

Татьяна Солдатенкова KU Leuven

Владимир Жеребов KU Leuven

Традиции и инновации в РКИ: подход Множественного интеллекта (МИ)

Когда в конце девятнадцатого века лингвисты и специалисты по языкам думали о том, как улучшить преподавание языков, они обращались к общим принципам и теориям о том, как человек овладевает языком, каким образом языковая компетентность представлена и организована в памяти, какова структура самого языка. Прикладная лингвистика, в лице Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943), Harold Palmer (1877-1949), использовала различные теоретические подходы для разработки программ, курсов, материалов по обучению языкам. Несомненно, множество конкретных деталей осталось за рамками их исследования, и не все предложенные ими методы прошли испытание временем. основоположники прикладной лингвистики старались найти рациональное решение вопроса о принципе выбора языкового материала, последовательности представления лексического и грамматического материала. Ни один из них не видел в существующих теориях и подходах идеальное воплощение своих идей. И несмотря на то, что за истекшее время философия языка обогатилась новыми теориями, нашедшими свое применение в практике преподавания иностранных языков, вопрос о выборе и поиске наиболее эффективного метода обучения сегодня столь же актуален, как и тогда.

Для успешной работы с дидактической литературой, для разработки своего нового дидактического материала связь между философией языка на уровне теории и сетью выведенных из нее конкретных тактик преподавания весьма существенна. Слабый теоретический фон ведет к бессвязному, несистематическому методу, печальным исходом которого является плохо построенное пособие. Любой дидактический материал отражает, в первую очередь, определенный взгляд на сущность языка. Если метод преподавания, как например, метод *Опоры на физические действия (Total Physical Response)* основывается на таких командах как: *Подойдите к доске; Закройте дверь; Поднимите правую руку;*, то за этими выбранными структурами скрывается теоретическая трактовка языка как структуры. Центральное место в этой структуре отводится глаголу, который считается центром предложения и фразы. Из этого теоретического постулата вытекает подход к преподаванию языков: используя императивные конструкции, можно обучить не только основным языковым структурам, но и значительному количеству лексики. Подход наряду с теоретическим постулатом о сущности языка содержит и представление о протекании процесса усвоения языка, другими словами, подход включает в себя метод обучения (Language learning). В приведенном подходе *Опоры на физические действия* процесс обучения имитирует процесс усвоения родного языка детьми: дети учатся языку выполняя просьбы/команды старших. Любой теоретический подход не фиксирован, он открыт для интерпретации, для дискуссии о компонентах подхода. Как правило, подходу суждена долгая жизнь, он может входить в моду, выходить из нее, подвергаться дополнительной разработке и т.д. Разрабатывая подход, мы получаем метод. Метод, в отличие от подхода, не свободен, он четко фиксирован. Метод содержит указания о содержании и об организации дидактического материала, о роли преподавателя и ученика. Так, например, в методике подхода *Опоры на физические действия* преподаватель играет главную роль, он ведет процесс обучения, роль ученика

достаточно пассивна. Итогом разработанного метода является технология преподавания – детальные разработки представления грамматического и лексического материала, упражнения по его отработке, указания к действиям преподавателя.

Попытка прояснить связь между теорией языка и соответствующим ей подходом была сделана в 1963 году американским прикладным лингвистом Эдвардом Антони (Edward Antony) (Richards & Rodgers 2011 : 19). Подход в его понимании содержит теоретические представления о языке как таковом и о процессе его усвоения. Относительно теоретической сущности языка в дидактике известно по крайней мере три установившиеся точки зрения.

