



О. П. Рассудова **Научно-методические проблемы
краткосрочных форм обучения**

В последние годы в практике преподавания иностранных языков широкое распространение получили краткосрочные курсы. Они представляют собой особый тип обучения, имеющий ряд принципиальных отличий от длительных курсов.

Сжатость срока обучения сопровождается высокой концентрацией занятий и программного материала. Общее количество учебных часов в краткосрочном обучении относительно велико. Например, в месячном курсе, как правило, на практические занятия отводится 100—120 часов, что соответствует обычному годичному курсу при 3 часах в неделю (2 раза в неделю по 1,5 часа). Следовательно, краткосрочность обучения проявляется не столько в общем количестве учебного времени, сколько в ином его распределении.

Краткосрочный курс, очевидно, может быть только интенсивным: сжатые сроки, сосредоточенность большого количества занятий на коротком временном отрезке определяют насыщенность учебной программы как со стороны языкового материала, так и со стороны усваиваемых речевых навыков и умений. Процесс преподавания в краткосрочном обучении уплотнен и проходит без значительных перерывов.

Краткосрочные формы обучения имеют свою собственную методическую проблематику, которая до последнего времени мало разрабатывалась.

Ниже будет рассмотрен ряд вопросов, наиболее актуальных для преподавания языка в сжатые сроки.

**СООТНЕСЕНИЕ ЦЕЛЕЙ И СРОКОВ
В КРАТКОСРОЧНОМ ОБУЧЕНИИ**

Краткосрочное обучение в наибольшей степени оправдывает себя при ограниченности целей обучения.

Существуют различные специализированные курсы, например курсы по подготовке к государственному экзамену, курсы абитуриентов, курсы для ученых, имеющие задачей выработку навыков активного участия в обсуждении проблем определенной научной области на конференциях и т. п.

Конкретизация целей обучения достигается прежде всего указанием на тот вид речевой деятельности, практическое овладение которым необходимо для определенного контингента слушателей. Комплексная цель, подразумевающая равномерное овладение всеми видами речевой деятельности, фактически снимается в краткосрочном обучении, так как в этом случае оно оказывается неэффективным.

В связи с краткими сроками обучения обязательной становится конкретизация сферы речевой деятельности и относительно строгое ограничение ее содержательной стороны (тематики).

Таким образом, целевая установка на краткосрочных курсах определяется, например, так: обучение чтению — научить беглому чтению журналов по специальности в рамках какой-то тематики; обучение письму — научить вести деловую корреспонденцию в какой-то области.

В краткие сроки весьма эффективным является также обучение параллельно двум

видам речевой деятельности при условии их взаимосвязанности и возможности использования в учебном процессе одной и той же тематики, например обучение чтению газеты и слушанию радиопередач, обучение аудированию и говорению.

Из сказанного вытекает следующий практический вывод: можно признать целесообразным любой, даже очень короткий курс обучения языку, если его цель четко определена, а намечаемый срок необходим и достаточен для ее достижения.

Одной из важных научно-методических проблем, возникающих при организации краткосрочного обучения, является проблема адекватного определения целей преподавания, соотносимых с ограниченными сроками. Такая работа, начатая в практике преподавания, требует своего научного обоснования, что способствовало бы оптимизации обучения. В результате исследования должен быть создан перечень основных типов курсов по целям обучения и возможным срокам их проведения.

С этой проблемой связана и разработка программы краткосрочного курса, в которой учитывались бы реальные условия применения изучаемого языка в связи с избранной сферой речевой деятельности и тематикой.

В Институте русского языка им. А. С. Пушкина была предпринята попытка (как представляется, плодотворная) составления программы для курсов русского языка с установкой на обучение устной речи, которая не только определяет круг разговорных тем, но и «задает» объем и глубину их усвоения. В этих целях в программу включен перечень потребностей речевого общения, названных авторами реальными ситуациями общения [1]. В результате конечная задача обучения на курсах может быть представлена не общей формулировкой — совершенствование навыков аудирования и говорения, а набором конкретных требований по каждой теме. Например, программа предполагает отработку навыков аудирования и говорения в такой степени, чтобы учащийся мог, совершая путешествие по Советскому Союзу, выбрать маршрут поездки; обсудить возможности поездки по Советскому Союзу в отделении «Интуриста»; на вокзале (в аэропорте) справиться о расписании; узнать, где находится камера хранения (касса); купить (заказать) билет; понять объявление по радио на вокзале (в аэропорте); получить у проводника (стюардессы) нужные сведения; встретить (проводить) знакомого; расспросить о впечатлениях и поделиться своими впечатлениями от поездки; разговаривая с русским знакомым о книгах, расспросить об авторе и содержании книги; узнать,

где и когда она издана; порекомендовать прочитать какую-то книгу; узнать (высказать) мнение о прочитанном; высказать мнение о новом издании книги.

