

## ПСИХОТЕХНИКА АКТИВИЗАЦИИ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Н.Б. САВИНКИНА\*,

ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, nasavin@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием непроизвольного запоминания в обучении. Дается анализ учебной деятельности в Методе активизации (метод профессора Г.А. Китайгородской) с точки зрения стимулирования непроизвольного запоминания. Показывается, что эффективность обучения иностранному языку по Методу активизации достигается в значительной мере за счет использования непроизвольной памяти. Выявляются и перечисляются особенности учебной работы, посредством которых создаются условия для ее высокой продуктивности. Этими условиями являются: переключение внимания учащихся с учебных мнемических задач на игровые задачи за счет театрализованного характера взаимодействия преподавателя и учащихся на учебных занятиях; мотивация конкретных речевых действий учащихся, обусловленная вовлечением их в игровое взаимодействие; целостность и содержательность театрализованного учебного курса; интегрированность отдельных заданий в общую систему учебной работы; совместное производство содержания учебных занятий преподавателем и учащимися, требующее от учащихся речевой активности и речевой инициативы, а также интеллектуальных и креативных усилий; нестандартность и

### Для цитаты:

Савинкина Н.Б. Психотехника активизации ресурсов личности при обучении иностранному языку. Практический опыт // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 93—105. doi: 10.17759/cpp.20162402006

\* Савинкина Наталья Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры философии и истории образования факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, nasavin@yandex.ru

необычность учебной деятельности; использование мнемических приемов, облегчающих запоминание; эмоциональное вовлечение учащихся в игровой процесс и другие.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, активизация ресурсов личности, Метод активизации, произвольное запоминание, произвольная память, стимулирование произвольного запоминания, интеллектуальная активность, театрализация, речевые действия от лица персонажа, маска, создание содержания учебного занятия, творческое задание, креативное речевое поведение.

При обучении иностранным языкам, особенно на начальном этапе обучения, от учащихся, прежде всего, требуют заучивания и воспроизведения лексики и готовых учебных текстов, так как в практической методике делается ставка на работу произвольной памяти. Закрепление знаний осуществляется почти исключительно посредством произвольного запоминания и заучивания, а произвольное запоминание считается «случайным». Однако практика показывает, что прямая установка на запоминание на самом деле не так эффективна, как кажется. Несмотря на потраченные учащимися усилия, заученный материал забывается, а выход в речь на основе заученных текстов не совершается. Между тем психологи давно сетуют на то, что при обучении недооцениваются возможности использования произвольного запоминания, которое при определенных условиях может быть более продуктивным, чем произвольное [2, с. 263]. К сожалению, сфера произвольного запоминания в методике обучения иностранным языкам по-прежнему остается без внимания. Не отрицая необходимости заучивания учебного материала, рассмотрим, как при обучении иностранному языку может быть задействована не только произвольная, но и «другая» память.

### **Взгляд на произвольную память в психологической науке**

Предварительно дадим рабочее определение произвольного (ПЗ) и произвольного запоминания (НЗ). Произвольную и произвольную память в психологической науке выделяют в соответствии с тем, какое место в структуре деятельности занимает мнемический процесс. «С произвольной памятью мы имеем дело, когда перед нами стоит осознанная задача запомнить (или вспомнить). Произвольная память имеет место в том случае, если запоминание оказывается дополнительным продуктом осуществления деятельности, напрямую не связанной с памятью. Показательно, что произвольное запоминание оказывается зачастую более

продуктивным, чем произвольное» [8, с. 12—13]. П.И. Зинченко первым раскрыл и подробно описал специфические особенности деятельности, которые обеспечивают наиболее благоприятные условия высокой продуктивности непроизвольного запоминания. На основании изучения «закономерностей» непроизвольного запоминания в результате проведенных экспериментов он пришел к заключению, что основная форма НЗ является продуктом целенаправленной деятельности, не мнемической по своему характеру. Подлежащий запоминанию материал включался при эксперименте в некоторую более широкую деятельность без прямой установки на его запоминание. Важным фактором эффективности НЗ оказалась при этом степень сложности и содержательности самой деятельности для испытуемого, а также степень проявленной с его стороны активности. П.И. Зинченко сделал вывод о возрастании качества непроизвольно зафиксированного в памяти материала по мере усложнения задания, сложность которого он связывал со степенью его содержательности и необходимостью установления содержательных связей при его выполнении, так как это требует от испытуемых высокой степени интеллектуальной активности. По определению Н.Т. Ерчак: «... не количество подлежащих запоминанию единиц материала, а интенсивность процессов его обработки определяет возможности памяти» [1, с. 206].