Первая точка зрения известна под названием «структурализм». Язык рассматривается здесь как система структурно связанных элементов, использующихся для кодирования значения. Целью обучения служит усвоение учащимися компонентов этой системы, которая в свою очередь подразделяется на фонологический (фонемы, аллофоны), грамматический (фразы, предложения), лексический (лексика, грамматические и структурные слова) компоненты, а также компонент грамматических операций (добавления, перестановка, трансформация элементов). Самым ярким представителем структурализма является разработанный в 50-ые годы *Аудио-лингвальный метод (Audiolingual Method)* американских ученых Ч. Фриза и Р. Ладо, (Dougghy & Willians 1998.) Это один из самых распространенных в мире методов обучения. Структурность языка сочетается здесь с бихевиористским методом обучения. Суть его состоит в том, что язык трактуется как составная часть «поведения» человека, которому следует обучить. Язык в соответствии с данным методом обучения должен быть представлен в виде «небольших по объему и градуированных по трудности структур, которыми учащиеся овладевают путём их повторения, подстановки, трансформации» (Кашина 2006:18). Важную роль здесь играет имитация, дрилл. Небезынтересно упомянуть, что еще в 50-ые годы Ладо писал о том, что изучение языка неразрывным образом связано с проникновением в культуру народа, с пониманием сложившейся системы понятий изучаемого языка. Ладо разработал систему элементарных значимых частиц культуры, так называемые EMU (elementary meanings units).

На философии структурализма основаны также вышеприведенный метод *Опоры на физические действия* (Asher 1965, Asher 1977) и *Тихий метод* Гаттегно К. (Gattegno 1972). Системность языка сочетается здесь с подходом обучения, основную роль в котором играет учащийся. «Тишайшая» роль отводится преподавателю, старающемуся всеми способами помочь учащемуся «решить проблему», т.е. овладеть какой-либо частью структуры языка. Таким образом метод обучения в *Тихом подходе* приравнивается к решению проблемы (problem-solving).

Вторая точка зрения на сущность языка представлена в функциональном направлении. Язык трактуется как механизм, использующийся для выражения различных функций и сопутствующим им значений, как например, выражения возможности/невозможности, необходимости, желательности и т.д. Коммуникативное движение в дидактике преподавания иностранных языков, объединяющее коммуникативные подходы с различными методами обучения, протекает в рамках функционального направления. Коммуникативность и семантика языка занимают в теории функциональности главное место. Отправным пунктом в организации языкового материала служат категории значения и функции, т.е. с какой целью используется

язык. Представление грамматики здесь вторично: материал организован по принципу «от значения к форме». Сам по себе коммуникативный метод вырос из нужд Евросоюза в семидесятые годы, когда западно-европейские страны стали испытывать потребность в обучении взрослых людей иностранным языкам. Коммуникативный подход Д. Гаймса (Hymes 1972) явился следствием противодействия теории языковой компетентности Хомского. Коммуникативная компетентность Гаймса описывает знания говорящего – язык и культуру-, которые необходимы ему для успешной коммуникации в обществе. Теория Хомского исходила из абстрактных языковых знаний говорящего, необходимых для продуцирования грамматически правильных предложений. В России в это же время, или даже чуть раньше, коммуникативный метод был разработан основателем липецкой методической школы Пассовым Ефимом Израилевичем. Именно в это время в Советский Союз вкладывал значительные средства на развитие РКИ. И все же работа, которая оказала наиболее значительное воздействие на развитие коммуникативного метода, принадлежит британскому ученому Вилкинсу Д.А. (Wilkins 1976.). В своей работе он предложил коммуникативное определение языка, послужившее основой для развития программы курсов обучения. На основе анализа коммуникативных значений, необходимых учащемуся для понимания языка и самовыражения, были разработаны сертификационные уровни владения иностранными языками.

Важное место в теории коммуникативности занимают работы английских ученых М. Хэллидея (Halliday 1973, 1975, 1978) и Анри Виддовсона (Widdowson 1978). Согласно Хэллидею, только лишь изучая употребление языка, можно изучить все функции и все компоненты языковых значений. В своей книге «Обучение языку через коммуникацию» Виддовсон (Widdowson 1978) произвел анализ отношений между лингвистическими системами и их коммуникативной ценностью в тексте и дискурсе.