Подобный набор требований, приведенный в программе, отражает целевые функции языка в процессе коммуникации и предстает как весьма детализированный перечень языковых интенций, соотносенных с возможностями применения изучаемого языка во время обучения на курсах в СССР и в родной стране. Этот перечень учитывает также профессию учащихся, их интересы, реальные обстоятельства.

Представляется показательным тот факт, что на семинарах по русскому языку довольно часто занимаются студенты, изучающие русский язык в своей стране по обычной вузовской программе. Краткосрочный курс выступает в этом случае как дополнительный к систематическому, длительному обучению, более интенсивно и в иных условиях выполняя одну из частных целей преподавания.

Место и роль краткосрочного интенсивного курса, обеспечивающего существенное продвижение в овладении определенным видом речевой деятельности, в общей системе преподавания языка разным категориям учащихся нуждается в специальном осмыслении. Вполне вероятно, что выделение такого курса с ограниченными целями на определенных этапах длительного, систематического обучения скажется положительно на общих результатах преподавания и определит более эффективные варианты организации учебного процесса.

НУЖНЫ ЛИ ОСОБЫЕ «ИНТЕНСИВНЫЕ» МЕТОДЫ ДЛЯ КРАТКОСРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ?

Как указывалось ранее, главная особенность краткосрочного обучения заключается в том, что все оно подчинено выполнению четко ограниченной конкретной цели. Решение частных задач в длительном обучении всегда связано с осуществлением последующих целей и особенностями преподавания, что порой оправдывает выбор не самых, казалось бы, выгодных для этого способов (например, отбор языкового материала на начальном этапе обучения филологов, учитывающий не только потребности данного этапа, но и представительность отбираемых языковых фактов для системы изучаемого языка). Краткосрочный курс отличается значительно большей самостоятельностью и по существу сводится к обучению определенному виду речевой деятельности в той или иной сфере. Это обеспечивает более быстрое продвижение в избранном аспекте, но в то же время приводит к из-

вестным отрицательным последствиям, вытекающим из неизбежной односторонности краткосрочного обучения. Например, в курсе, где ставится задача подготовки к пассивному участию в конференциях, достигается быстрое развитие навыков аудирования при определенном отставании навыков самостоятельного выражения мыслей.

Обучение на курсах осуществляется в процессе речевой деятельности учащихся, направляемой и организуемой преподавателем. Отработке определенных языковых элементов и структур отводится значительно меньший процент времени, чем речевой практике.

В связи с этим для совершенствования краткосрочного обучения представляется чрезвычайно важным разработка методов, обеспечивающих интенсивное обучение определенному виду речевой деятельности.

Возникает вопрос, правомерно ли называть эти методы интенсивными [2, стр. 3, 38]. На наш взгляд, этот термин страдает тем недостатком, что создает иллюзию, будто существуют какие-то особые интенсивные методы для всякого обучения языку, в то время как в действительности они оправдывают себя лишь при обучении определенному виду речевой деятельности. Поэтому поиски более эффективных путей обучения предполагают разработку таких методов, которые эффективны при обучении конкретным видам речевой деятельности. Следовательно, можно говорить о специализации методов и выделять среди них такие, которые в наибольшей степени отвечают специфике краткосрочного обучения. В этом смысле можно говорить об особых методах для краткосрочного обучения и пытаться определить их общие черты.

Краткосрочные формы обучения содержат в себе известные плюсы и минусы организационного и психологического планов. С одной стороны, в течение короткого времени легче поддержать интерес и активность учащихся, мобилизовать их внутренние резервы, дать возможность ощутить эффект продвижения. С другой стороны, в течение короткого времени затруднена повторяемость учебного материала, особенно отсроченная, длительность занятия притупляет остроту восприятия; ограниченность общего срока исключает привлечение ряда языковых явлений с должной полнотой или доведение нужных навыков до степени автоматизма; концентрированное усвоение учебного материала требует нередко специальных условий; необходимая для учащегося адаптация, привыкание к преподавателю и используемой методике также требует известного времени и т. д.

Очевидно, что при краткосрочном обучении должны использоваться такие методы,

которые гарантируют наиболее быстрое снятие языкового барьера и повышают мотивацию в обучении определенному виду речевой деятельности, имеют в своей основе коммуникативное моделирование. Обо всем этом в последнее время много говорится в связи с интенсивными курсами устной речи.