Разделяя взгляды П.И. Зинченко относительно НЗ, Г.К. Серeda считал использование в обучении именно непроизвольной памяти резервом совершенствования процесса обучения [11, с. 12—20]. Он полагал, что полученные традиционным путем знания часто являются «малоподвижными», и пытался найти способ сделать их подвижными и гибкими. При этом он рассматривал актуализацию при обучении непроизвольного запоминания как один из путей достижения его максимальной эффективности, прочности и гибкости полученных знаний, умения их применять в разных ситуациях [3, с. 23—37]. Согласно разработанной им теории памяти, для актуализации этого резерва необходима специальная организация деятельности учащегося. Г.К. Серeda называл два главных условия организации этой деятельности. Прежде всего, ученик активно «добывает» знания, а не получает их в готовом виде. В психологической науке это называется также «эффектом генерации», то есть лучшего запоминания материала, самостоятельно созданного испытуемым, «когда оно является продуктом самостоятельного целенаправленного действия, обеспечивающего наилучшие условия для ориентировки в материале и для его подкрепления» [8, с. 71]. Однако было бы заблуждением считать, что любые самостоятельно затраченные усилия ученика помогут ему быстрее продвинуться в освоении, в частности, иностранного языка. Этого ошибочного представления придерживаются авторы учебника «Французский язык для начинающих» Л.О. Мошенская и А.П. Дитерлен. В основу учебника положена

методика, основной принцип которой — приучить студента к активной самостоятельной работе, прежде всего, к работе со словарем. «Именно поэтому мы ... исключаем русский язык при введении лексического материала. Учащийся начинает ориентироваться в языке быстрее, если перевод дается ему не готовым, а он сам находит нужное значение по словарю. Да и запоминается все «добытое» самостоятельно, как показывает практика, гораздо лучше» [6, с. 3]. На самом деле трудоемкий поиск значения слов в словаре вовсе не продвигает начинающих изучать иностранный язык в его освоении, так как является всего лишь предварительной работой, не имеющей отношения к цели обучения, которая состоит в обучении восприятию иноязычных текстов и в обучении речи.

Другим условием мобилизации произвольной памяти в теории Г.К. Середы является построение такой структурной деятельности, в которой содержание, являющееся целью действия в одной задаче, входит в последующие действия как способ или часть способа их решения. Это должна быть некоторая целостная деятельность, интегрирующая систему связанных между собой заданий, в которой выполнение предыдущих заданий позволяет решать последующие задачи. По описанию Г.К. Середы, при выполнении отдельных учебных задач мнемическая задача выступает как специальная задача, часто даже вступающая в противоречие с познавательной. При решении интегрированной системы задач, направленных на поиск существенных связей и закономерностей в материале, мнемический эффект является результатом НЗ и не требует специальной, кроме познавательной активности [3, с. 23—37].

Активность НЗ также связывается с качеством мотива деятельности, который, прежде всего, «должен обладать достаточной побудительной силой, так как без этого деятельность не может осуществляться...» [2, с. 249]. Однако наличие побудительной силы мотива является только исходным условием. Продуктивность НЗ определяется еще и отношением мотива к задаче, а именно, «... чем более близкие и содержательные отношения существуют между мотивом и задачей, тем большей оказывается продуктивность НЗ» [2, с. 26].

### **НП как неотъемлемая часть обучения в Методе активизации**

В Методе активизации (МА) использование НП является неотъемлемой частью обучения [4]. Рассмотрим, каким образом при организации учебной деятельности в МА происходит его актуализация. При этом мы опираемся на собственный опыт работы по данному методу по учебникам Т.Н. Смирновой «Deutsch intensiv. Начальный этап» [12] и «Deutsch intensiv. Продвинутый этап» [13].

