

ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются интенсивные методы обучения иностранным языкам, в особенности суггестивный метод, разработанный Г. Лозановым в 70-е гг. в Болгарии и применяемый школой Г. А. Китайгородской в Московском государственном университете. Обсуждается также коммуникативный метод, который лежит в основе его обучения.

Ключевые слова: суггестивный метод, коммуникативное задание, ролевая игра, текст-полилог, коммуникативная роль.

Программа ускоренного обучения всем предметам – SALT (суггестивное ускоренное обучение) была создана в 1976 г. в США (Schuster, Bancroft).

Д. Шустером сделана обучающая программа для подготовки учителей, ускоренные курсы обучения различным языкам и другим предметам. Эта концепция обучения имеет в своей основе идею сохранения психического здоровья учащегося и реализуется благодаря использованию наряду с суггестопедией (суггестивность – внушаемость) 5 методов терапии:

- 1) элементы йоги в обучении;
- 2) тренировка слуховой памяти в состоянии релаксации и легкого сна;
- 3) гипнопедия с учетом ритма и интонации;
- 4) интегративная терапия (невербальная суггестия).

Шустер излагает основные принципы ускоренного обучения [Schuster, 1985]:

- 1) переход от информативных к активным методам обучения;
- 2) переход от жестко регламентированных контролируемых способов организации и управления учебно-воспитательным процессом к развивающим, активизирующим, интенсивным, проблемным, создающим условия для творчества;
- 3) обучение – это процесс межличностного взаимодействия и общения. Снятие коммуникативных барьеров.

Согласно Дж. Хенворту путь обучения – это процесс: целое 1 – компоненты – целое 2. «Целое 1» – первоначальная, генетически заданная направленность человека на овладение языком. Это подразумевает овладение поступающими из среды глобальными единицами языка. «Компоненты» – это подвергшиеся дифференциации единицы языка. Фиксируясь в системе языковых умений, они образуют «целое 2», которое отражает индивидуальную форму владения языком, а в более широком смысле – форму владения, обусловленную особенностями культурной среды.

Согласно А. А. Алхазивилли [1984], путь обучения языкам происходит «сверху вниз», т. е. от уровня деятельности через уровень речевых действий к уровню речевых операций. На уровне деятельности следует подавать языковой материал в виде глобальных, нерасчлененных коммуникативных блоков.

Становление речевой способности происходит в определенной иерархической последовательности: от интонационного уровня к синтаксическому, затем к лексическому и далее к фонематическому. Сначала воспринимаются и усваиваются функциональные, затем структурные отношения.

А. Леонтьев отмечает, что обучение иностранным языкам опирается на коммуникативное ядро – исходный набор фраз и уме-

ния их использовать в определенных ситуациях.

Определяются три этапа обучения:

1) имитация;
2) анализ – самостоятельное осмысление, но это не сводится просто к рефлексии своего языкового опыта. Не все единицы нужно доводить до одинаковой степени расчлененности;

3) продукция и ситуативное варьирование речевых высказываний в усложненных условиях.

Суггестопедическое обучение

Суггестопедическое обучение было разработано Г. Лозановым, Софийский университет, Болгария [1970; 1973]. В России это направление развивалось в Центре интенсивного обучения иностранным языкам, МГУ под руководством Г. А. Китайгородской (школа Китайгородской) [1986а; 1986б; 2009].

Стереотип мыслительного процесса и стереотип присвоения обществом культуры и знаний составляет часть системы взглядов общества. Эта система взглядов усваивается индивидом бессознательно. Суггестопедия (психотерапия) – разрушитель стереотипов ментальных комплексов.

Основные положения суггестопедического обучения. По мнению Г. Лозанова, раскрытие резервных возможностей учащегося происходит в комбинации коммуникативно-познавательной сферы и эмоционально-мотивационной.

При суггестопедическом обучении происходит активизация осознанной и неосознанной психической активности учащегося. При этом соблюдается единство абстрактно-логического и художественно-образного типа мышления. Психологические, педагогические и художественные средства повышают мотивацию, интерес, эмоциональный тонус и познавательную активность учеников. На этой основе улучшается количественные и качественные характеристики речи на уроках иностранного языка.

