

здесь вовсе не в простой перемене мест слагаемых, а в качественно новом подходе к формированию как языковой, так и коммуникативной компетенции иностранных учащихся на продвинутом этапе обучения⁴.

Для реализации этого подхода необходимо, во-первых, создать законченную, методически обоснованную типологию текстов, используемых в качестве дидактического материала. Представляется, что при классификации текстов должны быть учтены такие важнейшие их характеристики, как: функционально-семантический тип (описание, рассуждение, повествование, сообщение); принадлежность к тому или другому функционально-стилистическому регистру (общенаучные, узкоспециальные); форма речи (устные, письменные); способ предъявления (аудиотексты, печатные тексты); количество говорящих — продуцирующих текст (монолог, диалог, полилог); степень адаптированности (смоделированные, адаптированные, оригинальные тексты); количество и взаимосвязь организующих текст тем и подтем (монотемные, многотемные с одинаковой структурой, многотемные с различной структурой).

Во-вторых, признание текста высшей единицей обучения, особой коммуникативной единицей обуславливает необходимость обучить иностранных учащихся правилам восприятия и самостоятельного продуцирования текстов различных типов. Для этого следует выявить закономерности, общие для построения любого текста, а также черты, специфические для отдельных типов текстов.

В-третьих, признание текста высшей единицей обучения на продвинутом этапе дает возможность комплексного учета языковых и речевых потребностей иностранных учащихся, позволяет адекватно отразить языковую систему в практическом курсе и придать процессу обучения коммуникативно ориентированный характер.

Из сказанного следует, что эффективность, оптимизация, интенсификация и интенсивность процесса обучения предполагают: дидактико-методически, психологически и лингвистически обоснованную организацию обучения; наличие учебных пособий, отражающих на адекватном языковом и речевом материале реальные сферы и ситуации общения; коммуникативную атмосферу на уроках и внеаудиторных занятиях, максимально приближенную к реальному общению; квалифицированный преподавательский состав; высокую мотивацию обучения; микроклимат в учебной группе, способствующий формированию отношений активного взаимодействия между преподавателем и учащимися.

¹ См.: Митрофанова О. Д. Возможен ли единый учебник русского языка для специалистов-нефилологов? // Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля. М., 1978. С. 5, 6.

² Там же. С. 6.

³ Битехтина Г. А., Клубукова Л. П. Коммуникативные потребности учащихся и проблемы формирования языковой компетенции студентов-нефилологов гуманитарного профиля // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. М., 1986. С. 60, 61.

⁴ Там же. С. 63.

Н. Б. МЕЧКОВСКАЯ, Л. В. СТРИКЕЛЕВА

О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭВМ В КУРСЕ СТАРОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА

Возможности применения АОС (автоматизированных обучающих систем) при обучении различным предметам школьного и вузовского образования весьма различны; еще более пестрой и разноречивой предстает субъективная (исследовательская) картина суждений о месте АОС в дидактической структуре различных дисциплин. Вместе с тем все определеннее и достовернее становятся сравнительные и градуальные оценки применимости АОС: например, большая результативность в обучении математическим, естественным и техническим дисциплинам, нежели гуманитарным; большая применимость при усвоении такого материала, который характеризуется сравнительно высокой степенью предметно-логической структурированности, нежели учебного материала описательного, с меньшей логической организованностью; большая применимость при проверке и контроле усвоения учебного материала, нежели при объяснении новых

тем и т. д. Вместе с тем во многих областях обучения принципы АОС еще просто не известны. Как правило, в таких областях и программное обучение используется мало или совсем не используется. Отсутствие видения дидактики своего предмета с позиций программированного обучения мешает увидеть целесообразность и возможности использования АОС в преподавании соответствующей дисциплины. Что касается гуманитарного знания, то, по-видимому, наиболее результативное использование ЭВМ связано здесь с преподаванием языков и теоретических лингвистических дисциплин — в силу онтологической специфики языка и лингвистического знания.

В порядке предварительного эксперимента в нескольких группах студентов I курса филологического факультета Белорусского государственного университета имени В. И. Ленина было проведено занятие по старославянскому языку с использованием ЭВМ. Занятие проводилось в самом начале курса старославянского языка, при этом заранее студенты не располагали информацией ни о теме, ни о содержании заданий. Занятие, таким образом, носило обучающий, а на последнем этапе также и контролирующий характер.