Обучение иностранному языку по МА имеет своей целью овладение учащимися языком для его практического использования и проходит в сжатые сроки при большом объеме подлежащего освоению речевого ресурса в процессе учебного общения, которому придается театрализованный характер. Организация театрализованного общения между преподавателем и группой учащихся и учащимися между собой происходит на основе особых драматизированных диалогических учебных текстов, объединенных общим сюжетом и снабженных параллельным переводом на родной язык. Эти учебные тексты содержат инвариантные образцы общения и включают продуманно отобранный, тематически и стилистически разнообразный речевой ресурс. Действующими лицами диалогических учебных текстов немецкого курса являются персонажи из немецкоязычных культур: художник из Баварии, актер из Гамбурга, философ из Вены, артист цирка из Швейцарии из Берна, капитан корабля из города Росток, ученый из города Гале, банковский служащий из Цюриха, журналист из Берлина и т.д.

При разыгрывании первого учебного текста — сцены прилета иностранных туристов в Москву и их знакомства в аэропорту — преподаватель, действуя от лица переводчика и гида туристической группы, «встречает» иностранных гостей и представляет их друг другу, наделяя при этом учащихся масками. Произнося относящийся к каждому персонажу текст, который учащиеся проговаривают вслед за ним фразой за фразой, он сопровождает его специальными жестами, движением и комментариями, призванными облегчить запоминание. Маски превращают учащихся в персонажей из учебного текста, который учащиеся совместно с преподавателем разыгрывают. Дальнейшее общение между преподавателем и группой учащихся и учащимися между собой на учебных занятиях осуществляется в игровом ключе и происходит от лица персонажей, которыми они становятся посредством масок. Участие в театрализации и необходимость совершать речевые действия от лица маски способствуют переключению внимания учащихся с учебных задач на игровые задачи. Воздействие игры заключается в эффекте преображения, необычности ситуаций, неожиданных поворотах, возможности выбора и многообразии связанных с игрой переживаний. По выражению С.Л. Рубинштейна, «многообразие переживаний, которое есть сущность игры, и свобода выбирать ... составляют всю ее прелесть» [9, с. 590]. В то время как цель преподавателя состоит, прежде всего, в решении учебных задач, учащиеся поглощены решением игровых задач. Тем самым достигается «управление всеми средствами, обеспечивающими произвольное внимание и запоминание учебного материала» [4, с. 55].

Учебные тексты специально организованы и структурированы так, чтобы облегчить учащимся запоминание и стимулировать их произ-

вольную память. Для обеспечения их «запоминаемости» используется целый ряд приемов, таких как их драматизированный характер; «актуальность» представленного в них речевого репертуара, обеспечивающего основные потребности общения; присутствие разного рода речевой экспрессии; их ритмическая организация; возможность жестового сопровождения. Этими приемами закладывается основа для облегчения мнемической деятельности учащихся на основе непроизвольного запоминания при восприятии данных текстов и при работе над ними.

Учащиеся действуют в «масках» на протяжении всего курса обучения, хотя могут выступать в разных игровых событиях и в других ролях. Речевой материал, входящий в речевое обеспечение маски, приобретает для учащихся личностную значимость, что также способствует его непроизвольному запоминанию. Маска высвобождает учащихся от «тисков» прямой задачи и задает импульс их воображению. Учащиеся с увлечением «творят» свою другую жизнь, придумывая на учебном речевом материале новые подробности, расширяющие содержание маски. Преподаватель стимулирует их творчество, создавая для него условия, задавая содержательные вопросы, подсказывая идеи. Из маски, как растение из корня, «вырастает» речевая способность учащихся. Посредством маски совершается вхождение учащихся в другой язык и в другую культуру в органичной этому языку и культуре идентичности.

Участие в учебной театризации создает для учащихся необходимость ориентироваться и действовать в живом потоке коммуникативных событий. В образе немецких, австрийских и швейцарских туристов, прилетевших в Москву, они знакомятся между собой, поселяются в гостинице, отправляются в гости, совершают экскурсию по городу, и т.д., а в курсе научного общения принимают участие в работе научного конгресса. Действия в «образе» требуют от учащихся речевой активности, проявления речевой инициативы и творческого поведения, обуславливая при этом внутреннюю мотивацию конкретных речевых действий, которые они совершают. Учащимся не приходится имитировать общение, как это происходит в обычном учебном процессе при выполнении отдельных заданий с ролевой игрой. Поэтому мотивация конкретных речевых действий учащихся оказывается в органичной содержательной связи с задачами игровой деятельности, в которой они обучаются иностранному языку.