Интенсивное обучение по методу активизации разработанное Г. А. Китайгородской включает [Там же]:

1) музыкальный сеанс: обучение на фоне классической музыки (Бетховен, Чайковский);
2) после музыкального сеанса закономерности в тексте выводятся на сознатель-

ный уровень с помощью набора логико-познавательных задач;

а) задачи по фактологическому анализу;
б) по раскрытию причинно-следственных связей;

в) задачи по сравнению социальных явлений;

г) по формированию оценочных суждений;
д) задачи для раскрытия содержания ведущих мировоззренческих идей. Дискуссии обобщающего характера;

3) коммуникативные задачи, которые являются естественным стимулом неформального общения, когда учащиеся играют новые коммуникативные роли (гида и т. д.) с конкретной потребностью, мотивом, целью убедить, доказать;

4) внеклассная работа: клуб.

Цель: научить учащихся распространять идеи в условиях интернационального общения;

5) дидактические тексты, с помощью которых проверяется отношение учеников к социальным и личностным ценностям, к роли межкультурного общения для взаимопонимания и сотрудничества. Здесь соблюдается единство коммуникативных умений с культурной и языковой компетенцией учеников;

б) мелодизация – обеспечивает произвольное запоминание, например: How long does it take you to get to your work? В русском варианте – песня «Калинка»;

7) устные задания. Основной текст – диалог (150 лекс. ед.). В каждом диалоге есть грамматический материал на опережение. Лексико-грамматический материал включен в ситуации, развивающие тему данного урока. Устные задания предлагают учащимся продумать и найти языковые средства в материале урока для решения конкретной задачи. Это заставляет учащегося целенаправленно просмотреть текст-диалог, выбрать и скомбинировать нужные ему коммуникативные блоки, обратиться за комментариями, т. е. провести осмысленную работу;

8) учащиеся – участники событий, которые с ними происходят. Моделируется речевое поведение учащихся в разнообразных ситуациях повседневного общения. Набор ролей постоянен. Роли, в которых выступает учащийся, помогают ему активизировать свои творческие возможности, способствуют раскрытию и проявлению его личности;

9) принцип устного опережения. Предъявление и закрепление учебного материала

первые 2–3 урока осуществляются без зрительной опоры на текст;

10) форма общения на уроке. Высокая эффективность достигается коллективной активностью на занятиях. Учащиеся сидят полукругом для облегчения визуальных контактов. Выбрать и скомбинировать нужные ему коммуникативные блоки, обратиться за комментариями;

11) введение нового материала носит «ритуально-суггестивный» характер, так как дается одна и та же установка. Эта ритуальность суггестивна, так как создает у обучаемого состояние ожидания и готовности к восприятию нового. Происходит фиксирование данной установки в субъекте:

1) первый этап введения нового материала реализуется в упражнениях, направленных на ориентировку учащихся в ситуациях, событиях, проблеме, заложенных в содержание учебного текста;

2) затем первая и вторая дешифровка – обеспечение произвольного запоминания, которое реализуется в хоровом проговаривании с разной интонацией. Преподаватель разыгрывает ситуацию учебного диалога, привлекая каждого «пережить», прочувствовать. Материал произносится с различной эмоциональной окраской: удивление, радость, сожаление. На втором этапе новый материал может подкрепляться зрительно (слайды). Второй этап – это подражание преподавателю.

В основе запоминания часто лежит членение и объединение материала посредством его ритмизации. Эмоционально окрашенный материал запоминается лучше.

Непроизвольное запоминание. Жест – это стимул, сигнал для припоминания. Вспомнить – значит извлечь сигнал из памяти. Используются внеязыковые средства. Сама ситуация общения является наиболее общим паралингвистическим средством. Поэтому целесообразно введение специальных стереотипных жестов, которые являются внеязыковым кодом группы.

Для взрослого характерна ассоциативно-логическая память.

При проговаривании всего текста задействована артикуляционно-моторная память. Осмысленная имитация.

Лучшее запоминание грамматических сведений объясняется тем, что исходные генетические абстракции обладают большей информативной емкостью и обеспечивают

эффективное хранение в памяти многообразных конкретных фактов в рамках всеобщих свойств. Принцип от общего к частному;

3) третье предъявление – «активный сеанс».

Текст предъявляется пофразно. Учащиеся либо повторяют про себя во время паузы текст на иностранном языке (фраза за фразой), либо следят одновременно по тексту.

Цель активного сеанса – закрепление нового материала путем его опознания. Задачи – создать установку на готовность отыскания в памяти определенной части текста, фразы; соединить звуковой образ со зрительным, дать представление о полном тексте.

