятельностный, личностно-ролевой, ситуативно-тематический. Создана новая динамическая модель обучения и управления коммуникативно-учебной деятельностью обучаемых. Управляемое овладение обучаемыми иноязычной речью представляет собой моделирование ими в иноязычной речевой практике процессов порождения, смыслового восприятия и коммуникативного взаимодействия речевых высказываний и формирование соответствующих механизмов. Особое значение приобретают также овладение обучаемыми психотехникой речевого общения и достижение в обучении ряда педагогических целей (особенно в плане воспитания личности во взаимодействии с коллективом) [45].

Под интенсивным обучением иностранному языку мы понимаем обучение, направленное в основном на овладение общением на изучаемом языке, опирающееся на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности учащихся, в особенности — на управление социально-психоло-

гическими процессами в группе и управление общением преподавателя с учащимися и учащихя между собой, и обычно осуществляемое в сжатые сроки [33].

Цель интенсивного обучения — в кратчайший срок овладеть умениями иноязычного общения. Такая цель и используемые для ее достижения методические приемы определяют целесообразность относительно большой концентрации учебных часов. Содержание интенсивного обучения — овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для эффективного осуществления деятельности в конкретной области, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и использование этих навыков и умений. Однако в данном определении затронута лишь одна сторона интенсивного обучения — его обучающая функция. На самом же деле, интенсивное обучение, как и любая полноценная методическая система, выступает и в своей воспитывающей функции. Важнейшая особенность интенсивного обучения заключается в органическом единстве этих двух функций на разных уровнях, вплоть до конкретных методических приемов. Можно сказать, что в интенсивном обучении воспитательная сторона включает в себя обучающую функцию, а обучающая — функцию воспитания. В сущности, таковы требования к любой методической системе; однако в настоящее время именно в интенсивном обучении такое органическое единство осуществляется наиболее последовательно.

Сегодня интенсивное обучение может быть представлено в виде опытной модели дальнейшего развития методики. Воздействие такого обучения уже во многом ощущается в массовой практике преподавания иностранных языков — в оформлении коммуникативно-ситуативного подхода [54], в создании коммуникативных учебников, в использовании элементов театральной системы К. С. Станиславского, в обучении иноязычному общению и т. п.

Интенсивное обучение затронуло ряд актуальных проблем преподавания иностранных языков и привлекло внимание к новым аспектам методики в целом.

## **§ 2. РАЗВИТИЕ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Следует отметить, что поиски эффективных приемов обучения практическому владению иностранными языками за короткий срок имеют достаточно большую историю. Возникновение и развитие так называемых интенсивных методов относится к началу XX века, что объясняется не только историческими и социально-экономическими причинами, но и популярностью прямого метода, который подготовил «благоприятную почву для интенсивного обучения иностранным языкам» [12]. Многие принципиальные положения прямого метода (интерес к устной речи, особенно

диалогической, укрупнение учебной единицы от слова до смыслового блока, отбор ситуаций, активизация учащихся на уроке и т. п.) сохраняются в большинстве современных интенсивных курсов.

Естественно, что каждый новый метод, аккумулируя все лучшее, что было найдено в области методики преподавания иностранных языков, является по существу логическим развитием основных или некоторых тенденций предыдущего. Вместе с тем каждое новое направление в методике неизбежно отражает уровень культуры, науки и техники той страны, где оно развивается. В частности огромное влияние на становление метода оказывают такие науки, как психология и социальная психология. Степень и характер использования данных этих наук в теории и практике метода в немалой степени определяют его эффективность и перспективность.

После прямого метода в разных странах возник ряд построенных на различных теоретических основах методов и методик так называемого интенсивного обучения иностранным языкам: аудиолингвальный, аудиовизуальный, гипнопедия, релаксопедия, ритмопедия и суггестопедия. Их описание и анализ достаточно подробно изложены в методической литературе [7, 9, 12, 14, 40, 67].

За последние десятилетия существенно возрос интерес к личности как объекту изучения и обучения, к ее творческим возможностям. В поисках способов выявления потенциальных резервов личности объединяют свои усилия педагогика, психология, социальная психология, медицина.

Современная педагогическая теория и практика все более четко формулирует положение о процессе обучения как взаимно опосредствованной активности преподавателя и учащегося. Специальной проблемой современной педагогики и педагогической психологии высшей школы становится проблема общения, диалога в обучении. Очевидна необходимость более интенсивного использования творческого и интеллектуального потенциалов членов общества как предпосылки его прогресса. Поэтому возникает объективная необходимость целенаправленного развития творческих способностей всех членов общества.

60-е — 70-е годы отличаются особым вниманием многих наук к личности обучаемого, его индивидуальным особенностям. Личность учащегося становится центральной фигурой процесса обучения. В этих условиях не случайным представляется тот факт, что с новым, суггестопедическим направлением в методике выступил врач-психотерапевт, доктор медицинских наук, болгарский ученый Г. Лозанов. В своей врачебной практике он наблюдал резервные возможности человека, заложенные в неосознаваемой психической сфере. Положения психотерапии и психогигиены четко прослеживаются в тех характеристиках, которые Г. Лозанов считает обязательными для суггестопедической системы обучения. Они включают: раскрытие резервов памяти, интеллек-

дуальной активности и вообще личности учащегося; положительные эмоции, переживания, которые снимают чувство утомления и т. п. [40].

Г. Лозанов определяет значение понятия «суггестология» как «науки об освобождении скрытых возможностей человека», а успех суггестопедии объясняет, например, решающим значением прямого воздействия в состоянии псевдопассивности и т. п., а не организацией деятельности учащихся. Такая трактовка, по мнению некоторых психологов, [48] обедняет теорию суггестопедии. Они считают, что ее практика гораздо богаче. Ведь реальная практика суггестопедических курсов фактически перестраивает не только систему мотиваций, но и сам процесс обучения, как по содержанию, так и по видам деятельности, что приводит к его высокой эффективности.

Эффективность суггестопедической системы обучения заключается в ее направленности на комплексное развитие личности обучающегося, на одновременное развитие интеллектуальных, эмоциональных и мотивационных ее сторон. Авторитет преподавателя и его творческая роль, создание доверительных отношений в группе и преподавателя с группой, высокий эмоциональный тонус аудитории и эмоциональная включенность в учебный процесс, высокомотивированная учебная деятельность, направленная на содержание обучения, — все это обеспечивает реализацию установки на раскрытие резервов личности учащегося.

Положительные результаты работы курсов ускоренного обучения иностранным языкам получены как самим Г. Лозановым, так и его последователями в других странах (СССР, ВНР, Австрия, Канада, США).

Советские методисты и психологи [9, 34] отмечают эффективность суггестопедического метода, заключающуюся, по их мнению, в следующем: 1) усвоение очень большого количества речевых единиц; 2) выработка способности учащихся активно использовать языковой «запас» в общении на иностранном языке, в понимании иностранной речи, в умении гибко варьировать такое общение, переносить усвоенные речевые единицы в другие ситуации; 3) создание чрезвычайно мощной мотивации обучения; 4) снятие психологических барьеров (стеснения, страха, скованности).

Передко суггестопедическое обучение понимают узко, в его частном проявлении — как ускоренный, месячный курс обучения иностранным языкам. Сам Г. Лозанов не ставил задачей разработку методики преподавания иностранных языков.

Применяя идеи Г. Лозанова как общепедагогическую и психотерапевтическую основу обучения, можно интенсифицировать обучение любому предмету любого контингента обучаемых. Обучаемый самого ближайшего будущего — это человек, которого мы учим самостоятельно мыслить и творчески применять полученные знания, свободно ориентироваться в потоке информации,

вырабатывать активную жизненную позицию. Это будет полноценная, всесторонне развитая личность.

Есть много ростков новой педагогической системы, которая формирует такую личность. Это «школа радости» В. Сухомлинского в Павлыше, система В. Шаталова в Донецке, опыт работы с младшими классами Ш. Амонашвили и Н. Имедадзе в Тбилиси, эксперименты АПН СССР в Московской школе № 91 — все это звенья одной цепи.

В СССР на начальном этапе (конец 60-х — начало 70-х годов) воспроизводилась методика Г. Лозанова в ее применении к обучению иностранным языкам. В дальнейшем, отталкиваясь от этой методики, используя (частично) ее принципы и приемы, развивая и научно обосновывая их, советские специалисты создали ряд своих методических систем. Разработано новое психолого-дидактическое обоснование интенсивного обучения.

В настоящее время в СССР существует более 50 организационных единиц (групп, кафедр, лабораторий), работающих по различным вариантам интенсивного обучения. Они охватывают английский, французский, немецкий, испанский, русский как иностранный и русский как второй язык для граждан СССР, не владеющих им свободно. Из экспериментальной стадии интенсивное обучение перешло в практическую: его прошли более 15000 учащихся. Подготовлено более 500 преподавателей, владеющих методиками интенсивного обучения; выпущено около 50 учебных пособий разного профиля. Обучение ведется с различными контингентами учащихся: 10-месячные курсы подготовки специалистов, краткосрочные курсы подготовки специалистов, студенты, аспиранты, научные работники, курсы повышения квалификации школьных учителей, средняя школа (экспериментальное обучение), студенты подготовительных факультетов для иностранных граждан (русский язык), 10-месячные стажеры — студенты-русисты из зарубежных стран (то же), курсы повышения квалификации для иностранных преподавателей русского языка (то же).

В рамках идей Г. Лозанова определились новые тенденции в практической системе обучения иностранным языкам, оформились конкретные методические системы:

1. Эмоционально-смысловой метод [И. Ю. Шехтер 71, 72]. И. Ю. Шехтер исходит из известного положения о том, что личностный смысл высказывания не выводим непосредственно из суммы значений языковых единиц, образующих фразу. Поскольку цель коммуникации — обмен смыслами, а не значениями, постольку основной путь овладения речевым общением И. Ю. Шехтер видит в опоре на смыслообразование, возникающее в условиях ролевой игры. В соответствии с этими положениями в эмоционально-смысловом методе разработаны цели, принципы, содержание и методические приемы обучения. Одним из основных средств метода является система коммуникативных заданий, очерчивающих цель учебного общения таким образом, чтобы



учащийся мог, сознательно или бессознательно, связать ее с существенным для него мотивом деятельности. На основе данного метода разработаны 3 цикла обучения специалистов.

В задачу I цикла входит развитие речепорождающих возможностей учащихся, обеспечивающих общение в наиболее часто встречающихся жизненных ситуациях. Грамматика не изучается, домашние задания отсутствуют. К концу I цикла учащиеся могут читать учебные тексты, построенные на лексическом материале в объеме 1200—1400 единиц.

II цикл имеет целью обеспечить переход к деловому общению, к развернутой, нормированной монологической речи. Вводятся основы последовательного перевода, реферирование, развиваются навыки письменной речи, изучается грамматика. Работа в основном проходит в форме деловых игр и специализированных проблемных ситуаций на материале общенаучного и общественно-политического характера.

На III цикле происходит специализация и дальнейшее нормирование речи. Материалом служат специальные тексты, деловая документация и переписка, непосредственно связанные с профессиональной деятельностью обучаемого.

2. Предлагаемый Л. Гегечкори [9] интенсивный курс для взрослых предполагает последовательное чередование циклов устной речи (речевая подготовка) и межцикловых этапов обучения (языковая подготовка).

С методической точки зрения основные различия этих этапов обучения сводятся к разнице между циклами устной речи и межцикловыми периодами. Каждый из этапов требует особого подхода как в отношении отбора учебного материала, так и в отношении его дозировки, последовательности приемов работы с ним.

Цикловой этап — суггестопедический — был усилен некоторыми новыми элементами, но ключевым моментом интенсивного курса является его системность и цикличность.

Введение межцикловых этапов является тем новым, что принципиально отличает этот курс от других. Межцикловым этапом предпологается главным образом обучение языковым средствам и, на основе овладения ими — формирование коммуникативных навыков у обучаемых. «Именно на этом этапе наиболее отчетливо реализуется принцип сознательности в обучении, поскольку основная цель межцикловых этапов — дать соответствующую ориентировку в языке и помочь учащимся сознательно осмыслить те языковые явления, которые были ими восприняты главным образом интуитивно в коммуникативных актах циклов устной речи» [10].

Межцикловое обучение — это сознательное освоение того языкового материала, который воспринимался обучающимися в ходе коммуникативной деятельности, акцентированной на содержательной, а не формальной ее стороне. Эта особенность межцикловых этапов имеет, по мнению автора, важное психологическое содержание в плане сохранения повышенного мотива-

ционного уровня у обучаемых, для которых сознательное оперирование учебным материалом носит характер своеобразного обучения вещам близким и знакомым.

Л. Гегечкори разработала учебник межциклового обучения [11], который является органическим компонентом системы реализации учебной программы межциклового этапа языковой подготовки и предполагает подчиненность данного учебника процессу интенсивного обучения. Межциклового учебник построен с учетом функционально-лингвистического принципа отбора учебного материала, предусматривающего как специфику системы языка, так и задачи коммуникации.

3. Суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения для взрослых [Петрусинский В. В. 59].

Группа Петрусинского В. В. исследовала прежде всего эффект гипермнезии (Г. Лозанов) на базе аудиовизуальных технических средств. Был использован интегральный подход, который предполагал возможность обобщить рациональные решения различных методических школ и включение в метод на базе кибернетических средств большого количества новых факторов.

Основу суггестокибернетического метода составляет «кибернетизация» суггестивного управления состоянием и восприятием обучаемого с целью активизации различных, в том числе неосознаваемых компонентов мнемической деятельности. Принципы метода реализуются с помощью технического обучающего устройства, особого способа формирования и преобразования обучающих сигналов и построения самой процедуры обучения. Процесс обучения осуществляется одними техническими средствами без преподавателя. Преподаватель необходим лишь для составления и подбора учебного материала, осуществления контроля знаний, умений и навыков.

Важную роль играет предъявление информации большими массивами для целостного запоминания. При этом учебный материал предъявляется однократно во время одного сеанса, т. е. один раз в день, но повторяется в разные дни обучения. Курс позволяет автоматизировать самые трудные начальные этапы обучения, например, обеспечить запоминание большого лексического запаса на иностранном языке и т. д. Апробация суггестокибернетического метода осуществлялась в условиях обучения самым разным навыкам и знаниям.

4. Разработанные Институтом русского языка им. А. С. Пушкина интенсивные краткосрочные курсы [73] и трехнедельный начальный интенсивный курс русского языка для студентов-иностранцев с успехом применяются в рамках краткосрочного и долгосрочного обучения русскому языку как иностранному в институте русского языка им. А. С. Пушкина, МАДИ, в Ленинградском горном институте, в финансово-экономическом институте им. А. Вознесенского, проверены на курсах русского языка в Финляндии, на Кубе и т. д.

Анализ теории и практики интенсивного обучения показывает,

что настало время подумать о включении в массовый процесс обучения в высшей школе тех отдельных достижений, которые проверены длительным экспериментом. Каждый из перечисленных методов (курсов) мог бы найти свое органическое место в системе высшей школы, способствуя интенсификации процесса обучения.

### **3 МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА**

Начиная с 1970 г. мы также проверили концепцию Г. Лозанова на целом ряде экспериментов, выявивших их бесспорное рациональное зерно, на основе которого была создана предлагаемая методическая система обучения иностранным языкам — метод активизации возможностей личности и коллектива.

Метод активизации решает прежде всего задачу обучения общению на иностранном языке, а его содержанием является овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для будущей речевой деятельности учащихся, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и использование этих навыков и умений. Важнейшая особенность метода активизации, как и вообще интенсивного обучения, заключается в органическом единстве обучающей и воспитывающей функций.

Какие теоретические положения позволяют эффективно реализовать указанные цель и содержание метода активизации?

Основные теоретические положения метода активизации связаны с концепциями советской психологической школы (теория деятельности А. Н. Леонтьева, теория личности и коллектива А. В. Петровского), с представлениями о речевой деятельности, выработанными отечественной психолингвистикой (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя), а также с использованием резервов сферы бессознательного в обучении (Г. Лозанов).

На этой основе решаются две взаимосвязанные проблемы: 1) Создание управляемых взаимоотношений в системе «преподаватель — коллектив — учащийся» на базе теории личности и коллектива (А. В. Петровский) и раскрытие творческих резервов личности обучаемого при соблюдении условий психогигиены в учебном процессе (Г. Лозанов); 2) Организация управляемого речевого общения в учебном процессе на базе психологии общения (А. А. Леонтьев) и теории речевой деятельности (И. А. Зимняя) в рамках теории личности (А. Н. Леонтьев).

Проблема психологии общения — это одновременно проблема личности и коллектива. Общение играет огромную роль в становлении и развитии личности. Нельзя рассматривать человека вне сферы его общения, вне тех социальных отношений, которые, собственно, и формируют его. В общении человек овладевает

«фондом духовного богатства», созданным другими людьми, расширяет свой индивидуальный опыт и вносит в этот «фонд» свой вклад.

С другой стороны, познавательные процессы личности (процессы ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления) также должны рассматриваться в контексте поведения и деятельности. Поэтому изучение познавательных процессов предполагает их исследование в условиях общения, т. е. в плане не только отношения «субъект — объект», но и отношения «субъект — субъект(ы)».

В условиях общения в индивидуально протекающий познавательный процесс вовлекается и та информация, которую человек получает от партнера по общению. «Этим прежде всего и определяется более высокая эффективность и своеобразие динамики познавательных процессов в условиях общения» [42].

Личность учащегося развивается в условиях двух основных типов деятельности — учебной и деятельности общения. Отсюда две взаимосвязанные системы отношений: личность — учебная деятельность — личность — деятельность общения. Необходимым элементом этих двух типов деятельности является познавательная активность обучаемого. Поскольку мы рассматриваем проблему психологии общения как проблему личности и коллектива, общепсихологический подход (исследование личности обучаемого) должен быть дополнен социально-психологическим (взаимосвязь обучаемого с другими членами группы).

В зарубежной и советской педагогике утверждаются новые, так называемые «групповые» формы работы [39]. Особенность групповой работы — непосредственное взаимодействие между учащимися, их совместная согласованная деятельность. Процесс обучения в этих условиях приобретает черты подлинной коллективности. Групповые формы работы влияют на формирование личности обучаемого и определяют развитие учебной группы.

Эффективность учебной деятельности в условиях общения зависит от личностных характеристик учащихся, уровня их знаний, от их взаимоотношений друг с другом и с преподавателем, и, вместе с тем, она обеспечивается теми факторами, которые характеризуют любую совместную деятельность, т. е. общей атмосферой групповой активности, эмоциональным сопереживанием и т. п.

В процессе обучения мы стремимся к тому, чтобы учебная деятельность протекала в обстановке непосредственного общения, игры. Тогда игровая деятельность, высоко мотивированная, становится основной формой реализации учебного процесса. Необходимо, чтобы преподаватель осознавал значение этой деятельности. Игра — не преходящий этап становления личности. «Игра остается важным типом и уровнем функционирования личности взрослого человека, условием сохранения его психического здоровья и полноценной созидательной деятельности. ...в и ды и г р о в о й д е я т е л ь н о с т и п р о д о л ж а ю т з а н и м а т ь в а ж н о е

место в качестве необходимого уровня системы жизнедеятельности» [4].

Специфика отношений, складывающихся в условиях коллективной учебной деятельности такова, что требует от каждого включения в совместную интеллектуальную деятельность, объединения умственных усилий для преодоления трудностей. Эффективность коллективной учебной деятельности заключается также и в изменении, которое претерпевает личность обучаемого, и уровень межличностного общения. Взаимоотношения, которые складываются в группе, объединенной деятельностью общения, стимулируют развитие самооценки и саморегуляции. Самопознание и самооценка, включенные непосредственно в учебную деятельность, не только активизируются, но и меняются качественно. Отношения взаимодействия и взаимозависимости вызывают у обучаемого потребность не только правильно понять требования, предъявленные ему окружающими и конкретной ситуацией, но и предъявить к себе требования, превозмочь внутренние препятствия и правильно оценить свои возможности и результаты своей деятельности. Для того чтобы самооценка и саморегуляция приводили к самоутверждению личности обучаемого и взаимообогащению всех учащихся, преподаватель должен постоянно помогать им. Орудия преподавателя в борьбе за успех каждого ученика и коллектива в целом — поощрение, тактичность в замечаниях, вера в успех каждого, общая доброжелательность.

Для организации более эффективного, с точки зрения психологии, общения учитываются определенные количественные и качественные характеристики учебной группы: ее оптимальный объем (10—12 человек), установленный в социально-психологических исследованиях малых групп; личностные характеристики (гетерогенность группы); пространственное расположение участников общения (сидя, полукругом, лицом друг к другу) и т. п.

Чтобы общение на уроке было эффективным, им надо управлять. Надо научить учащихся ориентироваться в общении, чтобы правильно его спланировать и осуществить. Далеко не каждый владеет навыками такой ориентировки. А. А. Леонтьев предлагает такой путь обучения: «... жестко задать их (факторы) с самого начала, сознательно наложить ограничения на варьирование этих факторов, подобрав и скомбинировав их таким образом, чтобы обеспечить оптимальные условия общения. А потом, когда у учащегося будут сформированы навыки и умения общения в этой жестко заданной, управляемой ситуации общения, понемногу снимать наложенные ограничения, варьировать факторы и сами ситуации, обеспечить перенос сформированных умений и навыков в новые условия общения» [35].

Именно эти два этапа обучения общению учитываются нами в двух последовательных разработках каждого урока: тренировке и практике в общении.

Система социальных ролей в группе в большой степени способствует управлению общением на уроке. Преподаватель, всту-

пая в учебный коллектив, также имеет свою роль. Он — переводчик, руководитель данной туристической группы и одновременно преподаватель, что подчеркивает его роль источника информации и организатора общения. В рамках игровой деятельности, которая становится как бы настоящей, когда мотив и цель ее совпадают, легче проявляются личностные черты каждого, скрытые, нереализованные подчас в обыденной жизни, особенности характера и темперамента.

Ситуации, создаваемые преподавателем на уроке, организуются как переплетение ролевых ожиданий и неформальных личностных проявлений. Учащийся в зависимости от типа своей личности, от степени владения изучаемым языком, от конкретной роли в данной ситуации может «самовыражаться» или «прятаться за свою социальную роль» (А. А. Леонтьев). Управление игровой деятельностью — это также управление групповым общением. Преподаватель продуманно вовлекает каждого в общую деятельность, продуманно распределяет роли на каждую новую игру, этюд, делает временным лидером каждого, одним словом, управляет общением, учит общаться. Чтобы управлять общением, преподаватель должен также владеть средствами установления и поддержания контакта, т. е. его внешней техникой, и произвольно управлять ею. С другой стороны, он должен обучать учащихся приемам контакта, определенным коммуникативным стереотипам и т. д.

Итак, метод активизации возможностей личности и коллектива опирается на основные положения психологии общения в рамках теории деятельности. Деятельность общения понимается в широком плане как коллективное взаимодействие, которое протекает в процессе коллективообразования с установкой на раскрытие творческих возможностей каждого учащегося в учебном процессе.

## ГЛАВА II

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Понимая интенсивное обучение как целостную стратегию обучения, мы оказываемся перед необходимостью выделить те методические принципы, на основе которых оно конструируется и которые определяют его специфику [5]. Поскольку принципы интенсивного обучения служат не только теоретическим основанием любой его действующей системы, но и необходимы для ее описания, а также для создания других методических систем в рамках интенсивного направления, то нам представляется целесообразным не ограничиваться перечислением методических

принципов, а попытаться представить их в системе, соотносить с методической системой и ее компонентами.

Как известно, любая методическая система раскрывается в качественном своеобразии ее подсистем и компонентов и в особенности их взаимодействия. Основными ее подсистемами можно считать цели, содержание учебного предмета, содержание учебного процесса, средства и методы обучения [5]. Выделение содержания учебного предмета как самостоятельной подсистемы нам кажется вполне оправданным, т. к. под содержанием учебного предмета понимается содержание и структура учебного материала, а точнее, его отбор и организация, обусловленные целями обучения. Этот элемент системы воздействует и моделирует процесс обучения, педагогический процесс. Вместе учебный предмет и учебно-воспитательный процесс (его функциональный аспект) составляют содержание обучения.

Соответственно указанным подсистемам мы выделяем систему методических принципов, также взаимосвязанных и взаимообусловленных, как и компоненты самой методической системы.

Так, с подсистемой «цели обучения» соотносится принцип организации личностного разнопланового общения как основы учебно-воспитательного процесса.

С подсистемой «содержание обучения» (учебного предмета и процесса) соотносятся следующие принципы: 1) принцип личностно-ролевой организации учебного материала и процесса, 2) принцип поэтапно-концентрической организации учебного материала и процесса обучения. Эти же принципы лежат в основе средств обучения. Принцип коллективного взаимодействия определяет методы обучения (совокупность приемов).

Таким образом, все методические принципы включают характеристику специфики содержания предмета и процесса, способ усвоения данного содержания и определяют деятельность педагога, что соответствует обязательным элементам метода обучения и его широком понимании:

## **1. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗНОПЛАНОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК ОСНОВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Этот принцип, отражая специфику цели интенсивного обучения, характеризует общую стратегию интенсивного обучения иностранным языкам.

Раскрытие содержания данного методического принципа предполагает рассмотрение двух взаимосвязанных проблем: общения в его социальной и воспитывающей значимости и общения, точнее иноязычного общения, как цели обучения.

Деятельность и общение — две стороны социального бытия человека, его образ жизни. Общение неотрывно и от процесса познания. Развитие личности учащегося протекает в двух взаи-

мосвязанных деятельности: учебно-познавательной и общения. Успешное развитие личности зависит прежде всего от неразрывного единства этих деятельностей. В едином процессе максимально сближенных деятельностей: учебной и общения реализуются социальная и педагогическая функция общения.

Тенденция слияния процесса общения-научения характеризует современную педагогику и психологию научения [3, 47]. В этих условиях процесс формирования личности не есть его отношение к предмету, а отношение человека к человеку, их общение. Все предметы — лишь средства этого отношения. Переноса все сказанное на предметы обучения, можно утверждать, опираясь на опыт как средней, так и высшей школы, что когда предмет выступает с самого начала как целое, а именно — средство общения, как средство совместной увлекательной работы, тогда и знание предмета оказывается наиболее прочным и целенаправленным [47].

Как же связана проблема общения в его социальной и воспитательной функции с проблемой научения иноязычному общению?

В методике преподавания иностранных языков в последние годы сформулирована цель обучения — иноязычное общение, формирование средств языковой коммуникации [66]. При изучении какого-либо иностранного языка у учащихся формируется новая система коммуникации, которая накладывается на уже имеющуюся систему общения на родном языке. Ставится знак равенства между задачами: обучить иноязычному общению или иноязычной речевой деятельности. Тогда задачу можно уточнить, т. е. формирование умений общения на изучаемом языке практически предполагает обучение всем видам речевой деятельности: слушанию, говорению, чтению и письму, где речь является средством высказывания (устного и письменного), а язык является средством реализации речевой деятельности. Такая трактовка цели и объекта обучения приводит к иному отношению к языковым знаниям, которые уже важны не сами по себе, а лишь как средство формирования речевых умений. Когда мы говорим, что обучаем деятельности общения, средством организации которого является коммуникативная функция языка, мы предполагаем, что, чем больше развита коммуникативная функция у обучаемого, тем в более сложные и интересные виды совместной деятельности он может вступить [А. К. Маркова].