К сожалению, бедность набора знаков в клавиатуре терминалов в классе АОС Белгосуниверситета накладывала серьезные ограничения как на выбор темы, так и на содержание и форму программы. Отсутствие кириллических букв, диакритических знаков, показателей назальности исключало возможность записи словоформ по-старославянски или, в случае реконструкции, — средствами латинского алфавита в сочетании с диакритикой. Пришлось ограничиться средствами неполной современной русской графики, например, вместо буквы ѣ писать название буквы (**ять**), что исключало возможность хотя бы «приблизительно» старославянской записи целых слов; пришлось остановиться на заданиях, сводящихся к опознанию одного звука в слове. Из-за невозможности обозначить ударение приходилось вместо изолированной словоформы давать в примерах словосочетание; отсутствие в клавиатуре двух диакритических точек вынуждало к неуклюжим пояснениям вроде «е с двумя точками» и т. п. Понятно, однако, что ограничения, связанные с «изобразительными» возможностями терминалов, не относятся к принципиальным и неустранимым. Лингвистическим программам в большей мере соответствуют графические дисплеи, так называемое «световое перо». Оптимальным было бы сочетание алфавитного и графического дисплея, что технически уже давно реализовано.

Введенный в машину фрагмент обучающей программы относился к теме «Система гласных старославянского языка», речь шла, в частности, о судьбе трех гласных переднего ряда **ѣ, Е, Ъ**. Планировалось, что на занятии студенты узнают и запомнят сведения о судьбе указанных звуков в русском языке, а также научатся различать рефлексы **ѣ, Е, Ъ** в современном русском языке. Помимо курса старославянского языка, данный фрагмент может быть использован на занятиях по исторической грамматике русского языка и сравнительной грамматике славянских языков.

Программа состояла из вводно-объясняющей части и трех серий упражнений. В обращенном к студентам первом тексте (на экране дисплея) задачи занятия определялись так: «Сегодня мы в Вами выполним несколько упражнений, которые научат Вас различать три разных по происхождению звука **Е** в современном русском языке». Далее сообщались сведения о происхождении трех разных **Е**: **Е₁** восходит к ст.-слав. «ерь» (редуцированный переднего ряда **Ъ**); **Е₂** восходит к ст.-слав. «ять»; **Е₃** восходит к ст.-слав. «е». Затем говорилось о различиях, наблюдаемых в характере чередований трех **Е**, т. е. фактически — о судьбе древних **ѣ, Ъ** и **Е** применительно к русскому языку: «Чтобы различать эти три звука, надо помнить, что их поведение в современном языке различно: **Е₁** (из «ерь») — это беглое **Е**, т. е. оно чередуется с нулем звука, например, **день — дня**, в отличие от **лень — без лени**; в положении под ударением после мягкого согласного перед твердым такое **Е** переходит в **О** (орфографически **Е** с двумя точками): **ленок — лен**. **Е₂** (из «ять») — не является беглым и не переходит в **О** под ударением после мягкого согласного перед твердым, например, **стрела — каленые стрелы**, в отличие от **метла — новые метлы**. **Е₃** (из «е») — переходит в **О** под ударением после мягкого согласного перед твердым (в отличие от **Е** из «ять»), но не является беглым (в отличие от **Е** из «ерь»), например, **весна — первые весны**».

Далее говорилось, какого рода будет задание; указывались содержание и последовательность необходимых проверок; пояснялась специфика

каждого из трех последовательно идущих частей задания: «Предлагаемое задание включает 16 слов современного русского языка, в которых Вам надо определить происхождение звука **Е**. Выполнение каждого задания осуществляют в два этапа. На 1-ом этапе проведите самую простую и легкую проверку: определите, не является ли в данном слове **Е** беглым. Если оно чередуется с нулем, значит, это **Е** из «ерь». Задача решена. Если **Е** не беглое, то переходите ко 2-му этапу: проверьте, переходит ли данное **Е** в **О** под ударением после мягкого согласного перед твердым. Если переходит, значит это **Е** из «е»; если не переходит, то оно из «ять». Все задание состоит из трех частей, которые различаются не по трудности, а по тому, в какой мере машина будет помогать Вам. I и II части — обучающие. В случае Вашей ошибки машина подскажет Вам (если надо, то и дважды) что делать, чтобы получить правильный ответ. При этом в I части подсказки подробные, во II — предельно краткие. При выполнении этих частей задания Вы не получаете ни штрафных, ни положительных очков. В III части задания повторных попыток и подсказок не будет. За каждый правильный ответ начисляется 1 очко. 9—10 правильных ответов для 10 контрольных слов — это «отлично», менее 5 — «неудовлетворительно». Машина подсчитает не только Ваши баллы, но и время, которое Вы провели за терминалом. Желаем удачи!». Эта инструкция заняла три сменявших друг друга экрана.