Активный сеанс может быть без участия преподавателя – магнитопись. Преподаватель читает текст с определенными интонациями. Ученики мысленно повторяют. На третьем этапе введения фраза на родном языке поступает первой как сигнал к воспоминанию фразы на иностранном языке, которая произносится преподавателем после короткой паузы;

4) четвертое предъявление – «музыкальный сеанс» (10 мин).

На фоне музыки (классика) преподаватель читает текст без перевода. Установка на мышечное, физическое расслабление.

Коммуникативная направленность заданий

При изучении иностранного языка у учащегося формируется новая система коммуникации, которая накладывается на уже имеющуюся систему общения на родном языке.

Г. А. Китайгородская отмечает, что мы обучаем не отдельно словарю, грамматической форме или фонетике, но коммуникативному акту, как средству выражения мысли. Языковое общение подчинено целям выражения тех или иных мыслительных форм и категорий коммуникативного контекста. Коммуникативный акт всегда осмысленен, целесообразен и практически необходим.

Степень владения языком рассматривается относительно какой-либо практической ситуации общения.

Мы обучаем деятельности общения. Чем больше коммуникативная функция развита у индивида, тем в более сложные виды совместной деятельности он может вступить [Китайгородская, 2009].

Решающий фактор для осуществления обучения – потребность, мотивация, интере-

сы, стремления. Должна проявляться способность учащегося участвовать в реальном, т. е. на уровне личностных смыслов, общении. Важен учет личностных характеристик.

Основная цель – обучение речевому поведению при исполнении тех или иных коммуникативных ролей в процессе общения в заданных условиях.

Коммуникативное задание и коммуникативная задача. Коммуникативное задание – средство педагогического управления учебной деятельностью. Коммуникативная задача – внутренний психологический регулятор деятельности, превращение ее в цель, достижение которой необходимо для удовлетворения потребности, побуждающей субъекта к деятельности. Коммуникативная задача – результат ориентировки в проблемной ситуации, имеющей целью воздействовать на партнера общения в желаемом направлении.

Учебные проблемные ситуации не копируют, а моделируют естественные.

Коммуникативно-познавательная потребность и соответствующий мотив – источник речевой деятельности. Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность.

Г. А. Китайгородская отмечает, что

1) коммуникативные задания первого этапа активизации учебного материала характеризуются жесткими рамками, в которых учащийся вынужден употребить определенные языковые и речевые модели. Они формируются преподавателем таким образом, чтобы обеспечить мотив и цель речевого действия;

2) второй этап – практика в общении. Преподаватель направляет речевую деятельность обучаемых. Выбор и употребление языковых и речевых средств определяется самими учащимися, так же как и линия его речевого поведения. Для этого преподаватель лишь обрисовывает ситуацию, не связывая ученика жесткими рамками заданий [Китайгородская, 1986а, 1986б].

Коммуникативная потребность студента должна встречаться с предметом говорения – мыслью, отвечающей его индивидуально-личностным, а также возрастным особенностям, и становится внутренним мотивом говорения на иностранном языке. Обучение говорению на иностранном языке является личностно-ориентированным [Китайгородская, 2009].

3. Коррекция ошибок и контроль обучения. «Ничто так не снижает энтузиазм и рвение, как постоянное исправление ошибок» (Риверс).

По мнению Алхазисвилли:

а) ошибки – нормальное явление процесса обучения;

б) исправлять надо ошибки, а не учащегося;

в) нельзя исправлять ошибку, допущенную обучаемым в момент творческого акта речевого общения;

г) исправлять ошибку следует тогда, когда она искажает или делает непонятным смысл высказывания;

д) исправление ошибки должно всегда носить характер предъявления и повторения правильной формы за преподавателем.

На третьем этапе происходит самокоррекция. Учитывается также степень *intelligibility* («понимаемость») речи – фонетика. Грамматические ошибки не снижают степень понимаемости.

4. Критерии оценок.

А. Критерии оценки владения речью:

1) темп речи с учетом пауз хезитации, количество высказываний в единицу времени;

2) время реакции при спонтанном общении;

3) степень комбинирования языкового и речевого высказывания;

4) употребление готовых форм, коммуникативных блоков, идиом;

5) степень сложности синтаксиса;

6) развернутость ответа;

7) нестандартность высказывания (речевое творчество);

8) количество ошибок на единицу высказывания.

Б. Контроль понимания чтения:

1) ответы на предлагаемые вопросы;

2) выбор правильного суждения из нескольких указанных;

3) составление плана рассказа;

4) аннотация.