Именно это положение обеспечивает, в нашем понимании, связь проблемы общения в его социальной и педагогической функциях с проблемой обучения иноязычному речевому общению. Для практической реализации этой связи мы вводим понятие «личностного разнопланового общения». Поскольку мы исходим из необходимости строить учебно-воспитательный процесс так, чтобы любое отношение к любому объекту оформлялось через отношение к другому человеку (соученику, преподавателю), а отношение к другому через третьего, а не через объект



[47], постольку общение в этом случае становится личностным. «Учебно-воспитательная деятельность, организованная как личностное общение, включает в себя воспитание: нравственно-этическое и эстетическое» [47, с. 52].

В интенсивном курсе обучения иностранным языкам существует несколько планов или уровней общения. При этом иногда они совмещены, а иногда наличествуют по отдельности.

В психологии есть понятие «уровня интимности», под которым понимается уровень взаимоотношений (общения), соответствующий большей или меньшей степени взаимного согласования общения по типу направленности социальной техники. Чем выше уровень интимности, тем легче сопереживать собеседнику [34]. Этот уровень интимности общения, который мы называем личностным, неформальным общением, особенно высок в интенсивном обучении. Данный план общения сохраняется на всех этапах работы и заключается в особой тональности взаимоотношений преподавателя и группы, преподавателя и каждого обучаемого. Благодаря этому плану общения естественно реализуются и все другие планы, будучи включенными в этот основной план.

Следующий уровень общения относится к тому общему «сквозному» сюжету, которым объединены все уроки учебника. Каждый урок — очередной этап развивающегося сюжета, событий, ситуаций, участниками которых становятся обучаемые на определенный срок — длительность курса обучения. Таким образом учебная группа объединяется неучебной задачей, которую она решает совместно в соответствии с развивающимся сюжетом учебных текстов.

Преподаватель лишь периодически использует этот план общения. Естественно, что при введении нового урока этот план является единственным, т. е. определяется рамками данного конкретного урока и всегда связывается с предыдущими уроками, как с событиями, которые уже произошли, и одновременно создает у обучаемых интерес к дальнейшим ситуациям, в которых они будут участвовать.

На разных этапах разработки уроков преподаватель не в одинаковой степени использует этот план общения. Так, непосредственно после введения нового материала, на этапе тренировки по моделям, преподаватель придерживается сюжетной канвы текста. В дальнейшем он все реже прибегает к этому плану общения, т. к. задача формирования речевых навыков и умений требует большого разнообразия ситуаций для выполнения множества коммуникативных заданий. Оставаться в рамках сюжета уроков было бы нецелесообразно не только потому, что это вызвало бы у учащихся потерю интереса, но и, главным образом, потому, что одним из обязательных условий формирования речевого навыка является многообразие ситуативных условий.

В связи с этим необходимо ввести третий план общения, который будет обеспечиваться сценарием (сюжетом) одного или может быть двух-трех занятий, микроцикла внутри всего курса обу-

чения. Этот план общения — творческий выбор преподавателя. Он связан только конкретным учебным материалом (языковым и речевым), который является содержанием одного или серии занятий. Творческая инициатива преподавателя заключается в выборе сюжета, наиболее адекватного материалу, подлежащему усвоению и одновременно отвечающего интересам данного контингента обучаемых и данной конкретной учебной группы. Этот план общения не имеет жестких рамок и целиком зависит от преподавателя.

И, наконец, самый узкий план общения соответствует нескольким микросценариям одного занятия. В этом случае занятие состоит как бы из нескольких блоков, каждый из которых обеспечивает определенный, заданный преподавателем план общения, внутри которого в серии взаимосвязанных ситуаций отрабатывается какой-либо конкретный учебный материал. Сами блоки — этапы урока — могут быть не связаны между собой.

Итак, предусматривается четыре плана, в рамках которых происходит организация личностного общения. При этом первый план — личностного неформального общения — постоянен. Все остальные три плана, чередуясь и заменяя друг друга, разворачиваются на фоне первого. Все это обеспечивает широкую поддержку мотивации обучаемых, их неиссякаемого интереса к занятиям, большие возможности в формировании гибких речевых навыков и умений, «способных к переносу» (Пассов Е. И.).

Таким образом, реализация данного принципа, способствуя обеспечению достижения целей обучения, определяет специфику всей методической системы.

## § 2. ПОЭТАПНО-КОНЦЕНТРИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Мы предлагаем анализ двух следующих методических принципов, один из которых характеризует содержание предмета — принцип концентрации при отборе и организации учебного материала, а другой относится к содержанию деятельности — принцип поэтапно-концентрической организации процесса обучения. Оба принципа взаимосвязаны, взаимообусловлены. Логика их совместного анализа заключается в том, что в основе этих принципов лежат одни и те же явления, которые, в первом случае, реализуются в материальных средствах — учебных материалах, а во втором — в учебном процессе. Начнем с анализа принципа поэтапно-концентрической организации процесса обучения, т. е. он как бы определяет необходимость принципа концентрации при отборе и организации учебного материала.

Одним из факторов, характеризующих интенсивное обучение иностранным языкам, является обеспечение учебно-воспитательных целей за минимальный срок при максимальном объеме учебного материала, необходимого и достаточного для эффективного достижения поставленной цели. При определении целей интен-

сивного обучения иностранным языкам следует учитывать, что речевое общение или речевая деятельность, являясь объектом обучения, выступает не только как цель, но и как средство обучения.

Модель овладения иноязычной деятельностью в интенсивном обучении предполагает движение от актов деятельности при использовании глобальных, недифференцированных единиц языка, нерасчлененных на языковые элементы коммуникативных блоков [25], через вычленение и осмысление языковой структуры [64], т. е. период процесса дифференциации поданного языкового материала, и снова к актам деятельности, но уже другого уровня. Эту модель мы схематично означили как речь<sub>1</sub> — язык — речь<sub>2</sub> или синтез<sub>1</sub> — анализ — (синтез<sub>2</sub>).

Описывая эту модель овладения иноязычной речевой деятельностью в интенсивном обучении, следует оговорить, что разделение на три этапа производится условно, т. к. в действительности движение от этапа к этапу происходит не линейно, а как бы по спирали. Если первый этап как-то ограничен временными рамками (первые несколько занятий), то второй и третий включают поуровневую отработку материала, т. е. вычленение речевой операции, проведение с ней соответствующих учебных процедур, в том числе осмысление и обобщение системных языковых явлений, а затем включение (возврат) этой операции опять в состав речевого действия [3]. В практике интенсивного обучения это означает, что в каждый данный момент занятия различные пласты лексико-грамматического материала проходят свои различные этапы движения: от синтеза<sub>1</sub> к анализу и опять к синтезу<sub>2</sub>. Динамичность и эффективность этих процессов будет зависеть от активности формирования всех видов речевой деятельности.

Трехуровневая модель овладения иноязычной деятельностью реализуется следующим образом. На начальном этапе обучения (20—30 час) формируется коммуникативное ядро будущего владения общением на изучаемом языке, а «обучение иностранным языкам путем управления усвоением должно опираться на коммуникативное ядро — исходный набор фраз и умения их использовать в определенных ситуациях» [36]. Использование имитативного приспособления речевого материала к решению простейших коммуникативных задач способствует формированию коммуникативного ядра с первого занятия.

Этот этап условно можно назвать первым концентром, поскольку для создания такого коммуникативного ядра, практически обеспечивающего общение, хотя и на относительно элементарном уровне, необходимо овладение определенным объемом языкового материала. Таким образом этот этап, как мы говорили, является относительно законченным. В результате этого этапа учащиеся получают возможность оперировать большим количеством коммуникативных блоков на уровне сформированных творческих приспособительных умений [64].

Для перехода от навыков репродукции речевых высказыва-

ний в данной ситуации и для данных целей к их активной продукции и ситуативному варьированию необходимо осмысление накопленного речевого опыта, его систематизация. Большой объем материала, усвоенный на первом этапе, обеспечивает высокий уровень аналитической деятельности учащихся и сравнительную легкость переноса этих аналитических операций на новый языковой материал. Можно сказать, что для эффективности своего общения учащийся вынужден заниматься анализом (структурацией и систематизацией) усвоенного им языкового материала, в чем ему оказывает помощь преподаватель. Интересно отметить, что этот этап подготовлен тем чувством удовлетворения насущной потребности в анализе, которое отвечает ожиданиям учащихся. Благодаря этому новый этап обучения (анализ) продолжает вызывать интерес обучаемых, т. к. интерес легко вызывается посредством изменения характера или «строения» деятельности, в частности, посредством изменения ее мотива [32].

На этапе «анализа» новые уроки содержат меньше новых лексических единиц и меньше новых грамматических явлений, а занятия рекомендуется проводить с меньшей концентрацией часов, что подготавливает переход к третьему этапу. Третий концентр представляет собой новый синтез, т. е. формирование творческих умений продукции и ситуативного варьирования речевых высказываний в усложненных условиях и на новом материале.

Только при условии большой концентрации объема учебного материала в определенной временной концентрации можно обеспечить движение от одного концентра к другому. Специфика задач каждого из трех этапов определенным образом связана с объемом материала и его временной концентрацией, а значит не только количественный показатель объема материала принципиально важен, но и фактор распределения данного объема внутри законченного курса обучения.

Любой курс интенсивного обучения, ориентированный на задачи обучения повседневному иноязычному общению, должен строиться на словаре не менее 2500 лексических единиц, что позволит сформировать навыки всех видов речевой деятельности. В условиях обучения не только повседневному, но и «специализированному» общению с выходом на чтение специальной литературы словарь должен быть увеличен до 4—4,5 тысяч единиц. Необходимость в большом объеме словаря диктуется не только целями обучения, но и тем общеизвестным явлением, которое можно было бы назвать «экономичностью». Оно заключается в том, что если мы строим курс обучения на словаре 2500 тысяч единиц, мы можем рассчитывать, что в активном словаре учащихся будет не более 1200—1500 единиц. Исходя из этого любой курс обучения должен строиться с учетом избыточности. Избыточность также необходима и по другой причине. Для полноценного участия личности в процессе общения ей должен быть пре-

доставлен выбор средств общения, т. е. выбор тех модальных, эмоциональных вариантов, которые соответствуют личностным качествам данного обучаемого. Таким образом проблема синонимии этого рода должна быть учтена в любом курсе интенсивного обучения.

Большой объем словаря оказывается не только необходимым, но и реализуемым благодаря поэтапно-концентрической организации учебного процесса. Первый этап — формирование коммуникативного ядра — строится на базе словаря, составляющего приблизительно 2/3 общего словаря курса, т. е. распределение объема материала не равномерно. Второй этап предусматривает небольшое поступление нового лексико-грамматического материала при увеличении количества и объема учебных текстов, а третий этап предполагает относительно небольшой прирост, главным образом, лексического материала при большом увеличении объема и количества учебных текстов.

Такое распределение объема учебного материала связано, как мы уже говорили, с задачами каждого из трех этапов обучения, а организация процесса обучения на каждом этапе способствует реализации заданного объема материала.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что данный принцип является одним из наиболее значимых при построении содержания обучения (предмета и процесса) в нашей методической системе.

### § 3. ЛИЧНОСТНО-РОЛЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Переходим к рассмотрению принципа личностно-ролевой организации учебного материала и учебного процесса, который теснейшим образом связан с уже проанализированным принципом и так же является основополагающим для двух подсистем: предмета и процесса.

Известно, что общение превращается в творческий, личностно-мотивированный процесс в том случае, если обучающийся не просто имитирует деятельность, оперируя определенной суммой навыков, но владеет мотивом деятельности. Наблюдения за учебным процессом в средней и высшей школе, когда пытаются обучать иноязычному общению, показывают, что одна из серьезных причин неудач заключается в низком уровне коммуникативной мотивации. Отмечается, что «порождение учащимися устных текстов то и дело проходит в некоем социально-этнографическом вакууме, в котором «действуют» лица, лишенные индивидуальности, возраста, пола, эмоций, реальных потребностей, социальных или родственных отношений» [65].

Вероятно, для устранения этого недостатка следует прежде всего осознать важное место ролевого поведения в управлении учебно-познавательной деятельностью учащихся. Опыт интенсивного обучения иностранным языкам позволяет делать вывод о

больших потенциальных возможностях, заложенных в роли и принципиальной целесообразности использования ролевого общения в обучении.

Обучать иноязычному общению можно лишь в «непрерывном общении» (А. А. Крашенинников). Недаром одной из характеристик интенсивного обучения считается «плотность общения» (И. А. Зимняя).

Учебное общение в интенсивном обучении предполагает наличие постоянно активных субъектов общения (все учащиеся), которые не ограничиваются просто восприятием сообщения и реакцией на него, а стремятся выразить свое отношение к нему, т. е. «Я — маска» где-то проявляет личностную характеристику [29]. Значит в интенсивном обучении необходимо учитывать личностные свойства, психологические особенности обучаемых, участвующих в общении. Мы говорим о личностно-ролевой организации учебного процесса, т. к. общение воспринимается обучаемым как цель его речевого или неречевого действия в условиях максимально приближенных к неучебной совместной деятельности. Но для преподавателя это общение является учебным, т. к. оно планируется, организуется и управляется для целей формирования, отработки и закрепления навыков и умений всех видов речевой деятельности. Такая, как бы двойная или двусторонняя интерпретация функции учебного общения трактуется в интенсивном обучении как «двуплановость» и связана с явлением косвенного целеполагания [26].

Двуплановая или двусторонняя организация учебного общения соответственно достигается двумя путями: общение обучаемых, как решение множества заданных «жизненных ситуаций» и общение обучаемых, как единственно возможное условие и средство обучения иноязычному общению. В этом ярко проявляются два плана — обучаемого и обучающего.

Каким образом решаются эти две задачи?

Прежде всего преподаватель организует непрерывное общение через решение множества коммуникативных задач, предъявленных в коммуникативных заданиях. Они создаются как естественные жизненные ситуации, на основе конкретного языкового и речевого материала, который запланирован в этих заданиях для определенного этапа его отработки. Любая ситуация, сформулированная в коммуникативном задании, решается средствами общеизвестными и общедоступными, т. к. используется «багаж» всей группы. Игровая условность всегда соотносится с реальными условиями, а это облегчает и поиск эталонов поведения и средств вербализации высказываний. К тому же нельзя не учитывать социально-коммуникативный опыт обучаемых.

Личностно-ролевая организация учебного процесса характеризует лишь одну сторону сложного диалектического единства, складывающегося из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала и процесса обучения. Анализ многочисленных учебников и учебных пособий по иностранным

иным показывает, как правило, неадекватность объема, отбора и организации учебного материала целям обучения. Можно утверждать, что органическое единство предмета и процесса впервые было предложено в интенсивных курсах обучения иностранным языкам. Идея принадлежит Г. Лозанову и заключается в том, что основным учебным текстом является полилог, а участниками этого полилога становятся сами учащиеся. В соответствии с сюжетной стратегией всего курса каждый учащийся получает свою «легенду». Смена имен — одно из важнейших психологических и педагогических условий, способствующих эффективному управлению общением.

Поведение учащихся задано в ситуациях учебных диалогов. Ситуации подобраны таким образом, чтобы, моделируя речевое поведение каждого, объединить группу единой деятельностью речевого общения. Эта совместная речевая деятельность, «заложенная» в учебнике, формирует коллектив и создает в нем благоприятный для совместной деятельности психологический климат.

#### **§ 4. ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЯХ РАЗНОГО УРОВНЯ**

Для раскрытия данного положения необходимо рассмотреть такие методические понятия как «коммуникативное задание», «коммуникативная задача», «упражнение».

Если мы исходим из понимания учебной деятельности как «целенаправленного процесса, систематически регулируемого требованиями извне, поставленными перед учащимися задачами» [56], то становится очевидным, что без поставленных учителем заданий не может быть и самой учебной деятельности. Именно поэтому задание выступает в процессе обучения как средство педагогического управления учебной деятельностью. Эту функцию задание может выполнять, превратившись в задачу, т. е. обретя свойства внутреннего психологического регулятора деятельности. И лишь в том случае, если задача, на решение которой учащийся реально направляет свою деятельность, оказывается адекватной поставленному перед ними заданию, последнее выступает в роли действительного средства руководства учением. Превращение задания в задачу может быть обозначено как принятие задачи.

Перенося эти рассуждения в сферу обучения иноязычному общению, мы, естественно, добавляем слово «коммуникативный» к понятию «задание» и полагаем, что введение понятия «коммуникативное задание» включает в себя понятие «коммуникативной задачи» и раскрывается нами как средство управления актами деятельности обучаемого в конкретной ситуации и является стимулом речевых действий, т. к. включает в себя (в свою формулировку) вызов потребности речевого действия, мотив данного действия и его планируемую цель. В таком понимании комму-

никативное задание может рассматриваться как эквивалент «упражнения».)

Правильно сформулированное коммуникативное задание заключается в том, чтобы отразить в нем все компоненты ситуации: обстоятельства, вызывающие потребность речевого действия, и условия, определяющие мотив и характер взаимоотношений участников коммуникации в данных обстоятельствах и т. д.

Наша классификация коммуникативных заданий предполагает прежде всего два уровня: уровень жестких рамок заданий, т. е. **управляющих** речевой деятельностью обучаемых в том смысле, что они предопределяют выбор и употребление определенных языковых и речевых средств и уровень заданий, **направляющих** речевую деятельность обучаемых в том смысле, что они лишь ограничивают область языковых и речевых средств. Выбор и употребление языковых и речевых средств определяется самими учащимися, так же как и линия его речевого поведения. Эти два уровня коммуникативных заданий соотносятся с двумя этапами разработки в интенсивном обучении: тренировкой и практикой в общении.

Распределяя коммуникативные задания по двум группам, мы предполагаем одновременно различать разные их уровни: от самого низкого до самого высокого.

Уровневый подход к разграничению упражнений был принят впервые Б. А. Лапидусом [31], хотя уровневые классификации существовали в методике и раньше [16]. Он выделяет четыре уровня, из которых первые три предполагают целенаправленную активизацию языкового материала и последний, четвертый, нерегулируемую, ненаправляемую активизацию. Автор подчеркивает, что только последний уровень соответствует тому, что предусмотрено целью обучения данному виду речевой деятельности. Только упражнения этого уровня он считает собственно или истинно речевыми. Поскольку необходимость стремиться как можно быстрее достичь этого истинно речевого уровня неоспорима, мы и предполагаем поэтапно-концентрическую организацию учебного процесса. В условиях соблюдения этого принципа две группы коммуникативных заданий не растянуты во времени, а включены в микроциклы обучения. Практически это означает, что на каждом занятии различный языковой и речевой материал обрабатывается в коммуникативных заданиях разного уровня. Уровни определяются как бы мерой «вынужденности» обучаемого в употреблении того или иного языкового материала. «Если мы хотим, чтобы учащийся продуцировал в условиях учебного процесса то или иное высказывание, можно задать ему такие внутренние и внешние обстоятельства, в которых он будет **вынужден** (подчеркнуто нами) употребить желательное для нас речевое высказывание, по К. С. Станиславскому «предлагаемые обстоятельства» [24]. Самый низкий уровень внутри первой группы коммуникативных заданий определя-



ется самой высокой мерой «вынужденности» обучаемого в употреблении речевых высказываний. На этом уровне коммуникативные задания предполагают: а) наличие модели коммуникативного акта (образца), б) ее хорового проговаривания (сопереживания), в) одновременного исполнения в микрогруппах, г) повторение модели речевого акта через выборочный опрос типа «кто, что узнал, сообщил, доказал и т. п.». Второй уровень первой группы заданий предполагает: а) групповое участие в отборе единиц коммуникативного акта, б) одновременное исполнение в микрогруппах, в) повторение модели речевого акта через выборочный опрос. И, наконец, третий уровень — коммуникативное задание, которое предполагает только одновременное исполнение в микрогруппах и опрос «итогов» состоявшегося акта деятельности. Естественно, что мера «вынужденности» учащегося в употреблении определенного, заданного учебного материала уменьшается от первого к третьему уровню. Тогда, тот материал, который в многочисленных коммуникативных заданиях прошел все три уровня, переходит на уровень второй группы коммуникативных заданий, тех, которые лишь направляют речевую деятельность обучаемых. На этом уровне учащиеся могут творчески экспериментировать с учебным материалом, свободно проявлять инициативу, выявлять свои личностные способности, интересы и т. п.

Внутри этих уровней, особенно в первой группе коммуникативных заданий, есть еще более мелкие уровни, предусматривающие объем и количество высказываний. При этом, как правило, самый низкий уровень — 2—3 связанных высказывания до 6—8 внутри первой группы коммуникативных заданий. По-уровневая отработка материала предусматривает внутри каждого занятия вычленение речевой операции и одновременно немедленное ее включение в состав речевого действия, а затем введение данного речевого действия в речевую практику обучаемого.

Данное положение вместе с двумя предыдущими практически полностью отражает специфику содержания интенсивного обучения иностранным языкам и взаимодействует с теми методическими принципами, характеризующими другие компоненты системы. Одновременно, организация коммуникативных упражнений является необходимым элементом учебно-методического комплекса.

## **§ 5. КОЛЛЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ — ОСНОВНАЯ ФОРМА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В ходе учебной деятельности формируются не только познавательные действия, но и система взаимодействий, взаимоотношений, общения в целом. Учебные взаимодействия учителя с учеником являются ведущей переменной процесса обучения и воспитания. Они обуславливают как характер мотивации учеб-

ной деятельности, так и эффективность формирования познавательных действий учащихся. Совместные действия и возникающие на их основе и, в свою очередь, их регулирующие межличностные отношения в системе учитель — ученик, ученик — группа и т. д. являются своеобразным средством продуктивной деятельности ученика, средством достижения им полноценного результата.

В интенсивном обучении взаимодействие и сотрудничество преподавателя и обучаемого, преподавателя и группы, учащихся между собой является одним из важнейших структурных элементов его организационной системы. Организация межличностных взаимодействий построена таким образом, что на первый план выдвигается учащийся, и вокруг него, его усилиями, сознательно регулируемые преподавателем, конструируется такая система отношений, которая позволяет как можно полнее раскрыть возможности каждого.

Непосредственное наблюдение в учебных группах интенсивного обучения иностранным языкам, а также строго контролируемый эксперимент выявили положительные изменения личностных качеств обучаемого и тех социально-психологических условий, которые способствуют этим изменениям [19, 50, 51]. Было подтверждено, что при интенсивном обучении создаются благоприятные условия для более адекватного восприятия и оценки людьми друг друга, что способствует не только видению в других людях положительных качеств, но и актуализации этих черт. Доброжелательные внутригрупповые отношения сохраняются и развиваются в ходе занятий. Члены группы достаточно высоко оценивают друг друга, причем величина взаимооценок повышается уже в конце начального курса.

Несомненные преимущества форм активной коллективной познавательной деятельности по сравнению с индивидуально-фронтальными формами познавательного процесса прослеживаются во всех аспектах учебно-воспитательного процесса: предметном, педагогическом и психологическом [39]. В предметном — выявляется четкая зависимость повышения уровня познавательной активности учащихся от группового взаимодействия. В условиях группового взаимодействия образуется совместный фонд информации об изучаемом предмете, в который каждым из учащихся-партнеров привносится его часть и которым пользуются все вместе. Основным «средством» овладения предметом, таким образом, становятся партнеры по группе. Имеющиеся экспериментальные данные позволяют утверждать, что количество взаимодействий и число (задействованность) общающихся оказывают непосредственное влияние на успешность, результативность овладения предметным содержанием учебно-познавательной деятельности. Воспитательное значение коллективной познавательной деятельности заключается в том, в частности, что совместная групповая деятельность учащихся порождает в каждом потребность в более точном восприятии себя самого и

своих соучеников, что стимулирует развитие самооценки и саморегуляции. Формы совместной коллективной познавательной деятельности, организуемые преподавателем в процессе обучения, а также демонстрируемые им формы поведения, способствующие созданию атмосферы доброжелательности, взаимопомощи, внимательного отношения к партнерам, создают оптимальные условия для активизации потенциальных возможностей каждого учащегося и формирования более адекватной самооценки и уровня притязаний. Постоянное учебное взаимодействие с меняющимися партнерами дает возможность каждому правильно увидеть себя, оценить, прогнозировать. На фоне положительной установки на восприятие каждого члена группы, которая сохраняется и развивается в ходе обучения, процесс формирования адекватной самооценки и уровня притязаний протекает естественно и безболезненно.

Коллективные формы познавательной деятельности, являясь своеобразным средством продуктивной деятельности учащегося, порождают взаимоотношения ответственной зависимости, когда успех и неудачи одного выступают как условия успеха или неудачи всех. Воспитывая у обучаемых потребность в согласованной, совместной деятельности, мы включаемся в процесс непрерывного становления коллектива. В результате, в поведении каждого реализуются нормы и правила поведения коллектива.

Рассмотренный нами принцип, опосредованно отражая наиболее значимые сегодня дидактические принципы активного, развивающего, воспитывающего обучения, характеризует общую стратегию интенсивного обучения иностранным языкам. Вместе с тем он является базовым для организации взаимодействия преподавателя и учащихся в достижении учебных и воспитательных целей.

Все методические принципы рассмотренные в данной главе книги, позволяют описать нашу методическую систему — метод активизации.

Следует помнить, однако, что реализация данных принципов предполагает соответствующую организацию учебного материала, путей и средств его подачи и закрепления, а также соответствующую организацию межличностных отношений в учебном коллективе.

Об этом пойдет речь в следующих главах данного пособия.

## ГЛАВА III

### ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

#### § 1. ОТБОР И РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

В условиях интенсивного обучения иностранному языку отбор учебного материала, который является единственным заменителем естественной языковой среды [2], приобретает особо важное

значение. Речевые ситуации, как единицы отбора учебного материала, представляют собой номенклатуру инвариантных коммуникативных актов с большой свободой составляющих их единиц (высказываний), что позволяет в самом учебном процессе (при разработке материала) моделировать различные жизненные условия и обстоятельства (варианты), в которых учащихся привлекает к этим же высказываниям.

Номенклатура инвариантных коммуникативных актов на начальном этапе обучения, когда решается задача обучения повседневному общению, соответствует типичным коммуникативным намерениям говорящего и слушающего в сферах повседневного общения. Каждый учебный текст-полилог состоит из связанных речевых актов (ситуаций) различных коммуникантов (учащихся группы). Содержанием текста-полилога является соединение двух-трех, а иногда и больше тем или подтем. Например, первый урок под общим названием «Давайте познакомимся» включает подтемы: 1. биография, 2. профессия, 3. национальность, 4. страны, языки, 5. характеристика города и его достопримечательности, а также формулы представления, формулы приветствия и т. п. Инвариантность речевых актов, включенных в общую канву урока-полилога, обеспечивается определенными условиями и обстоятельствами ситуации общения и частотностью употребления речевых единиц в данных и подобных условиях общения. Частотность употребления речевых единиц позволяет тренировать их в других, изменившихся условиях и обстоятельствах. Таким образом обеспечивается вариативность их употребления.

Надежным источником отбора лексических единиц, входящих в речевые единицы, являются существующие частотные словари устной речи (Гугенейм, Кэрролл, Уэст и др.). Они содержат в среднем 1500 единиц. Анализы словарей «устного» пласта языка позволяют утверждать [43], что частотный словарь в 1500 единиц содержит почти на 50% служебные, вспомогательные и эмоционально-нейтральные слова. Такой словарь не создает условий для полноценной коммуникации, т. к. не включает слова привычные (низкого ранга частотности), исключает синонимию и т. п. Кроме того, словарь в 1500 единиц дает возможность обучаемому читать лишь адаптированную литературу.