В I обучающей части задания студентам последовательно предъявлялись три слова: **день, лесок, пчела**. Для каждого слова программой были предусмотрены 4 реакции машины в зависимости от 4 возможных решений — одного правильного ответа, двух типичных ошибок и одной неопознанной (любой нетипичной) ошибки. В ответ на правильное решение на экране появлялась та или иная положительная реплика машины, например: «Верно! Молодцом! Вот что значит хорошо учиться в школе и помнить про беглые гласные»; или (после правильного определения **ѣ**): «Верно! И св. Кирилл не сказал бы точнее!» и т. п.

Ошибочные ответы студентов при выполнении I части задания вызвали на экране развернутые объяснения того, в чем состояла ошибка; попутно подсказывались проверки, приводящие к верному решению. Ср. (при ответах «ять», «е» для **день**): «Пока ошибка. По-видимому, Вы проверяли беглость на некоторых производных от **день (денек, деньской...)**, а Вы попробуйте склонять: **день, дня, дню...** и потом снова решить, какой звук был в корне»; или (при ответе «ерь» для **пчела**): «Пока неверно. Легко убедиться, что не существует слова, где бы **Е** в корне **пчела** чередовалась с нулем звука».

По-видимому, в ряде случаев реальная ошибка студента могла носить менее «глубокий» и «законченный» характер (например, студент стал просто «не то» проверять или не довел проверку до конца), однако на экране появлялся анализ ошибки, «доведенной до конца», для того чтобы вместе со студентом разобрать конкретный, относительно сложный случай и тем упрочить навыки различения. Ср. (при ответе «ять» для **пчела**): «Пока ошибка. Вы, по-видимому, не довели до конца проверку того, переходит ли **Е** в **О**, или подзабыли условия такого перехода. Например, в косвенных падежах единственного числа такого перехода нет, но это безударная позиция, здесь переход и невозможен (**без пчелы, дать пчеле**). В слове **пчельник Е** под ударением, но это позиция перед мягким согласным, а переход **Е** в **О** происходит после мягкого перед твердым и под ударением: **дружные пчелы, пчелка**. Итак, для слова **пчела** имеются формы с переходом **Е** в **О**. Следовательно, к какому древнему звуку восходит такое **Е?**»; или (при ответе «ять» для **день**): «Пока неверно. Вы не провели или не довели до конца проверку беглости гласного (ср. падежные формы **день, дня, дню** и т. д.). Если Вы увидели здесь «ять», приняв во внимание **денно** (например, во фразеологизме **денно и ночью**), то дополнительная ошибка состоит в привлечении для анализа формы старославянского языка, не знавшего перехода **Е** в **О** под ударением после мягкого согласного перед твердым. Попробуйте вернуться к этому же слову». При всех неправильных ответах (кроме ответа «ерь» для **лес**) после объяснения ошибки машина возвращала студента к анализу того же слова. Таким образом, не получив верного ответа для одного слова, нельзя было перейти к следующему.

При ответе «ерь» для **лес** анализ и подсказка подвели студента к промежуточному ответу: «Пока ошибка. Обратите внимание на то, что при изменении этого слова или в его производных корневой гласный не исчезает, т. е. он не беглый: **лесок, леска, лесистый, лесник**; при этом

беглое **О** в суффиксальной части (**лесок, возле леска**), конечно, никак не связано с характером корневого гласного. И так, если **Е** не является беглым, то к каким двум древним гласным он может восходить?». Здесь в свою очередь программой предусматривались реакции машины на один правильный ответ (в записях: 1) ять, е; 2) е, ять) и на любые неправильные и неопознанные ответы. Неправильные ответы (с «ерь») в данном случае были бы повторной ошибкой, вызванной неумением определить беглость/небеглость гласного. Поэтому в случае такой ошибки машина возвращала студента к чтению вводной инструкции, в начало занятия.

«Неопознанные» ответы могли появиться из-за невольной или вольной ошибки студента в печати ответа (например, записи типа **ить, ят, ярь** и т. п.). Машина в таких случаях реагировала так: «Странный ответ. Он загонит в тупик любого. Придется повторить анализ слова, но будьте внимательнее».

