

С.И. Титкова

titkova@hotmail.com

канд. пед. наук, доцент

Центра интенсивного обучения иностранным языкам

Московского государственного университета

им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия



Специфика реализации принципов метода активизации в программе обучения русскому языку студентов Летней школы Миддлбери

Метод активизации, методические принципы, обучение через общение, деятельностный подход, язык и речь.

В статье рассказывается о путях использования метода активизации возможностей личности и коллектива (автор – проф. Г.А. Китайгородская) в традиционном обучении. Внимание уделяется пяти основополагающим принципам данного метода, анализируются схемы их работы, преимущества при обучении иностранным языкам, в том числе РКИ, приводятся примеры их актуализации в академической программе обучения иностранным языкам (планы некоторых уроков и отдельные задания в Летней русской школе Миддлбери (США)).

Проблема использования метода активизации (МА) в академической программе обучения иностранным языкам интересует как преподавателей, которые работают с ним непосредственно, так и тех, кто знаком с ним лишь теоретически и в силу различных обстоятельств на практике не применяет. В этой связи важно выделить принципы и характеристики данного метода, составляющие его незыблемую основу. С нашей точки зрения, это необходимо сделать прежде всего для того, чтобы очертить границы МА и отмежеваться от тех случаев, когда под «маской» данного метода скрываются совершенно иные подходы к обучению иностранным языкам.

Дело в том, что в методической литературе периодически встречается выражение «элементы интенсива», под которым авторы чаще всего подразумевают игровые задания, песни и другие «артистические» приемы,

а также ролевую организацию отдельных заданий или всего урока. Кроме того, иногда понятие «интенсивная методика» приравнивается к разыгрыванию набора «жизненных» ситуаций, и в этом случае говорится о сходстве интенсива (как по-прежнему часто называют МА) с коммуникативным методом. На самом же деле все перечисленные приемы практически не имеют отношения к МА как к научно обоснованной интенсивной методике, целью которой является «обучение общению через общение» и которая предполагает вполне определенные особенности организации учебного процесса, базирующиеся на конкретных методических принципах.

Прежде чем перейти к рассмотрению возможностей использования МА в академической программе, считаем необходимым сказать несколько слов о Летней русской школе Миддлбери. На сегодняшний день в

ней ежегодно обучаются около 150 студентов (не только из США, но и из других стран мира), которые в зависимости от степени владения языком распределяются по 7 уровням: от нулевого до продвинутого. Каждый уровень имеет свою программу, соответствующую целям и задачам 8-недельного обучения.

Описываемый в статье опыт преподавания касается работы со студентами 5-го уровня, за плечами которых, как правило, уже есть 2-летний курс русского языка в одном из колледжей или университетов Америки или Европы. По американской системе тестирования, соответствующей Единому национальному стандарту Американского совета по преподаванию иностранных языков (ACTFL), примерный уровень их владения языком в начале программы – средний, а целью обучения является достижение средне-продвинутого уровня к ее концу. Учащиеся в основном являются молодыми людьми 20–25 лет, многие из которых выбрали русский язык своей специализацией и планируют поехать в Россию на стажировку сразу же после окончания программы или в ближайшем будущем, что обуславливает высокую степень их мотивации.

Программа, по которой занимаются студенты, строго расписана по дням и даже часам, она базируется на текстах как основных единицах обучения, включает еженедельные сочинения на заданную тему и тесты по трем видам речевой деятельности (говорению, аудированию и чтению). В качестве основных пособий курса используются учебник «Грамматика в контексте» Б. Ривкина и материалы по грамматике и чтению, составленные преподавателями курса, а текстовый материал представляет собой отрывки из аутентичных художественных и газетно-публицистических текстов.

