

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА

(несколько указаний по вопросу о глоттодидактическом приоритете)

Овладеть всерьез иностранным языком (не в порядке билингвизма), даже родственным или близкородственным – задача из самых трудоемких. Ее осуществление требует затраты невероятного количества времени и усилий, а также хорошей организации языкового материала в процессе обучения. Программы преподавания языков в школах и вузах, предусматривающие уроки размером в общей сложности даже в несколько сот часов в больших, да и в небольших, группах (не говоря уже о раньше обычном регламенте, который предусматривал меньше или намного меньше 200 часов), надо считать смехотворными с точки зрения эффективности (разве что предполагается, что обучающиеся получают лишь некоторое пассивное знакомство с какой-то ограниченной областью терминологии). Тем не менее, пропагандировать существующую систему – это у нас непреложный закон; говорить же о ее плачевных результатах просто не подобает (и неудивительно: громадные деньги, растраченные в течение десятилетий впустую и все время растрачиваемые таким же образом вещь не очень благопристойная).

Профессор Александр Васильевич Зубов, блестящий, опытнейший специалист в области компьютерной глоттодидактики, мог бы высказаться по этому поводу гораздо компетентнее, чем я. Больше распространяться на эту тему не стану.

В настоящей статье я хочу рассмотреть один специальный вопрос, относящийся к более широкой области средств усовершенствования глоттодидактического процесса; притом имеется в виду процесс преподавания одного языка, именно русского, полякам. Независимо от того, насколько неэффективна основная система обучения иностранным языкам, этот процесс в тех или иных формах, хотя бы индивидуальных, осуществляется и будет осуществляться. Поэтому забота о нем не должна нас покидать.

Несомненно, существенную роль в этом отношении может играть разумная дифференциация и иерархизация материала, с которым имеет дело обучающийся, а затем последовательное внедрение соответствующих данных на подходящих этапах живого процесса преподавания.

С одной стороны необходимо устранить из занятий все то, что сводится к пустой таксономии языковых явлений с ее многочисленными ярлыками, которые никак не способствуют подбору нужных вполне конкретных выражений для обслуживания текущих коммуникативных потребностей; соответствующие описания и аналитические упражнения приводят только к чистой потере времени. С другой стороны бесполезно тратить слишком много времени на подробное теоретическое усвоение того, чем любое существо, обладающее языковой способностью, овладевает практически без малейшего труда, того, что каждому нормальному говорящему дается совсем легко. Причем имеются в виду также весьма специфические явления, например такие, как тот факт, что общеупотребительным окончанием род. падежа ед. числа существительных мужского рода в русском языке является **-а** и что, стало быть, поляку, переходящему на русский язык нечего заботиться о возможном выборе из двух окончаний: **-а** и **-у** (я оставляю в стороне т. наз. паритив, заведомо факультативный); поляк мгновенно улавливает эту особенность и пускает ее в ход; может случиться и так, что он осознает это свое поведение только вторично, что не имеет уже никакого практического значения.

Зато существуют совсем не самоочевидные языковые данные, которые имеют особое значение с точки зрения базисных коммуникативных потребностей и частотности их обслуживания. Ясно, что усвоение их должно предшествовать усвоению более второстепенных элементов. Таким образом, возникает то, что можно назвать глоттодидактическим приоритетом. В данном конкретном соотношении его надо приписывать тем языковым явлениям, которые обладают, во-первых, признаком относительно большой производительности в роли компонентов или свойств текстов, считающихся ожидаемыми продуктами обучающихся, во-вторых, признаком относительной простоты и легкости усвоения (возрастающей громоздкости соответствующих формул должно сопутствовать передвижение их усвоения к более поздним стадиям процесса; первенство в таких случаях должно отводиться овладению элементами класса в индивидуальном порядке, в отличие от самого класса).

Совершенно очевидно, что в глобальной трактовке языкового материала приоритет должен присваиваться готовым, цельным лексическим единицам, включая наравне с ними и фразеологизмы, вместе всеми их синтаксическими свойствами, т.е. с их полной синтаксической «проекцией» (в частных случаях она может быть и нулевой) или с их ролью заполнения определенных валентностных мест, а также устойчивым оборотам, которые состоят из обычных единиц языка, но которые идиоматичны по своей коммуникативной приуроченности (примером здесь может служить русское установившееся «успокоительное заявление» ничего страшного; оно могло бы соответствовать польскому *nic straszneho*, но на самом деле такого точного переводного соответствия нет).

Намеченный глобальный приоритет вытекает из следующих предпосылок. Главенствующей функцией языка является познавательная функция, т.е. функция передачи знания; следовательно, мы заинтересованы главным образом во взаимопонимании. Притом любому существу, обладающему языковой способностью, свойственна необычайная, чуть ли не беспредельная, гибкость и быстрота в необходимом восполнении формально отсутствующих элементов информации, при сопоставлении с остальными данными в его знании: язык, который сам всецело опирается на альтернативы, позволяет *нормальному* говорящему в огромном большинстве случаев правильно элиминировать представляющие ему, но неподходящие члены альтернатив. Поэтому тем, что в обычном случае достаточно для понимания, является основной «костяк» единицы языка или сочетания таких единиц; разные «грамматические» особенности и подробности оформления могут и отсутствовать. Правда, особо сложные, многоярусные, основанные на переплетающихся одно-, дву- и многосторонних зависимостях членов языковые конструкции могут становиться, при нарушении точных форм показателей этих зависимостей, неудобопонятными. Однако этим качеством сложные конструкции отличаются и сами по себе, даже в случае их полной корректности. Итак, в общем и целом, частные грамматические признаки играют в процессе взаимопонимания собеседников явно второстепенную роль: их нарушение приводит к информационному провалу в минимальном количестве случаев (если отталкиваться от всего истинного *океана* общения, где господствуют *простые* высказывания); впрочем, даже лексические ошибки (с точки зрения намерения говорящего) очень часто преодолеваются в понимании без труда.