О переходе ко II обучающей части студента предупреждала машина: «В следующей части задания объяснения и подсказки будут покороче». Здесь предъявлялись слова **цветок, нести, отец**. Реакция машины на ошибку ограничивалась кратким «диагнозом»: «К сожалению, неверно. Недостаточно проверена возможность перехода **Е** в **О**»; или: «Неверно. Недостаточно проверена беглость гласного». Предусматривалась реакция также и на неопознанные ответы. При любых ошибочных и «странных» ответах студент возвращался к анализу того же слова; возврат к общим правилам различения **Ъ, Ъ** и **Е** (т. е. к началу всего занятия) в этой II части не предусматривался.

О переходе к 10 контрольным словам предупреждал экран: «Теперь подсказки и возможность повторных попыток кончились. Вы переходите к контрольным упражнениям». В этой части задания предусматривались две реакции машины: 1) «Верно! Ваш выигрыш очко» или 2) «К сожалению, неверно».

Заканчивалось занятие следующим сообщением на экранах: «Контрольное упражнение окончено. Из 10 возможных очков Вы набрали В общей сложности Вы провели за терминалом . . . минут. Если Ваш результат меньше 8 очков, мы советуем обратиться к учебнику, а потом еще раз позаниматься в классе АОС.

В любом случае, готовясь к экзамену, следует иметь в виду, что выполненное Вами задание включало только закономерные изменения старинных «ять», «ерь» и «е». Незаконмерные случаи приходится запоминать. Среди таких явлений есть два основных класса: а) слова с этимологическим «ять», в которых, однако, по аналогии **Е** переходит в **О** (**звезда — далекие звезды, гнездо — родные гнезда, приобретать — приобрел**); б) обратный случай: слова с этимологическим «е», которое, однако, не переходит в **О** (**скверный, старые вербы, монета, церковь, смерть** и др.). В ряде случаев «ять» не проверяется из-за невозможности ударной позиции после мягкого перед твердым согласным (например, **песок**).

И последнее. Помимо навыков практического различения «ять», «ерь» и «е», требуется знать, какие фонетические процессы привели к совпадению трех звуков в одном; почему проверки для каждого случая именно такие, а не другие; в чем причина существования исключений из общих закономерностей».

Занятие, проведенное с 75 студентами, было достаточно результативным. При среднем балле 9,02 очка ошибка воспроизводимости равна 0,258 (т. е. 2,86 %), если принять достаточной 95 %-ную надежность эксперимента, то доверительная граница будет равна $\pm 0,55$ (т. е. средний результат новых опытов не выйдет за пределы $9,02 \pm 0,55$ баллов). В среднем каждый студент работал за терминалом 14,2 минуты. Поскольку в классе АОС было 15 терминалов, то 20-минутные занятия проводились по очереди в 5 группах. Таким образом, расход времени преподавателя на проведение занятия с 75 студентами составил 1 час 40 минут. Это занятие заменяет 5 минут аудиторного времени обычных практических занятий (в одной группе), далее, 15—20 минут домашней работы студента, 10 минут контрольной работы студента в аудитории и 2—3 минуты проверки преподавателем соответствующего задания в контрольной работе одного студента. Следовательно, при обычной организации работы усвоение данного фрагмента темы требует от одного студента 30—40 минут; расход времени преподавателя на соответствующее обучение и контроль составляет около 3 часов 40 минут (поскольку 75 студентов — это 5 групп по 15 человек).

Проведенное занятие доказывает эффективность использования ЭВМ в преподавании лингвистических дисциплин. Вместе с тем задания, представленные в программе, не вполне сопоставимы с обычными упражнениями по старославянскому языку. На обычных занятиях различие рефлексов **ѣ**, **Ѥ** и **Е** отрабатывается в упражнениях, в которых требуется записать серию русских слов по-старославянски. Понятно, что это наиболее выигрышный вид возможных в данном случае упражнений — благодаря синтезирующей и многоцелевой направленности таких заданий (в слове может быть несколько **е**; могут встретиться усиленные для опознания этимологические «ер» и «юсы»). Из-за ограниченности клавиатуры на имеющихся терминалах упражнения в эксперименте сводились к опознанию одного звука в слове. Такая препарированность, «очищенность» задания от сопутствующих явлений, конечно, упрощала и облегчала его и тем самым снижала обучающую нагрузку каждого отдельного упражнения (слова). Однако, во-первых, общий результат эксперимента все же очень высок; во-вторых, в принципе при известном количестве элементарных упражнений любые навыки могут быть упрочены в нужной мере; в-третьих, существуют технические средства расширения печатно-изобразительных возможностей терминалов ЭВМ. Поэтому в целом использование ЭВМ в преподавании вузовских лингвистических дисциплин представляется делом перспективным.