Всю программу Летней школы, бесспорно, можно охарактеризовать как интенсивную. В основе данного положения лежат следующие факты:

- высокая концентрация учебных аудиторных часов (25 ч. в неделю);
- погружение студентов если не в языковую среду, то в интенсивную речевую

практику (в первый же день программы учащиеся дают клятву говорить только по-русски);

- целенаправленное («массированное») знакомство студентов с различными аспектами русской культуры и сторонами российской действительности (лекции, фильмы, встречи с российскими режиссерами, писателями, журналистами, политологами и т.д.);

- создание среды общения, максимально приближенной к аутентичной (традиционные праздники, конкурсы, эстафеты, игры, вечеринки, спектакли театра и выступления хора).

«Интенсивной» является и формальная задача обучения: за 8 недель освоить программу целого академического года и получить за нее необходимый кредит и оценку.

Таким образом, с методической точки зрения, с интенсивом (МА) программу объединяет высокая концентрация учебного материала, приоритет разговорной речи, а также деятельностный подход к языку, т.е. именно активизация накопленных грамматических знаний через бесконечную практику в общении. Отметим, что такая «активизация» особенно актуальна для студентов описываемого нами 5-го уровня в связи с тем, что их основной проблемой является несформированность речевых навыков при вполне удовлетворительном уровне грамматической компетенции. Так, даже название курса – «Грамматика в контексте» – отражает его содержательную особенность – трансформацию уже имеющихся языковых знаний и навыков в речевые умения.

Принимая во внимание перечисленные выше особенности организации работы школы и в первую очередь «глубокое» погружение учащихся в речь, можно предположить, что в ее программе присутствует 3-уровневая модель овладения устными и письменными формами иноязычного общения: «Синтез 1 – Анализ – Синтез 2» («С1 – А – С2»). Так же как в МА, в программе Летней школы С1 – это повседневное фактически аутентичное общение как преподавателей со студентами, так и студентов

между собой; А – та часть аудиторной программы, которая связана с анализом лексико-грамматического материала; а С2 – его дальнейшее осознанное употребление в речевой практике. В то же время нельзя не отметить, что в отличие от МА в данной программе материал С1 – естественно-стихийный, т.е. не отобранный и лишь очень «приблизительно» контролируемый преподавателем, поэтому связь между тремя циклами все же остается условной. Тем не менее наличие даже этой аналогии дает нам основание утверждать, что в академической программе Летней школы целесообразно использовать принципы МА, которые как с учебно-методической, так и с психологической точки зрения способствуют лучшему усвоению языкового материала и благоприятно влияют на создание комфортной атмосферы на занятиях, что, в свою очередь, также «работает» на повышение эффективности учебного процесса.

Рассмотрим основные принципы МА в их приложении к академическому курсу русского языка.

1. Принцип личностно-ориентированного общения предполагает максимальное слияние общения и обучения и составляет кредо МА – обучающее общение. Вряд ли сегодня у кого-нибудь вызовет сомнение тот факт, что личностное общение, способствуя установлению в группе доверительных отношений, выполняет обучающую и развивающую функции и приводит к наиболее продуктивному овладению изучаемым предметом. Другое дело, что само понятие «личностное общение», степень его «методичности», его методическая функция понимаются представителями различных школ по-разному. В МА личностное общение – не просто доброжелательность, поддержка и откровенность, которые должны сопровождать учебный процесс априори. Для преподавателя, работающего по МА, это инструмент планирования и построения урока, единственно возможный способ общения со студентами, который не просто декларируется, но целенаправленно закладывается в сценарий каждого занятия. Методически грамотное общение требует от

преподавателя определенного стиля работы, который предполагает:

- отбор или создание текстов, отвечающих личностным интересам учащихся, а также умение привязывать к их интересам уже имеющиеся учебные тексты, создавая тем самым иллюзию избранности каждой группы и уникальности каждого урока;
- создание и формулировка заданий, провоцирующих множественность ответов и, таким образом, являющихся поводом для общения;
- не оценивание ответа учащегося, а выражение отношения к содержанию его высказывания;
- отказ от фронтального опроса и умение передавать реплику (ответ, высказывание) одного студента другим, тем самым провоцируя их собственные высказывания, реакции, а в результате стимулируя активность диалога в группе;
- умение «вплетать» в контекст неформального личностного общения учебный материал (упражнения) и, наоборот, привнесение в сугубо учебный материал личностного содержания.