Несмотря на утверждение некоторых лингвистов [49, 61], что для достижения уровня общения достаточно 1800 слов, с помощью которых «мы будем свободно чувствовать себя в любой области и с высокой степенью вероятности будем понимать своего собеседника» [61], мы полагаем, что для решения задач даже начального этапа обучения, следует ориентироваться на базовый словарь не менее 2500 лексических единиц. Другой вопрос, по каким принципам этот словарь должен быть отобран. Структурная лингвистика установила более или менее точные методы выделения структурных моделей языка. Статистическая лингвистика получает данные относительно частотности употреб-

ления того или иного элемента языка. Но принцип частотности, очевидно, не может быть единственным при отборе базовой лексики. Работы по созданию «Français fondamental» ясно показали [15], что для разработки учебного словаря одного статистического метода недостаточно. Был выдвинут принцип (М. Мишеа) «наличности слов в сознании» (*disponibilité*). Речь идет о слове, присутствующем в сознании говорящего. Оно может быть употреблено вне зависимости от частотности всякий раз, когда в нем появляется необходимость. Степень «наличности» не является абсолютной. Она существует только по отношению к индивидуальным интересам учащегося. Это касается, главным образом, словаря конкретных слов, который определяется интересами и потребностями личности.

Потенциальное расширение словаря происходит и благодаря еще одному принципу отбора, предусмотренному в интенсивном обучении. Мы имеем в виду принцип словообразовательной ценности, особо значимый для отбора словаря начального этапа обучения, так как наличие в нем одной единицы (например, существительного), от корня которого образуются другие части речи (прилагательное, наречие, глагол), обеспечивает на практике знание целой семьи слов и одновременно (при подсказке) дает учащимся представление о словообразовательной системе изучаемого языка. Конечно, расчет на такой потенциальный словарь курса обучения, позволяющий говорить о расширении базового словаря, может быть лишь в условиях обучения взрослых, т. е. учета их опыта владения родным языком, их способности к аналитическому мышлению и т. п.

За счет такой «экономии» базовый словарь может быть насыщен лексическими единицами высокой коммуникативной и информационной «стоимости», в частности, за счет большого числа прилагательных модально-оценочного характера [43], за счет синонимов, позволяющих каждому обучаемому реализовать в общении свой склад характера, свою личностную специфику.

Начальный курс обучения английскому, французскому, немецкому языкам содержит, как мы уже упоминали, в среднем 2500 лексических словарных единиц из расчета 150—200 новых единиц в каждом уроке. Первые три урока — устный курс — содержат 800—900 лексических единиц. Это соответствует принципу поэтапно-концентрической организации обучения, и, в частности, связано с тем, что насыщение языковой информацией происходит не раньше восьмого-десятого дня обучения. В первые дни занятий высокая мотивация, интерес, новизна, отсутствие утомления у обучаемых легко обеспечивают усвоение такого объема материала.

На последующие семь уроков начального курса приходится 1400—1600 лексических единиц, которые распределяются между ними в соответствии с кривой насыщения. Так, в шестом и седьмом уроках объем лексики уменьшается, зато предлагаемые преподавателем ситуации общения решаются учащимися с боль-

шими вариациями и на уровне более высоко сформированного навыка говорения.

Что же касается отбора грамматических явлений, то следует отметить, что принципиальным является не вопрос объема грамматического материала, а его распределение в курсе обучения.

Начальный этап обучения, построенный на базе всей нормативной грамматики разговорной речи, состоит как бы из двух грамматических концентров. Хотя, конечно, это деление весьма условно. Первый концентр (10 занятий) предполагает введение практически всех грамматических явлений в рамках самой коммуникативной системы, накопление речевого опыта и языковых средств. Второй концентр (10 занятий) предоставляет возможность обучаемым осмыслить все основные употребляемые ими в речи грамматические явления, осознать специфику этих явлений, сопоставить с явлениями родного языка, воссоздать систему изучаемого языка.

В этих условиях со второй половины начального этапа обучения новый грамматический материал почти не поступает. Максимально сконцентрированный в начале курса, он создает реальные предпосылки для самостоятельной аналитической деятельности, которая поддерживается специально организованными преподавателем заданиями и совместными с обучаемыми обобщениями.

Последовательное, традиционно принятое поступление нового грамматического материала оказывается непродуктивным в наших условиях. Так, например, сослагательное наклонение, косвенная речь (французский язык) обычно вводятся на заключительных этапах обучения. Мы же вводим эти грамматические явления в общении с первого же урока. Это вызвано тем, что естественное общение, его вежливые формы невозможны без употребления того и другого. Или, например, традиционно разделенное во времени введение настоящего, прошедших и будущих времен по тем же причинам происходит одновременно, что позволяет обучаемым легче осмыслить и запомнить их в естественной оппозиции. Кроме того, благодаря концентрации грамматического материала в начале курса обучения, остается достаточно времени [2/3] для постоянной отработки всех грамматических явлений в сочетаниях и порознь в различных комбинациях меняющегося лексического окружения. Как показала практика, ряд грамматических явлений, которым традиционно отводятся многие часы для отработки, вообще не требуют специальных форм работы, а усваиваются и осмысливаются в ходе решения многочисленных коммуникативных задач. Это относится, в частности, к конструкции «имеется», к системе прилагательных (их место, согласование с существительным), к системе наречий и т. д.

Второй этап обучения предполагает расширенную и углубленную систематизацию грамматических явлений изучаемого языка

и овладение синтаксисом речи не только диалогического, но и развернутого монологического высказывания.

## II УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

### A) УЧЕБНИК ДЛЯ УЧАЩИХСЯ

Среди всех средств обучения именно учебник «составляет центральное звено, опосредующее деятельность учителя и учащихся» [5]. Учебник должен не только отражать методическую концепцию автора, но и в максимальной степени быть адекватным целям обучения и контингенту обучаемых. Кроме того, определенным образом отобранный и организованный учебный материал должен обуславливать систему действий, моделировать учебный процесс и обеспечивать эффективное управление им.

Учебное пособие для учащихся — начальный курс — рассчитан самое малое на 120—150 часов аудиторных занятий, которые, как правило, при максимальной концентрации во времени распределяются следующим образом: 1 неделя — 6 дней (24 часа), 2 и 3 недели — по 5 дней (40 часов) и 4 и 5 недели — по 4 дня (32 часа), 6 неделя — 6 дней (24 часа). Итого — 6 недель, 30 дней занятий по 4 часа каждое. Минимальная концентрация курса во времени предполагает: первые две недели по 4—5 дней занятий (4—3 часа каждое), а остальное время — два раза в неделю по 3 часа каждое занятие. В иных условиях обучения (факультатив для студентов) возможно проводить занятия 3 раза в неделю по 4 часа каждое.

Продвинутый этап обучения также рассчитан на минимум в 120—150 аудиторных часов при несколько иной концентрации. На первой и последней неделе рекомендуется проводить 4—5 занятий по 4 часа каждое, а все остальные недели оптимальным режимом являются 3 занятия в неделю.

Пособие как для начального, так и для продвинутого этапа состоит из 10 микроциклов, включающих основной учебный текст-полилог, дополнительные тексты монологического характера, лексико-грамматический, а на втором этапе и страноведческий комментарий, а также устные и письменные задания для аудиторной или внеаудиторной работы. К пособию прилагаются (выдаются на дом учащимся) магнитозаписи учебных текстов в двух вариантах: 1. учебный (каждая фраза сопровождается паузой для воспроизведения ее учащимися) и 2. иллюстративный (выразительное чтение тех же текстов, записанное на магнито пленку носителями языка в естественном темпе с естественными интонациями, без пауз).

Итак, все десять уроков учебного пособия начального этапа обучения посвящены одной общей теме «Визит в СССР». Тема выбрана не случайно. Она позволяет обучать иностранному языку на знакомом, известном учащимся фактическом материа-

ле. Тем самым для обучаемого существует лишь одна трудность — иностранный язык.

Уроки объединены «сквозным» сюжетом: группа иностранных туристов посещает Советский Союз. Каждый урок — один из этапов этого визита. Учащиеся становятся участниками этой группы, и значит, участниками всех событий, которые с ней происходят. Такая организация уроков соответствует, в частности, принципам интенсивного обучения, а именно, организации личностного плана общения, коллективного взаимодействия и личностно-ролевой организации учебного материала. Построенный таким образом учебник повышает интерес учащихся к обучению вообще и к учебному материалу, в частности. В соответствии с сюжетной стратегией курса каждый учащийся получает свою «легенду», а распределение ролей сопровождается сменой имен. Мы уже упоминали о психолого-педагогическом, психотерапевтическом и методическом значении этого явления. Преподаватель также, вступая в учебную группу, имеет свою роль. Он переводчик, руководитель данной туристической группы и одновременно преподаватель, т. е. источник информации и организатор общения. Поведение учащихся задано в ситуациях учебных текстов-диалогов, но при этом у каждого учащегося сохраняется своя линия поведения. Заданная роль, «легенда», намечает лишь некоторые его личностные характеристики, не связывая его рамками этой «легенды», а, напротив, помогая ему раскрыть себя, активизировать свой творческий потенциал. Кроме того, в ходе работы, в соответствии со множеством конкретных заданий преподавателя учащийся выступает в самых различных ролях, и в каждую роль он естественно привносит свои личностные характеристики, интересы, склонности и т. п. Коллективное взаимодействие, заложенное в учебных текстах, помогает преподавателю моделировать этот процесс на уроке, а учащемуся — присвоить нормы такого взаимодействия. Если добавить к этому повышенный эмоциональный тонус, который обеспечивается в какой-то степени самим учебным текстом, то не удивительно, что в результате, как правило, учащийся стремится проявить свои лучшие стороны. Индивидуальные проявления этих черт стимулируют их коллективные проявления. Такое взаимовлияние в учебной группе является серьезным воспитательным элементом как самого учебника, так и всего процесса обучения. Ведь ситуации учебных диалогов обуславливают взаимовлияние членов группы при их взаимодействии, учат нормам коллективного речевого общения, способствуют возникновению дружеских чувств и лучших их проявлений. Атмосфера положительных эмоций, радости, доброжелательности отключает учащихся от их повседневных забот, снимает напряжение, усталость, создает ощущение праздничности, здорового активного отдыха. Такого рода воздействие неизменно наблюдается на протяжении многих лет преподавания. Это позволяет утверждать, что учебник, способствуя организации учебной деятельно-



сти, является средством, способствующим формированию коллектива.

В этих условиях усвоение учебного материала происходит иначе, чем при обычном обучении. Объединенные общей деятельностью речевого общения, учащиеся стремятся максимально использовать учебный материал, поскольку он им необходим для успешного взаимодействия. Здесь возникает интересное явление — перенос высокой мотивации учащегося с урока на внеаудиторную работу. Дело в том, что, не отработав заданный на дом материал, обучаемый оказывается на уроке в ситуации «вне игры». Неподготовленность его к уроку вызывает недовольство не у преподавателя, а у товарищей по группе. Он не может принимать активное участие в решении коммуникативных задач и затрудняет общение своих партнеров. Этот факт и является «наказанием» за невыполненную им дома работу. Как показывает практика такое «наказание» выдерживают не многие. «Все компоненты структуры отношения к учению развиваются под влиянием тех переживаний, которые испытывает обучаемый во время учения» [1].

Поэтому, если в обычных группах усвоение материала — первоочередная задача, а взаимодействие учащихся — вторично, то в интенсивном обучении эти две задачи не разделяются.

### Текст-диалог

Диалог или точнее полилог является основным учебным текстом каждого урока — микроцикла, рассчитанного на 10—12 часов аудиторных занятий. Тематически, как мы уже упоминали, он — один из этапов общего «сквозного» сюжета курса. Каждый текст-полилог содержит не менее 150 новых лексических единиц и определенные, отобранные для данного урока, грамматические явления. Новый лексико-грамматический материал включен в ситуации, развивающие сюжет данного урока, т. е. языковой материал органично и функционально включен в коммуникацию.

Исходя из основной задачи интенсивного курса — обучение речевому общению на иностранном языке, — необходимо создать мотив для общения, а значит создать ситуацию — «сочетание таких обстоятельств, которые полностью определяют развитие речевой деятельности, т. е. побуждают ее, определяют ее содержание и языковую оформленность» [2].

Главным для нас является создание тех ситуационных перипетий, в которых учащийся оказывается вынужденным активизировать свои творческие способности, мобилизовать свое внимание, «подхлестнуть» свою память под воздействием эмоционального переживания событий.

В каждой ситуации перед обучаемым стоит коммуникативная задача, решение которой предполагает: 1) умение быстро и правильно ориентироваться в условиях общения; 2) уметь правильно

спланировать свою речь, т. е. выбрать содержание акта общения; 3) найти адекватные средства для передачи этого содержания и 4) обеспечить обратную связь [37]. Безусловно, подобные возможности создания программ речевых действий должны быть заложены уже в учебнике, а лексико-грамматический материал должен позволять их реализовать. Значит при составлении урока-диалога следует учитывать лексические, грамматические, фонетические и констатиционные (контекст + ситуация) требования.

Диалоги должны быть не только динамичными, но и естественными. Отсутствие естественности в диалоге — серьезный недостаток. Исследования показали, что предложения запоминаются легче, когда они включены в смысловую последовательность, когда сохраняется естественный порядок высказываний в актах коммуникации. Тогда знакомство с предыдущим материалом позволяет учащимся прогнозировать характер информации, которая должна последовать. Экспериментально доказано [18, 53], что последовательность уроков, связанных между собой содержащейся в них экстралингвистической информацией, имеет более оптимальный характер по сравнению с серией уроков, связанных между собой с помощью синтаксических принципов, которые они иллюстрируют.

Текст-диалог представлен в учебнике следующим образом: слева печатается диалог на иностранном языке, справа, соответственно каждой фразе, реплике — перевод на родной язык. Вариант текста на родном языке не является литературным переводом. Для того, чтобы передать точный смысл высказывания и исключить потребность обучаемого в словаре, что принципиально на начальном этапе, как правило, дается учебный перевод, который носит характер подстрочника. Иногда, в скобках, дается дополнительный перевод, уточняющий смысл отдельных слов, значение которых невозможно понять из общего смысла всего высказывания. Такой перевод необходим для правильной ориентации учащихся в лексических и грамматических единицах изучаемого языка, для обеспечения условий правильного использования в речи целого коммуникативного блока и отдельных его частей, для исключения возможностей «конструирования» высказываний, провоцируемых наличием отдельных слов. Кроме того, такой перевод учебного текста позволяет оптимизировать семантизацию и соотнесение данного явления с явлением родного языка.

Тексты-диалоги всегда заканчиваются песней. Песня также предъявляется через перевод на родной язык и, как правило, соответствует грамматическому материалу данного урока. Песни отбираются главным образом старые народные, которые обычно исполняются хором. Песни носят игровой характер, исполняются в движении.

Пожалуй, впервые в интенсивном обучении песня органично вошла в курс и выполняет свои функции. Прежде всего мы

имеем в виду методическую роль песни как фонетического упражнения (любая песня предъявляется учащимся вначале как поэтическое произведение), как средства, облегчающего овладение произносительной системой изучаемого языка. Но помимо этого, хоровое исполнение песни — это, как известно, фактор, способствующий объединению группы. Преподаватель использует песню вначале для целей сплочения учебной группы, а затем как средство управления групповым состоянием, т. е. средство объединения группы в данный конкретный момент занятия общим настроением, а иногда для поднятия эмоционального тона учебной группы или для снятия утомления, которое возможно в вечерние часы занятий.

### Дополнительные тексты

В каждом микроцикле учебника большое значение придается дополнительным текстам монологического характера. На начальном этапе обучения они не повторяют по содержанию ситуации текста-диалога, но некоторые из них помогают расширить и углубить содержание одной или нескольких подтем, заложенных в ситуациях диалога, т. е. расширяются возможности общения в рамках некоторых тем. Для начального этапа обучения тексты создаются авторами учебников или представляют собой адаптированные отрывки из оригинальных художественных произведений. Эти тексты построены в основном на лексико-грамматическом материале данного урока — микроцикла, но предусматривают и некоторое расширение лексического словаря обучаемого. По содержанию тексты должны быть интересны обучаемым, т. к. чем выше интерес к материалу, тем интенсивнее будет работать память, тем больше будет становиться ее объем и надежнее ее устойчивость [60]. Известно также, что неинтересные тексты память «отказывается» воспринимать, даже если они легкие [21].

Тексты-монологи позволяют решать одновременно несколько задач в ходе курса обучения. Прежде всего они являются дополнительным средством для обучения монологической речи. Обучение аудированию, всем видам чтения, а также технике чтения осуществляется именно на такого рода текстах. Одновременно они подготавливают учащихся к чтению адаптированной, а затем и оригинальной литературы. Уже на пятнадцатый день занятий (в среднем) учащимся предлагается первая книга для домашнего чтения (50—100 с.). Всего в течение первого этапа обучения учащиеся прочитывают не менее 250—300 страниц нарастающих по трудности адаптированных книг, что позволяет им сразу же по окончании курса начать читать рекомендованную преподавателем оригинальную литературу.

На первом этапе обучения каждый микроцикл учебника включает два-три, а со второй половины курса (после 5 урока) четыре такого рода текста. Причем, если к первым трем урокам

прилагаются тексты объемом в 1/2 страницы, то затем они увеличиваются до 2—3 страниц каждый и соответственно увеличивается количество незнакомой лексики.

Помимо этих текстов каждый микроцикл (урок) включает рубрику, относящуюся к поэзии, а также рубрику смешных историй. Стихи выучиваются не только для участия в организуемых преподавателем на занятиях конкурсах и фестивалях. Они являются управляемым стимулом словотворчества и стихотворчества учащихся.

Большую воспитательную и общеобразовательную ценность представляют страноведческие тексты в рубрике «знали ли Вы?». Они позволяют проводить необходимые сопоставления, выделять идеологически значимые моменты в обучении.

В методике неоднократно указывалось на значение ценности текста в глазах учащихся. Отмечалось, что эта ценность будет обусловлена прежде всего тем, насколько содержание текстов отвечает познавательным и эмоциональным запросам обучаемых [69]. Отбирая тексты с учетом специфики нашей аудитории, мы старались учитывать это требование к текстам, т. к. мы знаем, что «интерес к содержанию учебных текстов — один из ключей к обеспечению «обильности» чтения на иностранном языке» [70].

### **Лексико-грамматический комментарий**

Каждый урок — микроцикл курса предусматривает лексико-грамматический комментарий. Система комментариев начального курса в целом раскрывает все явления нормативной грамматики разговорного языка. Отдельные грамматические явления рассматриваются от урока к уроку по принципу концентрического расширения, т. е. от единичных явлений к системе, другие даются сразу, а усваиваются постепенно и управляемо. Это определяется спецификой самого грамматического явления. Например, спряжение отдельных неправильных глаголов во французском языке в какой-либо временной форме дается в одном уроке, в другом — обобщение, касающееся данной временной формы, а в следующем уроке — сопоставление с другими временными формами. Такое явление как степени сравнения имен прилагательных и наречий дается сразу, а усваивается постепенно.

Комментарии не раскрывают всех языковых явлений, заложенных в текстах-диалогах. В текстах можно встретить, например, три или четыре видо-временных формы глаголов. Естественная коммуникация требует их употребления, а каждое явление (форма) понятно в отдельности лишь в связи с другими, и поэтому предьявляются они вместе, а отрабатываются порознь и противопоставленно.

Такой принцип распределения грамматики дает возможность ненавязчиво и в несложной форме «вести» учащихся от знания отдельных элементов языковой системы к осмыслению всей системы изучаемого языка в целом. Этому также помогает

форма объяснения грамматических явлений в комментариях, т. е. сначала приводятся примеры из текста урока на данное грамматическое явление с переводом на родной язык, а затем на основании этих примеров формулируется грамматическое правило, которое управляет данным грамматическим явлением. Такую последовательность введения грамматики предлагают и другие специалисты в области методики преподавания иностранных языков. Так, М. Финокьяро пишет: «Правило или обобщение должно выводиться на основании нескольких примеров и моделей предложений, значения которых раскрыты в соответствующих ситуациях» [68]. Сами тексты-диалоги составлены так, чтобы объяснимое грамматическое явление встречалось в разных контекстуальных окружениях и тем самым позволило бы осуществлять самостоятельные обобщения, как бы подкрепляемые комментариями. Лексические комментарии являются дополнительным источником расширения языкового и страноведческого кругозора учащихся.

Обучаемым предлагается ознакомиться с комментарием урока лишь после этапа тренировки в общении, т. е. когда все объясняемые в комментариях явления уже знакомы и многократно употреблялись в речи преподавателя и учащихся. Таким образом, осмысление и анализ грамматических форм и структур происходит с некоторой отсрочкой по отношению к введению и закреплению их в памяти. При такой последовательности овладения грамматическим материалом комментарий становится опорой для самостоятельной систематизации языкового материала учащимися. Это происходит внеаудиторно и осуществляется индивидуальными темпами. Кроме того, следует отметить, что при специфике целей и сроков обучения не все единицы языкового материала нужно доводить до одинаковой степени расчлененности, а некоторые языковые явления во взрослой аудитории вообще не требуют специальных комментариев.

Тем не менее комментарии необходимы не только потому, что они помогают обучаемому формировать его представление о системе изучаемого языка, не только потому, что они являются тем справочным материалом, к которому он может прибегнуть всегда и везде, но еще потому, что сам факт их наличия создает психологическую основу его уверенности в успешности обучения.

### Домашние задания

Домашние задания представляют собой форму самоконтроля усвоения изучаемого языка. Они делятся на устные и письменные. Главное, чтобы они были интересны для обучаемых и чтобы их польза ощущалась ежедневно. Поэтому домашние задания формулируются так: «Если Вы прочтете этот маленький текст, рассказ о ..., то Вы наверняка догадаетесь, о ком идет речь и сумеете тогда заполнить пробелы» или «Я уверена, что Вы знаете, чего недостает в этом тексте. Проверьте себя!» или: «Пожа-

луйста, дайте мне совет, как мне лучше добираться от дома до... Сейчас нет времени. Напишите мне, пожалуйста!», или: «Мне очень хочется ближе Вас знать. Напишите мне, пожалуйста, о Ваших друзьях и я лучше Вас узнаю. Если у Вас есть их фотографии, прикрепите или нарисуйте, если сможете».

Устные задания предлагают учащимся продумать и найти языковые средства в материале текста урока для решения конкретной задачи. Например, «Составьте, пожалуйста, для нашего старосты список группы. Укажите профессию, национальность, из какой страны приехал и хобби каждого». Это заставляет учащегося целенаправленно просмотреть текст-диалог, выбрать и скомбинировать нужные ему смысловые блоки, обратиться к комментариям для выяснения каких-либо моментов, т. е. провести осмысленную работу. Итог такого поиска фиксируется в письменной или устной форме.

Письменные задания тренируют формы употребления языкового материала, определенных грамматических явлений, структур и т. п. Главное, опять-таки, формулировка задания. Например, «Ответьте на вопросы, пожалуйста! Ваши ответы помогут нам лучше знать Вас и Ваши привычки» (тренировка форм возвратных глаголов). Или «Вы в кафе. Вы слышите лишь часть того, что говорит ваш сосед официанту. Постарайтесь восстановить его заказ» (тренировка форм частичного артикля). Такие задания заинтересовывают учащегося, стимулируют их выполнение.

Ежедневный объем заданий не должен превышать 1—2 письменных и 1—2 устных заданий и рассчитан на 30—40 минут самостоятельной работы. Главная задача тех и других — привлечь внимание учащегося к определенным языковым и речевым явлениям, дать возможность их осознать, осмыслить и закрепить в определенных действиях с этим материалом.

## Б) ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА

Дополнительными средствами, помогающими конструировать, моделировать весь учебный процесс, являются не только магнитозаписи уроков, которые выдаются на дом, как мы уже говорили, но и тот материал, предметный вспомогательный инвентарь, который используется преподавателем на уроке с разными целями. Весь этот материал можно было бы разделить на: фонотеку, слайдотеку, игротеку и картинотеку.

Фонотека состоит прежде всего, как указывалось, из базовых записей основных учебных текстов-диалогов. Помимо базовых записей курсов, которые используются только для перезаписи этих пленок для учащихся, имеются магнитозаписи специальной музыки для одного из этапов введения нового урока. Необходимо также иметь записи «фоновой» музыки, т. е. той, которая используется на уроке как фон, на котором происходит общение обучаемых. Это может быть инструментальная музыка, не слишком ритмичная, не отвлекающая учащихся, но как бы

инициация тишину, что помогает обучаемым чувствовать себя более свободными в общении, не бояться говорить.

В паузы отдыха преподаватель использует записи песен на изучаемом языке. Это не только создает эмоционально-положительную ритуальность занятий, но и является некоторым дополнительным средством развития навыков аудирования, т. к. некоторые песни настолько нравятся учащимся, что они пытаются понять их содержание и перевести с помощью преподавателя.

Слайдотека и картинотека являются наглядным средством-стимулом, порождающим речевое высказывание, стимулом речетворчества. Слайды и картинки могут изображать людей, вещи, природу, события. Принципиально их никогда не используют для описания или пересказа. Большей частью они вводятся не как абстрактные изображения чего-либо или кого-либо, а в конкретном лично-значимом контексте.

Картинки имеют то преимущество перед слайдом, что их можно раздать на руки учащимся при одном и том же или различном для микрогрупп заданиях. Например, на парную работу выдаются картинки с изображением интерьеров комнат или квартир. Задание — «Вам звонят по поводу обмена. Вы хотите обменять квартиру. Вас не устраивает... Вас интересует...».

Картинки и слайды могут использоваться для тренировки грамматического или лексического навыка. Например, картинка или слайд с изображением большого количества мебели может использоваться таким образом: «Тренировка внимания. За 30 секунд вы должны постараться запомнить все, что находится в этой комнате!» Затем преподаватель закрывает картинку или выключает слайд-проектор и спрашивает: «Сколько предметов **имеется** в комнате, где **находится** такой-то предмет и т. п.». Учащиеся перечисляют, добавляют, соревнуются и тренируют употребление конструкции «имеется, не имеется, имеется ли?» и употребление всех предметов мебели (существительные с определенным и неопределенным артиклем).

Игротека представляет собой два вида пособий. Одни — обычные предметы, которые выдаются учащимся для использования в реализации конкретных речевых ситуаций. Например, телефонный аппарат, если надо звонить, или шляпа, сумка, чемодан, если эти предметы могут быть «задействованы» в речевой ситуации. Конечно, это не обязательно, т. к. всегда можно пантомимически изобразить действия с этими предметами, но, как показал опыт работы, эти предметы и действия с ними «занимают руки» обучаемых, отвлекают внимание от речеконструирования и стимулируют речетворчество.

Другой вид игровых пособий — игры. Иногда можно использовать готовые, например, цифровое лото. Но главным образом игры создаются преподавателем и их можно назвать «языковыми». Они в определенном смысле заменяют языковые упражнения, принятые в традиционном обучении. В игре всегда есть правила и проигравший, а желание победить, выиграть позво-

ляет играть в одну и ту же игру (т. е. тренировать одно и то же явление) несколько раз и каждый раз с большим интересом. Таким образом игра выступает в роли «игрового дрилла» (М. А. Майорова), обеспечивающего многократное повторение одного и того же речевого образца или языковой единицы в условиях высокой эмоциональной напряженности.

