

мических единиц в каждой из ситуативных тематических групп) создают ту сумму признаков, которая позволяет говорить о специфичности РЭ как лингвистического явления.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Филин Ф. П.
К проблеме социальной обусловленности языка. — В кн.: Язык и общество. М., 1968.
- 2
Леонтьев А. А.
Общественные функции языка и его функциональные эквиваленты. — В кн.: Язык и общество. М., 1968.
- 3
Аврорин В. А.
Проблемы изучения функциональной стороны языка. — Л., 1975.
- 4
Ахманова О. С.
Словарь лингвистических терминов. — М., 1966.
- 5
Дешериев Ю. Д.
Социальная лингвистика. — М., 1977.
- 6
Шмелев Д. Н.
Русский язык в его функциональных разновидностях. — М., 1977.
- 7
Швейцер А. Д.
К проблеме лингвистического изучения процесса перевода. — Вопросы языкознания. 1970, № 4.
- 8
Звегинцев В. А.
Функция и цель в лингвистической теории. — В кн.: Проблемы теоретической и экспериментальной лингвистики. М., 1977.
- 9
Словарь русского языка: В 4-х т. — М., 1957—1961.
- 10
Шур Г. С.
Теория поля в лингвистике. — М., 1974.

Материалы и сообщения

Дискуссия

Каким должен быть учебник русского языка для нефилологов

*Докт. филол. наук,
зав. сектором форм
и содержания
обучения студентов-нефилологов
Института русского языка
им. А. С. Пушкина (Москва)*

О. А. Лаптева

Лингвистические вопросы типового учебника для неязыкового вуза

Необходимость создания учебников и учебных комплексов, способных отвечать практическим задачам обучения русскому языку студентов самых разных специальностей и при этом представлять научную речь обобщенно, без тесной привязки к данной узкой специальности, сейчас, кажется, осознается всеми. К настоящему времени в устных и печатных обсуждениях особенностей такого рода учебников и учебных комплексов (они получили название типовых) высказано немало ценных соображений, ставших теоретическим основанием практической работы по обеспечению учебного процесса нужными пособиями. Признано, что «дробление» учебников по узким специальностям «не имеет достаточного лингвистического и дидактического основания»[1,

с. 50], а лексическое, главным образом терминологическое, разнообразие языка отдельных дисциплин не является решающим препятствием для создания типовых комплексов [1]. Сейчас уже определена структура учебных комплексов для трех крупных групп дисциплин — инженерно-технических, естественно-научных и гуманитарных, которые сочтено целесообразным выделить применительно к условиям обучения в советских вузах (а также и комплекса для средних специальных учебных заведений), выработаны принципы построения всех компонентов комплексов, а являющиеся их центральным звеном учебники уже написаны и вышли или выходят из печати.

Однако остаются не решенными не только частные, но и существенные вопросы лингвистических основ типовых комплексов. Не все ясно и в их лингво-дидактической и конкретно-методической части, и прежде всего в вопросе о количестве и характере их компонентов.

В этой статье мы остановимся на наиболее существенных лингвистических вопросах создания типовых учебников и комплексов.

Бесспорно, что бесконечно дробить учебники по узким специальностям, число которых в век бурного научно-технического прогресса неуклонно растет, было бы нерентабельно экономически и бессмысленно практически. В самом расчленении контингентов обучающихся должны быть ограничения: слишком мелкие группы не имеют ни языковой, ни социальной опоры. Однако какой должна быть степень обобщенности? Упомянутое выше внешне-тематическое объединение наук (технические, естественно-научные, гуманитарные) становится все менее ясным в условиях постоянного возникновения новых пограничных наук и происхождения точных методов исследования в те области знания, которым они традиционно не были свойственны.

Второй вопрос связан с конечными целями обучения. Означает ли овладение языком специальности изучение также и русского литературного языка в целом, предполагает ли свободное оперирование со специальными текстами одновременное приобретение навыков и умений в области активной и пассивной речевой деятельности на русском языке вообще?