В качестве примера можно привести такой прием, как «игра в демократию», когда несмотря на заранее продуманный и прописанный план урока преподаватель начинает встречу со студентами с предложения обсудить / угадать, чем им предстоит заняться. При этом все предложения / предположения коротко комментируются, приводятся различные аргументы за и против, подчеркивается ценность того или другого высказывания, после чего преподаватель соглашается с ним (если это совпадает с его планом!) или объясняет, почему сегодня он все-таки «пойдет другим путем». Единственное, что преподавателем отмечается категорически, – это предложение / предположение, напрямую связанное с изучением грамматики. Заметим, что студенты, конечно же, хорошо понимают, какова тема урока (они ведь готовили домашнее задание, которое, кстати, всегда носит опережающий характер), но тем не менее с удовольствием включаются в игру, иногда потому что надеются изменить ход событий, иногда хотят погово-

речь о том, что случилось накануне, а иногда просто хотят загнать преподавателя в угол и посмотреть, как он выйдет из этого положения. Игра, надо сказать, увлекательная, но рискованная, так как время от времени от студентов поступают настолько интересные предложения, что проигнорировать их просто нельзя...

Еще одним приемом создания личностной атмосферы на занятиях является «отучение» учащихся от формальных, бессмысленных высказываний даже при выполнении чисто грамматических заданий. В этом случае «палочкой-выручалочкой» служит вопрос «почему». Так, при выполнении упражнения на использование нерегулярных форм сравнительной степени прилагательных, когда студенты по цепочке составляют собственные идиомы и каждая последующая идиома начинается с последнего слова предыдущей (например, *чем лучше, тем выше – чем выше, тем слаще*), преподаватель настаивает на том, чтобы студенты предлагали собственные толкования или просили друг друга объяснить смысл высказывания (*почему? что ты имеешь в виду? – чем выше висит яблоко на дереве, тем оно слаще*).

В качестве примера «вплетения» личностного смысла в сугубо грамматические упражнения приведем фрагмент работы с глаголами движения, а именно введение в контекст урока такого рутинного задания, как выбор подходящего глагола движения.

Сквозной темой недельного цикла занятий были «путешествия», в связи с чем на предыдущих уроках студенты уже «съездили» в какие-то города и страны, «познакомились» с местными культурными традициями, «освоили» различные виды транспорта и т.д., поэтому на этот раз им предлагается попутешествовать не только в пространстве, но и во времени. Преподаватель говорит, что, заглянув в будущее, можно прочитать, что ждет каждого из них лет через 10–15, правда эту информацию необходимо «раскодировать», вставив нужные глаголы движения.

Степа сегодня – известный дипломат. Он _____ на пароходах по старым городам, _____ на самолетах в разные страны. А в этот раз он _____ в Миддлбери. Там, говорят, нашли старинные контрольные работы образца 2010 года...

Таким образом, при продуманной организации занятий личностное общение происходит на протяжении всего курса по самым разным «жизненным» поводам, в том числе и чисто учебным (как, например, освоение какой-либо грамматической темы), оно становится привычным, наработанным стилем взаимодействия как преподавателя со студентами, так и студентов между собой. Преподавателю при этом следует помнить, что важнейшим условием такой «наработанности» является ритуальность и привычность формулировок заданий, а также обеспеченность студентов языковыми средствами для адекватного речевого поведения: реагирования, вступления в контакт, уточнения, выражения оценки и т.д.

2. Принцип ролевой организации учебного материала и процесса обучения.

Ролевое общение в условиях интенсивного обучения – это не фрагмент урока, а основа такого построения учебно-познавательного процесса (Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 1992. С. 75.), когда преподаватель:

- постоянно создает мотивы для речевого действия участников процесса общения;
- дает учащимся возможность проигрывать различные модели социального поведения;
- помогает им дистанцироваться от самих себя, делающих ошибки, снимает чувство неловкости и в то же время предоставляет им возможность попробовать себя в новых ролях, примерять на себя новые качества и обстоятельства.