## В) КНИГА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Учебник для учащихся и дополнительные пособия к нему составляют учебный комплекс только вместе с книгой для преподавателя. Учебник и книга выступают по отношению друг к другу в качестве взаимосвязанных, взаимообусловленных подсистем [5]. Все перечисленные пособия, инструментарий, соотносятся с ними, построены на их основе. Естественно, чем полнее в создании этих пособий учитываются нужды всего педагогического процесса, тем более действенно обучение, тем более эффективна конкретная методическая система.

Книга для преподавателя в методе активизации имеет свою специфику и значительно отличается от существующих книг для учителей школ. Надо сказать, что сегодня только школьное обучение иностранным языкам обеспечено книгой для учителей. В высшей школе еще не наблюдается подобной практики организации учебного комплекса.

В нашем случае, когда интенсивное обучение во многом нарушает принятые стереотипы в предъявлении и закреплении нового материала, в системе организации коммуникативных заданий (упражнений), в способах организации коллективных взаимодействий в учебной группе и т. д., книга для преподавателя, должна прежде всего познакомиться преподавателя с интенсивным обучением как новым направлением и объяснить его принципы и специфику организации учебного материала и самого процесса, построенных на их основе.

Метод активизации, как показывает опыт наблюдений, задает значительно более широкую и отличительную от традиционного обучения совокупность требований к преподавателю. Направленность на успешное выполнение всех требований метода способствует изменениям в структуре личности преподавателя, активизирует его потенциальные возможности [13]. Специфика функциональных задач преподавателя в интенсивном обучении [27] определяет пути их решения, а способы решения этих задач диктуют определенные требования к умениям педагога и к его индивидуальным качествам. Интересно предположение Гольдштейна Я. В. о том, что «предоставляемая методом активизации возможность реализовать функциональные задачи **различной системой операций** (выделено мной — Г. К.), дает основание полагать, что высокая эффективность педагогической деятельности при методе активизации может быть достигнута преподавателями с самым разным набором индивидуально-психологиче-



ских свойств при условии активизации этих свойств до профессионально значимого уровня [13]. В этом предположении автор опирается на утверждение В. С. Мерлина, что люди одной профессии с различными индивидуальными свойствами «достигают одинаковой эффективности при одних и тех же результатах, если применяют различные системы операций, соответствующие их типу нервной системы» [46].

Все вышесказанное позволяет особо подчеркнуть творческую роль преподавателя в интенсивном обучении, а значит организация учебного занятия предполагает **самостоятельное** индивидуальное творчество педагога.

Исходя из этого, мы считаем не только не нужным, но и вредным давать в книге для преподавателя подробные разработки учебных занятий. «Сценарий» учебного занятия определяется индивидуальностью педагога, а также индивидуальными свойствами учеников и спецификой учебной группы в целом.

В книгу для преподавателя мы считаем необходимым включить объяснения и примеры основных приемов презентации нового урока-текста, образцы коммуникативных заданий разного уровня, а главное, рекомендации для каждого этапа ведения занятий. Это дает возможность преподавателю проявить свою индивидуальность, творчество, но вместе с тем, направляет его действия, не позволяет ему нарушать принципиальные положения интенсивного обучения.

#### Г) ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

Учебно-методический комплекс метода активизации был бы неполным, если бы мы не включили ту часть комплекса, которая решает задачи организации учебной среды, т. е. аудиторного пространства и технического обеспечения. На протяжении многих лет этими вопросами плодотворно занимается С. М. Зорин. Он справедливо утверждает, что для любого учебного процесса, и особенно в условиях краткосрочного, вечернего обучения взрослых, далеко не последнюю роль играет организация самой среды, в которой этот процесс происходит. «Имеет значение все: геометрия пространства, оборудование рабочих мест учащихся и преподавателя, освещение, вентиляция, температура и состав воздуха в аудитории и т. п.» [22].

Интенсивное обучение предъявляет особые требования к организации учебной среды в связи с тем, что, во-первых, в условиях постоянной коммуникации, «плотности общения» (термин И. А. Зимней) чрезвычайно возрастает внутренняя и внешняя активность обучаемого. Это ведет к усилению его речевой активности, а с другой стороны — повышает его чувствительность ко всем внешним факторам, т. е. к воздействию среды. Значение этого момента увеличивается в условиях высокой концентрации учебных часов. Во-вторых, решение задачи обучения иноязычному **общению** требует особой организации пространства (рас-

положение кресел «подковой» для осуществления контакта, с которого начинается общение, для реализации коллективных взаимодействий — основных форм работы в интенсивном обучении).

С. М. Зорин [23] предлагает делить общее аудиторное пространство на три зоны: учебную, техническую и рекреационную (зону отдыха). Первая — для всевозможных видов работ преподавателя с группой. Пространство внутри «подковы» является основной зоной для перемещения преподавателя и обучаемых. «Подкову» замыкает маленький столик для преподавателя, оборудованный выносным пультом управления всеми основными параметрами аудитории (освещением, зашториванием окон, магнитофонами, диапроектором, кодоскопом). За столиком преподавателя, на стене — большой экран (около 12 м<sup>2</sup>).

Техническая зона располагается у противоположной экрану стены. Это — аппаратная для размещения проекционной и звуковоспроизводящей аппаратуры. Желательно, чтобы она была отделена от учебной зоны звуконепропускаемой стеной. В этой зоне преподаватель также может хранить все дополнительные пособия (слайдотека, фонотека, игротека и т. п.).

Рекреационная зона (зона отдыха) является либо продолжением учебной зоны, либо отделяется от нее декоративной стенкой. Во время перерывов учащиеся продолжают общаться, слушая музыку (песни на изучаемом языке), обмениваясь мнениями и т. п. Это один из хорошо зарекомендовавших себя приемов психологической разгрузки и борьбы с утомляемостью. Кроме того, это — важный момент для сплочения группы.

С. М. Зорин особое внимание уделяет разработке средств управления психофизиологическим состоянием учащихся, подчеркивает, что для максимальной активизации процесса обучения и творческих возможностей личности необходимы психофизиологическая поддержка учащихся, управление их состоянием и вниманием [23]. С этой целью разработаны технические средства управления состоянием (ТСУС), которые предназначены для психофизиологической поддержки учащихся в отличие от ТСО. Система ТСУС [23] предусматривает установку управляемого светового климата для создания в учебной аудитории освещения необходимой яркости и спектрального состава, что особо важно в вечерние часы занятий.

Интересны идеи о другом компоненте ТСУС — светодинамической системе, которая разрабатывается для создания на экране таких светодинамических композиций, которые, сочетаясь с конкретными звуками, музыкой, речью, будут задавать реальные условия для речевых ситуаций. Динамичность же этой системы учитывает тот факт, что при длительном воздействии света постоянной интенсивности снижается работоспособность.

Эффективно используется в интенсивном обучении третий блок ТСУС — специальная установка для демонстрации озвученных (музыка) слайд-фильмом. Эта установка С. М. Зорина

используется в практику интенсивного обучения не только в МГУ, но и в МАДИ, МЭИ, Киевском государственном педагогическом институте иностранных языков, Горьковском педагогическом институте, Куйбышевском, Казанском, Волгоградском государственных университетах и др. Эти трехминутные фильмы используются для переключения внимания учащихся в начале занятий, для релаксации или активизации обучаемых по усмотрению преподавателя. Все средства ТСУС служат средством повышения комфортности учебного процесса, защиты психики учащихся от перегрузок, предупреждения утомления и частичного снятия усталости, для создания той атмосферы на уроке, которая способствует активизации потенциальных возможностей обучаемого и обучающего.

## ГЛАВА IV

### ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Учебно-воспитательный процесс в методе активизации опосредуется учебным комплексом, рассмотренным в предыдущей главе. Данный комплекс является непосредственным материальным орудием для реализации целей краткосрочного интенсивного обучения иностранным языкам. Те методические принципы, которые отражены в отборе и организации учебного материала, а значит и учебного комплекса, а именно: концентрация учебного материала, личностно-ролевая его организация непосредственно связаны с принципом поэтапно-концентрической организации учебного процесса и формированием речевых навыков и умений в коммуникативных заданиях. Тем самым обеспечивается полная взаимосвязь и взаимозависимость организации предмета и процесса.

#### § 1. УСТНЫЙ КУРС И УСТНОЕ ОПЕРЕЖЕНИЕ

Принцип устного опережения последовательно соблюдается на протяжении всего курса обучения. Наиболее яркой иллюстрацией этого принципа является устный курс. Предъявление и закрепление учебного материала первых трех уроков начального этапа осуществляется без зрительной опоры на текст. За 32 часа устного курса усваивается до 800 лексических единиц, включенных в смысловые блоки. Тем самым устный курс подготавливает почву для перехода к обучению чтению и письму. Оказывается, что слуховой образ многократно употребленных за короткий период коммуникативных блоков настолько прочен, что, читая впервые тексты первых трех уроков на 8-й день занятий, учащиеся практически не делают ошибок. Происходит произвольное связывание слухового образа слова с его графическим образом, устанавливаются звуко-буквенные связи. Опираясь на психологические основы развития речи, мы исходим из положе-

ния о том, что первичным кодом является речедвигательный, а производным от него — звуковой и только от него — буквенный [17]. Мы учитываем также, что слух развивается, если звукокомплексы различаются между собой по значению, и что важным условием развития фонематического слуха является двигательная реализация заданного акустического эталона [17]. Обучаемые могут воспроизвести те звуки, которые различает их слух. Разнообразные обратные связи активно развиваются в условиях накопления лексики, отработки грамматических моделей в ситуации общения. Поскольку овладение речью предполагает усвоение языка во всех трех кодах, а два кода — речедвигательный и звуковой образуют единую нерасторжимую естественную систему [17], мы начинаем обучение с активного развития именно этой системы.

Таким образом на 8-й день занятий происходит первое зрительное знакомство с текстом и начинается обучение чтению и одновременно письму. В дальнейшем техника чтения и все виды чтения [69] не встречают серьезных затруднений у обучаемых, так как большой объем пройденного материала и смысловая его направленность развивает у них понимание правильно прогнозируемое благодаря возникающим ассоциациям, аналогиям и другим явлениям аналитического характера. Принцип устного опережения соблюдается и в дальнейшем при введении и активизации каждого нового урока и его отдельных этапов.

Способность к коммуникации, к речевому взаимодействию предполагает наличие определенных знаний, навыков и умений. В процессе получения этих знаний и формирования навыков и умений обучаемый проходит через три последовательных этапа: введение учебного материала (нового урока) и два этапа его активизации (закрепления).

## § 2. ВВЕДЕНИЕ НОВОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

На введение каждого из 10 уроков начального курса, как уже указывалось, отводится два академических часа. Это всегда последние два часа обычно четырехчасового занятия.

Введение нового материала урока по объему новой языковой информации, по форме и характеру существенно отличается от всех существующих способов введения, применяемых в методике преподавания иностранных языков. Прежде всего его отличает «ритуально-суггестивный» (по Г. Лозанову) характер: введение происходит всегда на последних часах занятия и заканчивается музыкальным сеансом, перед каждым из его четырех этапов дается всегда одна и та же установка, поведение преподавателя имеет определенные характеристики для каждого конкретного этапа. Эта ритуальность суггестивна, так как создает у обучаемых состояние ожидания и готовности к восприятию нового. В этом состоянии обостряется внимание, повышаются возможности к запоминанию учебной программы.

Система введения учебного материала, т. е. его презентации, состоит из четырехкратного предъявления материала урока. Каждое идет в определенной последовательности, имеет свою цель, установку на эту цель, характерные особенности, рельеф.

#### **а) Первое предъявление**

Первое предъявление или первая «дешифровка» (по Г. Лозанову) означает краткое введение в новую тему. Первое знакомство с новым уроком — это, по существу, знакомство с ситуацией, а не с языковым материалом. В первых трех уроках устного курса первая дешифровка занимает столько же времени, сколько и вторая (до 40—50 минут), впоследствии она сокращается, приходя в соответствие с целью и задачей этого этапа. Это постепенное сокращение объясняется растущими знаниями учащихся. Появляется возможность экономии средств введения.

На самом первом этапе обучения первая дешифровка сопровождается жестами, мимикой, переводом на родной язык, а на последующих этапах — она полностью вербализована, свернута по форме таким образом, чтобы вызвать познавательно-ориентировочный интерес учащихся. Заканчивая первую дешифровку, преподаватель задает ряд вопросов, прогнозирующих развертывание тезисных положений первой дешифровки. Этот этап требует особенно тщательной подготовки преподавателя, практически не допускает экспромтов. В его проведении и четко ограничен во времени (от 40 минут на первом занятии до 3—5 минут, начиная с 4—5 урока).

Приступая к первому этапу введения нового урока, преподаватель как бы вспоминает вместе с учащимися, то, что с ними недавно произошло (уточняя вопросы по предыдущему уроку), а затем в форме непосредственного общения с аудиторией рассказывает им (разыгрывает) те события, которые с ними произойдут.

Первая дешифровка объясняет ситуацию: место действия, смену действий-событий, их участников. Обычно преподаватель сохраняет развязку ситуаций «в секрете» до второй дешифровки, поддерживая и стимулируя тем самым интерес учащихся.

#### **б) Второе предъявление**

Второе предъявление, или вторая дешифровка (40—45 минут) дешифрует языковой и речевой материал урока. Его главная задача — максимально обеспечить произвольное запоминание нового учебного материала. На этом этапе преподаватель предъявляет весь текст урока фразой за фразой, с переводом на родной язык с целью семантизации его содержания. Учащимся дается установка на иностранном языке: «Смотрите, слушайте, повторяйте! Повторяйте за мной, после меня, с моими жестами, мимикой, интонацией!»

Для этого этапа введения урока характерно хоровое проговаривание за преподавателем, проигрывание всего текста. Точнее, преподаватель разыгрывает ситуацию учебного диалога, лично ориентируя каждую фразу, реплику, играя за каждого и привлекая всех и каждого совместно их «пережить», «прочувствовать». Материал дается с подтекстом, произносится с различной эмоциональной окраской (удивление, радость, сожаление, огорчение, сомнение и т. п.), с различным ритмом и темпом. Часть фраз рифмуется, другие можно пропеть, некоторые — ритмически «простучать» и т. д.

Например, преподаватель произносит первую фразу нового урока «*Qu'est-ce qui vous est arrivé?*» — «Что с Вами случилось?», адресованную **конкретному лицу** в группе, и жестом приглашает всю группу задать тот же вопрос, т. е. повторить за ним. Один раз эта фраза звучит с оттенком беспокойства, второй раз — очень строго и официально, третий раз — удивленно и т. п. Интонация, жесты воспроизводятся (имитируются) учащимися вслед за преподавателем. Или, четвертая фраза нового текста «*Je prenais mon bain que le téléphone a sonné.*» — «Я принимал ванну, когда зазвонил телефон» произносится преподавателем от действующего лица первый раз медленно, как бы объясняя ситуацию. Второй раз — ритм убыстряется. Третий раз — в очень быстром ритме и т. п. Или, например, две фразы (вопрос — ответ), следующие одна за другой в уроке: «*Qu'est-ce qui ne va pas? Tout va bien*» — «Что не так, не в порядке? Все хорошо». Для их отработки преподаватель просит группу подняться и, двигаясь вперед друг за другом, изображая поезд (стук колес), произнести многократно вопрос, а затем, двигаясь назад, пятясь, произнести ответ уже в замедленном ритме останавливающегося поезда.

Спрашивается, для чего преподавателю находить такие разнообразные средства «оформления» вводимых коммуникативных блоков текста урока? Ответ может быть следующим: в текстах уроков практически отсутствует повторяемость лексического и, в некоторой степени грамматического материала, т. е. какая-либо необходимая грамматическая конструкция может встретиться один раз на протяжении всего текста урока. Именно так и обстоит дело с конструкцией вопроса «*Qu'est-ce qui...?*» во 2-м тексте-диалоге. В этих условиях огромное значение приобретает запоминание любой данной конструкции при введении учебного материала. Обеспечить произвольное запоминание это по сути дела «организовать учебную деятельность так, чтобы существенный материал запомнился учащимися тогда, когда он занят, по существу, им, а не его запоминанием. Это много сложнее, но и много плодотворнее, чем требовать от учащихся произвольного запоминания» [62].

Если запоминание обеспечено, то эта конструкция становится моделью данного грамматического явления. При возникновении у обучаемых потребности в употреблении подобной конструкции

(или другом лексическом материале и в других ситуациях) или в случае, когда учащийся неправильно употребляет данную структуру, преподаватель может лишь подсказать модель, или даже напомнить средства, которые использовались им для ее вспоминания (например, звук движения поезда — стук колес). Этого секундного напоминания оказывается абсолютно достаточно, чтобы обучаемый самостоятельно употребил правильную конструкцию.

Преподаватель заранее отбирает в тексте урока те смысловые блоки, которые несут особую важную грамматическую, фонетическую, лексическую или коммуникативную нагрузку. Готовясь к введению нового урока, преподаватель должен тщательнейшим образом продумать и отобрать тот учебный материал нового урока, который действительно составляет ядро, основу данного текста-диалога. Затем преподаватель продумывает те средства, которые обеспечивают произвольное запоминание отобранного им учебного материала. Широкое и целенаправленное использование преподавателем средств невербальной коммуникации в первую очередь способствует произвольному запоминанию. Часто эмоционально окрашенная, оценочная фраза в памяти учащегося связывается с определенным жестом, и в дальнейшем этот жест является стимулом, сигналом для ее припоминания.

Пояснения преподавателя, в основном лингвистического, этимологического или страноведческого характера, помогают поддерживать интерес, внимание учащихся и подключить особенно характерную для взрослого человека ассоциативно-логическую память. При подготовке этого этапа работы преподавателю важно найти оптимальное сочетание приемов, обеспечивающих участие всех видов внимания и памяти. Таким образом вторая дешифровка — это объяснение языкового материала урока, точнее, речевого материала, которым оперируют участники данных ситуаций.

Для эффективного проведения этого этапа введения учебного материала весь текст следует **знать наизусть** и продумать заранее средства обеспечения его запоминания. Тогда преподаватель может естественно «разыгрывать» все ситуации и так же естественно учащиеся вовлекаются в события, эмоционально переживают.

Вторая дешифровка существенно отличается от двух последующих этапов введения, в которых полностью отсутствует внешняя активность (жесты, мимика, движение) как у преподавателя, так и у обучаемых.

### в) Третье предъявление

Третье предъявление текста нового урока мы называем вслед за Г. Лозановым «активным сеансом». Он имеет свой особый рельеф и отличается от двух предыдущих этапов введе-

ния. Языковой материал урока предъявляется в последовательности от родного языка к иностранному. Учащимся дается установка повторять **про себя** во время небольшой паузы текст на иностранном языке (фраза за фразой) или же следить одновременно по тексту (после окончания устного курса, т. е. с 4-го урока). Цель активного сеанса — закрепить нового материала путем его опознания. Его задачи — создать установку на «готовность отыскания в памяти» определенной части текста, фразы, части фразы; соединить звуковой образ со зрительным и тем самым стимулировать аналитическую деятельность обучаемого; дать стройное, строго организованное представление о полном тексте урока. Это представление будет синтезом первой и второй дешифровки, т. е. синтезом ситуации и речевого действия в ситуации.

Во время «активного сеанса» преподаватель управляет произвольным запоминанием учебного материала. Учащиеся внимательны и интеллектуально активны. Помогая им сосредоточиться на основном языковом материале, преподаватель останавливает внимание на тексте, который он читает с определенными интонациями. Интонация — интонационная триада, «люлька» [41] — не естественны для речи, но это испытанное в практике психотерапии средство удержания внимания. Само название этого этапа — «сеанс» — пришло из психотерапии, а «активный» — отражает активную внутреннюю мыслительную деятельность учащихся.

Пауза после фразы на родном языке коротка, до 2 секунд, чтобы дать возможность учащемуся припомнить соответствующий иноязычный эквивалент, а пауза после фразы на иностранном языке —  $\frac{2}{3}$  секунды — для внутреннего проговаривания фразы за преподавателем. Малая пауза обуславливает лишь «мысленное» повторение (без внешних артикуляционных движений) и сохраняет концентрированным внимание учащихся.

#### г) Четвертое предъявление

Четвертое предъявление, или «музыкальный сеанс» (10 мин), всегда является последним этапом введения нового урока и одновременно концом учебного дня. Перед «музыкальным сеансом» учащимся дается установка на мышечное, физическое расслабление, на слушание музыки и текста урока. На фоне специально подобранных музыкальных произведений, преимущественно из классики, эмоционально спокойных, преподаватель в последний раз читает текст урока. На этот раз текст читается естественно, выразительно, так, как его чувствует преподаватель, но без внешней экспрессии.

Это — единственный этап введения нового урока, который идет без перевода на родной язык обучаемых. В результате учащиеся получают законченное, цельное представление о тексте урока. Одновременно, понимая практически весь новый



урок, они приобретают чувство уверенности в успешном его окончании. И, наконец, еще одна задача и назначение этого этапа — достижение эффекта отдыха у обучаемых.

Все четыре этапа введения учебного материала заимствованы из суггестопедического курса, но интерпретируются и проводятся во многом по-другому. Особо следует отметить роль родного языка при введении учебного материала. На первых трех этапах введения родной язык используется лишь в той мере, в которой он необходим для осмысления услышанного. Он помогает обучаемым «не потонуть» в потоке речи на иностранном языке, правильно ориентироваться в содержании услышанного. Это относится в первую очередь к первой и второй дешифровке, когда не дается полного перевода на родной язык представляемого текста урока. Одновременно родной язык является средством контроля понимания.

Следует остановиться на вариантах этапов введения нового урока. Если первый и четвертый этапы присутствуют всегда, независимо от языкового уровня группы, то второй и третий этапы могут иметь и другую структуру. Так, с целью внесения элемента разнообразия, облегчения овладения учащимися материалом урока (особенно, когда урок объемный) можно, предварительно разделив весь текст-диалог на смысловые куски-«акты» (4—5), вводить уже не целый текст, а каждый кусок в отдельности, проводя его через вторую дешифровку и тут же через активный сеанс, а затем приступать к следующему отрывку.

После 5—6 урока используются и другие варианты введения урока. Например, раздробив весь текст-диалог на смысловые куски, проводить вторую дешифровку куска с включением элементов первой разработки, т. е. серии коммуникативных заданий. Активный сеанс заменять самостоятельным прочтением текста-диалога или же заданиями, требующими обращения учащихся к тексту, поиска решения поставленных преподавателем задач.

### § 3. АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Построение модели обучения иноязычному общению по методу активизации происходит согласно всем рассмотренным методическим принципам интенсивного обучения, а ее реализация осуществляется поэтапно. Если первым этапом можно считать введение, подачу учебного материала, то второй этап включает «переработку» материала обучаемым. Процесс переработки материала по нашей модели обеспечивает его усвоение по принципу перехода от общего к частному и опять к общему (синтез<sub>1</sub> → анализ → обобщение (синтез<sub>2</sub>)).

Принцип поэтапно-концентрической организации учебного процесса приводит нас к двум этапам отработки учебного материала, которые условно мы разделяем во времени. Это — «тренировка в общении» (6—8 часов для нашего урока микроцикла) и «практика в общении» (2—4 часа данного микроцикла).

ла) Тренировка в общении соответствует пути усвоения материала от общего к частному, от синтеза<sub>2</sub> к анализу, от целого к его компонентам, от недифференцированных единиц языка к их дифференциации. Практика в общении как бы завершает путь усвоения материала, т. е. этап обобщения (синтез<sub>2</sub>), интеграции, когда речевые действия включаются в состав деятельности и способны выполнять функцию полноценного общения. Разделение во времени этих этапов действительно условно, так как, мы уже отмечали, на каждом занятии различный материал проходит различные этапы отработки.

Сама оппозиция «тренировка-практика» не нова, в ее рамках уже рассматривалась система упражнений [63] в методике, но название правильно ориентирует преподавателя при организации деятельности общения внутри группы.

### Тренировка в общении

Этот этап активизации учебного материала включает, как мы уже отмечали, три уровня коммуникативных заданий и серию языковых игр. Задания этого этапа характеризуются жесткими рамками, в которых учащийся «вынужден» употреблять определенные языковые и речевые модели обрабатываемого преподавателем учебного материала. Можно сказать, что эти коммуникативные задания управляют речевой деятельностью обучаемых в том смысле, что они предопределяют выбор и употребление конкретных языковых и речевых средств. Для этого преподаватель тщательно классифицирует учебный материал данного урока по признаку основного (коммуникативное ядро курса) и дополнительного (избыточного).

Коммуникативные задания формулируются преподавателем таким образом, чтобы обеспечить потребность, мотив и цель речевого действия обучаемого в принятии и решении коммуникативной задачи в указанных заданием рамках. Жесткие рамки заданий этого этапа определяют высокую степень «вынужденности» обучаемого в употреблении языкового и речевого материала.

На этапе тренировки в общении формируются навыки употребления в речи конкретного языкового материала. Задания служат одновременно усвоению языкового материала и обучают выражать свои мысли и понимать мысли других. Это требование к упражнениям признавалось многими методистами (Б. А. Лапидус, А. А. Миролюбов).

Проследим организацию процесса формирования речевого навыка в употреблении конкретной конструкции в серии коммуникативных заданий.

**Задание № 1.** «Мне хотелось бы знать, чем больше всего интересуется каждый из вас. Передайте вопрос по кругу». (Преподаватель задает вопрос одному из обучаемых, тот отвечает и

видет тот же вопрос другому и т. д. Преподаватель резюмирует) (Формирование навыка употребления конструкции — интересоваться чем-либо с предлогом «а» в 1-м и 3-м лице единственного числа, 2-м лице множественного числа).

**Задание № 2.** «Мы должны составить программу наших культурных развлечений на эту неделю. Выдвигайте свои предложения и аргументируйте ваш выбор»./Каждый высказывается, после чего одному из учащихся предлагается подвести итог, т. е. изложить программу). (Закрепление назыка употребления той же конструкции в дополнительном контексте).

В качестве еще одного задания на закрепление данной конструкции может быть предложена грамматическая игра. Например, преподаватель бросает мяч каждому, задавая вопрос: «Vous intéressez vous au, à la, aux...» и т. д. Преподаватель дает при этом установку на естественность и правдивость ответа, что позволяет одновременно закрепить эту конструкцию в отрицательной форме, употребление которой преподаватель провоцирует, задавая вопросы (на основании результатов первого задания), заведомо вызывающие отрицание, т. е. ответы в отрицательной форме тренируемого глагола.

Или, например, преподавателю необходимо отработать употребление возвратных глаголов во французском языке. Одним из заданий этого этапа может быть следующее: «Социологи проводят исследование для выяснения типичного режима научных работников (студентов, художников и т. д.). Они просят нас им помочь и заполнить анкеты». Преподаватель дает каждому листочек бумаги, где написан один вопрос (с возвратным глаголом) и список членов группы. Вопросы разные: «Когда вы просыпаетесь, когда ложитесь спать, гуляете ли вечером перед сном и т. п.». Группа выполняет задание одновременно: все встают и, задавая каждому один и тот же вопрос, заполняют анкету. На одновременную работу преподавателем отводится до 10 минут, а затем каждый делает отчет, обобщив результаты. Такое задание дает возможность каждому многократно повторить один и тот же вопрос и столько же раз ответить на различные вопросы, тренируя тем самым одну и ту же грамматическую форму в двух лицах. Употребление других лиц (3 л. ед. ч., мн. ч., 1 л. мн. ч.) тренируется при сообщении каждым полученных обобщенных результатов.