В. Контроль грамматики:

1) *multiple choice* – выбор верного варианта;

2) трансформация предложения;

3) заполнение пропусков в предложениях.

5. Оценка субъекта общения. Овладение языковым материалом необходимо для установления контактов с разными людьми в различных ситуациях. Происходит преднастройка говорящих по отношению друг к другу. Кроме умения входить в контакт, эффективное общение предполагает правильное восприятие и оценку партнера как личности,

и в соответствии с его индивидуальными, личностными особенностями надо 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 за счет симпатизации друг к другу, а также, стремлением действовать в соответствии с интересами и целями партнера [Китайгородская, 2009].

Умение правильно воспринимать и оценивать других формируется как: 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 собеседника.

Существуют различные ситуации общения:

1) ситуация «свободного общения» – неформальное общение;

2) диалогическое общение:

а) открытость, готовность раскрыть свою позицию;

б) равенство психологических позиций собеседников. Каждый является активным субъектом. Умение слушать собеседника;

3) преподаватель-ученик. Преподаватель выражает свое отношение к сказанному учеником. Этим преподаватель сообщает ученику то, как он (ученик) воспринимается. Эта обратная связь носит описательный, а не оценочный характер, т. е. целесообразно описать человеку те чувства, переживания, которые он в вас вызвал, чем оперировать оценочными суждениями [Там же].

6. Какими должны быть упражнения. Тот или иной автоматизм достаточно свободно функционирует лишь в тех условиях трудности, в которых он был сформирован. Надо идти от упражнений, в которых внимание ученика направлено на языковую форму высказывания, к упражнениям, в которых его внимание сосредоточено на содержании высказывания.

Диалоги строятся на образце стимул – реакция, т. е. отмечается механистичность условно-речевых упражнений.

Происходит разрыв между безусловной формой (беседа ученика с учителем) и условным содержанием. Чтобы избежать этого разрыва надо ввести ученика-исполнителя в предлагаемые обстоятельства ситуации с помощью условного сигнала «если бы»,

«представьте себе» (по К. С. Станиславскому) или «вы – такой-то».

Упражнение – это ситуативность, коммуникативное намерение, действие, обстоятельство, вызывающие необходимость совершения определенного речевого действия.

Нужно задать ученику такие внутренние и внешние обстоятельства, в которых он будет вынужден употребить желательные для нас речевые высказывания [Китайгородская, 1986а, 1986б].

Упражнения должны предусматривать:

а) ориентацию учащегося в ситуациях и событиях, заложенных в содержание учебного текста, например, аудирование;

б) ориентацию учащегося в языковом и речевом материале – имитативные упражнения;

в) графическое восприятие текста.

7. Организация учебного материала [Китайгородская, 2009]. Организация учебного материала должна учитывать жизненно значимые ситуации, комбинации которых заложены в текстах-полилогах, которые служат моделью личностного общения, помогая обучаемому в дальнейшем отталкиваться от имеющегося образца, находить речевые способы и средства решения многих других однотипных ситуаций с учетом специфики поведения носителя языка. Учебный материал содержит коммуникативные единицы различного оценочного характера, эмоциональной окраски, т. е. все то, что позволяет обучаемому выражать свою личность в иноязычном общении.

8. Ролевая организация учебного материала. Ролевое учебное поведение является разновидностью социального поведения индивида. Ролевое поведение включает в себя права и обязанности субъекта деятельности. Это социальная функция.

Ролевое обучение и игра связаны с приведением в действие механизмов мотивации и тем самым повышением эффективности обучения.

Функции роли [Вайсбурд, 1984]:

1) защитная («спрятаться» за ее маску);

2) функция вторичной социализации (если роль является носителем страноведческой информации);

3) компенсаторная (возможность обучаемого выйти за рамки своего контекста деятельности и расширить его благодаря роли).

Обучать иноязычному общению можно лишь в «непрерывном общении», подразу-

мевающем постоянное личностно-ролевое взаимодействие.

Активные субъекты общения не ограничиваются просто восприятием сообщения и реакцией на него, а стремятся выразить свое отношение к нему, т. е. «я – маска» всегда проявляет личностную характеристику [Крашенинников, 1982].

Ситуации, создаваемые преподавателем на уроке, организуются как переплетение ролевых ожиданий и неформальных личностных проявлений.