Театризация позволяет преподавателю создавать для каждого занятия некоторый контекст и сценарий, придавая микроситуациям, из которого состоит сценарий, взаимосвязанность. Содержание же микроситуаций производится совместными творческими усилиями преподавателя и учащихся. Преподаватель продумывает сценарий и готовит коммуникативные задания, однако при их выполнении на занятии учащиеся могут

по-своему развить речевую сторону сценки, или же они создают содержание сценки самостоятельно, если преподаватель предоставляет им свободу для самовыражения. При этом для речевой продукции они используют лексику и готовые фразы из учебных текстов, перенося их в новые ситуации и создавая из них новые комбинации, преобразуя и обыгрывая учебные фразы при реализации собственного речевого замысла.

Участие в театрализации открывает перед учащимися возможность для яркого и интересного речевого поведения и сочинения оригинального речевого продукта, стимулируя их интеллект и фантазию. Совместное творчество приводит учащихся в особое приподнятое состояние, инспирируя их на интересные идеи. Происходит мобилизация их непроизвольного внимания, которое занято «проживанием» происходящих событий, а также одновременным производством и проживанием их речевой стороны.

Присутствие в театрализации воображения и фантазии позволяет создавать самые разнообразные ситуации, увеличивая тем самым возможности учебной речевой работы. Ситуации, в которых совершается что-то обычное, могут сменяться ситуациями необычными и неожиданными. Учебная речевая работа приобретает особую яркость и «подвижность», протекая при актуализации учебного материала, в том числе, в нестандартных и неожиданных контекстах. Дефицит речевых средств и необходимость действовать в границах речевого материала из учебных текстов заставляют преподавателя и учащихся проявлять речевую гибкость и «подвижность», мобилизуя свой «esprit» на поиск новых остроумных речевых решений, строя свое речевое поведение на языковой игре, на неожиданных переносах учебных фраз и на их неожиданных комбинациях. Учебный речевой ресурс перерабатывается и осваивается учащимися в сложной содержательной речевой деятельности, которая сопровождается кульминациями, эмоциональными переживаниями и актуализацией непроизвольного внимания и непроизвольной памяти учащихся.

Вот как выглядит учебное занятие, на котором происходит разработка текста № 6 «В картинной галерее». Учебная работа выстраивается из нескольких содержательно взаимосвязанных ситуаций, в которых обрабатывается языковой и речевой материал из этого текста, в том числе фразы: Was ist auf diesem Bild dargestellt? Was ist da zu sehen? «Что изображено на картине?» «Что мы видим на картине?» Встреча начинается с разговора о посещении Третьяковской галереи и о впечатлении иностранных гостей от коллекции русской живописи. Преподаватель задает учащимся вопросы: Кто Ваш любимый русский художник? Какая картина в Третьяковской галерее Вам особенно нравится? Что на ней изображено? Поскольку с русской живописью гости из туристической группы № 1 более или менее знакомы, гид предлагает им «совершить поездку»

в Дрезден, чтобы посетить галерею «Старые мастера» и ознакомиться с западноевропейской живописью. При выполнении этого задания преподаватель знакомит учащихся с несколькими картинами из коллекции Дрезденской галереи «Старые мастера», которые они рассматривают и совместно описывают, обмениваясь своими впечатлениями. Среди них картина «Художник в своей мастерской» голландского живописца ванн Остаде, на которой изображен рисующий художник: «Er ist beim Malen». Затем преподаватель предлагает учащимся «открыть» отдел современной живописи и просит их нарисовать собственные «шедевры». Учащиеся рисуют рисунки и объясняют группе, что на них изображено. Делаются предположения о том смысле, который выразил автор своим рисунком. Занятие завершается этюдами на тему «Художник и его живопись». При выполнении этюдов учащиеся совершают самостоятельную содержательную, языковую и речевую работу, оперируя новой лексикой и готовыми учебными фразами.

Вот тема одного из этюдов: «Вы просите художника нарисовать Ваш портрет». Одна из придуманных учащимися сценок выглядит так. Элегантная и очаровательная Карин Шик просит художника господина Майера нарисовать ее портрет. «С удовольствием!» говорит господин Майер. «Нарисуйте, пожалуйста, и шляпу!» просит госпожа Шик. «С удовольствием!» «И еще нарисуйте жемчужное ожерелье! И еще корзину с цветами!» «У Вас есть еще какие-нибудь особые пожелания?» проявляя чувство юмора, спрашивает учащийся, изображающий художника. В этом этюде учащаяся создала комбинацию из двух реалий, взятых ею из собственной маски («шляпа» и «корзина»), из реалии из текста № 6 («жемчужное ожерелье») и фразы речевого этикета из текста № 3 «Würden Sie bitte ...!» Учащийся воспользовался фразой из текста № 2, которую употребляет гид, представляя гостям программу их пребывания в Москве:

— Herr Meier, würden Sie bitte mein Porträt malen! So was habe ich mir schon lange gewünscht!