Методы, отвечающие задачам интенсивного преподавания в сжатые сроки, в наибольшей степени разработаны для обучения устной речи, поскольку значительное число краткосрочных курсов посвящено этому виду речевой деятельности.

Эти методы основаны на имитации естественных условий речевого общения в учебной речевой деятельности. Параллельно используются такие методические модели, которые обнаруживают высокую эффективность при обучении устной речи: аудиовизуальная, игровая, суггестивная модели, модель, основанная на естественной мотивации учебной речевой деятельности, стимулирующая проявление в коммуникации личности учащегося, создающая условия для выявления его действительных (а не условных) интересов и отношения к фактам реальной действительности. У нас пока нет достаточных оснований, чтобы отдать предпочтение одной из этих моделей, поскольку каждая из них оправдывает себя при обучении разным сферам разговорной речи и приложена к разной тематике. Нередко они объединяются в одном учебном процессе и даже определяют отдельные этапы одного занятия.

Практический опыт и проведенные эксперименты свидетельствуют о возможности сочетания определенных элементов каждой из упомянутых моделей обучения, приводят к выводу о необходимости учета наиболее существенных достижений разных методических систем. В этом направлении проводятся интересные поиски. Так, Т. И. Капитонова высказывается в пользу комплексного метода, суггестивного метода с использованием аудиовизуальных элементов, активного метода с суггестивными элементами [3, 4]. З. Кольтс справедливо отмечает, что отдельные методические направления стремятся детерминировать свой метод то одним, то другим компонентом или элементом учебного и обучающего процесса [5]. Следовательно, выяснение того эффекта, к которому приводит сочетание различных способов преподавания, особенно подчеркиваемых в том или ином методическом направлении, имеет несомненный интерес.

Практически не разработаны эффективные методы обучения другим видам речевой деятельности в специфических условиях краткосрочности.

ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ НА УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

В методике длительного, систематического обучения важную роль играет понятие *этапа*, для краткосрочных курсов чрезвычайно актуально понятие *уровня* владения языком. Значительное число курсов — это те, на которых учащиеся не начинают, а продолжают изучение языка. Задача совершенствования их языковой подготовки предполагает оценку «входного» и установление конечного уровней владения языком, разработку соответствующей программы.

Определение исходного уровня для учащегося, владеющего в той или иной степени языком, является важным условием эффективности дальнейшего обучения и должно быть признано обязательным моментом в организации учебного процесса на краткосрочных курсах [6].

Для преподавания в сжатые сроки актуальной является проблема установления вероятных корреляций между общим уровнем владения языком и уровнем владения тем видом речевой деятельности, который является объектом обучения. Есть основания предполагать, что такие корреляции существуют. Установив их, можно сознательно опираться на уже имеющиеся у учащихся навыки и умения при выработке новых.

В настоящее время мы еще не всегда можем достаточно объективно определить степень владения каким-либо видом речевой деятельности, поэтому характеристика уровня в практических целях может включать и оценку лексико-грамматических знаний, а также указание на предшествующую подготовку учащихся. Эти показатели в своей совокупности позволяют создать общее представление о владении языком.

В практике проведения краткосрочных курсов по русскому языку обычно выделяются четыре уровня владения языком. Учитывая существующий разнобой в терминологии, связанной с понятием уровня (например, термин «продвинутый» используется для обозначения такой степени владения языком, которая представляет этап, следующий непосредственно за начальным, а также для обозначения высшей степени владения языком), представляется возможным ограничиться цифровыми обозначениями. Характеристика каждого отдельного уровня может быть дана при сравнении их хотя бы приблизительно одинаковых признаков.

Степень владения языком в ряде случаев ярко проявляется в типичных языковых ошибках учащихся. Так, частое нарушение норм согласования типично для 2-го из отмеченных

четырёх уровней и не наблюдается уже на 3-м уровне, т. е. для 2-го (слабого, начального, элементарного) уровня владения языком показательным является недостаточное практическое усвоение одной из наиболее характерных черт системы русского языка [7].

Обучение на краткосрочных курсах проводится со строгой ориентацией на исходный уровень языковой подготовки учащихся. Это способствует интенсификации обучения как в отношении объема языкового материала, так и применительно к речевым навыкам и умениям.

Сошлемся в качестве примера на программы по русскому языку для краткосрочных курсов, разработанные в Институте русского языка имени А. С. Пушкина [1]. Цель курсов — обучение устной разговорной речи, содержание работы различно для каждого уровня.