Специфика ролевого учебного общения заключается в том, что оно сохраняет все

социально-психологические характеристики истинного общения, которое всегда мотивировано, имеет вполне конкретные цели и предполагает наличие активных субъектов общения – реальных людей с их интересами, вкусами, настроением. Эти люди не ограничиваются просто восприятием сообщения и формальной реакцией на него (как это часто бывает на уроке!), они стремятся выразить свое отношение. Но каким образом в рамках академической программы можно сделать так, чтобы учащиеся «прожили», «проиграли» как можно больше социальных ролей, примерили на себя различные психологические маски?

В этой связи заметим, что русский язык (как любой иностранный язык) и русская школа – уже являются теми факторами, которые задают студентам «роли», создают потенциальную возможность стать хотя бы немного другими. К тому же у большинства из них есть русские имена, которые также дают им шанс сменить имидж, надеть маску, – и преподавателю следует это поддерживать. Конечно, в беседах мы интересуемся реальной биографией учащихся (откуда они, где учатся, какая у них семья), но при этом даем понять, что у них есть выбор, какую информацию, в каком объеме и как преподнести. Мы не настаиваем на «правде жизни», а наоборот, поддерживаем творческий вымысел, подсказываем новые факты биографии, а потом обыгрываем их на занятии. Кроме того, у студентов в группе, как правило, есть свои роли – межличностные и социальные. Социальные роли могут быть постоянными и определяться профессией, если учащийся уже имеет опыт работы (учитель, программист, официант), специализацией в университете (химик, историк) и даже хобби (шахматист, гитарист), а могут быть временными и зависеть от учебной ситуации (шпион / следователь, гость / хозяин, родитель / ребенок). Межличностные роли связаны с характером или поведением учащегося в группе, его отношениями с другими людьми (соня, кофеман, любитель задавать вопросы по грамматике, диктатор,

философ). Все преподаватели, безусловно, замечают особенности своих учеников, по доброму подшучивают над ними. Но можно пойти дальше и использовать эти ролевые маски в сценарии урока: делать поочередно каждого студента временным лидером, ставить его в центр сценария, вести от его имени повествование, делать из него героя дня. Таким образом, с одной стороны, мы управляем общением в группе, а с другой – выражаем каждому учащемуся свою симпатию и поддержку, помогаем ему раскрепоститься и включиться в игру, повышаем его самооценку, снимаем языковые барьеры, а также создаем мотивацию для его речевого поведения и расширяем его социально-эмоциональный опыт, что, с методической точки зрения, способствует лучшему усвоению учебного материала. Кроме того, за 8–9 недель постоянного и, скажем прямо, вынужденного общения студенты, конечно, устают и друг от друга и от преподавателя, поэтому привнесение в учебный процесс ролевой составляющей является одним из методических приемов создания в группе атмосферы творчества, игры и взаимного интереса.

О целесообразности применения в академическом курсе принципа ролевой организации учебного процесса свидетельствует тот факт, что после отмены языковой клятвы, когда студенты вновь заговаривают по-английски, то, общаясь на родном языке, они как будто заново знакомятся со своими товарищами и видят в них совсем других людей. Это говорит об объективно существующем «перевоплощении» учащихся и лишней раз подтверждает наши рассуждения.

3. Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса связан, прежде всего, с объемом учебного материала и его распределением в языковом курсе. Он находит свое воплощение в упоминавшейся ранее 3-уровневой модели «С1 – А – С2», которая базируется на взаимозависимости двух факторов: большого объема учебного материала и активизации учебно-познава-

тельной деятельности учащихся. Эта взаимозависимость проявляется в том, что, «с одной стороны, активизация учебной деятельности создает предпосылки для успешного усвоения повышенных объемов концентрированной учебной информации, а с другой стороны, концентрированность учебного материала оказывает активизирующее воздействие на психические процессы познавательной деятельности». Таким образом, «обучаемый как бы перестраивается на новый, более активный режим деятельности, который способствует максимальным проявлениям его творческих возможностей, в частности возможности запоминать большие объемы информации без специального заучивания» (Там же. С. 80.).