— Sehr gern.

— Aber mit Hut bitte!

— In Ordnung!

— Und malen Sie eine Perlenkette dazu, wenn es geht!

— Warum nicht? Es geht. Kein Problem.

— Und einen Korb mit Blumen bitte! Malen Sie einen Korb voll Blumen dazu!

— Haben Sie noch besondere Wünsche?

Тема другого этюда задана так: знаток и любитель искусства посещает мастерскую художника, чтобы заказать ему картину. Учащиеся придумали неожиданное решение этой сценки. Художник Генрих Майер приобрел старинную башню (реалия из текста № 5, употребленная в связи

с Кремлем: «Seine Mauern, Türme ...»). С башни открывается «красивый вид на мир» (в тексте № 5 есть фраза «Von da aus ist ein schöner Blick auf den Kreml»). Здесь его и должен посетить заказчик. Господин Майер ожидает его наверху башни. Заказчика приходится долго ждать, потому что лифт сломан и заказчику приходится подниматься наверх пешком. Наконец он появляется и на приветствия господина Майера отвечает, что страшно устал, поднимаясь наверх пешком. Господин Майер просит его извинить. У него нет денег на ремонт лифта. Ему самому приходится каждый день пешком подниматься на башню и спускаться вниз. Но это не страшно. Ведь отсюда открывается очень красивый вид на мир. Заказчик смотрит вниз и соглашается с художником. Он интересуется, кем была построена башня. Заказчик любит красоту вида с башни и выражает готовность дать деньги на ремонт лифта, а также заказывает картину с красивым видом.

— Herzlich willkommen! Ich begrüße Sie herzlich!

— Himmel, bin ich aber müde. Der Lift ist gestört. Ich musste zu Fuß laufen.

— Ich habe kein Geld für Reparatur. Bedauere. Ich muss jeden Tag zu Fuß rauf und runter steigen. Aber das macht nichts. Nicht so schlimm. Von da aus ist ein schöner Blick auf die Welt! Ein wunderschöner Blick! Schauen Sie mal!

— Lassen Sie mich mal sehen. Sie haben Recht. Es ist überwältigend. So was hab ich nie gesehen. Ich bin sehr beeindruckt. Wann und von wem wurde dieser Turm errichtet?

— 1174 vom Fürsten Heinrich dem Schönen.

— Gut, Herr Meier. Ich gebe Ihnen Geld für Reparatur.

— Danke. Es ist sehr nett von Ihnen.

— Und einen Auftrag. Sie sollen mir ein Bild mit Aussicht malen!

— Sehr gern.

Чтобы выполнить этот этюд, учащимся понадобился учебный материал не только из текста № 6, но также из всех предшествующих учебных текстов, которым они сумели гибко воспользоваться. На примере этих двух этюдов видно, как организация учебной деятельности в МА, интегрирующая в себя большой комплекс содержательных, языковых и речевых задач, направленных на обучение иноязычному общению, позволяет задействовать в речевой работе весь учебный ресурс, который таким образом приводится в постоянное движение и актуализируется в разнообразных новых контекстах.

## **Заключение**

Описанный метод обучения иностранному языку происходит на основе активизации ресурсов личности (отсюда и его название — метод

активизации — МА), и, прежде всего, механизмов непроизвольного запоминания, что достигается за счет целого ряда особенностей организации учебной деятельности:

— театрализованного характера учебной деятельности и, вследствие этого, отсутствия прямой установки на запоминание учебного материала, переключения внимания учащихся с мнемических задач на игровые задачи;

— целостного и содержательного характера учебного курса;

— интегрированности отдельных заданий в общую систему учебной работы, которая выстроена так, что решение последующих задач основывается на выполнении предшествующих заданий и требует от учащихся владения всем пройденным учебным материалом;

— необходимости проявления учащимися речевой активности, речевой инициативы и самостоятельности в связи с их участием в театрализации;

— присутствия в учебной работе сложных творческих заданий, выполнение которых требует от учащихся интеллектуальных и креативных усилий;

— интенсивной многократной языковой и содержательной обработки учебного материала;

— личностного присвоения учебного материала учащимися через игру и маску;

— самовыражения, средством которого становится маска;

— нестандартности и необычности учебной деятельности;

— использования в текстах и в учебной работе специальных мнемических приемов;

— содержательного отношения между мотивом конкретных речевых действий, которые совершают учащиеся, и задачами игровой деятельности, в которой происходит обучение иностранному языку;

— эмоционального вовлечения учащихся в игру и «проживания» ими речевой стороны событий, в которых они участвуют.