Наряду с Коммуникативным подходом как таковым, в конце семидесятых годов преподавателем испанского языка в Калифорнии Т. Тереллом (Tracy Terell) и прикладным лингвистом Стефаном Крашеном (Stephen Krashen) был разработан *Натуральный Подход* (The Natural Approach, Krashen & Terell 1983). Корнями этот метод уходит в конец девятнадцатого в начало двадцатого века, когда противниками формального (классического) образования был выдвинут *Натуральный Метод* (разновидность *Прямого метода* (Direct Method)), который опирался на процесс обучения, имитирующий процесс усвоения детьми родного языка. Однако, в отличие от *Натурального Метода*, важная роль в котором отводилась монологам преподавателя с последовательным повторением текста, формальным вопросам и ответам, правильности произношения, *Натуральный Подход* делает ударение на *input data*, на т.н. входных данных. Учащийся, прежде чем он сам начинает говорить, проходит посредством слушания долгий период привыкания к языку. Наряду с коммуникативностью, важное место в этом методе обучения отводится пониманию языка.

В рамках теории функциональности разработаны для множества языков программы по обучению официантов, сотрудников гостиниц, врачей и т.д. В

Третья точка зрения трактует язык как механизм взаимного влияния людей друга на друга в процессе диалога. В дидактике преподавания иностранных языков эта теория известна под названием «интерактивность» (Interactional view). Язык здесь рассматривается как

средство для создания, развития и поддержания социальных отношений. Понятие интерактивности применяется не только в развитии навыков говорения и слушания, но и в развитии навыков чтения и письма, т.е. под интерактивностью подразумевается взаимодействие читателя и автора произведения, или адресата в письме. Интерактивное направление получило развитие в теории преподавания иностранных языков в 1980-ые годы, оно объединяет различные подходы. Размеры статьи позволяют рассмотреть лишь некоторые из них.

Подход с опорой на коммуникативные задания (Task-Based Language Learning) представляет собой набор коммуникативных задач, которые преподаватель предъявляет студентам. В поиске правильного решения учащиеся выполняют речевые и неречевые (жесты, мимика) действия, вступают в контакт друг с другом, с другой группой учащихся, с преподавателем. В задачи этого подхода не входит строгий отбор и организация учебного материала. Подразумевается, что формирование компетенции на иностранном языке требует в первую очередь создания условий для успешного решения коммуникативных задач, а не систематизации языковых явлений. Грамматическая компетентность стоит в этом подходе на втором месте.

Подход с опорой на коммуникативные задания получил в конце восьмидесятых начале девяностых годов широкое распространение. Более полную информацию читатель найдет в работах английских педагогов-супругов Виллис (Willis & Willis 1996, 2007), а также в работе ученых Бигейта, Скехана и Свайна (Bygate & Skehan & Swain 2000).

Нейро-лингвистическое программирование. (Neurolinguistic Programming). Этот подход был разработан в середине семидесятых годов американскими психиатрами Джоном Гриндером и Ричардом Бандлером (John Grinder, Richard Bandler). Ученые исследовали поведение и речь людей, добившихся в жизни большого успеха, и пытались выяснить природу коммуникации, ведущую к таким достижениям. Метод достаточно сложен, а вот расшифровка названия проста. *Нейро* - относится к процессам мышления и восприятия, а *лингвистический* – к языковым моделям, играющим важную роль в достижении успешной коммуникации между людьми. Только позже этот подход нашел применение в преподавании иностранных языков. Центральное место в этом подходе занимает раскрытие и активизация резервных возможностей личности в процессе погружения в иноязычную языковую среду. Например, преподаватель может предложить студентам почувствовать в русском языке категорию «состояния», которая выражается глаголами несовершенного вида. Эту категорию он иллюстрирует эпизодом поедания вкуснейшего куса торта. Преподаватель, активизируя свои рецепторы вкуса, начинает монолог о том, что он чувствует при поедании куса торта. Затем он разыгрывает этот монолог со студентами, прося их повторить, дополнить. Затем основные словосочетания с глаголами, типа *откусываю кусок, слюнки текут, кусок тает во рту, исходит аромат*, и т.д. записываются на доске. В конце занятия студентам предлагается описать свои чувства и состояние, когда они делают что-либо другое, например, при прослушивании хорошей музыки.

Литературу о применении Нейролингвистического программирования в обучении иностранным языкам читатель найдет в работах английских ученых (Revell & Norman 1999; O'Connor & McDermott 1996).