Во вступлении к программе для 2-го (слабого) уровня так определяется степень языковой подготовки учащихся и содержание обучения на курсах:

«К слабому уровню мы относим учащихся, у которых имеется знание основ системы русского языка, но еще не выработаны навыки и умения речевой деятельности.

Предполагается, что учащиеся прошли одноступенчатый или двухгодичный курс неинтенсивного обучения и знакомы с парадигмами имен и глаголов, имеют представление о видо-временной системе русского глагола, об основных падежных значениях существительных. Обычно они понимают адаптированные тексты при чтении, но понимание речи со слуха крайне затруднено. Учащиеся не владеют разговорной речью, обладают небольшим запасом слов (до 500 словарных единиц), произносительные навыки неустойчивы.

В соответствии с особенностями языковой подготовки учащихся слабого уровня основное внимание в работе с ними должно быть уделено выработке прочных речевых навыков в разговоре на темы, данные в программе, расширению словарного запаса, выработке умений использования знакомого языкового материала в речи» [1].

Очевидно, что приведенные методические рекомендации определены особенностями языковой подготовки учащихся данного уровня. Характеристика следующего, 3-го (среднего), уровня обуславливает иное общее направление работы, отраженное в программе для этой категории учащихся. У учащихся среднего уровня «основные речевые навыки сформированы, но недостаточно отработаны и недостаточно активизированы. Обычно учащиеся среднего уровня изучали русский язык 2—3 года неинтенсивно, понимают в большинстве слу-

чаев обращенные к ним вопросы и могут на них ответить. У них сформированы основные произносительные навыки. Понимание при чтении значительно лучше, чем при аудировании. Пассивный запас слов довольно большой и значительно превышает активный запас. Собственная речь бедна идиоматическими оборотами, устойчивыми словосочетаниями, мало используются синонимы. Ограничено владение разговорной речью.

В соответствии с особенностями языковой подготовки учащихся среднего уровня основное внимание в работе с ними должно быть обращено на активизацию имеющихся речевых навыков и умений, корректировку языковых знаний и навыков (с учетом ошибок, типичных для учащихся определенной национальности) и перенос навыков и умений на разные речевые ситуации» [1].

Сейчас мы еще не готовы к ответу на вопрос о том, определяет ли уровень также дифференциацию методов обучения, но вся практика краткосрочного обучения наводит на мысль о правомерности такой постановки проблемы. Так, игровой метод оказывается более эффективным при овладении разговорной речью, представленной на бытовой тематике, выделяемой, как правило, для слабого уровня. Овладение устной речью в пределах социально-политических или общественно-культурных тем является содержанием обучения на высшем уровне. Эти задачи больше согласуются с методом естественной мотивации учебной речевой деятельности; основной формой занятий при этом является учебная дискуссия, в которой активным участником становится и преподаватель.

Необходимо также конкретное определение конечных задач обучения в параметрах навыков и умений, без чего преподавание в короткие сроки может оказаться безрезультатным.

Нужно иметь в виду, что активная речевая деятельность сама по себе еще не обеспечивает достижения более высокого уровня владения языком. Разумеется, происходит известная активизация речевых навыков, расширяется словарный запас, но существует опасность, что учащиеся могут в целом остаться на прежнем уровне, особенно в области продуктивных навыков и умений. Отсутствие интенсивного продвижения бывает особенно заметно у учащихся, которые неплохо владели языком к моменту поступления на курсы и могли вести разговор на все темы, которые им предлагаются учебной программой. Учащиеся, плохо знающие язык, в ряде случаев не добиваются заметных успехов из-за того, что остается непреодоленным так называемый языковой барьер. Система занятий должна,

следовательно, обеспечивать качественное совершенствование языковых знаний, речевых навыков.

СООТНОШЕНИЕ КОРРЕКЦИИ И ВВЕДЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА В КРАТКОСРОЧНОМ ОБУЧЕНИИ

Чем же обеспечивается качественное повышение уровня владения языком слушателей курсов? Нам кажется, что краткосрочное обучение должно строиться в значительной своей части по принципам корректировочного курса. Это обусловлено тем, что речевые навыки и умения, сформированные у большинства слушателей курсов в условиях изучения языка вне русской языковой среды, имеют типичные недостатки, которые требуют целенаправленной корректировки. Например, одним из типичных недостатков навыка говорения является замедленный темп речи, несоблюдение слитности синтагм при проговаривании целого предложения, отсутствие эмоциональных реакций и т. д.