Таким образом, при обучении иноязычному общению по МА выполняются все названные в психологической литературе условия, необходимые для мобилизации НЗ.

В заключение нам хотелось бы высказать свое мнение по поводу критических замечаний в адрес интенсивного обучения и свойственного ему характера учебного общения с элементом игры и вымысла. В методической литературе такое общение иногда рассматривается как «псевдообщение». Например, А.С. Маркосян пишет, что «давая волю фантазии (ученика и учителя) мы, кажется, стали заменять искомое общение квазиобщением» [5, с. 198]. Автор полагает, что «использование приемов, якобы снимающих трудности овладения языком, порождает стремление

к внешней эффектности, а не эффективности обучения». Мы не согласны с таким подходом. На учебных занятиях в МА удается привести слушателей в творческое состояние. Игра и вымысел в МА служат решению учебных задач, расширяя возможности учебной работы и помогая произвести разнообразный и выразительный речевой продукт, а также сфокусировать внимание учащихся на языковом и речевом учебном материале. Их ценность состоит еще и в том, что они придают учебному общению живой и увлекательный характер и помогают вызвать у слушателей интерес и внимание друг к другу, привнести в обучение вместе с фантазией и шуткой человеческую ноту, создать на занятиях непринужденную атмосферу и приятные переживания. Такой характер обучения, несомненно, также является важным условием актуализации произвольного внимания и произвольной памяти учащихся.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Ерчак Н.Т.* Иностранные языки: Психология усвоения. Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. 336 с.
2. *Зинченко П.И.* Произвольное запоминание. Избранные психологические труды. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 544 с.
3. *Иванова Е.Ф.* Теория памяти Г.К. Середы как развитие идей школы П.И.Зинченко // Культурно-историческая психология. 2009. № 2. С. 23—37.
4. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Высшая Школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. 277 с.
5. *Маркосян А.С.* Очерк теории овладения вторым языком. М.: УМК «Психология», 2004. 384 с.
6. *Мошенская Л.О. Дитерлен А.П.* Французский язык для начинающих: Учеб. М.: Высшая школа, 2008. 375 с.
7. *Никуличева Д.Б.* Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учеб.- метод. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 304 с.
8. *Общая психология. В семи томах. / Под редакцией Б.С. Братуся. Т.3. Память. М.: Издательский центр «Академия», 2006. .*
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002. 720 с.
11. *Середи Г.К.* О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность произвольного запоминания // Проблемы психологии памяти. Харьков: Изд-во Харьковского Ун-та, 1969. С. 12—20.
12. *Смирнова Т.Н.* Немецкий язык. Интенсивный курс. Начальный этап: Учебное пособие. М.: Иностранный язык, ООО Издательство «ОНИКС 21 век», 2004. 352с.
13. *Смирнова Т.Н.* Немецкий язык. Интенсивный курс. Продвинутый этап: Учеб. М.: Иностранный язык, ООО Издательство «ОНИКС 21 век», 2004. 304 с.

14. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
15. Фюрер Джошуа. Эйнштейн гуляет по Луне. Наука и искусство запоминания. Перевод с английского. М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013. 270 с.

## PSYCHO TECHNOLOGY OF PERSONALITY RESERVES ACTIVATION WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE. PRACTICAL EXPERIENCE

N.B. SAVINKINA\*,  
Moscow State University, Moscow, Russia,  
nasavin@yandex.ru

The article considers the problems of the role of implicit memory in education. The Activation Method (also known as Professor G.A. Kitaygorodskaya Method) is analyzed from the point of view of the implicit memory. It is shown that the efficiency of teaching/learning process is to a great extent reached thanks to the implicit memory. Some specific features of the teaching/learning process which provide for the conditions activating implicit memory are identified and described. These conditions are as follows: refocusing students attention from mnemonic goals to the game playing which is achieved thanks to the dramatization of the teacher-students classroom interaction; motivating students speech activities by involving them into a kind of classroom drama in which they act as its characters; integrity and content richness of the dramatized teaching course; integration of all the communicative tasks into the wholistic teaching/learning process; students contribution to the lesson content creation which requires their speech activity and speech initiative, as well as the development of their intellectual and creative potential; non-standard, unique character of the teaching process; using a variety of mnemonic techniques to facilitate memorizing; students emotional involvement into the dramatized teaching/learning process and other factors.