Одним из интереснейших методов обучения последнего десятилетия является подход *Множественного или Многогранного Интеллекта* (Multiple Intelligences, MI/МИ), так, например, на основе этого метода были пересмотрены школьные программы в некоторых ведущих американских школах (Richards & Rodgers 2011 : 117). В данной статье предпринимается попытка применить подход МИ в обучению РКИ. Наш выбор объясняется насущной и постоянной проблемой, с которой сталкиваются преподаватели языковых курсов во многих странах западной Европы, таких например, как Бельгия и Голландия. Работать приходится с большими группами (до 35 человек в группе) учащихся разных возрастов (от 16 до 80), разного уровня образования (от рабочих до специалистов высокого уровня) и разных языковых способностей.

Подход Множественного интеллекта основан на философии обучения, при которой присущий человеку интеллект трактуется как множество эквивалентных интеллектов, которые необходимо в первую очередь осознать и затем продолжать развивать в процессе обучения. Этот подход был в восьмидесятых годах разработан в рамках когнитивных наук американским ученым Говардом Гарднером (Gardner 1993) в противовес классическому IQ тесту, основанному на идее единственности, врожденности и неизменности интеллекта. Гарднер заметил, что IQ тест измеряет только логические и языковые способности, в то время как педагогическая практика показывает, что люди приобретают знания многими различными способами. Следовательно, человеческий мозг обладает еще и другими эквивалентными типами интеллекта. По мнению Гарднера, неправомерно утверждать, что ребенок, медленно запоминая таблицу умножения, менее умен, чем ребенок с быстрой памятью. Вполне возможно, что медленное запоминание помогает ребенку постигнуть логические операции, стоящие за математической системой умножения. Гарднер утверждает, что всем людям присуще все типы или все множество интеллекта. Различие же состоит в степени обладания и в комбинации типов интеллекта. Одним из постулатов подхода *Множественного интеллекта* является убеждение в том, что все типы интеллектуальных способностей можно и необходимо развивать. Другими словами, подход МИ принадлежит к группе методов обучения, внимание которых сосредоточено на различиях между учащимися и необходимости учитывать эти различия в процессе обучения.

Итак, Гарднер различает восемь относительно автономных типов интеллекта:

1. Лингвистический тип интеллекта (способность творчески пользоваться языком, как например, писатели, журналисты)
2. Логико-математический тип интеллекта (как например, у инженеров, специалистов по информатике)
3. Пространственный тип интеллекта (формирование ментальных моделей мира, как например, у архитекторов, скульпторов, художников)
4. Музыкальный тип интеллекта
5. Телесно-кинестетический тип интеллекта (хорошая координация тела, как например у спортсменов)
6. Межличностный тип интеллекта (способность работать с другими людьми)
7. Внутрличностный тип интеллекта (способность понимать самого себя и применять успешно свои таланты)

8. Естествоиспытательский тип интеллекта (способность понимания и создания моделей природы)

Вкратце, теория процесса обучения у Гарднера выглядит следующим, на наш взгляд, чрезвычайно элегантным образом. Отправной точкой служит общепринятая точка зрения (Spearman 1923), соответственно которой интеллект содержит т.н. фактор общего интеллекта G – упрощенно говоря, среднее арифметическое из суммы всех возможных человеческих интеллектов. У Гарднера фактор G – это среднее арифметическое из множества (их 8) автономных типов интеллекта или интеллектуальных способностей. На вершине фактора G находится наиболее развитый тип интеллекта какого-либо индивидуума. Соответственно, фактор G коррелирует высшую точку интеллекта ($G+$) с высокой скоростью и эффективностью невральных процессов. Чем выше фактор G у индивидуума, тем выше скорость и эффективность головного мозга в выполнении когнитивных операций. Учитывая множественность интеллекта, получается, что скорость и эффективность невральных процессов будет выше, когда наиболее эффективно будет использоваться один из самых развитых типов интеллекта; так если, например, у учащегося наиболее развит музыкальный тип интеллекта, то этот человек быстрее и наиболее эффективно овладеет языком, если процесс обучения будет протекать в музыкальном оформлении.

