Цимбал С. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ШКОЛИ Г. О. КИТАЙГОРОДСЬКОЇ НА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ІЛПТ

Автор статті проводить теоретичний аналіз впливу школи Г.О. Китайгородської на формування і розвиток іншомовного мовлення. Розглядається визначення «інтенсивне вивчення іноземної мови». Визначаються основні теоретичні положення методу Г.О. Китайгородської.

Ключові слова: *іноземна мова, інтенсивне навчання, методичні прийоми.*

Автор статьи проводит теоретический анализ влияния школы Г.О. Китайгородської на формирование и развитие иноязычного вещания. Рассматривается определение «интенсивное изучение иностранного языка». Определяются основные теоретические положения метода Г.А. Китайгородской.

Ключевые слова: *иностранный язык, интенсивное обучение, методические приемы.*

The author of the article conducts the theoretical analysis of influence of school of Г.О. Китайгородської on forming and development of the foreign broadcasting. Determination is examined «intensive study of foreign language». The substantive theoretical provisions of method of G.A. Kitajgorodskoj are determined.

Key words: *foreign language, intensive studies, methodical receptions.*

Постановка проблеми. В умовах науково – технічного прогресу, коли є невідповідність між обсягом інформації та строком їх засвоєння, важливого значення набуває питання результатів навчання та якості мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців.

Підготовка сучасного викладача іноземної мови пов’язана з новими підходами до методики викладання предметів професійного профілю, переглядом інструментів педагогічних дій. Найбільша ефективність освітнього процесу досягається в умовах активізації навчальної діяльності студентів.

Метою статті є теоретичне дослідження психолого-педагогічного

© Цимбал С. В., 2010

аналізу впливу школи Г. О. Китайгородської на формування і розвиток ІЛПТ.

Результати дослідження. Навчання іноземних мов за системою Г.О. Китайгородської, яке дістало назву методу «Активізації можливостей особи і колективу», багато в чому повторює систему Г. Лозанова (тільки на іншому рівні осмислення, що видно навіть з назви методу), а що стосується структури навчального процесу і подачі навчального матеріалу, то практично повністю її відтворює. Проте, трансформуючи вчення Г. Лозанова у власну систему, Г.О. Китайгородська пропонує своє теоретичне обґрунтування цієї системи на основі вітчизняної психологічної теорії діяльності і, відповідно до цього – інші методичні принципи і побудовані на цих принципах методичні прийоми.

Справедливо відзначаючи, що «типовим стало ототожнення інтенсивного навчання з короткостроковим, в якому відсутня змістовна, якісна і дається тільки формальна, кількісна характеристика цього поняття» [2, с. 11], Г.О. Китайгородська шукає свої підходи до пояснення поняття «інтенсивності». Вона, в принципі, згідна з вітчизняними педагогами В.В. Краєвським і В.М. Бліновим в їх визначенні інтенсивності навчання, яке свідчить, що «це не просто ефективне навчання, а таке, при якому досягається максимум ефективності за мінімально можливий навчальний час при мінімальних витратах зусиль учня і учителя» [2, с. 7]. Вважаючи це визначення «у своїй загальності чітким», Г.О. Китайгородська, проте, підкреслює, що «інтенсивне навчання має бути пов’язане не з мінімізацією, а максимізацією спільних зусиль викладача і учнів», і в цьому ж полягає активізація навчання, яку вона розглядає як «активізацію діяльності викладача і учнів» [2, с. 13]. Проте ні «мінімізація», ні «максимізація зусиль викладача і учнів» не є тими якісними характеристиками інтенсивності навчання, на яких наполягає Г.О. Китайгородська. Ці характеристики якраз і є, на наш погляд, формальними і кількісними.