Тот факт, что в академической программе Летней школы материал С1 естественно стихийный, а не отобранный преподавателем, не отменяет его «концентрированности» и, как следствие, активизирующего воздействия на психические процессы познавательной деятельности учащихся. Кроме того, непрерывно поступающий массив языковой информации автоматически становится базой для самостоятельной аналитической деятельности учащихся, их языковой рефлексии. Вот почему задача преподавателя – «не упустить момент» и, воспользовавшись ситуацией «биологически положительного стресса», за достаточно короткий срок обеспечить учащихся таким объемом информации, который мог бы (пусть даже в минимальной степени) удовлетворить их бесконечные языковые и речевые потребности. На ту же цель ориентирована и собственно учебная (аудиторная) программа, насыщенная большим объемом лексики и выводимого на анализ лексико-грамматического материала (уровень «Анализ»), который, в свою очередь, необходимо в дальнейшем использовать и закреплять в практике общения (уровень «Синтез 2»). Таким образом, в соответствии с учебной моделью «С1 – А – С2» непрерывно поступающий массив языковой информации формирует базу для языковой рефлексии

и аналитической деятельности учащихся и в ходе учебного процесса может преобразовываться в сознательно контролируемую речь. Успеху данной трансформации во многом способствуют определенные методические приемы, основанные на постулатах МА.

Одним из таких методических правил является опережающее программу введение сложных речевых конструкций (например, с союзами *чтобы* или *если бы*) на лексическом уровне без грамматического анализа для того, чтобы, с одной стороны, «вооружить» учащихся необходимым арсеналом частотных речевых моделей, а с другой – дать студентам возможность как можно дольше использовать их в речи.

Другой способ активизации познавательной деятельности учащихся связан с предваряющим характером домашнего задания, подразумевающим, что в первый раз студент встречается с новым грамматическим материалом самостоятельно и только потом на занятии его объясняет преподаватель. Однако тут следует пояснить, что:

- новый грамматический материал 5-го уровня предполагает, в основном, лишь расширение знакомых, базовых лексики и грамматики, а не введение абсолютно новых концепций;

- в учебнике есть грамматический комментарий, с которым учащиеся в состоянии разобраться сами;

- домашние работы преподавателем проверяются, но не оцениваются.

С нашей точки зрения, такая организация учебного процесса стимулирует активное, осознанное участие студента в уроке независимо от того, смог ли он самостоятельно разобраться с новым материалом, либо понял его недостаточно хорошо или не понял вовсе. В любом случае он приходит на занятие с вопросом, готов выслушать ответ и заинтересован в объяснении, а следовательно, он поймет и запомнит его лучше. Кроме того, в отличие от традиционной 2-ступенчатой формулы (объяснение препода-

давателя – выполнение домашнего задания) принцип предваряющего домашнего задания предполагает 3 «подхода» к материалу: самостоятельный анализ теории – выполнение домашнего задания – объяснение преподавателя.

Таким образом, высокая концентрация учебного материала и определенные приемы активизации учебной деятельности «работают» на поддержание работоспособности и «интеллектуального тонуса» студентов, что, в свою очередь, является неперенным условием для усвоения больших объемов лексики и грамматики.