Язык по Гарднеру является не только лишь частью лингвистических способностей. Напротив, он охватывает все множество интеллекта, т.е. все восемь составных его частей, поэтому в подходе МИ отсутствуют цели исключительно для развития лингвистических способностей. Целью служит холистическое развитие личности. Четкая структура и конкретное содержание курса не представлены. Для восполнения этого пробела в области преподавания языков в рамках МИ была разработана последовательность этапов в обучении :

Этап 1. Пробуждение интеллекта. Посредством умственных возможностей и всех органов чувств – обоняния, осязания, зрения, слуха и вкуса – учащиеся должны открыть для себя новые аспекты какого-либо предмета.

Этап 2. Расширение интеллекта. Студенты развивают свои интеллектуальные способности посредством выбора предмета исследования, определения вместе с другими учащимися условий и контекстов употребления этого предмета.

Этап 3. Учи с умом, развивая ум (Teach with/for the intelligence). На этой стадии студенты работают над индивидуальными заданиями, или в небольших группах над малыми проектами. Преподаватель систематизирует полученный материал в диалоге с учащимися.

Этап 4. Трансфер интеллекта. Посредством рефлексии о пройденных трех этапах учащиеся применяют полученные знания к реальным жизненным ситуациям. То, что в классической дидактике называется «выход в речь».

Наряду с последовательностью этапов обучения была также разработана таксономия (систематизация и классификация) организации учебного процесса (Christison 1997 :1-14). Пределы статьи позволяют привести лишь часть из нее:

Языковые способности

лекции	доклады студентов
дискуссии в больших/малых группах	рассказ/пересказ
книги	дебаты
языковые задания	изложение
языковые игры	запоминание
прослушивание дисков	подготовка к изложению

Логические\математические способности

научная демонстрация	кодирование информации
логические проблемы и головоломки	проблемы в повести/рассказе
научное мышление	вычисление
логико-последовательная презентация	
какого-л. предмета	схематическая презентация

Пространственные способности

схемы, карты, диаграммы	визуализация
видео, слайды, фильмы	фотографии
выдумывание рассказов	рисование, коллажи
телескопы и микроскопы	оптические иллюзии

Внутриличностные способности

индивидуальные задания	дедуктивное обучение
индивидуальные проекты	изложение материала
программы для самообучения	постановка цели

В соответствии с подходом МИ, преподаватель самостоятельно разрабатывает учебный материал, основываясь на вышеперечисленных инструкциях. Попробуем и мы это сделать. Для разработки возьмем трудоемкую тему, но прежде подумаем о теоретической рамке подачи материала: будем предоставлять материал через структурность, функционализм или коммуникативность? Мы опускаем здесь дискуссию о теоретической языковой основе подхода МИ. По нашему мнению, центральное место в этом подходе занимает структура и развитие интеллектуальных способностей. Так как язык входит по Гарднеру во все восемь интеллектуальных способностей человека, то развитие интеллектуальных способностей будет неизбежно проходить через структуру языка. Следовательно, философия, стоящая за этим подходом, трактует язык как структуру.

Одной из самых сложных тем первого курса является категория вида в русском языке. Разработаем первое занятие. Для начала кратко обговорим методику подачи данного языкового материала, вспомнив о том, что у несовершенного вида существует множество значений, а у совершенного вида есть только два значения - конкретно-фактическое и результативное значение. Эти значения пересекаются, поэтому многие лингвисты считают, что у совершенного вида есть только одно конкретно-фактическое значение. (*Зализняк & Шмелев 2000: 19*) Самым трудным в усвоении аспектуальности русского глагола является так называемая конкуренция видов, т.е. когда в одной и той же ситуации можно употребить и глагол несовершенного вида в обще-фактическом значении и глагол совершенного вида в