Якісна сторона інтенсивності полягає, на наш погляд, в тому, щоб створити ці високі технології і при їх допомозі знайти шляхи до розкриття та розвитку тих резервів людини, які забезпечать їй швидкий, ефективний і практично безболісний результат. Тільки після створення таких технологій, на які у творчого педагога, який постійно їх удосконалюватиме, може піти усе життя, можна буде говорити не стільки про «мінімізацію» зусиль учнів, скільки про їх якісно нову творчу модифікацію, що послаблює напругу при переробці інформації, і про полегшення роботи педагога, яка, будучи творчою, ніколи не стане

мінімальною. Створенню таких нових технологій і присвячена уся наша робота, що утілилася на цьому етапі в ІЛПТ.

У наступному визначенні Г.О. Китайгородської під «інтенсивним навчанням іноземної мови» розуміється навчання, «спрямоване, в основному, на опанування спілкування на мові, що вивчається, яке спирається на не використовувані в звичайному навчанні психологічні резерви особи і діяльності учнів, особливо – на управління соціально – психологічними процесами в групі і управління спілкуванням викладача з учнями і учнів між собою, зазвичай здійснюване в стислі терміни» [1, с. 5]. Поза сумнівом, що «опанування спілкування на іноземній мові» є центральною проблемою навчання іншомовного мовлення, питання полягає лише в тому, наскільки вільно людині вдається цим спілкуванням оволодіти і наскільки глибоко іншомовне мовлення укорінятиметься у свідомості і підсвідомості людини. Ми вважаємо, що для вирішення останньої проблеми, тільки «спиратися» на невідомі невживані резерви особи і її діяльності не досить. Так само, як не досить управляти тільки зовнішніми соціально – психологічними процесами в групі, не включивши механізми управління тими психічними процесами, які породжують мовлення «зсередини». Таке формулювання завдання, по суті, не пояснює роботи внутрішніх процесів, які сприяють формуванню мовлення.

Наша система інтенсивного навчання на основі ІЛПТ, яка прагне допомогти людям опанувати іншомовним мовленням практично як рідним, відрізняється від подібного підходу тим, що не лише намагається виявити такі приховані резерви в кожній людині, але і «запустити» внутрішні механізми сприйняття мовлення і відтворення мовлення. Вона пропонує конкретні шляхи не стільки опори на ці резерви, скільки ефективні способи їх активізації, корекції і усебічного розвитку.

При цьому під внутрішніми резервами особи ми розуміємо усю сукупність її психічних процесів і властивостей, (що знаходяться як в зоні свідомості, так і підсвідомості), що найяскравіше проявляються в поведінці і діяльності людини, в її взаєминах з іншими людьми. Це вводить проблему інтенсивного навчання іншомовного мовлення не лише в галузь соціальної психології, але і в галузь загальної психології і психології особи.

Завдання «управління спілкуванням» в навчанні, що акцентується у визначенні Г.О. Китайгородської, безумовно, вважається важливим, але нам здається, що не стільки управління, скільки тактовне навчення людей вільно і органічно опанувати спілкування на іноземній мові,

спілкуванням, що йде від глибини душі, розуму і серця, є завданням ще більш первинним. Вищою точкою майстерності педагога ми вважаємо таку, коли педагогові вдається відпустити важелі управління і непомітно передати їх самим учням (зберігши при цьому невидимі страхуючі ниточки), створити таку атмосферу і умови творчості, коли учням здається, що усе дійство, яке відбувається на занятті, в першу чергу, справа рук їх самих. Тільки тоді вони повністю зможуть повірити в дивний девіз: «Зважуйтеся, ви талановиті»!. Це абсолютно не означає того, що педагогові нічого не треба при цьому робити, оскільки за нього усе зроблять учні. Ні, його робота просто зобов’язана бути великою і ретельною, адже тільки тоді вона придбає ту віртуозну легкість, з якою «повітряна» балерина парить над сценою, відстоявши до цього сотні годин у верстата. Тільки тоді робота педагога стане настільки ювелірно тонкою, що її золоту павутину, яка повністю закутує і пронизує увесь процес навчання, не зможе розгледіти неналаштоване око.