Ответы на эти вопросы связаны с выяснением ведущих особенностей научной речи и определением типологии соотношения специфических и общелитературных элементов в ее составе.

Основной набор языковых средств, употребительных в письменной научной речи, представляют общелитературные и книжно-письменные элементы. Почти все синтаксические конструкции, свойственные научному тексту,

могут быть употреблены и употребляются и в деловом, и в газетном тексте (определенных жанров). То же можно сказать и о так называемой общенаучной лексике: существующие частотные словари научной речи почти не содержат в себе слов, употребление которых было бы запрещено литературной нормой за ее пределами. Напротив, это та лексика, которая широко бытует в разных сферах литературной речи. Мнение о том, что «научная» лексика абстрактна, не совсем правильно: среди наиболее частотных в научном тексте слов много лексикой конкретной семантики, и, напротив, огромное количество общелитературной абстрактной лексики научному тексту не свойственно. Д. Н. Шмелев пишет, что «основные стилистические пласты русской лексики не распределены в соответствии с функциональными типами речи. Нередко повторяемое мнение, согласно которому основная характеристика различных типов речи, в том числе и функциональных стилей, состоит в особенностях „отбора и сочетания“ слов, не отвечает полностью реальному положению вещей. Действительно, в различных текстах, относимых к тем или иным типам речи, во многих случаях нельзя обнаружить лексических „показателей стиля“» [2, с. 89].

Таким образом, набор наиболее частотной в научном тексте лексики отнюдь не является исключительным его достоянием. В целом то же можно сказать и о грамматических высоко-частотных его средствах. Специфика языковых средств научного текста создается не столько их структурными и номенклатурными особенностями, сколько высокой частотностью их употребления в определенном типе текста. В известной формулировке акад. В. В. Виноградова «стиль — это общественно-осознанная и функционально обусловленная, внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа» [3, с. 73] применительно к научному стилю можно сделать акцент на той ее части, которая подчеркивает идею отбора.

Проиллюстрируем сказанное. Примерами **общелитературных** грамматических средств, в высокой степени свойственных научному тексту, являются, например, предложения структурной формулы $N_1 - V_{[3S]}$ (trans, или intrans.) сложноподчиненные предложения с союзным словом *который*, многие способы выражения подлежащего, разделительные конструкции и мн. др. Примерами **книжно-письменных** эле-

ментов являются высокочастотные в научном тексте причастные и деепричастные обороты, многочленные именные конструкции с правой зависимостью, некоторые словообразовательные группы (например, отглагольные существительные на **-ние, -тие**), связочные средства в тексте. Формирование **специфичности** общелитературного или письменно-литературного явления в научном тексте происходит, как это показано, например, в работе О. Д. Митрофановой [4], за счет активизации одних его функционально-грамматических характеристик и ослабления других, что является проявлением ограничений, накладываемых стилем на функционирование грамматических средств более широкой принадлежности, см. [5]. Н. С. Ляпидевская, например, показала, что из всей группы сложноподчиненных предложений с целевым значением придаточного в научной речи избираются конструкции с лексическим наполнением, имеющие значение необходимого основания [6]. Как известно, в языке науки складывается условная система употребления глагольных форм, наблюдается отказ от разнообразия синтаксических построений, активизируется логический принцип словорасположения, ряд чисто графических приемов оформления примыкающих определителей, ослабляется семантическая значимость многих слов исконно конкретной семантики, прежде всего глаголов и отглагольных существительных, и т. д. Многие общелитературные слова, высокочастотные в научном тексте, выступают здесь далеко не в полном наборе своих значений. Так, из трех значений слова *оказывать* (по 17-томному словарю русского языка) в научной речи используется лишь первое, так же обстоит дело с глаголом *оказываться*, и из пяти значений глагола *казаться* тоже используется лишь первое. Разумеется, список явлений трех родов, свойственных научным текстам, не исчерпывается приведенными примерами.