«Я – маска» – это мое новое лицо, я выполняю новые для меня социальные обязанности, вследствие чего я выбираю свое поведение, заново строю отношения со всеми незнакомыми членами группы в рамках тех норм и правил, которые мне задаются в новой организации. Это – один из приемов недирективной регуляции поведения учащегося в группе. Значение вводимой легенды-маски заключается в том, что она позволяет учащимся «самовыражаться», что порождает психотерапевтический эффект, так как освобождает обучаемых от «зажимов», от боязни ошибок, чувств стеснения, неловкости [Китайгородская, 2009].

9. Система косвенных целей. При обучении должно быть раскрепощение от слишком конкретных обстоятельств, создание системы косвенных целей, приводящих к желаемому результату, на чем основана система Станиславского. Должно быть разграничение прямых и косвенных целей, сочетание осознаваемого и неосознаваемого в обучении, т. е. возможность управлять произвольным и произвольным вниманием, памятью.

10. Преподаватель разрабатывает множество конкретных вариантов тех микроситуаций, которые заложены в учебнике. Должна быть полифункциональность упражнений.

11. Коммуникативные ситуации. Обучение устной речи должно быть на основе типичных коммуникативных ситуаций. Необходимо определить: 1) сферы общения; 2) составить перечень социально-коммуникативных ролей; 3) произвести инвентаризацию типичных коммуникативных ситуаций в каждой сфере общения. Должно быть скрещение областей: театр – хобби, театр – быт, театр – TV.

12. Отбор учебных текстов [Китайгородская, 1986а, 1986б]. Высшая единица отбора – текст, низшая – слово.

Предлагается текстовый образец – текст-полилог, который является инвариантом и позволяет моделировать различные жизненные условия и обстоятельства (варианты).

Текст-полилог объединяет до 12 микроситуаций. Текст-полилог насыщен клише, идиомами, фразеологическими оборотами и выражает различные эмоциональные состояния.

Преподаватель моделирует межличностное взаимодействие, заложенное в учебных текстах, а учащийся усваивает нормы такого взаимодействия.

Содержание учебных текстов-полилогов учит нормам коллективного речевого общения. Отмечаются две сферы общения: 1) социально-бытовая; 2) социально-культурная.

Должна быть ритмизация текста: членение и комбинирование смысловых блоков приводит учащихся к самостоятельному анализу и обобщению языковых явлений. Текст-полилог должен быть насыщен речевыми паузами – «заполнителями».

13. Отбор лексических единиц [Китайгородская, 2009]. Должен быть словарь конкретных слов, которые определяются интересами и потребностями личности. В предлагаемых ситуациях специально создается «напряжение речевой потребности», т. е. сиюминутная острая необходимость в данных конкретных словах.

Должны быть лексические единицы высокой коммуникативной и информационной «стоимости»: прилагательные модально-оценочного характера, синонимы, позволяющие каждому реализовать в общении свой склад характера.

Должен соблюдаться паралингвистический критерий – «легкость для запоминания» – соединение смысла с конкретным жестом, мимикой.

Частотные словари содержат 15 000 единиц. Половина приходится на служебные, вспомогательные и эмоционально-нейтральные слова. Хотя для достижения уровня общения достаточно 1 800 слов, с помощью которых мы будем «свободно» чувствовать себя в любой области и с высокой степенью вероятности будем понимать своего собеседника. Базовый словарь содержит 2 500 лексических единиц. Для чтения специальной литературы необходимо 4 000–4 500 единиц.

Необходим выбор тех модальных, эмоциональных вариантов, которые соответст-

вуют личностным качествам конкретного обучаемого, т. е. должна быть синонимия.

14. Организация грамматического материала. При организации грамматического материала соблюдается принцип «от содержания к формам его выражения». Восприятие целого первично по отношению к восприятию его частей. Грамматический материал организуется в виде целостных комплексов [Лозанов, 1970].

Грамматическое явление должно встречаться в разных контекстуальных окружениях, что позволит осуществлять самостоятельные обобщения.

Осмысление и анализ грамматических структур происходит с некоторой отсрочкой по отношению к введению и закреплению их в памяти. Поэтому нужна самостоятельная систематизация.

15. Программа речевого действия заключается в следующем [Китайгородская, 2009]:

1) учащийся должен уметь правильно спланировать свою речь, т. е. выбрать содержание акта общения;

2) найти адекватные средства для передачи этого содержания;

3) обеспечить обратную связь.

Программа речевых действий должна быть заложена в учебнике. Учащийся прогнозирует характер информации, которая последует в нем.