Основні теоретичні положення методу Г.О. Китайгородської пов’язані з концепціями вітчизняної психологічної школи – теорією діяльності О.М. Леонтьєва, теорією мовленнєвої діяльності О.О. Леонтьєва, теорією особи і колективу А.В. Петрівського. Наша методична система (ІЛПТ), розсовує рамки тільки вітчизняного психологічного підходу до навчання і збагачує його науковими досягненнями і західної психологічної школи. ІЛПТ спирається на розроблену нами інтеграційну теорію мовлення і вводить в навчання групову психотерапію і психокорекцію, що перетинається з теорією особи і колективу, але не ототожнюється з нею. У такій постановці питання ми говоримо вже не лише про «психогігієнічний ефект» від навчання, а про психотерапію як про потужний методичний засіб навчання. Розширюючи межі діяльнісного підходу до мовлення і його навчання до рівня інтеграційного, ми тим самим підкреслюємо не лише його зовнішній діяльнісний план, але і план внутрішній – психічний і психофізіологічний, такий, що містить як свідомі, так і несвідомі елементи формування мовлення. Такий широкий погляд на навчання йде від об’ємного розуміння самого явища мовлення. Нагадаємо, що ми розглядаємо мовлення не лише як засіб спілкування, але і як вищу психічну функцію людини, спеціальний психофізіологічний процес і особливий вид людської активності, де діяльність представляє лише одну з її форм.

ІЛТП за допомогою цілого комплексу психотехніки активізує і розвиває в людині усі вказані грані мовлення, сприяючи, таким чином, його інтенсивному формуванню. Саме така спрямованість відрізняє

нашу систему навчання від усіх інших інтенсивних методів і від методу Г.О. Китайгородської, основою якого є «організація діяльності учнів» [1, с. 7] при «комунікативно – особовому підході до опанування усного іншомовного мовлення» [1, с. 3]. Як видно з наведеного вище визначення, особова спрямованість навчання розглядається тут суто через призму колективного. «Традиційна методика навчання іноземних мов, – пише Г.О. Китайгородська, – поки що недостатньо враховує «людський чинник», і з цим не можливо не погодитися. Але далі йде пояснення того, що мається на увазі під терміном «людський чинник» – це «основна характеристика спільного процесу діяльності – її суб'єкт, активність учнів в засвоєнні предмета діяльності» [2, с. 4], причому активність розглядається тут як явище чисто зовнішнє.

Звичайно, групова форма роботи багато в чому сприяє розкриттю і розвитку особистості, але наш психотерапевтичний і психокоректувальний метод такої роботи розрахований не лише на ефект від групової взаємодії (яка безперечно корисна), як це відбувається в методі Г.О. Китайгородської, але і на спрямовану дію необхідної техніки і процедур на кожну окрему особу (і усі її психологічні характеристики).

Ця техніка і процедури, створені і відібрані по тестових свідченнях для кожної конкретної особи, реалізуються під час загального колективного дійства, яке як різнокольорова тканина сплітається не лише на основі загальних психотерапевтичних принципів, що становлять його канву, але і з безлічі цієї особово спрямованої техніки. Це створює той унікальний своєрідний колорит тренінгів при їх реальному втіленні в життя, який ніколи не повторюється і який завжди буває таким же різним, як і самі люди, що беруть участь у тренінгах. Тут необхідно відзначити, що благотворний груповий ефект постулюється як основоположний практично в усіх наявних інтенсивних методиках. Проте нам добре відомо, що проявляється такий ефект, якщо йому активно не сприяти або сприяти без застосування особливих психотерапевтичних прийомів, поступово і далеко не відразу.

Створюючи навчальний мікросвіт і мікроклімат, необхідно пам'ятати, що зібрання в групу людей ще не означає спілкування між ними, якому необхідно учити, а сама група робить цілющий і благотворний ефект тільки у тому випадку, якщо її членів характеризує психологічна спільність, яку треба формувати. У грамотно організовуваних групах інтенсивного навчання така спільність усе-таки утворюється, багато в чому завдяки старанням педагога, його доброзичливості й артистизму. Проте, на наш погляд, справжній позитивний ефект і користь від групової діяльності реально досягається не лише

за рахунок особистих якостей педагога, але і за рахунок розуміння ним феноменології малих груп і, найголовніше, розуміння механізмів міжособових стосунків в групах і застосування особливих технологій для їх формування.