Характер взаимной соотношенности общелитературных, книжно-письменных и специфических (но генетически восходящих к первым двум разрядам) языковых средств в научном тексте имеет важное значение для методических выводов об оптимальном типе учебника по научной речи и наиболее целесообразном отборе учебных текстов. С одной стороны, очевидно, что, обучая общелитературным явлениям, распространенным в научной речи, мы тем самым обучаем и какой-то части тех языковых средств, которые необходимы для овладения русским языком в целом. С другой стороны, ясно и то, что на материале деловых, газетных и отчасти художественных текстов студентов можно познакомить с теми общелитературными языковыми элементами, которые свой-

ственны научной речи (но, разумеется, не в полном объеме этих явлений и не в их реальном сочетании друг с другом в научном тексте). Иными словами, между разновидностями современного русского литературного языка нет непроходимой пропасти, и было бы ошибкой из-за ориентации на раздельное не видеть общего.

Книжно-письменные элементы научной речи являются также достоянием речи деловой и публицистической, и положение с их изучением по тем или иным текстам идентично с изучением общелитературных элементов, причем и объем, и взаимная обусловленность книжно-письменных элементов в этих текстах больше приближаются к научному, чем в случае с общелитературными элементами.

Широкой представленностью в научной речи общелитературных и книжно-письменных элементов обуславливается принципиальная возможность и необходимость создания типового учебника. Те из них, которые наиболее употребительны в научной речи, наряду с высокочастотными специфическими языковыми средствами, должны составить содержательный центр типового учебника. Отсюда можно сделать важный вывод: текст в учебнике должен содержать высокочастотные элементы научной речи, причем в большой концентрации. Общелитературные тексты, далекие от научной проблематики, сами по себе не в состоянии обеспечить должную представленность названных элементов научного текста; в этом смысле степень их репрезентативности невысока. В отличие от них деловые тексты позволят достичь сразу две цели: поскольку состав их средств во многом совпадает с составом научных текстов, на их материале можно отрабатывать эти средства.

Таким образом, в задачу определения лингвистических основ типового учебника и шире — преподавания русского языка в неязыковом вузе входит классификация наиболее частотных и употребительных средств научной речи на общелитературные, книжно-письменные и специфические. Первые можно отрабатывать на любом типе текстов, вторые — на научных, деловых и публицистических, третьи — на научных. Иными словами, диапазон текстов при обучении языку специальности может быть достаточно широким, само изучение языка специальности не всегда обеспечивается только специальными текстами.

Варируются ли языковые средства по отдельным специальностям, которые студенты изучают в том или ином вузе? Именно этот очень существенный для понимания свойств языка науки вопрос составляет лингвистическую основу решения методического вопроса о

необходимой степени и пределах дробления учебников и учебных пособий по русскому языку в соответствии с узкими дисциплинами. Немногие существующие в этой области работы обнаруживают небольшой круг явлений, различающихся в отдельных дисциплинах, специфика которых лишь в редких случаях носит формально-структурный характер, чаще же — функционально-семантический. Надо сказать, что в их выявлении и оценке их роли в обучении немалое значение имеет определение принадлежности этих явлений к системе, норме или узусу данной сферы литературного языка. Как и в литературном языке в целом, в научной речи репрезентируется некоторое системное устройство составляющих ее языковых элементов (наиболее частотные общелитературные, книжно-письменные и специфические элементы). Узус научной речи в целом или ее разновидности, представленной текстами данной узкой дисциплины, — это активизировавшийся в речи участок системы (другой ее участок остается при этом в пассиве), а также и некоторое количество несистемных образований, родившихся в употреблении. Это — многократно употребляемые явления. Многократность же употребления, доведенная до автоматизма, свойственна явлениям, закрепленным нормой. Норма — это кодифицированный узус. Норма высокооблигаторна, она представляет и закрепляет все высокочастотное, предсказуемое, автоматизированное в данной речевой сфере, узаконивает для употребления в данной сфере элементы разного происхождения — и общелитературные, и книжно-письменные, и специфицированные.