Однако не следует сводить языковое *общение* к успешному *пониманию*. *Полный*, эстетический, процесс общения охватывает *полную* правильность высказываний. Причем грамматическая правильность, на пути к этой «полной правильности», безусловно, имеет первенство перед фонетической правильностью, т.е. правильностью с точки зрения т. наз. норм произношения (с тем, что этот последний вид правильности необходимо отличать от фонологической [смыслоразличительной] правильности, которая является неотъемлемой принадлежностью самих единиц языка).

Главным проявлением полной внефонетической правильности высказывания является, наряду с т. наз. порядком слов, соблюдение предусматриваемых данным кодом, всегда специфических для каждого кода, особенностей *словоизменения*. Это проявление имеет особый удельный вес в некоторых

языках; к этим, «флективным», языкам относятся и русский и польский. Что касается вопроса о *сущности* «словоизменения», мы придерживаемся концепции профессора Анджея Богуславского, которую он изложил в своей книге [1].

Как отмечают современные методисты, количество факторов, влияющих на процесс овладения языком, составляет несколько сотен [2]. Эти факторы – связаны и со спецификой изучаемого языка, и способами его описания и овладения, и методам обучения и т.п. И вполне естественно, создавая тот или иной метод обучения языку, приходится упрощать сложный процесс овладения языком, сводя его к сравнительно небольшому числу факторов.

Тоже самое можно сказать и о методах обучения русскому языку как иностранному. Создавая соответствующие методы необходимо учитывать изменившийся портрет языковой личности обучаемого, современные технологии обучения, современные взгляды на процесс обучения как на технологический процесс. В наши дни такой процесс представляется интегрированным, объединяющим различные подходы, методы, модели и формы обучения. Использование современных информационных технологий позволит обеспечить иное взаимодействие, иную степень интерактивности всех участников образовательного процесса [3].

Если говорить более конкретно, такие технологии дают возможность организовать открытую учебную языковую среду, приближающуюся по аутентичности и интенсивности языкового общения к реальной речевой коммуникации. Еще одно важное преимущество современных информационных технологий заключается в том, что они позволяют организовать индивидуализированный процесс обучения. Это особенно важно при обучении русскому языку как иностранному, ибо контингент обучаемых здесь весьма различен по начальному уровню владения языком и по степени мотивации обучения. Значительно различается он и по психофизиологическим особенностям обучаемых и сформированности у них учебных умений и навыков.

Навстречу вышесказанному выходит предложение, высказанное в книге «Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному» [4].

Предлагаемая книга имеет целью познакомить педагогов с существующими компьютерными средствами обучения русскому языку как иностранному. Вторая задача – показать, как от конкретной учебной программы «Русский язык как иностранный» перейти к конечному числу конкретных учебных задач, которые могут быть выполнены компьютером. И третья задача – научить преподавателя русского языка создавать обучающие сценарии для будущих компьютерных обучающих программ.

Как отметил известный специалист по автоматической обработке текстов Терри Виноград, компьютеры – «это языковые машины: основа их могущества заключается в способности манипулировать лингвистическими знаками-символами, которым приписывается некоторый смысл» [5].

В вышеупомянутой книге сделана попытка показать те немногочисленные современные компьютерные обучающие средства, которые используются при обучении русскому языку как иностранному. Особый акцент

сделан на детальное описание процесса перехода от конкретной учебной программы дисциплины «Русский язык как иностранный» к конечному числу учебных задач, которые могут выполнить компьютеры.

Как отмечают в последние десятилетия многие ученые, интерес к русскому языку как иностранному постоянно растет. И сфере обучения русскому языку реальный интерес могут представлять только «живые ресурсы», содержание которых постоянно совершенствуется и оперативно обновляется при использовании самых совершенных информационных технологий. Создавать соответствующие учебные информационные ресурсы могут только преподаватели–русисты, владеющие современной методикой создания компьютерных средств обучения, и в них главное и второстепенное поможет обучаемым, с одной стороны, правильно и быстро постигать содержание текстов, а с другой стороны – станет руководством для педагогов при создании принципиально новых учебников и учебных пособий. В итоге будут выработаны новые модели интеллектуального взаимодействия человека и компьютера.

Вышеуказанная монография – это эффект многолетнего научного сотрудничества Института восточнославянской филологии Университета в Белостоке и кафедры информатики и прикладной лингвистики Минского государственного лингвистического университета.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Boguslawski, A.* Two Essays on Inflection / A. Boguslawski. – Warszawa, 1992.
2. *Лебединский, С. И.* Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты : учеб. пособие / С. И. Лебединский. – Минск : БГУ, 2005. – С. 46–47.
3. *Николенко, Е. Ю.* Современная информационно-коммуникационная парадигма и прагматические проблемы лингводидактики (типы учебных пособий по русскому языку как иностранному) / Е. Ю. Николенко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. – 2008. – № 5. – С.91–92.
4. *Хайчук, Роман.* Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Роман Хайчук, Александр Зубов. – Белосток, 2009. – 180 с.
5. *Виноград, Т.* Работа с естественным языком / Т. Виноград // Современный компьютер. – М. : Мир, 1986. – С. 84–96.