Для того, чтобы приемы обучения обеспечивали максимальное пользование речевыми образцами, система заданий должна представлять собою тренинг, который нацелен на овладение как правилами комбинации, так и целыми блоками, легко репродуцируемыми обучаемым в соответствующей реальной коммуникативной обстановке. Под тренингом мы имеем в виду ту схему усвоения языкового материала, которая строится на формировании речевых навыков и умений. Ее продуктивность обеспечивается,

(как это было показано на предыдущих примерах,) в том случае, когда навык формируется в условиях, адекватных речевым.

**Все задания, как первого, так и второго этапа активизации учебного материала, формулируются преподавателем только на изучаемом языке.** Преподаватель пользуется на занятиях родным языком только в тех случаях, когда необходимо перевести отдельные слова или фразу, непонимание которых затрудняет общение преподавателя с аудиторией.

(На первом этапе активизации учебного материала наиболее ярко проявляется роль преподавателя как лидера коллектива, модели общения и примера для подражания. Управляя речевой деятельностью обучаемых, преподаватель является, образно выражаясь, актером и режиссером своего сценария.) Надо учесть, что языковая компетенция учащихся на этапе первой разработки материала нового урока еще невелика, и они не могут обойтись без «тренера». По этой же причине исправление всех ошибок учащихся является обязательным условием, обеспечивающим «тренировку в общении».

### Практика в общении

Второй этап — более свободное и творческое использование учащимися учебного материала как данного, так и всех пройденных уроков, в соответствии с заданиями, направляющими речевую деятельность обучаемых в том смысле, что они лишь очерчивают область языковых средств. Выбор и употребление языковых средств определяется самим учащимся, так же как линия его речевого поведения. Для этого преподаватель лишь обрисовывает ситуацию, снимая жесткие рамки заданий. В этих условиях у обучаемого развивается желание создавать новое, творчески экспериментировать с новым языковым материалом.

Примеры заданий этого этапа:

1. «Сегодня мы обсуждаем проблему методов обучения. Вы все, как представители высшей школы, можете высказаться. Прошу каждого выступить не более 2—3 минут, свои положения (высказывания) аргументировать. Не забудьте, пожалуйста, затронуть проблему ЭВМ. В конце обсуждения мы постараемся выработать рекомендации. Итак, общее положение вещей нам доложит тов. ...». Это задание выполняется коллективно. Преподаватель лишь ненавязчиво регулирует и помогает выступающим, а затем, как итог, коллективно формулируются рекомендации совещания.

2. «Вы давно хотели провести отпуск вместе. Наконец, время отпуска у вас обоих совпало. Обсудите, куда вы хотите поехать, каким транспортом, что возьмете с собой, где будете жить и т. п. Постарайтесь договориться обо всем, уступите, даже если не все вас устраивает. Не забудьте распределить обязанности!» Это задание выполняется парой без подготовки.

Второй этап активизации учебного материала строится на базе уже сформированного на предыдущих занятиях комплекса навыков употребления в речи определенного языкового материала. Это предполагает способность обучаемого выбрать и перенести в новые условия уже «отработанный» языковой материал. Одновременно обучаемый приобретает умение расчленить его и адекватно использовать в зависимости от заданной ситуации, т. е. он учится проецировать отдельные микроситуации в одну микроситуацию.

На этом этапе существенно меняется поведение преподавателя. Он уже не является активным участником общения, а лишь стимулирует активность речевого поведения обучаемых. Его статус лидера становится менее ярким. Присутствие его в группе почти не ощущается. Это объясняется тем, что учащиеся уже могут самостоятельно решать поставленные перед ними коммуникативные задачи.

Таким образом, в процессе двух этапов активизации учебного материала у обучаемого формируются навыки и умения употребления в речи определенного языкового материала, необходимые для реализации речевого общения.

Формы работы на указанных двух этапах обеспечивают постоянную возможность вовлечения всех и каждого в совместную деятельность с учетом личного интереса и возможностью участия в общении. Совместная деятельность организуется путем определенной последовательности и комбинации различных форм взаимодействия в зависимости от этапов разработки: тренировки в общении и практики общения. Основные формы совместной работы следующие: 1) решение коммуникативной задачи двумя учащимися (парная работа). В этом случае преподаватель ставит однотипное задание перед каждой парой обучаемых. Пары работают одновременно. По окончании итоги их работы обсуждаются всей группой; 2) решение задачи малой группой (трое—четверо учащихся). В этих случаях преподаватель формулирует задание для каждой микрогруппы таким образом, чтобы результаты работы каждой из них дополняли друг друга и помогали принять общее решение или же вызывали дискуссию, спор и т. п.; 3) решение коммуникативной задачи всем коллективом, т. е. формирование единого мнения, принятие одного решения по какому-либо вопросу при участии — высказывании каждого, в том числе и преподавателя; 4) и, наконец, еще одна широко распространенная форма сотрудничества для решения какой-либо задачи — это соревнование двух сформированных из учебной группы команд, которые в соревновании, конкурсе серьезными аргументами должны отстоять свою точку зрения, решить поставленную перед ними задачу. Существуют и другие формы работы, используемые преподавателем в интенсивном курсе для организации совместной речевой деятельности на уроке, но формы, указанные выше, наиболее типичны для начального этапа обучения.

Обучение речевой деятельности обеспечивается прежде всего коммуникативной направленностью каждого задания. Методическая установка интенсивного курса исключает формальные задания, механическую тренировку форм языковых явлений и тем самым некоммуникативное употребление языка. Например, нельзя сформулировать задание так: «Ответьте на мои вопросы в отрицательной форме». (Задание не коммуникативно, требует формального употребления отрицательной формы глаголов). Или: «Узнайте номер телефона вашего соседа». (Задание формально, так как у говорящего нет мотива действия).

Создание условий для естественной речевой интенции обеспечивает коммуникативное употребление языка. Например, «Вы собираетесь завтра вместе с вашим соседом (указывает, кто он) пойти в кино. Узнайте номер его телефона, чтобы договориться о встрече». Именно для этого преподаватель сосредоточивает внимание учащихся на смысле, содержании деятельности, памятуя о том, что речевые упражнения, действия много эффективнее при условии, что учащийся проявляет инициативу и использует изучаемый язык, чтобы сообщить то, что значимо, интересно именно для него. «Если коммуникативная потребность студента, встречаясь с предметом говорения — мыслью, отвечающей его индивидуально-личностным, а также возрастным особенностям взрослой аудитории, становится внутренним мотивом говорения на иностранном языке, то это уже само приводит в состояние активности более сложные, общефункциональные механизмы опережающего отражения, осмысления и оперативной памяти» [20].

В интенсивном курсе обучаемый учится через действие, максимально приближенное к реальным, жизненным условиям. При этом операции формируются, как правило, в составе действий или путем простого приспособления действия к условиям его выполнения («приспособительные» операции [38]). Это возможно благодаря осмыслению любого акта речевой деятельности и заинтересованности учащегося в его выполнении. Например, задание: «Вы — журналист газеты «Московские новости». Вам дано задание написать статью о туристических группах, иностранцах, находящихся в Москве, об их впечатлениях. Возьмите интервью у нашей группы».

**Правильно сформулированное преподавателем задание — принципиально важный момент интенсивного обучения.** Так, например, нельзя начинать задание словом «вообразите», так как в этом случае не происходит идентификации говорящего с «героем», а как бы «раздвоение»; он учащийся Петров, воображает, как будет действовать «герой», например, журналист. Правильно сформулированное задание (пример с журналистом) порождает «личное» поведение говорящего, так как он, выполняя его, соразмеряет свои речевые действия с реакцией коллектива в рамках ситуации. Учащийся не думает о том, что скажет какой-то журналист в таких условиях, а что скажет он сам — журналист. Именно поэтому не столько ситуации, сколько действия

говорящего являются естественными для него самого и для каждого присутствующего.

Мы не останавливались специально на вопросах обучения аудированию и чтению, но последовательность овладения всеми видами речевой деятельности нами оговаривалась. По методу активизации обучение начинается со слушания (понимания) и говорения, а лишь на 8—10 занятия к ним подключается чтение и письмо. Большой объем материала, его избыточность, постоянное общение на языке, высокая скорость речи преподавателя и другие моменты способствуют достижению у обучаемых хорошего уровня понимания речи со слуха за короткий срок (30 час) и облегчают им переход к чтению. Мы особо подчеркиваем значение обучения чтению в наших условиях, т. к. понимаем, что «чтение, будучи актом активной мыслительной деятельности, активизирует произвольное запоминание изучаемого материала, помогает лучше понять значение и употребление изучаемых единиц языка, поддерживает устную речь» [70], а также расширяет лексический запас обучаемых и, что очень важно, удовлетворяет естественную познавательную потребность взрослого учащегося.

#### **§ 4. РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ ДВУХ ЭТАПОВ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА**

**А. Первый этап — Тренировка в общении (6—8 часов).** На этом этапе формируются и закрепляются навыки употребления в речи языкового материала нового урока. Преподавателю рекомендуется:

При подготовке:

1) выделить основной, базовый лексико-грамматический материал (полностью или частично этот материал указан в лексико-грамматических комментариях к уроку);

2) выделить те языковые явления предыдущих уроков, которые следует еще раз закрепить (как правило, это касается грамматики);

3) разделить весь урок-диалог (возможно перекомпоновать по тематически-смысловому принципу) на отдельные смысловые отрывки, объединенные определенным тематическим и лексико-грамматическим материалом (например, микродиалог из двух-трех вопросов, ответов или реплик, который после хорового воспроизведения за преподавателем отрабатывается в различных заданиях);

4) продумать задания, т. е. способ отработки для каждого отобранного отрывка или отдельной речевой единицы (идиомы, пословицы, грамматической конструкции и т. п.);

— продумать серию языковых игр для тренировки новых грамматических явлений или на повторное их закрепление;

— подобрать несколько игр, стихотворений, песню и т. п. для тренировки произношения: отдельных звуков, оппозиций интонаций;

Помнить, что новое языковое или речевое явление следует отрабатывать в серии заданий (не менее 5—7) неразрывных во времени одного занятия;

5) подобрать или изготовить наглядные пособия, необходимые для реализации задания (слайды, диафильмы, картинки, игры-картинки, игры-карточки, готовые игры, лото и т. п.);

6) отобрать из дополнительных текстов монологического характера, имеющих в уроке, текст для работы над развитием навыка аудирования, для работы над техникой чтения, над одним из видов чтения и др.;

7) наметить исполнителей в индивидуальных заданиях. При этом надо соблюдать следующие правила: задание должно быть посильным, слабого не следует спрашивать первым, ориентироваться на среднего, в парной работе постоянно менять состав пар. Это необходимо прежде всего для поддержания веры учащегося в результативность и успешность его обучения;

8) составить план урока, т. е. определить последовательность проведения всех отобранных видов работы, разметив приблизительно время на каждый из них. Практически составление плана урока включает выполнение вышеуказанных пунктов. Следует помнить, что целенаправленное разнообразие видов работы — залог поддержания интереса, внимания учащихся, а значит и эффективности запоминания материала. Преподавателю рекомендуется составлять «сценарий» урока, т. е. развернутый план, связанный одной сюжетной линией, где преподаватель тщательно фиксирует не только виды работы, их последовательность, тип заданий и т. д., но и свое собственное речевое поведение, которое должно способствовать созданию естественного, учебного общения на занятиях.

### При проведении:

1) Вести урок следует как естественное (неучебное) общение, что большей частью зависит от степени подготовки преподавателя к уроку и его профессионального мастерства. При хорошем знании материала урока и группы допускается импровизация.

2) Начало урока должно быть жизнерадостным, бодрым. Преподаватель начинает урок с приветствий, короткой оживленной беседы, проводимой индивидуально-фронтально. Вопрос, реакция, реплика, шутка — то начало, которое «задает тон» всему уроку, стимулирует хорошее настроение у обучаемых и создает доверительную обстановку в группе.

3) Очень важен ритм урока. Он должен быть достаточно высоким, но не одинаковым на всем протяжении занятия. В течение четырех часов выдержать высокий ритм трудно как препода-



ителю, так и учащимся. Ускорение и замедление ритма должно чередоваться. Высокий ритм удачно разбивают «тихие» грамматические игры, парная работа на местах. Планы меняются: от общего (фронтальная или парная работа на местах — на крупный план (работа одной пары или части группы с выходом с места) и т. д.

4) Урок ведется на иностранном языке. Преподаватель помогает учащимся понять смысл излагаемого переводом на родной язык отдельных слов, иногда фраз. Ритм речи преподавателя на иностранном языке должен быть естествен с самого начала. Речь — выразительна.

5) Каждому заданию предшествует хоровое проговаривание вслед за преподавателем того материала (микроситуации), который является его «материальной основой». Лишь после этого можно приступить к выполнению самого задания. В противном случае оно может оказаться нереализуемым в силу отсутствия образца-модели. Если задание состоит из ответа на вопрос или монологического высказывания, преподаватель сам первый задает этот вопрос или дает модель монологического высказывания.

6) Преподаватель не только подводит итог выполнению каждого задания, но и завершает его словами поощрения. Преподаватель не должен забывать подбадривать, поощрять учащихся за любую, самую малую удачу. Это необходимо не только для поддержания доброжелательного «климата» в группе, но и как воспитательный момент обучения. Каждый, понимая всю сложность процесса овладения иностранным языком, учится оптимистично оценивать свои даже небольшие успехи и, кроме того, осознает, что успех одного — успех всех и наоборот. Поэтому поощрение является стимулом к лучшему выполнению всех последующих заданий. В этих условиях можно рассчитывать на проявление творческих и интеллектуальных способностей каждого обучаемого.

7) Формулируя задание, имеющее смысло-коммуникативную ценность для учащегося, преподаватель должен проявить личную заинтересованность. В этом ему может помочь его профессиональное мастерство.

8) Первый этап активизации учебного материала самый трудный, так как новый языковой материал урока должен быть тщательно отработан. При всем разнообразии приемов и видов работы этот учебный день весьма сложен. Именно поэтому преподавателю следует особенно внимательно наблюдать за состоянием группы, за поддержкой активного внимания, за положительным эмоциональным тонусом учащихся. Если наступает ослабление внимания, снижение активности группы, рекомендуется перебивать работу песнями, играми, короткими паузами отдыха и т. п.

9) Исправление ошибок на этом этапе должно быть постоянным, но в форме подсказки. Такой характер исправления создает доброжелательную обстановку в группе и приучает учащихся

адекватно реагировать на ошибки, как свои, так и других. Со временем это приводит обучаемых к самокоррекции.

10) Формулируя задание, преподаватель должен всегда помнить о том, что само содержание задания, реакция на его исполнение всегда несут дополнительную воспитательную нагрузку.

**Б. Второй этап активизации учебного материала — практика в общении (2—4 часа).**

Этот этап отличается от предыдущего более высоким и творческим уровнем заданий. Практически — это система этюдов, парных или групповых. «Этюды — это форма целенаправленной, психологически мотивированной речевой деятельности. ...Этюды не только устраняют монотонность и тренировочный характер упражнений, но и пробуждают эмоции и воображение учащихся, их мыслительную деятельность. Выполняя их, учащийся переживает, перевоплощается в разные роли, раскрывая новые возможности своей личности» [52].

Если при тренировке в общении преподаватель формулирует задание, обуславливая и прогнозируя употребление учащимся конкретного лексико-грамматического материала, то на этапе практики в общении преподаватель лишь очерчивает возможную область употребления этого материала самой формулировкой задания, создавая условия, при которых обучаемый действует самостоятельно в выборе линии поведения и языковых средств.

Например, задание к первой разработке (тренировка в общении): «Ваша группа — делегаты совещания.... Составьте список участников, узнайте их фамилию; национальность, профессию, откуда они, на каких иностранных языках говорят» (1 урок начального курса).

Задание ко второй разработке (практика в общении): «Ваша лаборатория отмечена грамотой за хорошую работу. Представьте членов лаборатории на общем собрании, где вас будут поздравлять. Дайте им краткую характеристику» (1 урок начального курса).

Задание к первой разработке: «Расспросите вашего знакомого, какая ему досталась комната в гостинице (этаж, куда выходит, метраж, меблировка) и нравится ли она ему» (2-й урок начального курса).

Задание ко второй разработке: «Вы в командировке. Позвоните к себе домой (в другой город). Ваши близкие волнуются, как вы устроились. Успокойте их, расскажите подробно о гостинице, комнате, ваших первых впечатлениях в самых лучших тонах» (2-й урок начального курса).

По мере усвоения материала, от урока к уроку задания становятся все более творческими и предполагают большую свободу учащихся в выборе языковых средств, более творческую линию поведения. Именно на этом этапе практики в общении возникает спонтанная речь. Это — комбинация уже известных языковых

или речевых единиц, новое комбинирование грамматического и лексического материала, их перенесение и проецирование в новые ситуативные условия.

При подготовке этого этапа работы преподавателю рекомендуется:

1) этюды сквозные, объединенные общим сюжетом, развивающимся от этюда к этюду;

2) подобрать отдельные этюды-задания, не связанные между собой сюжетно;

3) этюды, рассчитанные на участие двух, трех и более учащихся;

4) мыслительные и проблемные задачи, в решении которых участвуют отдельные «команды» или вся группа. Например, мыслительная задача: «Составьте расписание занятий группы с учетом таких-то условий»; проблемная задача: «Каким образом вы составите оптимальное расписание группы, если...»;

5) дискуссия, конкурсы, викторины и т. п. Для их проведения группа, как правило, делится на команды, каждая из которых отстаивает свою точку зрения, позицию или борется за первенство;

6) дополнительные тексты монологического характера из имеющихся в уроке для работы над развитием навыков аудирования или разного вида чтения;

7) грамматические, лексические и фонетические игры.

При проведении:

1) Переходя к этому этапу работы над учебным материалом, преподаватель должен быть абсолютно уверен, что учащиеся могут выполнить предлагаемые им задания самостоятельно.

2) Формулируя задание, преподаватель должен стремиться к тому, чтобы в момент создания речевой ситуации ничто не напоминало учебную деятельность. В поведении преподавателя (поза, жест, интонация) ничто не должно показывать, что он в этот момент оценивает именно речевую деятельность обучаемого. У последнего должно складываться впечатление, что преподаватель в самом деле заинтересовался, например, какую комнату в гостинице получил кто-то из группы.

3) Преподаватель на этом этапе работы выступает скорее как зритель, он должен как бы отойти на второй план, отстраниться. Если учащийся, выполняя задание, попадает в затруднительное положение, преподаватель может ненавязчиво подсказать нужное слово, фразу или возможный ход событий.

4) Исправление ошибок на этом этапе уменьшается. Оно абсолютно необходимо, если допущенная ошибка вызывает непонимание, нарушает акт общения, в остальных случаях по усмотрению преподавателя.

5) На этот период работы учащийся должен освободиться от контроля преподавателя. Преподаватель вмешивается в ход ситуации только в двух случаях: когда она зашла в тупик и

надо помочь ее завершить, и когда она затягивается, ослабляя внимание слушающих.

6) Последовательность заданий, как и на предыдущем этапе, преподаватель устанавливает сам, не забывая целенаправленно разнообразить приемы и виды работы.

7) На этот этап отводится, как правило, 4 часа, и у преподавателя есть возможность повторить пройденный материал. Лучше всего это делать регулярно, каждые три дня, например, в форме новых этюдных заданий и грамматических игр.

Еще раз считаем необходимым обратить внимание преподавателя на чисто **условное** разделение двух этапов активизации учебного материала. В реальных условиях, начиная со 2-го урока, на каждом занятии **различный лексико-грамматический и речевой материал** данного и предыдущих уроков **отрабатывается в коммуникативных заданиях разного уровня**: от самых жестких рамок заданий (новый материал), менее жестких (новый материал в сочетании с пройденным) и до снятия жестких рамок (материал предыдущих уроков). Таким образом, на каждом занятии присутствуют коммуникативные задания этапа тренировки в общении и практики в общении.

Рекомендуется вводить задания второго этапа с отсрочкой во времени. Например, практику в общении по материалу 2 урока проводить по окончании 3 урока и т. д.

Для оптимизации организации учебной деятельности в группе существенным моментом является отношение к ошибкам, точнее, коррекция ошибок.

## § 5. КОРРЕКЦИЯ ОШИБОК

Отношение преподавателя к ошибкам учащихся на двух этапах активизации учебного материала принципиально различное. На первом этапе исправляются практически все ошибки. На втором этапе это делается не всегда, так как в период практики в общении надо развивать у обучаемых желание создавать новое, экспериментировать с новым языковым материалом. «Ничто так не снижает энтузиазм и рвение, как постоянное исправление ошибок» [61].

Проблема ошибок требует отдельного рассмотрения. К сожалению, в методике еще не выработан единый психолого-педагогический подход к ошибкам [2]. Этот подход должен, как нам кажется, основываться на следующих позициях: а) ошибка — нормальное явление процесса обучения; б) исправлять надо ошибки, а не учащегося; в) нельзя исправлять ошибку, допущенную обучаемым в момент творческого акта речевого общения; г) исправление ошибки должно всегда носить характер предъявления и повторения правильной формы за преподавателем. При этом объяснение, если оно необходимо, носит характер напоминания, а не разъяснения, т. е. не сообщение некоторых грамматических сведений, правил. Иногда гораздо целесообразно

еще одновременно с предъявлением правильной формы добавить несколько типовых примеров или примеров данной системы явлений. По сути дела они и будут объяснением ошибки.

Такой подход к ошибкам позволяет преподавателю добиться свободы в общении, так как избавляет учащихся от напряжения, связанного прежде всего с боязнью допустить ошибку. Это состояние особенно сильно у взрослого обучаемого, так как чувство неловкости, стеснения у него сильнее, чем у школьника. Взрослые приходят обучаться, уже имея определенный социальный статус, привычку объяснять, указывать, поучать. Им бывает трудно поступаться своими привычками, они привыкли, чтобы их слушали, не перебивая, т. е. учить, а не учиться. Это необходимо принимать во внимание при обучении взрослых.

Кроме того, состояние напряженности связано с неправильной оценкой взрослыми своих результатов из-за невольного сравнения своих достижений на иностранном языке с уровнем владения родным языком. Сравнение, как правило, приводит к пессимистическому взгляду на свои знания иностранного языка, а это отрицательно влияет на мотивацию и может привести к потере интереса.

Очень важно, как уже указывалось, постоянно оценивать результаты, успехи учащихся, не забывать поощрять их за ежедневные небольшие «победы». С самого начала учебной деятельности преподаватель должен помочь обучаемым выработать правильные и объективные критерии оценки своих результатов. Учащийся несомненно должен получить представление о сложности системы **родного языка**, об огромном объеме знаний, который требуется для свободного владения им [75]. Обучаемому необходимо понимать, почему для овладения иностранным языком требуется столько усилий, и быть правильно ориентированным на каждом отдельном этапе обучения. Тогда учащийся будет более объективно и вместе с тем оптимистично оценивать свои скромные успехи.

Знание результатов усилий играет большую роль в обучении, но особо важно правильное соотношение между конкретным уровнем притязаний обучаемого и уровнем его действительного достижения. Именно это соотношение придает результату деятельности качество успеха или неуспеха [8]. Когда преподаватель регулирует уровень притязаний обучаемых, помогая им увидеть свои возможности и успехи (или напротив), т. к. они далеко не всегда могут сами их оценить, тогда учащийся видит плоды своего труда и у него появляется стимул к лучшему выполнению работы.

Все эти рассуждения касаются психолого-педагогического отношения к ошибкам обучаемых.

## § 6. КОНТРОЛЬ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

В условиях интенсивного курса, когда целью и обеспечением эффективного обучения является комплексное развитие всех ви-

дов речевых навыков и умений, важен постоянный контроль эффективности обучения, т. е. объективная оценка уровня владения тем или иным конкретным речевым навыком. В интенсивном обучении контроль имеет те же основные функции, что и в обычном: установление степени владения каким-либо навыком, выявление возможного отставания, а также соотносённости владения различными речевыми навыками и умениями. Контролируются как знания, получаемые в процессе обучения, так и навыки и умения употребления языкового материала. Объекты контроля: языковой материал (лексический и грамматический); навык аудирования, чтения, говорения и письма.

Главное, чтобы объекты контроля были идентичны объектам усвоения в каждый данный момент обучения [63].

Методисты выделяют следующие требования к приемам контроля [63]: соответствие приема данным условиям обучения, обучающий характер, действенность и надежность, легкость оценки результата, реальная возможность применения и экономичность приема контроля. Все эти требования мы соблюдаем в нашей системе контроля.

Для контроля знаний лексики и грамматики, в частности, можно использовать богатый опыт методики преподавания иностранных языков, модифицируя его применительно к интенсивному методу. Что же касается контроля продуктивных речевых умений, то он менее разработан. Это связано с определенными техническими трудностями (скрытая запись на магнито пленку, дешифровка магнито записей и т. п.), а также с отсутствием критериев оценки речевых умений. Нам представляется, что такими, достаточно объективными, могли бы быть следующие критерии: 1) темп речи с учетом пауз хезитации, количество высказываний в единицу времени; 2) время реакции при спонтанном общении; 3) степень комбинирования языкового и речевого материала; 4) употребление готовых форм коммуникативных блоков, идиом и т. п.; 5) степень сложности синтаксиса; 6) развернутость ответа, сообщения; 7) нестандартность высказывания; 8) количество ошибок на единицу высказывания.

Эти критерии оценки владения речью в основном совпадают с тем минимумом обязательных параметров, качественных характеристик диалогической речи, которые выделяются методистами [6]. Это — темп речи, отсутствие пауз хезитации, не число реплик, а их функциональная направленность и смысловая завершенность, степень развернутости речи. В наших, а не школьных условиях, мы бы добавили степень комбинирования языкового материала и сложность синтаксиса, а также нестандартность высказывания.

Формы контроля могут носить характер как текущих, так и итоговых проверок. Результаты контроля оцениваются по сто-балльной системе, т. е. выражаются в процентах, что облегчает оценку результата.

Предлагаемые формы контроля:

1) Текущий контроль знания лексического материала осуществляется регулярно по завершении работы над каждым уроком (каждые три дня). Учащимся предъявляется со слуха достаточно репрезентативный (количественно и качественно) материал урока, до 50 речевых единиц (100—150 словарных единиц). Единицей проверки может быть также слово, словосочетание, часть предложения, предложение, клише и т. п. Материал предъявляется один раз с паузами, достаточными для записи перевода на родном языке. Значение единицы, как правило, контекстуальное. Практические результаты этих текстов — опознание 60—100% лексики данного урока. Как показал опыт, результаты контроля коррелируют с общей успешностью обучения учащегося.

2) Текущий контроль знания грамматики осуществляется регулярно по мере прохождения определенного грамматического материала. Это может быть контроль в форме выбора верного варианта из 3—4 предлагаемых (так называемый множественный выбор), трансформации предложённых образцов, заполнения пропусков в предложениях и т. п. Одновременно контроль может быть в виде заданий: «Восстановите вопросы, на которые следующие предложения явились ответами» или «Все, что написано, уже произошло. Напишите, как это было» и т. п.

Подобные виды контроля должны выполнять дополнительную обучающую функцию. Прделав контрольное задание в классе и проверив его, учащиеся получают то же или слегка измененное задание на дом, чтобы в условиях менее жесткого временного фактора до конца разобраться в определенном грамматическом явлении. Подобного рода задания могут носить индивидуальный характер.