За справедливими словами Г.О. Китайгородської, ефективність групового навчання створюється умінням «активно впливати на емоційну атмосферу уроку, сприяти виникненню у учнів емоційних станів, сприятливих для навчальної діяльності», а також «самим характером ігрової діяльності, у рамках якої протікає іншомовне спілкування учнів» [1, с. 71]. На жаль, в методиці Г.О. Китайгородської наводяться лише найзагальніші рецепти подібного впливу, такі як «заохочення» (вербальне і невербальне) учнів викладачем, а також говориться про їх «визнання» і «схвалення» усім колективом [1 с. 71-72], чого, звичайно ж, на наш погляд, не досить. Та і сам характер ігрової діяльності у деяких, непідготовлених до неї дорослих людей, які прийшли займатися «серйозною справою», може викликати відторгнення.

На наш погляд, тільки методи психотерапії, з їх багатогранно вигостреними прийомами, здатні практично з перших хвилин занять не лише розташувати людей один до одного, але і максимально їх розкріпачити, зняти з душі тягар страху і тривоги, залучити в міжособові контакти, визначені загальною метою, і поволі, непомітно, ввести в благотворний світ гри і чаклунства. Ми говоримо про це з усією певністю, тому що на самому початку свого шляху намагалися наслідувати рекомендації Г.О. Китайгородської, і хоча її методика багато в чому виявлялася такою, що працює, на створення необхідної в групі атмосфери йшло не менше 3-4 занять (і це при тому, що вже тоді автор намагалася збагатити цю методику різноманітнми психотехніками, які, проте, не були зібрані в єдину концептуальну систему). З початком застосування автором системного підходу і використання в навчанні психологічного тренінгу спілкування, для утворення такої атмосфери вимагалося вже декілька годин, а у міру розвитку і нарощування тренінгового комплексу, перетворення його в ІЛПТ – всього декілька десятків хвилин.

Наступна принципова відмінність нашого розвиваючого, активного і, як вершина цього, інтенсивного методу навчання від інших полягає в тому, що ми йдемо не від перевідного способу навчання, не від зіставлення двох мовних систем у свідомості учня, що, поза сумнівом, усвідомлено або неусвідомлено в його голові усе – таки відбувається. Ми прагнемо практично повністю відволікти увагу учня від рідної мови, яка присутня в навчанні тільки як тінь інозем-

ної. Відволікання від рідної мови і перетворення іноземної в домінанту відбувається в особливій навчальній групі за допомогою спеціальних тренінгових технік, які буквально «занурюють» людину в купіль іншомовного мовлення, відключають її від реального світу за сприяння таких одвічних мотиваційних важелів, як інтерес, новизна, яскравість, емоційна насиченість і непередбачуваність того, що відбувається навкруги. Це відбувається при груповій, але одночасно особовій спрямованості усього дійства і, найголовніше, при активній участі в ньому усіх і кожного. Цьому допомагають звуки музики, світло свічки, гра фарб, безглузда зворушливість реквізиту, м'який гумор, доброта, тактовність, взаємна зацікавленість і взаємопідтримка учнів. Відволікаючими чинниками є і самі тренінгові вправи, коли людина буквально забуває, що вона вивчає іноземну мову, а не осягає процеси спілкування, розкриває для себе світ гри і мистецтва, насолоджується творчістю, пізнає саму себе і товаришів по групі.

Іноземна мова є при цьому навчанні не лише середовищем, але, будучи включеною в кожну окрему тренінгову техніку і при її допомозі, органічно прищеплюється кожній людині. У спеціально створених для такого навчання умовах, в атмосфері загальної ігрової умовності і доброзичливості, людина на якийсь час ніби повертається на рівень дитинства (відбувається те, що Г. Лозанов і Р.М. Грановська називає «часовою функціональною інфантилізацією»), що загострює для неї сприйняття світу і усього, що в ньому відбувається, й іншомовне мовлення починає сприйматися дорослою людиною і породжуватися в ній практично аналогічно тому, як це відбувається у дитини.