Усвоение языкового материала в условиях интерференции родного языка, усиленной влиянием соответствующего языкового окружения, также отличается устойчивостью типичных для данной национальности ошибок. Они проявляются во всех аспектах владения языком, и для осуществления коррекции необходимо быстро определять, в чем заключается причина нарушения нормы [7]. Например, учащийся употребляет неверное окончание. Вызвана эта ошибка неустойчивостью навыка оформления или смешением определенных явлений языка? Учащийся допускает нарушение в построении предложения. Объясняется это незнанием синтаксической структуры или неумением оперировать структурами в связной речи?

Для краткосрочного обучения важно выяснить, коррекция каких явлений поможет существенно улучшить владение языком и реально достижима в конкретные сроки, чем стоит пренебречь, какой процент времени стоит тратить на исправление ошибок. Этот ряд вопросов можно было бы продолжить, но общая неразработанность характеристики навыков и умений и классификации типичных ошибок не позволяет дать на них мотивированный ответ.

Очевидно, что при организации краткосрочных курсов очень важно находить целесообразные пропорции в корректировке разных сторон, характеризующих владение языком.

Успехи в развитии устной речи на таких интенсивных курсах, где полностью или поч-

ти полностью исключается специальное обучение языковым средствам, свидетельствуют о том, что создание речевых умений на иностранном языке при соблюдении определенных условий достижимо за весьма короткий срок.

На наш взгляд, поиски методически оправданных пропорций и в этом случае возможно связывать с дифференциацией учащихся по уровням владения языком. Преимущественное развитие речевых умений, допускающее неотработанность навыков в употреблении языковых форм, больше всего оправдывает себя на среднем и высшем уровнях, когда учащиеся владеют наиболее важными для осуществления речевой деятельности языковыми средствами и речевыми навыками. Активная речевая деятельность, направленная всецело на развитие речевых умений, в этом случае не разрушает уже сложившихся навыков. Довольно большой запас языковых средств, который имеется в распоряжении учащихся, дает основу для развития речевых умений в широком диапазоне тем и ситуаций. На 1-м и 2-м уровнях представляется целесообразным придерживаться более равномерного распределения времени между отработкой речевых навыков и умений и совершенствованием языковых знаний.

Принципиально важен для краткосрочного обучения и вопрос объема нового языкового материала, который реально может быть усвоен в данные сроки. Практика работы на краткосрочных курсах показывает, что продолжительность занятия, отсутствие значительного интервала между занятиями, интенсивность учебного процесса, высокая мотивированность обучения, вытекающая из подчеркнутой целенаправленности краткосрочных курсов, позволяют обеспечить усвоение большого по объему нового материала [3, 5].

Имеющийся опыт краткосрочного обучения свидетельствует также о том, что введение большого по объему нового материала может быть достигнуто за счет наиболее подвижной части языковых средств, а именно — лексики,

причем, в зависимости от сферы обучения, намечаются пути наиболее быстрого и эффективного расширения словаря учащихся (учитывается сочетаемость слов, продуктивные способы словообразования, наиболее важные лексико-семантические группы и т. д.).

В программах для краткосрочных курсов целесообразно указывать, что нуждается в корректировке, и выделять обязательный объем нового материала.

Таким образом, методика краткосрочного обучения имеет ряд собственных задач. Их решение требует разработки учебных материалов, отвечающих типичным особенностям краткосрочных курсов.

Литература

1. Дорофеева Т. М., Рассудова О. П., Степанова Е. М., Степанова Л. В., Федянина Н. А., Чеботарев П. Г. Программа по русскому языку для двухнедельных и месячных курсов. Слабый уровень владения языком. Проект. (В печати); Программа по русскому языку для двухнедельных и месячных курсов. Средний уровень владения языком. Проект. (В печати).
2. Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1973.
3. Капитонова Т. И. Принципы составления учебного пособия «Практикум русской речи». МАПРЯЛ. II Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Тезисы. София, 1973.
4. Капитонова Т. И. Эффективные методы обучения русскому языку иностранцев на краткосрочных курсах «Спутник» (начальный этап обучения). Тезисы межвузовской конференции «Оптимальные методы преподавания языка и теория языка», ч. I. М., 1974.
5. Колъс З. Оптимальный вариант курса интенсивного обучения языку в ГДР. — В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1973.
6. Чеботарев П. Г. Объективная методика контроля. Классифицирующий тест для краткосрочных курсов. Тезисы межвузовской конференции «Оптимальные методы преподавания языка и теория русского языка», ч. II. М., 1974.
7. Нахабина М. М. К вопросу о значимости лингвистических ошибок и влиянии их на передачу информации. — В кн.: Экспериментальные исследования в методике преподавания русского языка как иностранного. М., 1975.