3) Контроль понимания со слуха (аудирование). Этот вид контроля также проводится регулярно не реже одного раза в неделю. Учащимся предъявляется устно фабульный текст монологического, диалогического или смешанного характера, объемом от 1200 до 4000 знаков. Текст построен или отобран на базе лексики и грамматики данного и всех пройденных уроков. Текст предъявляется один раз в естественном темпе непосредственно преподавателем или в записи с магнитофона. Задания, контролирурующие понимание, могут быть следующие: «Изложите кратко содержание текста по-русски», «Изобразите ситуацию графически», «Ответьте на вопросы, подчеркнув верный вариант ответа из трех предлагаемых», «Закончите рассказ» и т. п. Результаты оценки этого теста обычно располагаются между 72% и 88%.

4) Контроль навыка чтения. После устного курса начального этапа обучения (32 часа), по мере того, как учащиеся начинают читать, развитие навыка чтения становится объектом постоянного и регулярного контроля. Не останавливаясь на характеристиках видов чтения, мы считаем нужным отметить, что при развитии у обучаемого навыков нескольких видов чтения, основной акцент делается на ознакомительное и просмотровое чте-

ние. На этом этапе обучения чтение рассматривается в основном как средство получения информации. Текст для контроля составляется или отбирается преподавателем на пройденном языковом материале объемом от 1200 до 5000 знаков. Объем их постепенно увеличивается. Допускается небольшой процент незнакомой лексики, не осложняющей понимание содержания текста. Учащиеся получают текст на **определенное** время, а затем выполняют задание, которое может быть в виде ответов на предлагаемые вопросы, выбора правильного суждения из нескольких указанных, характеристики героя или линии его поведения, составления плана рассказа и т. д.

Очень важно следить за скоростью чтения. Для этого, раздав текст учащимся через 1, 2, 3 минуты надо попросить их отметить в тексте эти временные остановки. Затем можно подсчитать количество знаков на единицу времени. Результаты контроля навыка чтения, как и аудирования, практически не бывают ниже 80% [44].

## ГЛАВА V

### **ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ**

#### **§ 1. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

Занимаясь вопросами обучения иностранным языкам, лингвисты и методисты обычно ограничиваются рассмотрением своих специальных проблем, связанных со структурированием учебного материала или организацией учебного процесса. Между тем обучение общению на иностранном языке должно строиться с одной стороны с учетом психологических механизмов, лежащих в основе формирования, отработки и закрепления весьма сложных коммуникативных умений и навыков, а с другой стороны должно учитывать психологические закономерности организации межличностных отношений в коллективе [57].

Это положение становится очевидным, если принять во внимание, что в процессе обучения учащийся должен научиться легко пользоваться средствами усваиваемого языка, быстро выбирать нужные слова, фразы и формы выражения мысли, без внутренней напряженности и излишних усилий порождать высказывания, воспринимать речь и одновременно оценивать обстановку и условия коммуникации в целом. Человек, легко владеющий разговорным языком, обычно сосредоточивает свое внимание не на том, что и как сказать, а на смысле высказывания, поведении и реакции слушателя собеседника. В процессе общения человек больше следит за контекстом, нежели за текстом разговора, определяя в связи с этим стратегию и тактику общения, в соот-



вместе с собственными интересами выбирая приемы и средства общения. Инструментальная сторона речи перемещается в сознании говорящего как бы на второй план и ее контроль осуществляется частично или даже полностью подсознательно.

Для того чтобы это стало реально возможным для учащегося, навыки говорения и восприятия речи должны быть доведены до автоматизма. В результате прохождения курса обучения иностранному языку собственная речь обучаемого должна превратиться в систему речедвигательных и речемыслительных стереотипов. Следовательно, процесс обучения должен строиться с учетом социально-психологических закономерностей формирования соответствующих стереотипов. Эти закономерности сводятся к следующему: 1) представление формируемого навыка в развернутой внешней форме; 2) адекватная ориентировка учащегося в структуре навыка; 3) последовательная отработка основных элементов навыка; 4) применение навыка в условиях внешнего контроля (со стороны преподавателя); 5) выполнение соответствующего действия в условиях внутреннего сознательного контроля (со стороны самого учащегося); 6) отработка и автоматизация навыка.

Метод активизации обеспечивает реализацию всех этих моментов. Первый и второй создаются преподавателем и подкрепляются текстом, представленным в развернутой письменной форме и в записи на магнитофон. Третий обеспечивается специальными упражнениями (например, повторением вслух вслед за преподавателем отдельных слов, выражений и т. п.). Четвертый реализуется коррекцией речи каждого учащегося в процессе диалога «преподаватель — учащийся — учащиеся». Пятый осуществляется в ходе общения учащихся между собой, а шестой обеспечивается за счет постоянного повторения и упражнения. Начиная с первого и до последнего занятия учащиеся активно включаются в реальный процесс живого общения. Содержание уроков и практика учебных занятий организуются таким образом, чтобы сформировать систему речевых навыков, последовательно отработывая, закрепляя и автоматизируя все ее элементы. Этот процесс происходит ускоренными темпами в основном за счет активизации и использования возможностей обучаемого в ходе межличностного интенсивного общения.

Акт человеческого общения начинается обычно с установления контакта между людьми, и этот момент коммуникации отличен от обмена информацией в узком смысле этого слова, т. е. конкретного, предметного общения. Установление контакта предназначено для взаимной оценки, первичной коммуникативной адаптации и преднастройки говорящих по отношению друг к другу. Адекватная преднастройка обеспечивает снятие внутреннего напряжения и взаимопонимание. Нормальный межличностный контакт обеспечивает эмоционально-положительный настрой, активизирует мысль, снимает внутреннюю напряженность, которая мешает логичному и последовательному суждению

и создает ощущение удовлетворенности у говорящих. В условиях нормального контакта мысль легко «рождается в слове» и человек быстро находит подходящую форму ее выражения.

Научиться входить в контакт можно только в условиях достаточной практики реального общения, которое должно быть организовано в соответствии со следующими правилами: 1) овладение языковым материалом, необходимым и достаточным для установления контактов с разными людьми в различных ситуациях; 2) включение в реальную практику общения, предполагающую активное использование соответствующих слов и выражений; 3) создание естественных ситуаций общения и их систематическое целенаправленное варьирование. Все это обеспечивается методикой организации и проведения занятий в рамках данного метода. В содержание текстов первых уроков включены все необходимые и достаточные языковые элементы для вхождения в контакт. Они обрабатываются и усваиваются в ходе специальных речевых упражнений на уроке. Третий момент обеспечивается широкой тематикой ситуаций и множеством ситуативно разнообразных заданий, выполняемых в учебной деятельности на одном и том же уроке. Активное включение учащихся в диалог, систематическая смена партнеров по общению позволяет разнообразить ситуации и условия вхождения в контакт, выработать умение быстро менять соответствующую стратегию и тактику.

Кроме наличия соответствующих речевых навыков и умения входить в контакт эффективное общение предполагает правильное восприятие и оценку партнера как личности, оценку его способностей, темперамента, характера, мотивов, целей и интересов. В процессе обучения языку учащемуся необходимо научиться правильно оценивать своего собеседника и в соответствии с его индивидуальными, личностными особенностями строить стратегию и тактику общения, выбирая наиболее подходящие формы и средства. Если восприятие и оценка собеседника правильны, то процесс общения протекает нормально. Субъекты общения добиваются взаимопонимания, стимулируют речевую активность друг друга за счет сигнализации друг другу о том, что они стремятся действовать в соответствии с интересами и целями партнера.

Умение правильно воспринимать и оценивать других людей тоже не может быть сформировано иначе, как в практике общения. Его ускоренное формирование предполагает: 1) возможность видения одного и того же человека в разнообразных ситуациях; 2) наличие постоянной обратной связи от партнера по общению, в результате чего человек получает возможность устанавливать правильность оценки и восприятия собеседника. Первое обеспечивается в результате наблюдения за поведением и действиями товарищей по группе в течение достаточно длительного периода времени, причем не только на занятиях, но и вне их; второе — возможность видеть реакции товарищей по группе друг на друга и сравнивать их со своими собственными (этому

способствует пространственное размещение учащихся лицом к лицу во время занятий).

В зависимости от условий, в которых происходит общение ситуации, места, времени, партнера, задачи и пр. — стратегия и тактика общения могут меняться. Поэтому они должны быть достаточно гибкими, так как перечисленные характеристики почти никогда не остаются постоянными. В процессе обучения иностранному языку учащийся должен научиться легко и быстро менять речевые стереотипы, формы и способы выражения мысли. Соответствующие умения и навыки в учебной практике у него должны быть не только сформированы и отработаны, но и обобщены, чтобы их можно было взаимозаменять и переносить. Это в свою очередь, предполагает создание таких условий, в которых можно легко и быстро переключаться с одних приемов и способов поведения и выражения мысли на другие. Соответствующие условия должны предусматривать по крайней мере следующие: 1) вариации в широких пределах условий общения (места, времени, задачи и т. п.); 2) включение в учебный процесс заданий, связанных с так называемым «свободным общением», т. е. коммуникацией, не ограничиваемой ни по содержанию, ни по другим характеристикам; 3) привлечение в качестве партнеров для общения лиц, не входящих в состав учебной группы и свободно владеющих языком (других преподавателей носителей языка и т. п.). Метод активизации отвечает в основном и этим требованиям. Преподаватель на занятиях систематически, по определенной программе и в зависимости от усвоения варьирует разнообразные характеристики учебных ситуаций. По мере овладения навыками общения он все чаще создает ситуации «свободного общения», предлагая учащимся вступать в контакт с незнакомыми людьми (преподавателями, присутствующими на занятиях, иностранцами, специально приглашаемыми для встречи со студентами и пр.).

Именно в силу указанных выше обстоятельств специфическая особенность обучения иностранному языку на основе метода активизации состоит в том, что оно строится по групповому принципу. Исключительно важное значение при этом приобретает соответствующая организация материала и самих учебных занятий с тем, чтобы они обеспечивали быстрое и эффективное формирование необходимых коммуникативных умений и навыков с учетом рассмотренных общепсихологических и социально-психологических закономерностей (58).

Одним из основных правил, в соответствии с которыми преподавателем организуется межличностное взаимодействие и общение на уроке, является установление неформальных и равноправных, эмоционально насыщенных и положительных отношений между всеми участниками процесса. Эти отношения с самого начала строятся на основе взаимопомощи и доброжелательности, взаимной поддержки и одобрения, взаимного участия и

интереса в условиях живого и активного общения. Тон во всем этом задает преподаватель.

Метод активизации в отличие от традиционного метода обучения иностранному языку, почти исключительно ориентированного на индивидуальную работу с каждым, базируется на сочетании индивидуальной и групповой работы, причем последняя выводится на первый план. Группа становится не только объектом воздействия преподавателя, но и активным субъектом учебного процесса, помощником преподавателя. Используя ресурсы, которые несет в себе групповое мнение, групповое решение и групповая дискуссия, преподаватель как бы умножает силу своего педагогического воздействия и ускоряет учебный процесс за счет педагогически целесообразной организации общения. Именно в коллективной, взаимозависимой и взаимосвязанной учебной деятельности в наибольшей степени реализуются возможности метода и создаются благоприятные условия для решения перечисленных выше социально-психологических задач. Через формируемую систему эмоционально-положительных межличностных отношений преподаватель стремится усилить и усилить те воздействия, которые он считает необходимым осуществить, решая ту или иную учебную задачу.

Если при традиционном методе обучения иностранному языку единственным центром учебной коммуникации является преподаватель, то в условиях метода активизации существует множество динамически меняющихся центров. Ими поочередно становятся все члены группы; каждый из них, таким образом, не только активно включается в процесс общения (человек, находящийся в центре коммуникации является всегда наиболее активным участником соответствующего процесса), но и получает реальную возможность удовлетворения социально важных потребностей в престиже, статусе, внимании и уважении со стороны окружающих. Между членами группы в процессе обучения складывается сложная система межличностных отношений, в которую наряду с другими втягивается и сам преподаватель, выступая в качестве лидера, т. е. человека, обладающего наибольшим неформальным авторитетом. По окончании уже первого этапа обучения, учебная группа сплывается настолько, что продолжает свое относительно автономное существование и за пределами учебной ситуации. Члены группы поддерживают друг с другом постоянные контакты, заботятся друг о друге, интересуются делами друг друга и регулярно встречаются не только для поддержания навыков говорения на иностранном языке, но и просто для общения.

Специальное социально-психологическое исследование процесса коллективообразования [50], проведенное на нескольких учебных группах начального этапа занятий, показало, что складывающаяся в них система отношений (ответственность, коллективизм, контактность, открытость и организованность) полностью отвечает принципам коллективности. Уровень социально-психо-

логического самовосприятия соответствующих групп намного превосходит уровень самовосприятия большинства реальных, в том числе и обычных учебных (студенческих и школьных) коллективов. Это же исследование обнаружило, что члены учебной группы видят друг друга в более положительном свете, чем в обычных коллективах: одни и те же социально ценные качества личности друг друга они оценивают более высоко, чем в коллективах, на их постоянной работе, в которых они находятся в течение гораздо большего периода времени. Это свидетельствует о том, что психологическая атмосфера, создаваемая в учебной группе в рамках анализируемого метода способствует проявлению и развитию лучших сторон личности. В итоге создаются реальные условия для сочетания обучения и воспитания.

Групповая деятельность оказывает положительное влияние не только на учащихся, но и на самого преподавателя, помогая ему совершенствовать собственные коммуникативные способности, умения и навыки. В процессе применения метода активизации происходят положительные изменения в личности преподавателя: усиливаются его контактность, общительность, открытость, постепенно снимаются внутренние напряжения, что в конечном счете позволяет ему повышать свое профессиональное мастерство и добиваться еще более высоких учебных и воспитательных результатов.

## § 2. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

Практически в каждом разделе данной книги говорится о преподавателе: его подготовке к занятиям, работе на уроке, поведении на уроке, его отношении к учащимся, к их успехам и промахам и т. д.

Роль преподавателя в любом обучении огромна. Интенсивное обучение лишь заострило проблему личности преподавателя, сама же проблема существовала всегда. Личность преподавателя, его авторитет имеют прямое отношение к результатам обучения. Преподаватель влияет не только на обучение, но и на обучаемых. Это может быть управляемым процессом, а может происходить неосознанно. Слово и действие преподавателя могут вызывать у обучаемых и болезненное отрицательное отношение к изучаемому предмету, так называемую дидактогению (термин Н. К. Платонова). Чтобы управлять учебной деятельностью, преподаватель должен осознанно влиять на обучение и обучаемых.

В условиях интенсивного обучения преподавателю приходится справляться с более емкими психолого-педагогическими задачами. Поэтому расширение функций преподавателя является отличительной чертой интенсивного обучения. Естественно, что успех обучения определяется тем, как выполняются эти функции, т. е. уровнем профессионализма преподавателя. Интересно, что сами учащиеся, субъективно оценивая работу преподавателя, расширяют понятие профессионализма, т. е. не лимитируют его

знанием предмета (статистическая выборка анкетирования субъективных оценок работы преподавателя). В это понятие были включены такие свойства личности преподавателя, как: «высокая профессиональная культура», «психологизм» (тракуется как умение преподавателя понимать психологию, настроение, желание каждого и группы в целом); талантливость, самозабвенность, самоотдача, высокий уровень знания предмета, доброжелательный настрой в сочетании с высокой требовательностью, умение применять щадящий самолюбие способ учета знаний, артистичность, находчивость и т. д. [30]. Причем все эти качества не вводятся искусственно, а отвечают ожиданиям учащихся.

Ведущая роль преподавателя на всех этапах учебного процесса очевидна. С первого же дня занятий тональность общения с учащимися и между ними задает преподаватель. Эту тональность можно охарактеризовать как эмоционально-положительную, т. е. насыщенную радостью, доброжелательностью, мягким юмором, чувством удовлетворения достигнутыми успехами и уверенностью в конечном результате обучения. Средствами преподавателя для достижения этих целей является, в частности, высокий уровень профессионального артистизма, т. е. преподаватель должен, например, уметь всегда «изображать» личную заинтересованность при формулировке речевых заданий, при управлении речевой деятельностью, уметь правильно использовать все средства невербальной коммуникации как для обеспечения запоминания учебного материала учащимися, так и для поддержания непосредственного «естественного» общения в течение всего урока. В этом не должно быть никакой фальши.

Именно профессиональный артистизм помогает преподавателю реализовать двуплановость интенсивного обучения. В данном случае, мы имеем в виду план преподавателя и план учащегося. Разграничению этих двух планов придается большое значение в интенсивном обучении. Если в обычном учебном процессе эти два плана практически «совпадают» (преподаватель «отрабатывает» какое-либо грамматическое явление, учащиеся делают то же самое, т. е. как бы решают задачу преподавателя; преподаватель дает установку на запоминание какого-либо учебного материала — учащиеся пытаются запомнить его («зубрить»); преподаватель исправляет ошибку — учащиеся должны ее осознать (анализировать) и исправить и т. п.; то в интенсивном обучении эти два плана в с е г д а разграничены (преподаватель отрабатывает навыки употребления какого-либо грамматического материала, а учащиеся творчески решают коммуникативные, эмоционально значимые для них задачи). Преподаватель может управлять воздействием на обучаемых, если он осознанно проводит разграничение этих двух планов. Преподаватель организует у ч е б н о ю деятельность — учащиеся реализуют ее в ф о р м е и г р о в о й деятельности, что способствует возникновению и развитию воображения, которое является важным стимулом речетворчества в

рамках индивидуальных возможностей. Иначе говоря, действия преподавателя могут быть эффективными лишь в том случае, когда они осуществляются не в виде директивных указаний, а опираются на двуплановость процесса.

При интенсивном обучении взрослых в условиях дефицита времени, высокого ритма урока, высокой концентрации занятий и множества приемов, сменяющих друг друга внутри одного занятия, создается весьма напряженная активная деятельность. Эффективность этой деятельности во многом зависит от атмосферы, в которой она протекает. Одной из особенностей интенсивного обучения является создание личностного неформального плана общения в группе. Такой план общения предполагает, в частности, выработку у преподавателя особых навыков, в том числе способности постоянно балансировать, то опускаясь на уровень обучаемого, то поднимаясь над ним. «При создании естественной речевой ситуации преподаватель должен уметь, оказавшись на уровне обучаемого, в любой момент подняться на необходимый в данной ситуации уровень» [2]. В противном случае он может потерять контроль над учебным процессом, перестать управлять его развитием. Не менее важно для преподавателя уметь активно влиять на эмоциональную атмосферу урока, способствовать возникновению у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для учебной деятельности. В значительной степени это обеспечивается самим характером игровой деятельности, в рамках которой протекает иноязычное общение обучаемых (учебная деятельность). В этой связи интересно вспомнить, что во всех европейских языках слово «игра» обозначает обширный круг человеческих действий, дающих людям веселье и доставляющих удовольствие [74].

Для того чтобы преподаватель мог при необходимости не только воздействовать на личность через коллектив, но и создавать, поддерживать и перестраивать, когда это требуется, психологический климат в учебном коллективе, он должен знать закономерности становления и функционирования коллектива, и, что не менее важно, факторы, обуславливающие процесс речевого общения; механизмы педагогического общения, и уметь управлять ими [34].

Нельзя забывать об еще одном эффективном средстве преподавателя в его воздействии на коллективную деятельность, о широком использовании поощрений с помощью как вербальных, так и невербальных средств коммуникации, о правильном психолого-педагогическом подходе к исправлению ошибок и т. д. Кроме «внешних» форм поощрений есть еще и «внутренние», т. е. такие действия преподавателя, которые позволяют учащимся высоко оценить свои успехи, а самый ценный успех, как мы уже отмечали, — понимание полезности своей деятельности. Учащийся осознает это не столько даже, приобретая знания и умения в изучаемом предмете, сколько, главным образом, делясь с другими учениками своим обогащенным опытом. Поэтому исходный источник

поощрения не только преподаватель, но и признание и одобрение всего коллектива: успех одного — радость всех.

Итак, коллективная деятельность опосредует деятельность преподавателя: он создает, организует эту деятельность и воздействует через нее на процесс обучения и на обучаемых. Но нельзя забывать, что согласованная совместная деятельность будет протекать нормально лишь в том случае, если удачно решена задача установления устойчивых доброжелательных взаимоотношений в группе. Преподаватель всегда должен помнить, что только он устанавливает тот благоприятный психологический климат в аудитории, те отношения доброжелательности и доверия в учебной группе, которые непосредственно связаны с успешностью обучения.



МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ

Сценарий второго занятия (4 часа)

Данное занятие включает активизацию учебного материала первого урока, введение которого было на первом занятии. Тренируется основной материал первого урока: лексические подтемы (формы приветствия, представления, знакомства, профессии, национальности, страны, языки, характеристики города, счет от 1—100, выражения одобрения); грамматический материал (глагол *être* во всех лицах настоящего времени изъявительного наклонения, глаголы I группы в настоящем времени, общие и специальные вопросы). Некоторый грамматический материал **употребляется** в речи преподавателя с опережением (прошедшее законченное, личные приглагольные местоимения в роли прямого и косвенного дополнения, самостоятельные личные местоимения, указательные местоимения, косвенный вопрос, притяжательные прилагательные). Некоторый материал **тренируется** с опережением (конструкция «имеется», самостоятельные личные местоимения, притяжательные прилагательные, ближайшее будущее, некоторые звуко-буквенные сочетания звука [э]).

Следует обратить внимание на большой удельный вес хоровой работы (совместное сопереживание, а не механическая имитация) при введении и выполнении коммуникативных заданий с целью наискорейшей адаптации артикуляторного аппарата учащихся к произнесению целостных высказываний, а также с целью ускорения процесса коллективообразования.

В конце урока рекомендуется (особенно на первых 5—7 занятиях) подводить итог всему, чему научились обучаемые.

Время	Коммуникативные задания и коммуникативный контекст	Форма выполнения	Средства выполнения	Дидактический материал	Активизируемый материал
1	2	3	4	5	6
3 м	1. Bonjour mes amis. Je suis ravie de vous voir. Et vous? J'espère que vous êtes aussi ravis de me voir. Si oui, dites-le, s. v. p. «Nous sommes ravis de vous voir, madame». Et vous, M., je ne vois pas bien si vous êtes ravi de me voir ou non. Dites-le moi s. v. p. ! Et vous, Mme, Mlle... J'en suis ravie.	Преподаватель — группа — отдельные учащиеся.	Преподаватель обращается ко всем, подсказывает хоровой ответ, потом обращается к отдельным учащимся.		je suis ravi de vous voir, moi aussi

1	2	3	4	5	6
3 м	2. Je ne me suis pas encore présentée. a) Permettez-moi de me présenter, mes amis. Je suis G. L., mon nom est L., mon prénom est G. Je suis votre guide. Mais ce n'est pas ma profession, mon métier. Je suis professeur de français et de russe. Je travaille à l'Université de Moscou, à présent. Je suis né à Nanterre, c'est une banlieue ouest de Paris. J'ai fait mes études à la faculté des lettres de l'Université de Paris à Nanterre. Maintenant j'habite Moscou. Je vais vous montrer Moscou, ses curiosités, nous allons voir beaucoup de choses. Je suis ravie d'être votre guide, votre interprète. Je suis ravie que vous êtes mes touristes et que nous allons voyager ensemble. Faisons connaissance, appelez-moi G. tout court.	Преподаватель — группа	Преподаватель обращается ко всей группе, обеспечивает понимание жестами, мимикой, переводом отдельных слов.		биографические сведения
2 м	b) Permettez-moi de vous appeler aussi tout court. Bon. Et aux autres? Vous le permettez aussi? Si oui, dites à vos voisins: «Appelez-moi X. tout court».	Преподаватель — группа. Учащийся — учащийся.	Преподаватель обращается ко всем, каждый обращается к соседу слева, потом справа.		appelez-moi, tout court
30 с.	3. Mais où est la liste de notre groupe? a) Vous savez où est la liste de notre groupe? Et vous? («Je ne sais pas») Non? Qui sait? Aidez-moi!	Преподаватель — группа. Отдельные учащиеся.	Преподаватель обращается ко всей группе и отдельным учащимся.		où est, je ne sais pas
2 м	b) Demandez à vos voisins! ...Personne ne sait où est notre liste du groupe. J'ai quelques bribes. Vérifions quand même!	Учащийся — учащийся.	Преподаватель указывает кто у кого спрашивает.		—»—
10 м.	c) Voilà, Nicole de Grenoble, c'est tout ce que je sais. Qui est-ce? (c'est moi).	Преподаватель — группа.	Преподаватель «зачитывает» краткие дан-		Вопросительные формы. Форма при-

	Demandons-lui quel est son nom et sa profession. (Enchantés de faire votre connaissance, Mile)	Отдельные учащиеся — группа.
	M. Bernin, écrivain. Qui est-ce ? Demandons-lui quel est son prénom et où il habite. Mme habite Renne, elle est architecte. Qui est-ce ? Demandons-lui quel est son nom, prénom.	
	M. Léon Dupont. Il enseigne à la Sorbonne. Qui est-ce ? Demandons-lui quelle est sa profession, qu'est-ce qu'il enseigne ? (etc.)	
30 c.	d) Nous sommes au complet ? Nous sommes combien ? Comptons-nous ! Avec moi. Sans moi.	Преподаватель — группа.
<hr/>		
1 м.	4. Et qui est le responsable de notre a) groupe, de notre voyage ? Moi, hélas, je ne sais pas qui est notre responsable, j'ene le sais pas. Et vous ? Je crois que non. Personne ne le sait. Demandons :	Преподаватель — группа,
1 м.	b) « C'est vous le responsable ? » — « Non, ce n'est pas moi ». Ah, le voilà. Vous le connaissez ? Non ? Non !	Учащиеся по одному.
30 c.	c) Un petit secret: il aime les chansons, il aime chanter. Передайте эту маленькую сплетню друг другу	— » —
3 м.	d) Chantons pour lui ! « Quel est votre nom, quel est votre prénom, quel est votre métier, votre nationalité ». Demandons encore !	Учащиеся.
3 м	e) Maintenant je sais que vous le connaissez. C'est vrai ? (« C'est vrai, je le connais. ») Vérifions ! Quel est son nom, prénom, métier, sa nationalité ? Vérifiez vous-même ! Présentez-le-moi ! Oui, oui, tous ensemble.	Преподаватель — группа.

ные. Обращается к группе. Один отвечает. Преподаватель организует хоровые вопросы всей группы одному учащемуся. Он отвечает. Групповая реакция и т. д.

ветствия. Биографические данные

Преподаватель обращается ко всем. Считаются друг за другом. Итог — все вместе.

Счет 1—15

Преподаватель обращается ко всем, а затем просит передать вопрос по цепочке таким образом, чтобы последним с двух сторон оказался староста группы. Вызов на хоровой ответ. Фраза передается от одного к другому по кругу (с двух сторон).

**c'est vous,  
ce n'est pas moi,  
c'est moi,  
connaître**

Все встают и, держась за руки, водят круг.

Преподаватель обращается к группе. Хоровая спонтанная работа.