Таким чином ми у своєму навчанні, і це момент принциповий, йдемо від реальних процесів сприйняття і породження іншомовного мовлення у дорослих людей, а не від штучного їх моделювання. Якщо процес моделювання тут і присутній, то найприродніший, натуральніший, коли природа сама відтворює, при належній їй допомозі з нашого боку, ті механізми сприйняття і породження мовлення дорослою людиною, які багато в чому властиві і дітям. У інших же навчальних системах ці процеси йдуть не природно зсередини людини, а створюються як би їх протези. Так Г.О. Китайгородська вважає, що «кероване оволодіння учнями іншомовним мовленням являє собою моделювання процесів породження, смислового сприйняття і комунікативної взаємодії мовленнєвих висловлювань» [2, с. 6], і згідна з рядом лінгвістів в тому, що «досконале опанування іноземною мовою – це процес наближення до мінімуму тимчасового інтервалу, займаного операцією перекодування, автоматизований процес переходу з

рідної мови на іноземну» [2, с. 7]. Тут, на відміну від нашої системи навчання, закладений, хоч і в завуальованій формі, все той же перевідний принцип, хай і доведений до автоматизму, від якого ми увесь час (і досить успішно) намагаємося піти.

Якщо Г.О. Китайгородська говорить про «органічну єдність предмета і процесу навчання» [2, с. 69], тобто мова все-таки вивчається як предмет і система знаків (незважаючи на комунікативну спрямованість навчання, яка, як передбачається, формує мовлення), то ми ставимо питання інакше і глибше. Ми ще раз підкреслюємо, що мовлення – це не лише система знаків, не лише засіб спілкування, що набагато ширше за комунікацію, але і явище психіки і нейрофізіології людини. Тому ми говоримо про органічну єдність мовлення як багатогранного явища і процесу її навчання, спрямованого на розвиток усіх граней цього явища і таким чином формуючого мовлення.

Інтенсивне навчання – навчальний напрямок, що вже достатньо склався. І хоча механізми інтенсифікації в ІЛПТ багато в чому, а іноді кардинально, відрізняються від загальноприйнятих, проте ми не відкидаємо, а навпаки, вітаємо і використовуємо серію методичних принципів цього навчального напряму, що зарекомендували себе як ефективні. Більшість цих загальноприйнятих нині принципів уперше були сформульовані Г. Лозановим: 1) навчання в малій групі у формі спілкування і в стислі терміни; 2) принцип «занурення»; 3) насиченість занять мовним і мовленнєвим матеріалом; 4) відбір навчального матеріалу по тематичному і частотному параметрам (тобто по частоті вживання в мовленні як самих розмовних тем, так і мовних конструкцій); 5) побудова навчального тексту (як усного, так і письмового) у формі діалогу; 6) використання психотерапевтичного прийому «Я – маска»; 7) обмежене вживання мови – посередника; 8) «усне випередження», а саме: подача, сприйняття і використання тексту спочатку на слух і лише потім перехід до читання і письма; 9) подання мовного матеріалу в мовному виді за формулою «синтез – аналіз – синтез» [1, с. 19], тобто первинно мовлення пропонується, як і в житті, в злитій формі – без розчленовування його на мовні елементи, далі по мірі необхідності може настати період аналізу засвоєного, як самостійного, так і за допомогою педагога, і, нарешті, згортання проаналізованого матеріалу знову в синтетичну форму. Саме ці принципи інтенсивного навчання можна назвати універсальними, оскільки вони є психолінгвістичними і лінгвопсихологічними і дозволяють, як в ІЛПТ, відтворювати навчання дорослої людини іншомовному мовленнюі по моделі онтогенезу. Проте і ці принципи наповнюються в кожній кон-

кретній методичній системі власним змістом.