В то же время совершенно очевидно, что высокая концентрированность учебного материала и активная учебная деятельность являются не только способами интенсификации процесса овладения иностранным языком, но и причинами возникновения психологического и даже психического напряжения учащихся. В этой связи в МА данный принцип дополняется понятием коммуникативной связанности материала урока, которая не только стимулирует взаимодействие учащихся, но и облегчает овладение ими большим объемом информации, создавая легкость в восприятии новых учебных текстов, снимая монотонность и поддерживая мотивацию при отработке широкого спектра лексико-грамматических явлений (Там же. С. 81). В плане методической организации урока или серии уроков коммуникативная связанность достигается, прежде всего, за счет наполнения коммуникативным смыслом каждого задания и выстраивания между ними смысловых связей, что в конечном итоге создает сюжетную линию всего занятия. Иными словами, все задания урока (как языковые, так и речевые) объединяются единым сюжетом – макроситуацией, которая раскрывается в большом количестве связанных по смыслу и вытекающих одна из другой микроситуаций, в результате чего образуется смысловая коммуникативная канва, способствующая запоминанию всего материала. Приведем в качестве примера план одного из уроков.

Лексико-грамматический материал:

- тематическая лексика «Путешествия»;
- повторение лексики по теме «Вероисповедания»;
- повторение названий национальностей;
- практика в употреблении СВ и НСВ бесприставочных глаголов движения;
- практика в употреблении нерегулярных форм глаголов.

Содержание занятия

– Какие проблемы есть у современных студентов? Чего им не хватает? (*Свободного времени, сна, денег...*)

– Как можно заработать деньги? (*Найти еще одну работу, попросить у родителей...*)

– Как известно, Миддлбери пользуется большой популярностью, сюда едут все: и студенты, и их родители, и важные гости, и туристы. Почему бы нам не открыть свое туристическое агентство и не заработать денег?

Но сотрудникам турагентств необходимо пройти аккредитацию, а для этого нужно провести интервью и тренинг.

1. Ваши «взаимоотношения» с движением и отдыхом?

Ответьте на вопросы (*фронтально, 7–10 мин.*):

• Куда вы ходили / ездили в выходные? Как сходили / съездили?

• Куда вы ездили прошлым летом? Как съездили? На чем ездили? Сколько ехали?

• Вчера вечером вас видели в районе центра, куда вы шли? Как сходили?

2. Посмотрите, владеете ли вы необходимой для работы в агентстве терминологией, знаете ли вы следующие слова и выражения (*лексика урока, 10 мин.*).

3. Мы получили информацию из головного офиса, переведите ее с английского языка на русский (*короткий текст, в котором сконцентрирована лексика урока, в парах с проверкой и написанием конечного варианта на доске, 10–15 мин.*).

4. Проверьте, насколько прочитанная информация соответствует действительности, проведите опрос своих соседей как потенциальных клиентов, выясните, какой вид путешествий они предпочитают, в какие страны они поехали бы в первую очередь и почему (*активизация новой лексики, 5–10 мин.*).

5. Какая информация необходима людям, когда они ездят в разные города и страны? Прежде всего, наверное, сведения о национально-культурных особенностях: люди какой национальности там живут, на каком языке они говорят, что едят, что пьют, какую религию исповедуют... (*по очереди, 5–10 мин.*).

Англия – в Англии живут англичане и англичанки – они говорят по-английски – англичане едят жареную картошку и рыбу – англичане пьют пиво – они исповедуют протестантизм.

Франция – ...

Швеция – ...

Россия – ...

6. Культура, традиции, правила поведения – все это во многом основано на религии... Прослушайте текст о религии индейцев, ответьте на вопросы (*в парах или тройках, 10–15 мин.*).

7. Теперь, когда тренинг закончился, пора открывать офисы и приступать к работе (*в группах по 3–4 человека, 15–20 мин.*).

Подготовьте 3-минутную рекламу своего агентства на телевидении. Не забудьте сказать:

- как называется ваше турагентство;
- где оно находится, как до вас доехать или прийти;
- как работает / когда открыт офис;

- какие туры вы предлагаете (полное описание по стандарту № 1, т.е. с учетом новой лексики);
- стоимость тура на человека и предлагаемые скидки.

Таким образом, сценарий как коммуникативный контекст, объединяя все отобранные для занятия упражнения в единое смысловое целое, помогает поддерживать интерес студентов к содержанию урока, активизирует их личностное участие, что способствует созданию творческой атмосферы, снятию напряжения и усвоению большого объема грамматического материала. Так понятие коммуникативной связанности материала урока дополняет принцип концентрированности в организации процесса обучения и «работает» на него.