**savoir,  
connaître,  
3-е лицо ед. числа  
être**

1	2	3	4	5	6
3 м.	5. Est-ce que vous connaissez votre voisin(e), a) à gauche ? Non ? Faites sa connaissance. Comment, vous pouvez le faire ? Voilà : « Permettez-moi de me présenter ». « Je suis A. M. Et vous, quel est votre nom et prénom ? Je suis pilote. Et vous, quel est votre métier ? Je suis Français. Et vous ? Quelle est votre nationalité ? »	Преподаватель — группа.  Учащийся — учащийся.	Преподаватель обращается к группе. Группа повторяет хором модель задания. — Парная работа.		глагол être quel(le) est...
3 м.	b) Connaissez-vous votre voisin(e) à droite ? Non ? Faites sa connaissance.	Учащийся — учащийся.	Парная работа.		
3 м.	c) Connaissez-vous votre vis-à-vis ? Non ? Faites sa connaissance !	»	»		
4 м.	d) Présentez votre voisin(e) à gauche à celui (celle) à droite. Comment vous pouvez le faire ? Voilà : « Permettez-moi de vous présenter M. A. Il(elle) est architecte, il(elle) est Français(e). Et vous, qu'est-ce que vous allez dire ? Enchanté de faire votre connaissance, M. (Mme, Mlle) ». Allez-y !	Преподаватель — группа.  Учащийся — учащийся — учащийся.	Преподаватель обращается к группе. Группа повторяет хором модель задания. — Работа в триадах		
5 м.	e) Je crois, que vous vous connaissez. Vérifions ! Qui la connaît, cette charmante jeune fille ? Bon, présentez-la-nous ! Et qui connaît ce jeune homme ? ... Je sais que vous vous connaissez, c'est vrai que vous vous connaissez.	Преподаватель — учащиеся.  Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается к группе и отдельным учащимся. Группа повторяет за преподавателем несколько раз в четком ритме с различной интонацией.		
4 м.	6. a) Mais nous ne savons pas beaucoup de choses : où habitent nos amis, où travaillent-ils, d'où sont-ils ?	Преподаватель — группа. Учащиеся — учащиеся.	Преподаватель обращается к группе. Группа выстраивается двумя рядами и, дви-		глагол être глаголы I группы

Commençons par notre responsable.  
 Vous n'avez pas oublié qu'il aime chanter.  
 Bon, chantons! « Où habitez-vous? où travaillez-vous? D'où êtes-vous et d'où êtes-vous? (bis) » Demandons-lui!

3 м.        b) Et maintenant renseignez-vous auprès de vos voisin(e) s à droite et après à gauche.

3 м.        +  
 6 м.        c) Vous vous connaissez, je vois. Présentez-nous vos nouveaux amis! Vous, P., présentez-nous votre voisin(e) à gauche! Et vous, A., présentez-nous votre voisin(e) à droite. Et vous C., présentez-nous votre vis-à-vis.

гаясь навстречу друг другу, поют. Потом те же вопросы задаются хором старосте. Он отвечает.

Учащийся —  
 учащийся.

Парная работа.

Учащиеся —  
 группа.

Преподаватель обращается к отдельным учащимся. Они представляют кого-либо всей группе. Группа задает дополнительные вопросы, формы приветствия.

глагол être  
 глаголы I группы  
 (habiter, travailler)

2 м.        7. Chantons maintenant: « Plus nous sommes ensemble, plus nous nous connaissons. Car mon ami, c'est ton ami. Et ton ami c'est son ami. Car notre ami, c'est votre ami. Et votre ami c'est leur ami. Plus nous sommes ensemble plus nous sommes amis (heureux) (mes, tes, ses, nos, vos, leurs, ma, ta, sa).

Преподаватель — группа

Преподаватель вместе со всеми, положив руки на плечи друг другу, поет. Вторая часть песни с жестами (для понимания притяжательных прилагательных).

притяжательные  
 прилагательные  
 (опережение)

4 м.        8. Dans notre groupe il y a beaucoup de professions (métiers) intéressantes. Allons voir! P., commencez!  
 « Moi, je suis... » C., continuez, mais n'oubliez pas de nommer le métier du (de la) précédent: « Lui (elle) est... Moi, je suis » (moi, lui, elle, eux, elles).

Преподаватель — учащиеся.

Преподаватель указывает очередность и учащиеся отвечают по правилу « снежного кома »

профессии, глагол être,  
 самостоятельные местоимения (опережение)

5 м.        9. Vous avez des métiers différents, mais vous êtes tous des acteurs, comédiens.

Преподаватель — учащиеся.

Преподаватель обращается ко всем и просит выходить по од-

профессии, глагол être,  
 выражения

1	2	3	4	5	6
<p>Jouez une profession de telle manière que nous devinions qui vous êtes. Allez-y, qui commence... Bravo! Quel comédien! («Vous êtes..., n'est-ce pas?» — Vous y êtes»)</p>			<p>ному и пантомимически изобразить профессию. Подсказывает реакцию группе.</p>		<p>vous y êtes, vous n'y êtes pas</p>
10 м	<p>10. Et maintenant, jouons! Une personne sort. Nous choisissons un métier commun pour tous. Celui (celle) qui est sorti(e) revient et essaie de deviner quel est notre métier. (« Vous êtes chimiste, etc. Non, je ne suis pas chimiste. Vous n'y êtes pas»). Pour choisir celui ou celle qui sort faisons un compte marin. Je dis 3, 4 et tous lèvent les doigts d'une main. Donc, 3, 4! Comptons ensemble! Alors ça fait X. Qui est le X-ième? Comptons ensemble encore une fois. Commence C.! Donc, c'est vous qui sortez!... Choisissons notre profession!... Revenez, P.! Devinez quel est notre métier!</p> <p>...Vous y êtes! Nous sommes... (Non, vous n'y êtes pas, mais nous allons vous dire la vérité).</p>	<p>Преподаватель — группа.</p>	<p>Преподаватель объясняет правила игры.</p>		<p>счет 1—50</p>
		<p>Учащиеся.</p>	<p>Преподаватель вместе с группой считает (складывает) количество « выброшенных пальцев » и затем группа сама считает, чтобы найти того, кто должен выйти.</p>		
		<p>Учащийся — учащиеся.</p>	<p>Один спрашивает по очереди у каждого. Хоровая итоговая реакция группы.</p>		<p>профессии, je suis je ne suis pas</p>
4 м.	<p>11. Mes amis, c'est l'heure de la gymnastique. Ecoutez la musique. Levez-vous! Commençons! 1—2—3—4 (quatre mouvements trois fois) Comptez avec moi! Sans moi! 5—6—7—8; 9—10—11—12; 13—14—15—16; 17—18—19—20; 30—40—50—60; 70—80—90—100.</p>	<p>Преподаватель — группа.</p>	<p>Преподаватель показывает движения под счет (4 движения по три раза). Группа повторяет движения и счет.</p>		<p>счет 1—20 20, 30...—100</p>

3 м.	12. Je vois, vous comptez bien, mes amis. Une petite leçon d'arithmétique. Regardez ! C'est combien ? Plus... Moins... Ça fait combien ?	Преподаватель — группа.	Преподаватель показывает карточки с цифрами одну за другой, предлагая сложить или вычесть. Группа считает хором.		
1 м.	13. Bravo à vous ! Chantons « Vive la joie » !	Преподаватель — группа.	Вся группа стоит в круг и поет за преподавателем.		
4 м.	14. Voilà, mes amis, le portrait de mon amie. Permettez-moi de vous la présenter son nom est..., prénom, métier, nationalité, elle habite..., travaille..., parle..., voyage..., aime... Elle a un caractère très changeant. Parfois elle est romantique, sentimentale, de temps en temps elle est tragique, jalouse, parfois timide, pas sociable. Quand elle est romantique elle dit : « Il plut, il pleut. Je regarde le feu. Je pleure parce qu'il pleut ». Prononçons tout bas, plus haut, très haut... Prenez ces fiches, prononçons en regardant la fiche. Vous prononcez bien. Bravo !	Преподаватель — группа.	Преподаватель рассказывает о своем друге.	портрет	биографические сведения 3-е лицо ед. числа глаголов être и I группы
			Учащиеся произносят за преподавателем многократно с различной громкостью и темпом. Преподаватель раздает всем карточки с этой фразой (буквы для звука [э] выделяются).	карточки с фразой	нормы произношения звука [э]
2 м.	15. Avec mon amie Mme X, j'ai tout oublié ; Vous êtes Léon Dupont ? Vous êtes... (métier, nationalité, ville, pays).	Преподаватель — учащиеся	Преподаватель кидает мяч каждому, задавая вопрос, рассчитанный заведомо на отрицательный ответ.	мяч	je ne suis pas



1	2	3	4	5	6
2 м.	16. J'ai une nouvelle, mes amis. Dans a) notre programme il y a un congrès international des polyglottes. Les employés enregistrent des participants de la manière suivante: «Qui êtes-vous? (nom, prénom). D'où êtes-vous? Quelles langues parlez-vous?» N'oubliez pas que c'est un congrès de polyglottes. On parle au moins trois langues.	Преподаватель — группа	Преподаватель обращается к группе. Группа хором повторяет модель задания	флажки различных стран	вопросительные формы, глаголы I гр. (parler)
4 м.	b) Vous, vous êtes employés. Enregistrez ces deux participants. Dites pour commencer: «Bonjour..., soyez les bienvenus à notre congrès».	Учащийся — учащийся.	Триада		вопросительные формы, глаголы I гр. (parler)
2 м.	c) J'attends des compte-rendus des employés. Je vous en prie.	Учащиеся.	Преподаватель обращается к микрогруппам и отдельным учащимся.		»
1 м.	d) Donc, quelles langues parlent les participants?	Группа.	Группа спонтанным хором		
2 м.	17. Attention, attention! M. Forestier a) organise un petit groupe théâtral. Il cherche des personnes qui travaillent beaucoup, qui aiment leurs métiers, qui voyagent avec plaisir, qui parlent plusieurs langues et qui aiment risquer et qui risquent. Aidons Philippe, cherchons pour lui. Comment vous allez le faire? «Vous travaillez beaucoup?...»	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается к группе. Группа хором повторяет модель задания.		глаголы I группы в наст. вр.
10 м.	b) Allez y! Qui cherche trouve!	Учащиеся — учащиеся.	Все учащиеся встают. Каждый старается опросить максимальное количество из группы.		глаголы I группы в наст. вр.

4 м. c) Présentez ceux que vous avez trouvés à Philippe et aux autres.

Учащиеся — учащиеся.

Преподаватель предлагает на выбор каждому из группы представить кого он хочет.

18. Donc, nous sommes le groupe théâtral.

5 м. a) Nous aimons voyager et quand nous visitons des pays différents nous parlons la langue de ce pays. D'accord ? En route ! Quand (si) nous visitons... — nous parlons... Et vous, lui, elle.

La Suisse	l'Autriche	le Japon
l'Angleterre	la Grèce	le Canada
l'Espagne	la Turquie	le Portugal
l'Italie	la Finlande	le Danemark

Преподаватель — группа.

Преподаватель обращается к группе. Преподаватель произносит первую часть фразы, группа хором ее повторяет и самостоятельно заканчивает. Преподаватель выборочно обращается к отдельным учащимся.

возможно использовать название страны на отдельных плакатах, предьявляя его в момент употребления во фразе преподавателя

страны — языки — Личные самостоятельные местоимения (опережение)

4 м. b) Et maintenant, jouons. Formons deux équipes. Levez-vous ! Une équipe est responsable des pays, l'autre — des langues qu'on y parle (des habitants). Gagne celle qui a la dernière parole (pays ou langue). Si on fait une faute le tour passe à l'autre équipe. On commence (La France — le français, les Français et les Françaises)

Учащиеся.

Преподаватель делит группу на две команды. Сам ведет счет игре.

страны — языки — национальности

1	2	3	4	5	6
2 м.	19. C'est vrai que vous voyagez beaucoup mais pas en France. Je sais que a) vous connaissez peu (mal) les villes de France. Mais nous avons de la chance. Vous êtes tous de différentes villes. Renseignez-vous auprès de vos amis. Demandez-lui quelle ville il habite, si c'est une belle ville, si c'est une ville tranquille, si c'est intéressant d'habiter cette ville et pourquoi, si votre ami aime cette ville.	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается к группе, если надо, уточняет модель выполнения задания.		характеристики города глагол être, il у а.
5 м.	b) Je vous en prie. Commencez !	Учащийся — учащийся.	Парная работа.		»
3 м.	c) Donc, quelle ville habite votre ami ? Sa ville est belle, tranquille ? C'est intéressant d'habiter Reims, Grenoble; Rennes, etc. ?	Преподаватель — учащиеся.	Преподаватель обращается к микрогруппам и отдельным учащимся.		»
10 м.	20. Et maintenant, mes amis, faites une invitation publicitaire à votre ville. N'oubliez pas de commencez par « Soyez les bienvenus à... ! »	Преподаватель — учащиеся.	Работа в триадах или диадах.		»
4 м.	21. Et moi, je vous dis : « Soyez les bienvenus à Moscou ! » C'est une belle ville, n'est-ce pas ? C'est une ville tranquille ? Oh, oui, vous avez raison. Mais c'est intéressant d'habiter Moscou ? Pourquoi ? Qu'est-ce que nous allons voir à Moscou ? Oui, nous avons beaucoup de chose à voir.	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается к группе, вызывая хоровую спонтанную реакцию.		» Futur immédiat

10 м.	22. Moi, mes amis, je suis ravie satisfaite de notre rendez-vous (rencontré) d'aujourd'hui. Vous parlez français, n'est-ce pas? Vous pouvez faire connaissance avec qui vous voulez, se présenter, présenter quelqu'un aux autres, parlez de votre ville. Quelles questions vous pouvez poser pour faire connaissance avec quelqu'un? etc.	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается к группе, вызывая хорошую спонтанную реакцию.	Итог активизированного на занятии материала.
-------	--	-------------------------	--	--

2 м.	23. Ecoutez, s. v. p., l'enregistrement de la leçon. Essayez de répéter après le speaker. Ecoutez attentivement tout ce qui concerne le responsable de votre groupe. Parlez de lui à vos amis. Essayez de vous rappeler tous de votre groupe et tout ce que vous savez d'eux. Au revoir! Bonne chance! A demain! (après-demain).	Преподаватель дает домашнее задание.
------	--	--------------------------------------

**Сценарий десятого или одиннадцатого занятия**  
(4 часа)

Это занятие строится из расчета, что устный курс окончен. На предыдущем занятии был введен урок № 4, у обучаемых на руках уже 4 урока. С появлением текстов уроков (7-е—9-е занятие) обучаемые начали выполнять письменные домашние задания, а в классе читали некоторые дополнительные тексты из первых трех уроков и тексты-диалоги.

Данное занятие включает активизацию учебного материала предыдущих уроков (1—12 пункты занятия) и тренировку основного материала нового урока (13—23 пункты занятия). Некоторый грамматический материал тренируется с опережением (Passé composé, Imparfait, discours indirect), а некоторый употребляется в речи преподавателя с опережением (Futur simple, Imparfait), чтобы затем перейти к опережающей тренировке.

Занятие включает:

- 1) серию коммуникативных заданий второго этапа на повторном материале,
- 2) серию заданий первого этапа на новом материале, а также
- 3) текст (2150 знаков) на чтение с последующими вопросами и дискуссией,
- 4) текст на аудирование с последующим обсуждением и разыгрыванием,
- 5) контрольную работу на спряжение глаголов III группы в Настоящ. времени Изъяв. наклонения,
- 6) грамматическую игру «морской бой» на употребление глаголов в прошедшем законченном времени изъявительного наклонения.
- 7) кроссворд и последующая работа для осмысления и тренировки правил письма и т. д.,
- 8) стихи и песни, в частности, для постоянной работы над произношением.

Время	Коммуникативные задания и коммуникативный контекст	Форма выполнения	Способ выполнения	Дидактический материал	Активизируемый материал
1	2	3	4	5	6
1 м.	1) Bonjour mes. chers amis ! Ravie de vous voir Comment allez-vous ? Vous êtes de bonne humeur j'espère ?	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается ко всем и к отдельным учащимся.	Спряжение глагола aller в лицах в значении «как дела?»	Формы вежливости и приветствия. Глагол aller во всех лицах в значении «как дела?» (материал второго урока).
2 м.	b) Renseignez-vous vite auprès de vos voisins—voisines et dites-moi la vérité tout de suite après.	Учащийся — учащийся	Парная работа.	красочном рисунке	
2 м.	c) Bon, merci. Donc, comment va Cl. ? Et Léon? Comment vont P., G., S. ? Je vois, tout le monde va bien. Vous étiez attentifs?	Преподаватель — группа.	Выборочный опрос, реакция преподавателя адресована на группу.	(можно в четкой грамматической схеме).	
3 м.	d) Dites-moi, s. v. p. combien de personnes vont à merveille, bien, très bien... ? Bravo ! Merci.	Преподаватель — учащиеся.	Хоровая спонтанная работа.		
3 м.	2. Si tous vont très bien, si tous sont de bonne humeur nous descendons la montagne. D'accord ? Et comment ? à pied, en voiture, au vélo ? Choisissez ! «Descendons !»	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается к группе. Отвечают все спонтанно. Затем встают и двигаются по кругу, изображая транспорт и поют.	Слайд (горы) и магнитопленка с музыкальной песней.	Нормы произношения.
2 м.	3. Après « cette promenade » vous êtes frais et dispos, n'est-ce pas ? Donc, vous n'êtes pas fatigués ? Donc, vous n'êtes pas fatigués ? Vous êtes de bonne humeur ? Donc... (nous ne sommes pas de mauvaise humeur). Vous êtes contents ?... Donc... (... mécontents). Et vous A... ?	Преподаватель — группа.	Стройным хором по 1—2 раза отвечают на вопрос и после слова «допс» должны сами произнести фразы в отрицательной форме. Преподаватель жестом управляет хором и потом обращается выборочно к 1—2—3 учащимся.	Схема отрицательной формы спряжения глаголов être,	Отрицательная форма спряжения глагола être (материал первого урока).

Vous êtes gais ?...  
 Donc... (... tristes). Et vous, P. ?  
 Vous avez chaud ?...  
 Donc... (... froid) Et vous N. ?

être  
 avoir с  
 ярким  
 выделе-  
 нием от-  
 рицания.

2 м.	4. Il faisait beau dans les montagnes ? Quel temps faisait-il ? Et ici, « sur la terre », quel temps fait-il ?	Преподава- тель — группа.	Преподаватель во- влекает всех.		Imparfait в опи- сании погоды (опере- жение). Все о погоде (мате- риал третьего урока).
3 м.	5. Donc «Comment ça va sur la terre?» « Et les petits chiens ?»	Вся группа.	Хором за препода- вателем. Потом двумя рядами (вопрос — от- вет).	Стихо- творение « Con- versa- tion ».	Нормы произно- шения.
10 м.	6. Chers amis, préparons-nous au petit festival de poésie. 3 minutes pour vous pré- parer. Choisissez la poésie (le poème), tirez ! Pensez à la manière de présenter votre poème, aux moyens artistiques. C'est ça ce que nous allons apprécier. (Bravo ! Applaudis- sons ! Vous, les autres, comment trouvez-vous leur manière, façon de présenter ce poème ? Ce sont des vrais acteurs, n'est-ce pas ? Et la prononciation ? Elle est bonne, n'est-ce pas ?	Вся группа по двое-трое.	Каждая микрогруп- па вытягивает листочек из предлагаемых препода- вателем. На обратной стороне написано назва- ние стихотворения. Микрогруппы гото- вятся 3 м., а затем выхо- дят и демонстрируют свое стихотворение. Пре- подаватель управляет реакцией.	(Quel jour sommes- nous ?) « Con- versa- tion ». « L'aube est moins- claire. Le chat. Le vent a fait le tour du monde. Les quatre élé- ments. »	Нормы произно- шения.

1	2	3	4	5	6
1 м.	7. Mes amis, maintenant, vous devez sans hésiter me dire toute la vérité! a) rité!» Je ne vous ai pas vus depuis 2(3, 4) jours, dites-moi où vous avez été et ce que vous avez vu. Sans hésiter la vérité! Aidez-moi à savoir la vérité!	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается ко всем.		Косвенная речь (опережение) Passé composé être, voir, (опережение).
3 м.	b) Donc, comment vous allez vous renseigner auprès de vos amis? « Pierre, je voudrais savoir où tu as été ces jours passés? Merci. Dis-moi aussi ce que tu as vu ».	Вся группа.	Все хором повторяют за преподавателем модель задания.		*
3 м.	c) Bon allez-y! Commencez!	Парная работа.	Стоя в два ряда друг против друга (один ряд статичен, другой сдвигается после выполнения задания).		*
2 м.	d) J'attends les compte-rendus, mes amis. Qui peut me dire ce que Agnès (et d'autres) a vu ces jours passés, et Paul où a-t-il été, ... et qui encore a été au (à la) ... Que pensez-vous de son passe-temps?...	Преподаватель — микрогруппа.	Преподаватель обращается к отдельным представителям каждой микрогруппы и ко всем.		
2— 3 м.	8. Et demain (dans 2, 3 jours) vous aurez un jour libre (soirée), quels sont vos projets? Qu'est-ce que vous allez faire?... N'oubliez pas de répéter (retenir) ce que vos amis vont faire. Donc, nous, nous allons...	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается к группе. Учащиеся друг за другом отвечают не по очереди (преподаватель указывает жестом) по принципу «снежного кома».		Futur immédiat (материал второго урока). Личные самостоятельные местоимения.

2 м.	9. Je sais, mes amis, que vous a) voulez changer d'appartements. Si je me rappelle bien, les uns voudraient avoir un appartement plus grand, plus de pièces, les autres ne sont pas contents du quartier (trop de bruit, fumée, pas de services nécessaires, pas d'école, de jardin d'enfants) ou la vue où donne votre appartement ne vous satisfait pas...	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается ко всей группе.	il y a, avoir и лексические подтемы: жилой район, квартира, удобства. Выражение удовлетворения или недовольства (материал второго урока)
2 м.	b) Tout d'abord je vous recommande de donner une annonce. Allez à la rédaction du journal « Moscou soir », adressez-vous à l'employé(e). Il(elle) va vous aider à formuler votre demande. Expliquez-lui tout dont vous avez besoin.	Работа в триадах.	Преподаватель отбирает триады и определяет двух посетителей.	»
2—				
3 м.				
2 м.	c) Bon, quelle annonce avez-vous donnée? Et vous quelle annonce avez-vous publiée? Que voulait votre visiteur? Qu'est-ce que vous avez expliqué à l'employé(e) de la rédaction de ce journal?	Преподаватель — микрогруппы.	Преподаватель выборочно обращается к членам каждой микрогруппы или к микрогруппе в целом.	»
1 м.	10. Et maintenant votre vie n'est a) pas tranquille. Le téléphone sonne sans cesse. J'espère que cette fois on vous proposera une variante d'échange qui vous satisfera. N'oubliez pas de préciser tous les détails qui vous intéressent (quartier, services, étage, assenseur, vue, etc.).	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается ко всей группе.	»
5 м.	b) Bien sûr que celui qui vous téléphone précisera tout d'après votre annonce. Bonne chance !...	Учащийся — учащийся.	Парная работа.	Картинки с изображением квартир, домов, районов. »



1	2	3	4	5	6
2 м.	c) Alors, comment s'est passé votre conversation? Les propositions sont satisfaisantes? Qu'est-ce qu'on vous a proposé? Le quartier, ça vous va? Pourquoi oui, pourquoi non?...	Преподаватель — микро-группы.	Преподаватель обращается к отдельным парам, выборочно адресует свои вопросы, реагируя на ответы учащихся, привлекает к ответам внимание всех.		
	11. Une bonne chose de faite, mes amis. Mes félicitations!	Преподаватель — группа.	Преподаватель работает с группой. Жесты действий.		Нормы произношения.
2 м.	a) Je vous souhaite du bonheur dans vos nouveaux appartements. Chantons « Sur le pont d'Avignon » et	4 группы по 3 человека	Одновременно 2 команды играют друг с другом.		Passé composé (опережение).
10 м	b) maintenant jouons au « Combat naval ».		Один из каждой команды отмечает точками в тех клетках, где находится их поиск и зачеркивает клетки, куда попали противники (см. рис. стр 96).		
10 м.	12. Mes amis, j'ai une bonne nouvelle à vous annoncer. On peut entrer à l'école des polyglottes. Elle s'ouvre dans un mois. Tout d'abord préparons une annonce publicitaire. Par quoi nous commençons? — « Soyez les bienvenus à notre école des polyglottes ». Que dirons-nous pour attirer les gens de tout âge? — « On apprend à tout âge. On n'est jamais trop vieux pour apprendre ». Comment expliquer ce que c'est que cette école? — « Ce n'est pas une école comme les autres. Il n'y a pas de notes, ni	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается к группе. Если на его вопросы никто не может дать нужный ответ, преподаватель подсказывает и группа повторяет хором. Преподаватель реагирует на ответы учащихся, привлекая внимание всех к этим ответам.	Художественно оформленные словницы (ноговорки) « On apprend à tout âge ».	Лексическая под-тема «Обучение».

épreuves, ni examens. On étudie avec plaisir, on ne fait jamais l'école buissonnière, mais on travaille d'arrache-pied ». Et pour les formalités ? Combien de jour par semaine, quand commencent et finissent les classes ? Qu'est-ce qu'on apprend à faire ? Qu'est-ce qu'on fait à la leçon ? Qu'est-ce qu'on sait faire après le cours accéléré ?

« On n'est jamais trop vieux pour apprendre ».  
« Mieux vaut tard que jamais ».  
« Qui ne risque rien, n'a rien ».  
« Noblesse oblige ».

---

3 м. 13. Pour vérifier si notre annonce est bonne il faut prévoir toutes les questions qu'on peut poser en entrant à cette école. Quelles sont ces questions ?

Преподаватель — группа.

Преподаватель обращается ко всем и к каждому, обсуждая совместно их вопросы и проговаривая хором.

Та же лексическая подтема. Вопросительные формы.

---

5—7 м 14. Comme vous voyez notre annonce a) est bonne. Tout le monde est pressé d'être inscrit à cette école. On précise tous les détails et les employés s'intéressent aux langues étrangères que vous avez apprises l'année passée, que vous apprenez cette année et que vous allez apprendre l'année prochaine.

Преподаватель — группа.

Преподаватель обращается ко всей группе.

1	2	3	4	5	6
	b) Faites un bon choix !	Учащийся — учащийся	Преподаватель пересаживает учащихся через одного, объединяя в пары.		Глагол <b>apprendre</b> в трех временных формах.
2 м.	c) P., quelle langue avez-vous déjà apprise ? Et vous, S., quelle langue apprenez-vous cette année ? Et vous, A., quelle langue allez-vous apprendre l'année prochaine ? etc. Donc, nous tous, quelles langues apprenons-nous cette année ?, avons-nous déjà appris, allons-nous apprendre ?	Преподаватель — микро-группы и группа.	Преподаватель обрашается выборочно к парным исполнителям, а затем ко всей группе.		»
2 м.	15. Vous apprenez les langues étrangères avec plaisir ? Vous les apprenez comment ? En chantant, et dansant ou en « bûchant » (зубрить) ? Peut-être vous connaissez l'alphabet français ? J'en doute. Bon, admettons que oui. Alors prouvez le moi ! Chantez !	Преподаватель — группа.	Преподаватель обрашается ко всем и выборочно.		Деепричастие.
2 м.	« ABCD »	Вся группа	Вся группа одновременно		
10— 12 м.	c) Peut-être vous savez écrire (les lettres, les mots) ? Allons voir ! Voilà les mots croisés. Pour chaque numéro (1, 2, 3...) je donne la définition. Devinez le mot et sachez-le écrire. Commençons ! N°1 — c'est le contraire du mot « souvent ». Bravo ! Vous y êtes ! Allez au tableau, écrivez ce mot. Tous soufflent les lettres à écrire N°2 — c'est le contraire du verbe « arriver » et c'est triste quand votre ami fait ça. N°3 — c'est là où « on y	Преподаватель — группа — учащиеся.	Преподаватель обрашается ко всей группе. Тот, кто догадался вызывается к доске и пишет, а группа хором подсказывает спеллинг.		Звуко-буквенные сочетания.

danse tous en rond ». N°4 — c'est là où vous mettez votre voiture quand vous revenez chez vous. C'est « la maison » de la voiture.