Інші методичні установки і вказівки, що часто подаються як обов'язкові, можуть такими і не бути, а складати основу і регламент окремих методичних систем. Так, наприклад, згідно з методикою Г.О. Китайгородської тільки початковий курс, що включає 2500 лексичних одиниць, зобов'язаний бути розподілений мінімум на 120 – 150 аудиторних годин (проти усього нашого курсу в 5000 лексичних одиниць, які засвоюється всього за 100 годин, що говорить про його ефективність). А графік насиченості занять навчальним матеріалом, за інструкцією Г.О. Китайгородської, неодмінно повинен мати такий порядок: максимальна концентрація матеріалу на початку курсу, поступове зниження концентрації і рівномірний її розподіл – в середині, а потім знову посилення концентрації матеріалу наприкінці курсу.

Така методична умова в системі Г.О. Китайгородської пояснюється, на наш погляд, тим, що інтерес і новизна навчання на початку курсу дозволяє людині на тлі підвищених позитивних емоцій сприйняти і переробити досить велику кількість пропонованої інформації. Потім настає період звикання до навчання; з пропажею новизни і зниженням емоційного підйому, починається етап уповільнення процесування інформації і, як наслідок, пересичення нею і спад в її засвоєнні. Оскільки в другий період навчання надходження матеріалу знижується, людина дістає можливість відпочити і услід за цим ніби відкрити друге дихання, внаслідок чого стає реальним знову збільшити концентрацію навчального матеріалу. Така установка логічна і психологічно обґрунтована, але вона є не універсальною, а виключно атрибутом вказаної інтенсивної системи навчання. Вона представляється саме такою, тому що не має прямого стосунку до розвитку мовлення в онтогенезі.

У нашій методичній системі, яка по можливості відтворює закони природного мовленнєвого розвитку, при засвоєнні людьми мовного матеріалу працюють абсолютно інші психологічні механізми. Інтерес, новизна, свіжість і яскравість навчального дійства, що відбувається, безперервно посилюються у міру розвитку курсу, і у міру розгортання і наростання комплексу психологічних тренінгів, дозволяють не лише постійно загострювати сприйняття і покращувати роботу усіх когнітивних і психодинамічних процесів у учнів, але і поступово нарощувати швидкість і якість переробки інформації, яка подається, при тому, що і фізичні, і духовні сили організму не лише не виснажуються, але і зміцнюються. Використовуючи техніку функціональної інфантилізації, ми ніби повертаємо дорослих людей на рівень дитинства (коли усі

люди були не просто здатні і талановиті, але геніальні), до того глибоко чуттєвого пізнання навколишнього світу, неодмінною складовою якого є мовлення, і починаємо їх «вирощувати» разом з прищеплюваним їм іншомовним мовленням з воістину хвилюючої і оновленої стадії розвитку. Усьому цьому сприяє як форма, так і зміст навчального дійства, спочатку задуманого і представленого як казкова феєрія, як психологічний спектакль, наповнений почуттям, кольором, світлом, музикою і несподіваними ігровими прийомами.

Образно кажучи, народившись немов маленький, але дзвінкий і чистий струмочок, це дійство поступово перетворюється на величезну і сильну вируючу річку, яка стає усе більш широкою і глибокою та нестримно мчить до океану знань. Комплекс психологічних тренінгів, що становить суть навчального процесу, починається ніби з живої, але помірної течії цієї річки, сплеску і гри невеликих, але свіжих і барвистих хвиль, що плавно збільшують свій обсяг, розмах і біг, і, нарешті, що могутньо викочуються на її простору гладінь. Користуючись мовою музики, форму і суть інтеграційного тренінгового комплексу можна позначити терміном і схемним знаком крещендо – <, який виражає динамічну природу дійства, зростання і посилення його благотворного розвиваючого ефекту.