**Keywords:** foreign language teaching, personality reserves activation, the Activation Method, implicit memorizing, implicit memory, implicit memory stimulation, intellectual activity, dramatizing, students speech activities acting as personages, mask, lessons content creating, creative task, creative speech production.

### For citation:

Savinkina N.B. Psycho technology of personality reserves activation when teaching foreign language. Practical experience. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 93–105. doi: 10.17759/cpp.20162402006. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* Savinkina Natalia Borisovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Moscow State University, Department of Pedagogical Education, Chair of Philosophy and History of Education, Moscow, Russia, e-mail: nasavin@yandex.ru

## REFERENCES

1. Erchak N.T. Inostrannye yazyki: Psikhologiya usvoeniya [Foreign languages: psychology of learning]. Minsk: Novoe znanie; Moscow: INFRA-M, 2013. 336 p.
2. Zinchenko P.I. Neproizvol'noe zapominanie. Izbrannye psikhologicheskie trudy [The implicit memorizing. Selected psychological works]. M.: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoi psikhologii", Voronezh: NPO "MODEK", 1996. 544 p.
3. Ivanova E.F. Teoriya pamyati G.K. Seredy kak razvitie idei shkoly P.I.Zinchenko [G.K. Sereda's memory theory as developing P.I. Zinchenko's school ideas]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2009. no. 2, pp. 23—37. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Kitaigorodskaya G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika [Intensive teaching of foreign languages. Theory and practice]. Moscow: Vysshaya Shkola; Nauchno-obrazovatel'nyi tsentr "Shkola Kitaigorodskoi", 2009. 277 p.
5. Markosyan A.S. Ocherk teorii ovladeniya vtorym yazykom [Essay on the theory of the second language acquisition]. Moscow: UMK "Psikhologiya", 2004. 384 p.
6. Moshenskaya L.O. Diterlen A.P. Frantsuzskii yazyk dlya nachinayushchikh: Ucheb. [French for beginners. Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola, 2008. 375 p.
7. Nikulicheva D.B. Kak naiti svoi put' k inostrannym yazykam: lingvisticheskie i psikhologicheskie strategii poliglотов: ucheb.-metod. posobie [How to get one own way to foreign languages. Linguistic and psychological strategies of polyglots]. Moscow: Flinta: Nauka, 2009. 304 p.
8. Obshchaya psikhologiya.V semi tomakh. [General psychology: in 7 vol.]. In Bratus B.S. (eds.) Vol. 3. Pamyat' [Memory]. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2006. 320 p.
9. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Uchpedgiz, 1946. 704 p.
10. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p.
11. Sereda G.K. O strukture uchebnoi deyatel'nosti, obespechivayushchei vysokuyu produktivnost' neproizvol'nogo zapominaniya [About the structure of educational activity providing for high productivity of implicit memory]. Problemy psikhologii pamyati. [Problems of memory psychology], Khar'kov: Izd-vo Khar'kovskogo Unta, 1969, pp. 12—20. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Smirnova T.N. Nemetskii yazyk. Intensivnyi kurs. Nachal'nyi etap: Uchebnoe posobie [German language. The intensive course for beginners: Textbook]. Moscow: Inostranniy yazyk, OOO Izdatel'stvo "ONIKS 21 vek", 2004. 352 p.
13. Smirnova T.N. Nemetskii yazyk. Intensivnyi kurs. Prodvinutyi etap: Ucheb. [German language. The intensive course. Advanced stage: Textbook]. Moscow: Inostranniy yazyk, OOO Izdatel'stvo "ONIKS 21 vek", 2004. 304 p.
14. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of game playing]. Moscow: Vlados, 1999. 360 p.
15. Foer Dzhoushua. Einshtein gulyaet po Lune. Nauka i iskusstvo zapominaniya [Moonwalking with Einstein. The Art and Science of Remembering Everything.]. Perevod s angliiskogo. Moscow: AL'PINA PABLISHER, 2013. 270 p.