N° 5 — c'est là où donne votre appartement et où il y a une circulation

N° 6 — c'est le contraire du mot « jour »

N° 7 — c'est là où votre enfant va quand il a 6 ans

N° 8 — c'est votre parente la plus chère

N° 9 — c'est une planète qu'on ne peut voir que la nuit

N° 10 — c'est le premier jour de la semaine

N° 11 — c'est un rôle agréable quand vous voyagez en étranger

10— 16. Et maintenant regardez bien ce que  
12 м. vous avez écrit et dites-moi quel mot réunit  
tous les autres. Lisez-le! «Certement». Vous prononcez **-ment** à la fin de ce mot. Qu'est-ce que c'est que ce **-ment** dans ce cas? Vous pouvez former des mots nouveaux grâce à ce suffixe. Allez-y, allez au tableau, écrivez «правильный, верный» et comment dire «правильно, верно; легкий — легко; единственный, один — только; счастливый — к счастью; несчастный — к несчастью; личный — точно; правильный — правильно; узкий — узко; веселый — весело; грустный — грустно. Et tous ces adjectifs regardez-les bien et dites-moi, s'il faut être une dame ou un monsieur pour devenir un adverbe. Il y a une exception comme vous voyez (c'est vrai).

Преподава-  
тель — группа —  
учащиеся

Преподаватель об-  
ращается ко всем и от-  
веты обсуждаются со-  
вместно с группой. Вы-  
борочно вызывает к дос-  
ке. Все хором подсказы-  
вают.

Звуко-буквенные  
Сочетания. образова-  
ние наречий, суффикс  
**-ment**

1	2	3	4	5	6
<p>Et maintenant c'est moi qui vais écrire au tableau et vous prononcer ces mots, mais attention. «...parlent, voyagent, peuvent, mettent» Pourquoi vous ne prononcez pas -ent ? Bravo ! Cette terminaison ne se prononce jamais. Bravo à nous ! Vive la joie ! Chantons !</p>	<p>Вся группа.</p>	<p>Преподаватель пишет на доске, а группа произносит, а потом объясняет правило. Преподаватель еще раз уточняет правило.</p>	<p>Окончание -ent глаголов.</p>		
<p>17. Enfin, mes amis, vous êtes a) étudiants. Je vous félicite. Je sais que vous travaillez d'arrache-pied, que vous n'êtes pas paresseux. Non ? Pour les paresseux « lundi, 2 м. b) mardi — fêtes », etc. Ce n'est pas votre cas. Parlez-moi de votre semaine de travail jour par jour. On va voir dans quelle équipe il y a plus de paresseux. Chacun dans chaque équipe est responsable d'un jour de</p>	<p>Преподаватель — группа.</p>	<p>Преподаватель обращается ко всей группе. Хор повторяет « lundi, mardi — fêtes ».</p>	<p>Художественное изображение дней недели.</p>	<p>Дни недели. Глаголы III гр. Présent de l'Indicatif.</p>	
<p>7 м. c) la semaine. Commençons ! . . . .  b) Que pensez-vous de la semaine de travail de cette équipe ? Il y a des paresseux dans cette équipe ? Je vois, on travaille d'arrache-pied.</p>	<p>2 команды</p>	<p>Преподаватель делит группу на 2 подгруппы. В каждой группе учащиеся говорят по очереди/по дням недели/  Обсуждаются предложения каждого и подгруппы в целом.</p>			

	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается ко всей группе.	Текст « C'est bien d'être étudiant ».	Техника чтения Перевод.
1 м.	18. Pour discuter des problèmes de a) la vie d'étudiant d'une façon plus profonde, sérieuse prenons connaissance des réflexions (des idées) de l'ami de notre L., qui les a exposées par écrit. Donc pour juger si c'est bon ou non d'être étudiant lisons ce que Antoine a écrit.			
10 м.	b) Essayons de comprendre ses idées et après discutons.		Выборочно читают, переводят, исправляют ошибки друг друга, отвечают на отдельные вопросы преподавателя.	
5— 7 м.	c) D'après Antoine en quoi consiste la liberté d'un étudiant ? En quoi consiste la différence capitale : quand vous étiez écolier et quand vous êtes devenu étudiant ? D'après Antoine, d'après vous. Vous êtes aussi obligé à « bâcher » avant les examens ? Vous allez aux cours, aux travaux pratiques ou vous les manquez ? Qu'est-ce qui est obligatoire et contrôlé ? Qu'est-ce que vous préférez ? Donc, c'est bien d'être étudiant ? Expliquez les pour et les contre.	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается ко всем. Комментарии ответы, расширяет их за счет дополнений других учащихся, вызывает их реакцию на ответы. Управляет дискуссией.	
	19. Maintenant je vous connais mieux, mes amis.	Вся группа.	Преподаватель раздает листочки контроля для каждого.	Глаголы III группы Présent в 1 и 3-м лицах.
1 м.	Mais pour vous connaître encore mieux et pour savoir si vous connaissez bien vos amis du groupe répondez par écrit à mes questions.	Ils veulent apprendre l'espagnol Et vous ?... Et ... (votre voisin à gauche) ... et nous tous ?		
5 м.	Il s'agit de mes amis que vous ne connaissez pas. Ils font beaucoup de choses et vous ? Et votre voisin (à gauche) et nous tous ?	Ils lisent beaucoup. Et vous ? Ils ont beaucoup de soucis. Ils écrivent des articles scientifiques.		

1	2	3	4	5	6
	Ecrivez-moi « sans hésiter la vérité ». 5 minutes pour ce travail. Bon, vérifions ce que vous avez écrit, la vérité ?		Иls voient souvent leurs amis. Ils apprennent le français. Ils peuvent lire en français. Ils ne prennent jamais le taxi.		
3 м.	20. Chantons et jouons « Joli tambour ».	Вся группа.	Преподаватель раздает роли. Все играют и поют (вместе или за преподавателем).		Нормы произношения.
1 м.	21. Je vois que vous savez faire a) beaucoup de choses. Vous savez chanter, danser, jouer comme de vrais acteurs. On cherche des acteurs amateurs pour un club théâtral : on est désirable (on voudrait bien) que ces personnes sachent faire beaucoup de choses.	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается ко всем и к каждому.		<b>Savoir faire</b>
3 м.	b) Essayons de former une équipe pour ce club. P., S., Ch. (un groupe).	3 подгруппы.	Преподаватель указывает троих учащихся, ведущих. Опрос в подгруппе.		»
2 м.	c) demandez aux autres ce qu'ils savent faire. Donnez-nous des compte-rendus.	Преподаватель — микрогруппы.	Преподаватель опрашивает по микрогруппам.		
2 м.	22. Je vois que tous savent jouer a) des comédies. Préparons et jouons une scène d'après l'histoire que je vais vous raconter. C'est une histoire d'une famille.	Преподаватель — группа.	Преподаватель рассказывает историю.	Текст « Papa est d'accord ».	Аудирование (лексическая подтема третьего урока).

	Je la connais, ce sont mes connaissances à moi, mais l'histoire est assez banale. Vous		
3 м.	b) allez juger, vous-même. Ecoutez !		
2 м.	c) Avant de jouer cette scène, dites-moi comment vous trouvez ces personnages. Maman, comment est-elle ? Les enfants ? Papa ? Mais, les discussions pareilles ça arrive dans chaque famille, n'est-ce pas ? Bon, A., introduisez-nous dans cette situation !	Преподаватель — учащиеся.	Преподаватель обращается ко всем и выборочно.
3 м.	d) P. — papa, Ch. — fils, Y. — fille, C. — maman.	Одна под-группа.	Преподаватель распределяет роли.
2 м.	Bravo ! Applaudissons ! C'est merveilleux ! e) Quels comédiens ! Et la famille, que pensez-vous de cette famille ? Des parents ? Des enfants ? Vous les approuvez ?	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается ко всем, комментирует ответы, обсуждает их с группой.
2 м.	23. P., vous avez l'heure exacte ? Quelle heure est-il ? Pas possible ! Votre montre avance, je crois. Oh-la-la, que le temps passe vite ! A demain (après demain), mes amis ! Bonne chance ! Bon travail ! Voilà ce que vous avez à faire : 1) pensez un peu pour savoir répondre aux questions de vos amis qui s'intéressent à la méthode accélérée N°3 p. ... 2) composez un questionnaire pour ceux qui voudraient entrer au cours accéléré N°4 p. ... 3) faites, s.v.p., ex. N°5, 6. Au revoir, mes amis.	Преподаватель — группа.	Преподаватель обращается ко всей группе. Преподаватель дает задание на дом, просит записать (если есть время, можно сделать устно № 5, 6).



	Tu	Il	N-s	V-s	Il-s															
	J'ai	as	a	avons	avez	ont		J'ai	Tu	Il	N-s	V-s	Il-s							
		■												été						
					■	■								eu						
		■												mis						
		■											■	vu						
														pris						
					■									écrit						
					■									appris						
					■									fait						

(manqué, touché, noué)

**Варианты отдельных коммуникативных заданий  
к уроку № 5 (Французский язык)**

Грамматические явления	Лексическая тема	Лексические подтемы	Наглядные пособия
1. Passé Composé глаголов III группы. Гостиница		1. Заказ номера в гостинице.	
2. Futur Simple.		2. Оформление в гостинице.	1. Список телефонов гостиничных служб. (зад. № 5)
3. Личные местоимения в роли дополнения.		3. Такси.	2. Слайды трех гостиниц и отдельных номеров (зад. № 9)
4. Указательные местоимения.		4. Багаж.	3. Флажки разных стран (зад. № 16)
5. Притяжательные прилагательные и местоимения.		5. Неполладки, поломки.	4. Значки, открытки Москвы (зад. № 22)
6. Вопросительные местоимения.		6. Оценка владения иностранным языком.	
7. «comme» в значении «так как».			5. Анкеты для оформления в гостинице (зад. № 23)
8. Временные предлоги: depuis, il y a, dans.			6. Карточки — причастие прошедшего времени глаголов III группы (зад. № 31)
9. Числительные.			
10. Глаголы: manquer, rester — laisser			

1. Вы не знаете, забронирован ли вам номер в гостинице, т. е. не получили ответа на посланное две недели назад письмо. Составьте телеграмму и передайте ее по телефону. К сожалению, плохая слышимость.
2. Вы не получили подтверждения о забронированном номере. Позвоните в гостиницу. Выясните у администратора, можете ли вы надеяться на получение необходимого вам номера.
3. Вы в отпуске. Приехали на пару дней в незнакомый вам город. Закажите удобный, но недорогой номер в гостинице.
4. а) Ваша туристическая группа только что прибыла в гостиницу. Прослушайте информацию о городе и гостинице. (Аудирование).  
б) У вас много вопросов к администратору. Задайте ему их.
5. Вы уже устроились в гостинице. Позвоните в справочное бюро и узнайте номер телефона служб, которые могут вам понадобиться. (Каждый третий получает список телефонов всех гостиничных служб).
6. На нашу группу предоставлено 3 двойных и 6 одноместных номеров. 3 одноместных — на 2 этаже и очень шумных. Два двойных — на 1 этаже над рестораном. Надо разместить всю группу, чтобы все были довольны. Учтите, что Х. не переносит шума. У. хочет жить вместе с ., а Н. не любит эстрадную музыку.
7. Вам вчера звонил кто-то из группы. Узнайте у соседей, не он ли звонил вам.
8. а) У меня нет никаких сведений о нашем знакомом Х. Кто его видел? Уточните и сообщите мне.  
б) Может быть кто-нибудь ему звонил? Уточните и сообщите мне.
9. У нас есть возможность заказать номера в одной из трех гостиниц города. Я хорошо знаю эти гостиницы и к тому же у меня есть их проспекты. Решайте, где вы остановитесь. (Аудирование, сопровождаемое показом слайдов. Все задают вопросы.) (Каждый сообщает свое аргументированное решение двум другим.)
10. Сейчас разгар туристического сезона, а ваш приезд в город на конгресс не был заранее запланирован. Убедите администратора гостиницы, что вам необходимо остановиться именно в этой гостинице.
11. Вместо заболевшего коллеги в командировку на совещание едете вы. Номер в гостинице заказан на имя коллеги. Объясните ситуацию администратору гостиницы.
12. Вы получили номер в гостинице, но когда вы хотели его занять, он оказался занятым. Объяснитесь с администратором. Урегулируйте это недоразумение.
13. В результате разговора с администратором вам следует объяснить занятому ваш номер, какое недоразумение произошло и как его можно урегулировать.
14. Проводится анкетирование всех проживающих в гостинице с целью изучения гостиничного обслуживания. Социологическую службу интересует: 1) с какого числа вы проживаете в гостинице; 2) через сколько дней вы уезжаете; 3) какова была цель приезда; 4) довольны ли вы обслуживанием.
15. В течение последних 10 лет каждый из вас побывал в трех европейских столицах. С помощью ваших ответов мы составим сводную таблицу: кто, где, сколько лет тому назад... Отвечая на вопросы, фиксируйте данные группы. (Бросая мяч, преподаватель задает вопрос, называя

- самые различные города. Затем трем-четырем учащимся предлагается сообщить: 1) кто и сколько лет тому назад был в одной из указанных столиц, 2)... в другой, 3)... в третьей, 4) кто в каких странах, городах не побывал.)
16. а) Бывая в разных странах, вы привозите сувенир — флажок страны. Покажите свою коллекцию соседу справа. Дайте необходимые пояснения.  
б) Вы под впечатлением от рассказа вашего соседа. Поделитесь вашими впечатлениями с друзьями.
  17. Нам предстоит турне с лекциями по Европе. Хотя мы немного знаем иностранные языки, начиная лекцию, давайте попросим заранее извинение за наш недостаточно хороший английский, французский, немецкий и т. д., объясним, чем это вызвано.
  18. а) Вы немного знаете данный иностранный язык, но свои знания оцениваете невысоко. Записываясь на курсы иностранных языков, объясните преподавателю, сколько лет назад вы его учили, что считаете слабым в своей подготовке, чему хотели бы научиться.  
б) Поскольку вы отвечаете за прием на курсы, уточните у других «преподавателей» результаты собеседования, т. е. уровень знаний, принятых на курсы слушателей.
  19. Проводим конкурс на лучшую память и внимание. У меня в руках несколько ваших вещей. Скажите, чьи это вещи? (не называя имен). (преподаватель одалживает у каждого студента какой-либо предмет (часы, ручку и т. д.). Дает команду запомнить все вещи, затем, когда группа отворачивается, прячет один или два предмета и просит сказать, чего не хватает и чей это предмет.)
  20. Проводится телеконкурс на лучшего шофера агентства «Интурист». Оценивается культура обслуживания и знание иностранных языков. Мы находимся у гостиницы «Националь».
  21. Вы — шофер агентства «Интурист». Ваш пассажир — директор агентства. Провезите его от гостиницы «Москва» до Университета. Вам известно, что он ценит своих работников за хорошее обслуживание и умение рекламировать агентство.  
б) Директор остался вами очень доволен. Он готовит приказ-благодарность и рассказывает своему секретарю об этой поездке с вами.  
в) Прочитав приказ, ваши коллеги интересуются, как это произошло.  
г) Составим вместе приказ, который издал директор после этой поездки.  
д) На основе этого приказа составим инструкцию для шоферов агентства «Интурист».
  22. а) Вы прилетели в Париж из Нью-Йорка и через несколько часов уезжаете поездом в Москву. Возьмите такси. Представьте шоферу, объясните ситуацию, попросите шофера останавливаться, чтобы вы смогли сделать несколько фотоснимков. При прощании оставьте ему сувенир на память о Москве. (Раздайте каждому второму сувениры (например, значки, открытки и т. п.)  
б) Показывая сувенир, шофер рассказывает своим друзьям, когда и при каких обстоятельствах он его получил.
  23. а) В гостинице вы должны заполнить анкету на незнакомом вам языке. Попросите администратора вам помочь.  
б) Итак, вы заполнили анкеты. Что же у вас получилось?

24. В гостиницах проводят рационализацию по оформлению клиентов. Нам просят принять участие в составлении анкет, которые заполняют прибывающие в гостиницу. Итак, составим анкету.
25. а) Снимается фильм. Одна из сцен — приезд героя в гостиницу. Расскажите актеру, какие действия он должен последовательно совершить.  
б) Проверьте, запомнил ли актер все, что должен сделать.  
в) Снимаем первый дубль.
26. Мы устроились в гостинице. Первый вечер свободен. Что мы будем делать?
27. Вы прекрасно провели первый день в Москве, но вы забыли позвонить домой. Ваши близкие хотят, конечно, знать, как вы устроились, нравятся ли вам гостиница и т. п.
28. Проверим, какой у вас характер, как вы реагируете на мелкие жизненные неудобства. Вас пригласили в гости. Вы впервые идете в этот дом. Лифт не работает, а квартира на 7 этаже. Реакция на этот факт проявит ваш характер в разговоре с хозяйкой дома.
29. Вы возвращаетесь домой после работы. Вы устали. Лифт не работает. Объяснитесь с лифтершей.
30. а) У вас сломался телевизор. Вызовите мастера. Попросите его срочно прийти.  
б) Мастер пришел. Объясните ему, с каких пор телевизор не работает, случилось ли это раньше. Попросите его поскорее починить телевизор, т. к. завтра будет интересная передача.
31. Вчера вы звонили вашему приятелю, но не застали его дома. Узнайте, где он был и что делал. Карточки вам в этом помогут. (Для выполнения задания преподаватель раздает каждому карточки).

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алферов А. Д. Проблемы воспитания у учащихся ответственного отношения к учению. Автореф. канд. дис., М., 1979.
2. Алхазшвили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, 1974.
3. Алхазшвили А. А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. Тбилиси, 1984.
4. Анциферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека. — Психологический журнал, т. 1, № 2, М., 1980.
5. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
6. Бим И. Л., Корнаева З. В. Проблема минимизации и оптимизации школьного курса и обучения диалогической речи. ИЯШ, № 6, 1981.
7. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж, 1979.
8. Вопросы мотивации и эмоций. Пер. с франц. яз. Ж. Нюттен, П. Фресс, Ж. Пиаже. М., 1973.
9. Гегечкори Л. Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке. (на материале французского языка). Докт. дис., М., 1978.
10. Гегечкори Л. Ш. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи. Тбилиси, 1975.
11. Гегечкори Л. Ш. Учебник французского языка. Тбилиси, 1976.
12. Гез Н. И. К вопросу об истории развития интенсивных методов за рубежом. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3, М., 1977.
13. Гольдштейн Я. В. Метод активизации как условие повышения эффективности педагогической деятельности. — В кн.: Активизация учебной деятельности. М., 1982.
14. Громова О. А. Некоторые проблемы современной методики преподавания иностранных языков за рубежом. Канд. дис., М., 1970.
15. Гугенейм Г. Некоторые выводы статистики словаря. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967.
16. Гурвич П. Б. Программированные коммуникативные упражнения для развития устной речи. ИЯШ, № 2, 1967.
17. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. М., 1965.
18. Жирар Д. Диалог: за и против. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976. ✓
19. Залюбовская Е. В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности. Автореф. канд. дис., М., 1984.
20. Зимняя И. А. Психологические механизмы говорения и учет особенностей их функционирования при обучении иностранному языку. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностран. яз. М., 1979.
21. Зинченко П. И. Проблемы произвольного запоминания. Харьков, 1939.
22. Зорин С. М. Организация аудиторного пространства как средство оптимизации учебного процесса. — В кн.: Активизация учебной деятельности. Вып. 1, М., 1981.
23. Зорин С. М. Два аспекта технического обеспечения интенсивного обучения иностранным языкам. — В кн.: Активизация учебной деятельности. Вып. 2, М., 1982.
24. Ильин М. С. О функциональном принципе в методике обучения иностранным языкам. ИЯВШ, вып. 3, 1966.
25. Китайгородская Г. А. Метод активизации — методическая система интенсивного направления в обучении иностранным языкам. — В кн.: Активизация учебной деятельности. Вып. 2, М., 1982.
26. Китайгородская Г. А. Явление косвенного целеполагания в интенсивном обучении. — В кн.: Пути повышения эффективности преподавания иностранных языков. М. 1981.

27. *Китайгородская Г. А.* Особенности взаимодействия преподавателя и учебной группы в условиях интенсивного обучения. — В кн.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980.

28. *Колшанский Г. В.* Лингво-методические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам, вып. 5, М., 1979.

29. *Крашенинников А. А.* Обучающая модель коммуникативных действий как единица анализа учебного общения. — В кн.: Активизация учебной деятельности. Вып. 2, М., 1982.

30. *Крашенинников А. А.* Оценка метода интенсивного обучения взрослым контингентом обучаемых. — В кн.: Активизация учебной деятельности. Вып. 1, М., 1981.

31. *Лapidус Б. А.* К теории упражнений. ИЯВШ, вып. 10, 1975.

32. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы сознательности учения. М., 1960.

33. *Леонтьев А. А., Китайгородская Г. А.* Содержание и границы понятия «интенсивное обучение». — В кн.: Психология и методика интенсивного обучения. М., 1981.

34. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. М., 1979.

35. *Леонтьев А. А.* Общение и речевое общение. — В кн.: Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. М., 1976.

36. *Леонтьев А. А.* Управление усвоением иностранного языка. ИЯШ, № 2, 1975.

37. *Леонтьев А. А.* Психологические особенности обучения иностранным языкам в школе. М., 1976.

38. *Леонтьев А. А.* Единицы и уровни деятельности. — Вестник МГУ. Психология, № 2, 1978.

39. *Лийметс Х. Й.* Групповая работа на уроке. М., 1975.

40. *Лозанов Г.* Суггестология и суггестопедия. Автореф. докт. дис., София, 1970.

41. *Лозанов Г.* Основы суггестологии. София, 1973.

42. *Ломов Б. Ф.* Особенности познавательных процессов в условиях общения. — Психологический журнал, т. 1, № 5, М., 1980.

43. *Майорова М. А.* Некоторые психолого-педагогические особенности отбора, объема и распределения учебного материала в интенсивном курсе. — В кн.: Активизация учебной деятельности. Вып. 1, М., 1981.

44. *Майорова М. А.* Объекты и формы контроля в интенсивном курсе обучения иностранным языкам. — В кн.: Методика и психология интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1981.

45. *Маслыко Е. А.* Оценка эффективности интенсивного обучения иноязычной речи. — В кн.: Методика и психология интенсивного обучения. М., 1981.

46. *Мерлин В. С.* Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека. Психологический журнал, т. 1, № 1, 1980.

47. *Михайлов Ф. М.* Роль общения в развитии личности школьника. — В кн.: Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М., 1980.

48. *Моргун В. Ф.* «Суггестопедия» в свете современной психологии учения. — Советская педагогика, № 1, М., 1978.

49. *Мюллер Г.* Элементарная ступень и разговорная речь. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967.

50. *Нелисова И. Е.* Личность в условиях совместной учебной деятельности при интенсивном обучении. Автореф. канд. дис., М., 1984.

51. *Немов Р. С.* Социально-психологическое обеспечение и возможности метода интенсивного обучения языку. — В кн.: Активизация учебной деятельности. Вып. 2, М., 1982.

52. *Новаков О.* Система этюдов для активизации учебного материала при суггестопедическом обучении иностранным языкам. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1973.

53. *Оллер Д.* Языковая коммуникация и изучение иностранных языков. В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976.

54. *Пассов Е. И.* Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж, 1983.
55. *Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.
56. Педагогическая энциклопедия, т. 3, с. 430.
57. *Петровский А. В., Китайгородская Г. А.* К некоторым вопросам активизации учебной деятельности. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 5, М., 1979.
58. *Петровский А. В., Шпалинский В. В.* Социальная психология коллектива. М., 1978.
59. *Петрусинский В. В.* Суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3, М., 1977.
60. *Репкина Г. В.* К постановке проблемы оперативной памяти. Вопросы психологии, № 6, 1964.
61. *Риверс У.* Пусть они говорят то, что им хочется сказать! — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976.
62. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
63. *Салистра И. Д.* Очерки методов обучения иностранным языкам. М., 1966.
64. *Сержан Л. С.* Становление речевой деятельности в интенсивном и традиционном обучении иностранным языкам. — В кн.: Активизация учебной деятельности. Вып. 2, М., 1982.
65. *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
66. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1981.
67. *Устинова Е. С.* Критический анализ методических принципов современных методов интенсивного обучения иностранным языкам. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3, М., 1977.
68. *Финокьяро М.* Миф и реальность. — В кн.: Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. М., 1978.
69. *Фоломкина С. К.* Основы проблемы обучения чтению на иностранных языках. М., 1971.
70. *Фоломкина С. К.* К проблеме отбора текстов для чтения на иностранных языках. — В кн.: Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1973.
71. *Шехтер И. Ю.* Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении. — Вопросы философии № 12, М., 1977.
72. *Шехтер И. Ю.* Необратимость антогенеза и развитие речевой деятельности на чужом языке. — В кн.: Методика и психология интенсивного обучения. М., 1981.
73. *Шукин А. Н.* Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. М., 1984.
74. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
75. *Якововиц Л.* Изучение иностранного языка. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976.

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Предисловие</b> . . . . .	3
<b>Глава I. Становление и развитие интенсивного обучения иностранным языкам</b> . . . . .	4
§ 1. Интенсивное обучение — определение . . . . .	4
§ 2. Развитие интенсивного обучения иностранным языкам . . . . .	5
§ 3. Метод активизации возможностей личности и коллектива . . . . .	11
<b>Глава II. Методические принципы интенсивного обучения иностранным языкам</b> . . . . .	14
§ 1. Организация личностного разнопланового общения как основа учебно-воспитательного процесса . . . . .	15
§ 2. Поэтапно-концентрическая организация учебного материала и процесса обучения . . . . .	18
§ 3. Личностно-ролевая организация учебного материала и учебного процесса . . . . .	21
§ 4. Формирование речевых навыков и умений в коммуникативных заданиях разного уровня . . . . .	23
§ 5. Коллективное взаимодействие — основная форма учебно-воспитательной деятельности . . . . .	25
<b>Глава III. Отбор и организация учебного материала</b> . . . . .	27
§ 1. Отбор и распределение учебного материала . . . . .	27
§ 2. Учебно-методический комплекс . . . . .	31
а) Учебник для учащихся . . . . .	31
б) Дополнительные учебно-методические средства . . . . .	38
в) Книга для преподавателя . . . . .	40
г) Организация учебной среды . . . . .	41
<b>Глава IV. Организация учебно-воспитательного процесса</b> . . . . .	43
§ 1. Устный курс и устное опережение . . . . .	43
§ 2. Введение нового учебного материала . . . . .	44
§ 3. Активизация учебного материала . . . . .	49
§ 4. Рекомендации преподавателю при подготовке и проведении двух этапов активизации учебного материала . . . . .	55
§ 5. Коррекция ошибок . . . . .	60
§ 6. Контроль успешности обучения . . . . .	61
<b>Глава V. Организация межличностных отношений в учебной группе</b> . . . . .	64
§ 1. Социально-психологические закономерности группового обучения . . . . .	64
§ 2. Преподаватель . . . . .	69
<b>Приложение: Методические разработки</b> . . . . .	73
<b>Список рекомендованной литературы</b> . . . . .	100