конкретно фактическом значении. Например, встретив знакомого на пляже можно спросить: *Вы уже купались?*(н.в.) или *Вы уже искупались?*(с.в.). Идя от простого к сложному (вершина – видовая конкурентность), ограничим подачу языкового материала. На первом занятии, как правило, дидактическая литература рекомендует дать оппозицию процессного значения несовершенного вида и результативного значения совершенного вида. Нам кажется излишним на первом занятии представить и оппозицию узувального и конкретно-фактического значения. Затем проведем опрос студентов о наличии у них талантов посредством вопроса «Что вы любите и умеете делать?». Представим, что в нашей группе находятся студенты, у каждого из которых наиболее сильно развит один из следующих (сокращенных) типов интеллектуальных способностей: лингвистических, логико-математических, пространственных и внутриличностных. Каждой из групп предоставим задания в соответствии с этапом 1 – Пробуждение интеллекта.

Группу 1. *Лингвистических Способностей* попросим прочитать текст приблизительно такого содержания:

Каждое утро наш маленький сын просыпается в семь часов утра, но сегодня он проснулся в пять утра. Мой муж просыпается каждое утро тоже в семь часов утра, а сегодня он проснулся как и наш сын – в пять часов утра. Каждое утро мы завтракаем в 7 часов 30 минут, но сегодня, потому что наш сын проснулся очень рано, мы позавтракали в 5 часов 30 минут. За завтраком мой муж долго пил кофе, ел бутерброды и читал газету. Через 2 часа он прочитал всю газету, выпил весь кофе, съел все бутерброды. Потом он почистил зубы и пошёл на работу.

В задании 1. попросим студентов ответить на вопросы, целью которых служит проверка понимания текста, типа *Когда эта семья обычно просыпается? Когда они проснулись сегодня? Почему?* и т.п. Во втором задании попросим составить пары похожих глаголов. В третьем задании попросим студентов подумать о различии в употреблении этих глаголов.

Группа 2. *Логико-математических Способностей*.

Этой группе предлагаем рассмотреть неупорядоченный перечень известных им глаголов с коррелятом совершенного вида, типа :

делать, написать, читать, пить, сделать, изучать, писать, говорить, прочитать, сказать, брать, просыпаться, взять, проснуться, выпить, изучить.

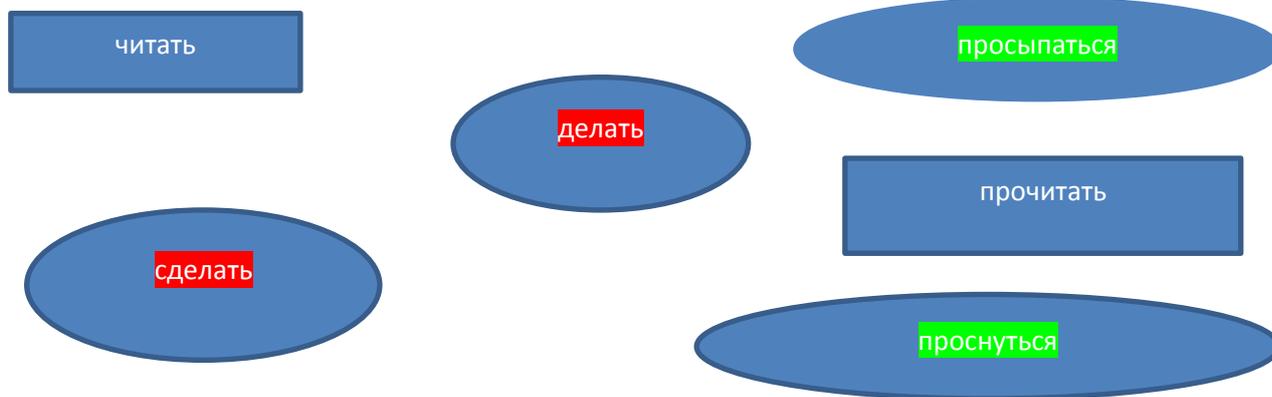
В задании 1, составленном на родном языке учащихся, попросить студентов составить пары глаголов с одной и той же семантикой. У учащихся должно получиться всё, кроме *говорить – сказать* и *брать - взять* – ничего дурного здесь нет, пусть останется интеллектуальный вызов. В этом же задании попросить студентов подумать и указать разницу в формировании каждой глагольной пары. Таким способом они сумеют самостоятельно выделить способы образования совершенного вида – приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный и др. В задании 2., предложив для рассмотрения несколько оппозиционных предложений, попросить учащихся сформулировать предположения о различии в значении и употреблении глаголов:

Миша читал книгу два часа.
Мой муж пил кофе 10 минут.
Каждое утро я просыпаюсь в 7 часов.
Каждый день = обычно я завтракаю в 8 часов.