4. Принцип полифункциональности упражнений закономерно вытекает из предыдущего принципа. Он отражает специфику организации учебного процесса согласно модели овладения иноязычным общением («С1 – А – С2») и соответствует такому подходу при обучении иностранному языку, который предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью, в отличие от традиционного подхода, где происходит последовательное овладение сначала языковым материалом, а затем – речью.

Исходя из того, что формирование навыков и умений иноязычного общения возможно лишь через непрерывное общение в ситуациях, моделирующих реальную коммуникативную деятельность (обучение общению через общение), преподаватель при создании каждого упражнения ставит одновременно несколько как языковых, так и речевых задач, значимость и последовательность которых меняется в зависимости от цели занятия. Полифункциональность заключается не только в том, что упражнение одновременно направлено на формирование разных навыков и отработку нескольких лексико-грамматических явлений, но и в том, что все эти навыки находятся в различной стадии становления. Какое-то явление вводится на опе-

режение, другое составляет грамматическое ядро урока, а третье, уже известное, служит фоном для целенаправленной отработки нового материала. Так благодаря данному принципу решается проблема многократного предъявления и повторения материала, который, как хорошо известно, нельзя «пройти», а нужно постоянно «держаться в поле зрения».

В то же время важно подчеркнуть, что полифункциональным упражнением является лишь для преподавателя, а для учащегося оно должно быть практически всегда монофункциональным – максимально ориентированным на коммуникативную, а не языковую задачу. Надо, однако, признать, что следование именно этому положению является одной из самых непростых задач в ходе работы по академической программе. Наш многолетний опыт занятий с иностранными студентами в Летней школе показывает, что именно они чаще всего выступают апологетами грамматики. Это объясняется как их страхом перед тестами и заинтересованностью в оценке, так и тем, что в традиционном обучении они привыкли делать языковые упражнения, а не общаться. А так как студенты не «подписываются» изначально на МА и не проходят вступительную беседу, то часто с трудом понимают, чего от них требует преподаватель, как строится занятие, и постоянно «опускают» разговор на формальный уровень, уходят от реального общения, заучивают пустые монологи.

Что тут можно сделать? Убеждать и приучать студентов думать прежде всего о содержании, а не о форме высказывания, подчеркивать неинтересность пустых, бессодержательных фраз, ставить такие проблемы, от которых нельзя отмахнуться или ответить формально. Сделать вопрос «почему» традиционным на уроке. Кроме того, очень важно убедить студента, что лексико-грамматический материал, который показался ему недостаточно проработанным (т.е. «незадриненным»), еще не раз встретится, что усвоение происходит не в результате бессмысленного повторения, а благодаря мотивированному употреблению, что преподаватель контролирует ситуацию и отвечает за результат. Чувство доверия к преподавателю-профессионалу – неотъемлемый компонент

МА, но оно не появляется на пустом месте, а зарабатывается долгим кропотливым трудом, который требует много времени и сил. И хотя не всегда получается полностью сломать традицию и преподавателю приходится идти на компромиссы, важно не отступать от главного принципа. Так, даже самые элементарные грамматические упражнения можно «усложнить» за счет введения дополнительной интеллектуальной или «моторной» задачи, отвлекающей внимание учащихся от грамматической формы и придающей смысл механическому повторению. В качестве примера такой организации заданий можно привести «снежный ком» (когда студенты, отработывая какую-либо грамматическую форму, собирают предыдущую информацию и присоединяют к ней свою), морской бой («поражают» корабли соперника, запоминая спряжение глаголов), составление идиом (заканчивают мысль соседа, повторяя при этом неправильные формы сравнительной степени прилагательных). Главное, чтобы задание носило деятельностный характер, чтобы вопрос «как сказать» подчинялся другой задаче – «что сказать», гораздо более приближенной к жизненной ситуации.