Речевая стереотипия. Сразу же при восприятии начального отрезка предложения возникает предвосхищение его развертывания. Фразовое восприятие имеет антиципирующий характер. Происходит осуществление глобального переноса частично сформированного речевого стереотипа, который накладывается на чтение.

Чем выше интерес к материалу, тем интенсивнее будет работать память (ценность текста для учащегося).

При чтении текста надо учить использованию целого коммуникативного блока и отдельных частей для исключения возможности «конструирования» высказывания из отдельных слов.

При чтении текста присутствует психологическое явление переноса из родного языка в иностранный.

16. Использование игры [Там же]. В условиях постоянной коммуникации – «плотности общения» – чрезвычайно возрастает внутренняя и внешняя активность обучае-

мого. Это ведет к усилению его речевой активности и одновременно повышает его чувствительность ко всем внешним факторам, т. е. воздействию среды. Игра позволяет тренировать ограниченный объем языкового материала, повторение одного и того же языкового образца в условиях высокой эмоциональной напряженности.

Картинки, слайды, обиходные предметы отвлекают внимание учащегося от поиска языковых средств высказывания и стимулирует его речетворчество. Озвученные трехминутные слайды могут использоваться для релаксации.

Специфика интенсивного обучения взрослых иностранному языку

Интенсивное обучение взрослых иностранному языку, помимо сознательного усвоения материала, предполагает несвойственное взрослому прямое (некритическое) усвоение большого объема учебной информации, принимаемой через неосознаваемый канал, пропускная способность которого во много раз превышает объем осознаваемого восприятия и переработки информации. Преодоление антисуггестивных барьеров позволяет усваивать значительные объемы учебного материала в обход сознания, при сниженных уровнях его контроля. Снижение количества «сознательных фильтров», мешающих некритическому восприятию материала, происходит за счет ситуативной инфантилизации обучаемого которая возникает как результат реализации принципов интенсивного обучения (ролевые игры и т. д.). То, что приобретено случайно (имплицитно, бессознательно), стремится в момент использования стать автоматически и бессознательно свободным. При помощи долгой практики навыки постепенно могут стать автоматическими [Лозанов, 1970; 1973; 1977].

Задействуется лимбическая система, ответственная за порывы, желания, эмоции и мотивации, а также неокортекс, некоторые зоны которого лежат в основе высших когнитивных функций.

Разница между произвольным и намеренным обучением следующая: произвольное приобретение знаний ведет к имплицитной компетенции, которой можно пользоваться автоматически, и остается непроницаемой для самоанализа, в противоположность намеренному обучению, когда

фиксируется внимание на форме высказывания, а это ведет к эксплицитному, намеренному знанию, которое можно вспомнить, т. е. использовать сознательно, под контролем.

Материал «цементируется» в памяти также в результате эмоционального шока, вызванного неожиданным ракурсом или нелепым контекстом, в котором подан известный учебный материал.

Важно добиться эффекта «забывания» об обучении, произвольного запоминания, «отвлечь» от прямого обучения, найти «обходные» пути внедрения знаний, которые не вызывают утомления и возбуждают работу подсознания.

Список литературы

Алхазивилли А. А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. Тбилиси, 1984.

Вайсбурд М. Л., Ариян М. А. Ситуативная роль как методическое понятие // Иностранные языки в школе. 1984. № 5.

Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е изд., испр. и доп. М., 1986а.

Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986б.

Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 2009.

Крашенинников А. А. Обучающая модель коммуникативных действий как единица анализа учебного общения // Активизация учебной деятельности. М., 1986. Вып. 2.

Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия. Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. София, 1970.

Лозанов Г. Основы суггестологии // Материалы I Междунар. симпозиума по проблемам суггестологии. София, 1973.

Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам / Отв. ред. С. И. Мельник. М., 1977.

Schuster D., Cirilton C. E. Suggestive Accelerative Learning Techniques (SALT). Theory and application // The Society for Accelerative Learning and Teaching. Carlisle, Yowa, 1985.

Материал поступил в редколлегию 28.09.2009

G. L. Radchenko

INTENSIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Intensive methods of teaching foreign languages are discussed, particularly the suggestive method. The suggestive method was developed by G. Lozanov in Bulgaria in the 70s and used by the school of G. Kitaigorodskaya at Moscow state University. Communicative approach which is at the basis of the intensive method of teaching is considered. Modern intensive methods of teaching such as the communicative approach are considered.

Keywords: suggestive method, communicative task, role play, text-polylog, communicative role.