Сейчас он больше не читает, он прочитал книгу.
Кофе больше нет. Муж выпил (все\весь) кофе.
Сегодня воскресенье, я проснулся в 9 часов.
Но сегодня воскресенье, поэтому я позавтракал в 10 часов.

Группа 3. *Пространственных способностей.*

Учащимся этой группы предоставим задание 1 группы *Логико-математических способностей* с той только разницей, что глаголы в нем будут представлены в некоем математическом пространстве, например:

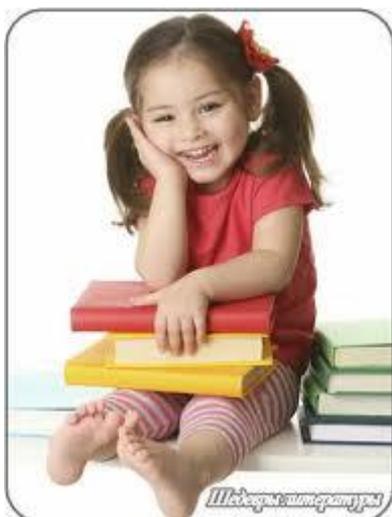


Оппозиционные предложения второго задания группы *Логико-Математических способностей* постараться представить наглядно, например, с помощью картинок. В зависимости от найденных иллюстраций предложения можно слегка изменить

Миша читал книгу два часа.



А Маша уже прочитала книгу



Группе 4. *Внутриличностных способностей* предоставить первое и второе задания группы Лингвистических способностей, т.е. текст с употреблением видов глагола и формирование видовых пар. Третье задание может содержать информацию временной структуре русских глаголов, например:

Задание 2. Прочитайте предложение, обращая внимание на время глаголов. Ваши выводы представьте в таблице:

Я работаю каждый день:

Я сегодня работаю.

Я вчера работал.

Я завтра буду работать.

- Вы прочитали эту книгу?

- Нет, я прочитаю ее завтра.

- Да, я уже прочитал её.

Время глаголов	
Глаголы группы А	Глаголы группы В
Настоящее время:	Настоящее время:
Прошедшее время:	Прошедшее время:
Будущее время:	Будущее время:

После работы в группах по интеллектам, где мы старались , в соответствии с целями первого этапа обучения пробудить интерес у учащихся посредством предложенных им заданий, переходим ко второму этапу обучения. Напомним, что целью данного этапа является т.н. «расширение интеллекта»: студенты, делясь друг с другом своими находками и предположениями, должны установить условия и контексты употреблений исследуемого предмета. Для успешного выполнения этой задачи предлагаем переформировать группы, сформированные по интеллектам, в группы, содержащие по одному представителю каждого типа интеллектуальных способностей. В инструкции попросить учащихся обсудить результаты, полученные в работе групп по интеллектам в порядке «от значения к форме». Имеется в виду, что студентам вначале предлагается обсудить различия в употреблении глаголов, затем рассмотреть их морфологическое содержание и закончить работу рассмотрением временной схемы глаголов. Предполагаем, что представители всех групп будут иметь предположения об условиях и контекстах употребления глаголов совершенного и несовершенного вида,

представитель группы *Логико-математических способностей* сможет внести дополнительную ясность по поводу формирования глагольной пары, т.к. его внимание посредством соответствующего задания (задание 1) было направлено на исследование способов формирования глагольного вида. Представитель группы *Внутриличностных способностей*, сможет поделиться своими мыслями по поводу временной схемы, потому что именно этой группе было предложено исследовать временное употребление глаголов. Предполагаем также, что по всем поставленным вопросам у учащихся в процессе обсуждения возникнут вопросы и сомнения. Это должно, на наш взгляд, послужить сигналом для перехода к третьему этапу обучения – *Учи с умом, развивая ум*. Центральное место на этом этапе отводится преподавателю – полученная от студентов информация корректируется и схематично суммируется на доске в том же самом порядке «от значения к форме». Относительно распределения времени, мы считаем, что на каждый этап должно быть отведено около двадцати минут. После трех этапов предполагается сделать перерыв, а затем приступить к четвертому этапу «Трансфер интеллекта».