Таким чином, розподіл навчального матеріалу по мірі його концентрації, яке Г.О.Китайгородська вважає обов’язковим (велика порція матеріалу – мала – знову велика), стає в нашій системі навчання не потрібним і навіть небажаним, оскільки створює «рваний» ритм занять. Оскільки в результаті роботи Інтеграційного лінгво – психологічного тренінгу розумовий, духовний і фізичний потенціал учнів неухильно зростає, то резонно, що і концентрація і складність пропонованого навчального матеріалу, в нашому випадку, лише збільшуються. Зняттю неминучої втоми сприяє постійна зміна діяльності, її перемикання з одного виду на інший, з неодмінним використанням прийомів релаксації. Такий психологічний механізм навчання не суперечить ходу природного розвитку, як самої людини, так і її мовлення, а навпаки, до нього наближається.

Проілюстровані зразки вторинних методичних установок з системи Г.О. Китайгородської є не єдиними в школі інтенсивного навчання, що вже склалася. Вживані нами навчальні технології (під такими технологіями ми розуміємо сукупність знань про способи і засоби навчання, від грецького techne «мистецтво», «ремесло», «наука» + logos «поняття», «вчення» [3, с. 607]) тому і є тонкими, що вироблюваний ними прорив в результативності навчання забезпечується не стільки

його загальними принципами, скільки конкретними деталями. Наш метод навчання, на відміну від інших інтенсивних методів, належить до навчальних технологій саме такого роду – він дозволяє домагатися значних результатів шляхом тонкої нюансованої дії на психічні процеси, структури і стани людини, які сприяють породженню мовлення. І, на відміну від багатьох інших інтенсивних методів, він розроблений детально – від філософських – методологічних підходів (що мають холістичну, інтеграційну спрямованість) і теорії (як сукупності узагальнених положень системи) до новітніх технологій і «ноу-хау» і їх практичного застосування. Таким чином, ми постаралися скоротити той величезний розрив між теорією і практикою, існуючий в більшості інтенсивних методів, наповнивши його конкретним змістом, а саме: пояснювальними механізмами (тобто внутрішнім улаштуванням системи навчання, що роз'яснює її дію), навчальними технологіями (тобто способами, методами і прийомами навчання, спрямованими на досягнення кінцевого результату), «ноу-хау» (тобто сукупністю наукових, технологічних і практичних знань, що забезпечують технологічний процес і досягнення кінцевого результату), а також уточненим розумінням практики як діяльності по втіленню в життя технологій, яка неодмінно має бути особово – центрованою, заснованою на індивідуальному підході до кожної людини – тільки тоді вона зможе досягати поставлених цілей.

Висновки. Усі ланки нашої системи навчання (методологія – теорія – механізми – навчальні технології – «ноу-хау» – практика) являють собою нерозривний ланцюг складових частин цієї системи, які, будучи сплетеними в єдиний потужний агрегат або з'єднання, примушують цю систему функціонувати. Відмічені вище розбіжності не вичерпують усіх концептуальних відмінностей описуваних інтенсивних методичних систем. У міру детальнішого опису нашої системи навчання такі істотні розбіжності виявлятимуться і надалі, і там, де це необхідно, увага на них буде загострена. У нашому методі інтенсифікація навчання досягається не лише і не стільки за рахунок групового психотерапевтичного ефекту, (неодноразово описуваного багатьма дослідниками), але, передусім, за рахунок особливих системних механізмів, а також – високих і тонких технологій. На практиці вони є ретельно розробленою тренінговою технікою і процедурами, що дозволяють звільняти психіку людей від всіляких психологічних бар'єрів і стереотипів і на цьому ґрунті активізувати, коригувати і розвивати усі грані мовленнєвого процесу (психодинамічні, когнітивні, комунікативні, психофізіологічні), а також пов'язані з цим процесом

властивості і стани особи, які необхідні для формування і розвитку іншомовного мовлення і сприяють його активному та інтенсивному становленню. Механізми інтенсивного досягнення іншомовного мовлення дорослими людьми методом нашого навчання не можливі, проте, зрозуміти без психолінгвістичного аналізу проблеми і порівняння основних принципів такого навчання з розвитком мови в онтогенезі.

Література:

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986. – 103 с.
2. Китайгородская ГА. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986. – 176 с.
3. Современный словарь иностранных слов. – М., 1999. – 742 с.