5. Коллективное взаимодействие – основной психологический принцип, на котором построено интенсивное обучение. Суть его состоит в организации групповой деятельности, которая способствует, с одной стороны, мобилизации возможностей личности каждого обучаемого, а с другой – формированию работоспособного, творческого коллектива. Организация занятия с учетом постоянного группового взаимодействия работает также на повышение активности учащихся, так как на протяжении всего урока они постоянно совместно решают поступающие одну за другой коммуникативные задачи.

В системе МА регулярно используются различные типы учебного взаимодействия, главной целью которых является обеспечение постоянной вовлеченности каждого учащегося в процесс общения и обмена информацией. Среди них:

- одновременная работа в парах, в тройках, в микрогруппах по 4 человека, в командах;

- фронтальная работа преподаватель – группа, преподаватель – микрогруппа, учащийся – группа;

- «куча-мала» и т.д.

Важным условием успеха такой организации учебной деятельности является, прежде всего, содержательное наполнение задания, степень его актуальности и «интересности» для обучающихся. В качестве примера можно привести задание «комплименты». Суть его заключается в том, что студенты должны периодически делать друг другу утренние комплименты (как можно больше комплиментов за единицу времени), отрабатывая на разных этапах различную лексику и грамматические формы.

- Ты такая красивая, привлекательная! У тебя такие красивые глаза / густые волосы / стильная стрижка / такой красивый голос!

- У тебя такой хороший вкус! Это платье тебе так идет, а туфли так идеально подходят к сумке!

- Ты сегодня замечательно выглядишь! У тебя такое красивое платье! Ты вообще очень стильно одеваешься, и на тебе всегда очень модные вещи. Ты, как никто, умеешь их носить!

- Знаешь, я давно хотел тебе сказать: «Ты замечательный человек! Ты такой общительный и остроумный! С тобой всегда так интересно и весело!»

Интересно, что именно на этот тип задания реакция студентов бывает диаметрально противоположной: одна группа с радостью

подхватывает идею (а иногда с удовольствием доводит ее до абсурда), а другая относится к ней резко отрицательно, и тогда эту форму «общения» приходится заменять на другую.

Важно отметить, что в ходе группового взаимодействия происходит, с одной стороны, единение группы, а с другой – индивидуализация каждого студента, устанавливаются личностные отношения, которые помогают учащемуся освободиться от скованности и чувства неуверенности в себе. Немаловажное значение для раскрепощения учащихся имеет также ролевая организация общения, которая помогает им переключиться с формы на содержание общения, проявить свои творческие способности и дистанцироваться от собственных ошибок.

Совместно «прожитые» сюжеты, спетые песни, сказанные комплименты, просмотренные фильмы, проведенные дискуссии, обсужденные (но так и не решенные!) проблемы – другими словами, действительно содержательные стороны групповой работы – являются реально значимыми факторами формирования дружного коллектива, который, в свою очередь, определяет эффективность учебного процесса и качество проведенного вместе времени.

Подводя итог описанию использования принципов МА в академической программе Летней школы, скажем несколько слов о результатах обучения. Из года в год выпускное тестирование наших учащихся показывает высокую эффективность обозначенного выше подхода к обучению: 100% студентов достигают цели по всем видам речевой деятельности, а группа 5-го уровня производит впечатление одной из самых дружных и активных.

S.I. Titkova

SPECIFICS OF ACTIVATION METHOD PRINCIPLES APPLICATION IN MIDDLEBURY RUSSIAN LANGUAGE SUMMER SCHOOL PROGRAM

Method of activation of individual and group potential, methodological principles, teaching through communication, activity approach, language and speech.

The article addresses the problem of possible ways of using principles of activation method (author – Prof. G.A. Kitaygorodskaya) in methodology of teaching a foreign language in an academic program. It focuses on five basic principles of the method, supports the main issues with examples based on the Russian language teaching practice in Middlebury Summer School and shows the advantages of applying these principles. The article is supplied with the detailed plans of some lessons and examples of specific exercises.