Целью этого этапа служит перенос полученных знаний на реальные жизненные ситуации, т.е. то, что в дидактике иностранных языков принято называть «выход в речь». Поскольку на первых трех этапах отсутствует отработка исследуемого материала, нам кажется необходимым ввести специальный тренировочный этап обучения, на котором с помощью различных, в зависимости от типа интеллекта, упражнений, дрилл и игр учащиеся смогут отработать и усвоить новый материал. Для ясности назовем этот этап четвертым этапом, переместив таким образом «Трансфер интеллекта» в пятый этап обучения. Отработке нового материала считаем нужным отвести полный академический час классного времени.

На заключительном пятом этапе учащиеся посредством ролевых игр, диалогов и полилогов стараются применить полученные знания в ситуациях, близких к реальной жизни. Работа может проводиться как в группах каждого из типов интеллектуальных способностей, так и вне их. Существенным нам кажется наличие хотя бы одного-двух заданий для каждого типа интеллекта.

В заключение, хотелось бы отметить наиболее сильные и слабые стороны подхода Множественного интеллекта. Безусловно, возможность систематически учитывать и использовать различия в интеллектуальных способностях учащихся, относится к сильным сторонам этого подхода. Слабость нам видится в отсутствии ясной, выработанной связи между теорией Множественного интеллекта и конкретной теорией процесса обучения (Richards & Rodgers 2011: 117), однако, это и неудивительно учитывая, что применение этого подхода в дидактике иностранных языков относится к недавнему времени.

Литература:

Asher, J. 1977. *Learning another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions. (2nd ed. 1982)

Asher, J. 1965. The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics* 3: 291-300.

Bygate, M., P. Skehan, and M. Swain (eds.) 2000. *Task-Based Learning: Language Teaching, Learning, and Assessment*. Harlow, Essex: Pearson.

Christison, M. 1997. An Introduction to multiple intelligences theory and second language learning. In J. Reid (ed.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall/Regents, 1-14.

Christison, M. 2001. *Applying Multiple Intelligence Theory in the Second and Foreign Language Classroom*. Burlingame, Calif: Alta Book Center Publishers.

Dougghy, C., and J. Willians (eds.) 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisitions*. Cambridge University Press.

Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.
<http://www.chaight.com/Wk%2011%20Gardner%20-%20Multiple%20Intelligences.pdf>

Gattegno, C; 1972. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. 2nd ed. Ney York: Educational Solutions.

Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1975. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

Hymes, D. 1972. On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.

Krashen, S. & Terrell. T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Lantolf, J. 1986. Silent Way in a university setting: An applied research report. *Canadian Modern Language Review* 43(1): 34-58.

O'Connor, J., and I. McDermott. 1996. *Principles of NLP*. London: Thorsons.

Revell, J. and S. Norman. 1999. *Handing Over: NLP-Based Activities for Language Learning*. London: Saffire Press

Richards, J. & Rodgers, T. 2011. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition.

Spearman, Ch. 1923 *The Nature of "Intelligence" and the Principles of Cognition*.

Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J., and D. Willis (eds.) 1996. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann

Willis, D., and J. Willis. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford:Oxford.

Wilkins, D.A. 1976. *Notional Syllabueses*. Oxford: Oxford University Press.

Зализняк Анна А., Шмелев А.Д., Введение в русскую аспектологию. — М.: Языки русской культуры, 2000.

Кашина Е.Г. *Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка*, Самара, изд-во «Универс-групп» 2006