Обратимся к примеру. По правилам системы, номинатив требует употребления при нем глагола, формально ему уподобленного по числу (для форм настоящего, прошедшего и будущего времени) и лицу (для форм настоящего — будущего времени). Правилами системы выбор того или иного лица и числа не предписывается. В научных текстах устанавливается некое реальное соотношение категорий лица и числа: активизируется третье лицо, употребляющееся в единственном и множественном числе, первое стремится быть употребленным во множественном числе, а второе ведет себя неактивно и если употребляется, то только во множественном числе. Таким образом, наполнение единственного числа происходит почти исключительно за счет форм третьего лица. Это — узус научной речи, в основе которого лежат системные отношения.

Узус определяется некоторым складывающимся в употреблении выбором и становится внутристилевой нормой, как только этот

выбор закрепится во всеобщем употреблении. Соотношение явлений нормы и узуса удобно показать на примере цепочки последовательно нанизываемых родительных падежей. Сама возможность для имени существительного правого управления родительным падежом другого имени существительного определяется системой, которая не оговаривает условия ограничения длины (количества членов) возникающей цепочки. Узус, основывающийся на системных отношениях, порождает употребление таких цепочек самой различной длины — от двух до семи-восьми членов. Однако норма, которой не чужды требования удобства и эстетики, выступает против чрезмерного удлинения цепочек, и шансы войти во всеобщее (для научной речи) употребление, иными словами, закрепиться нормативно, остаются только у цепочек от двух до трех-четырёх членов. Сравните пример из газеты: *Местная группа «Гипровуза» подготовила техническую документацию на возведение комплекса лаборатории отдела физики полимеров Уральского научного центра АН СССР* (узусально, но не нормативно; 7 форм род. пад.). Если мы будем лишь механически расписывать тексты в поисках употребляющихся в них явлений, которые можно было бы ввести в обучение, без предварительного анализа этих явлений с точки зрения их нормативных качеств, мы рисковали бы утратить в обучении критерий нормативности, что недопустимо, особенно на первых этапах обучения.

Все сказанное имеет силу и для обучения научной речи в целом, которое должно обеспечиваться типовым учебником, и для обучения данной специальности в частности. Применительно к последним вопросам стоит в принципе так же: языковой учебный материал должен представлять участок совмещения системных, нормативных и узусальных явлений данной конкретной речевой сферы литературного языка. Небольшой круг варьирующихся по отдельным научным дисциплинам явлений принадлежит прежде всего узусу данной сферы, а отчасти и ее норме. Системные же явления едины для всей научной речи в целом. Вот некоторый перечень таких варьирующихся явлений, описанный авторами статей из упомянутого сборника «Язык и специальность: обучение русскому языку студентов-нефилологов» [7]: для гуманитарных наук общественно-политического цикла — наличие лишь некоторых семантических типов изъяснительных предложений, сам набор изъяснительных слов в таких предложениях специфичен, есть некоторые специальные модели оформления изъяснительной части (А. Величко); подобная же специфика наблюдается при выражении причинно-следственных отноше-

ний (В. Можаяева) и условных отношений (Н. Маторина, Е. Стемковская); описывается некоторый набор лексических средств для передачи значения наличия/отсутствия субъекта (Г. Володина); для экономических текстов отмечены некоторые особенности выражения отношений однородности членов (Э. Витковская); для математических текстов отмечены особенности в употреблении местоимений (Р. Херольянц), в валентностных свойствах глаголов (М. Кацаурова), в функционировании причастий (Н. Киселева); для медицинских текстов — в функционировании сравнительных конструкций (В. Журавлева). Разумеется, подобные наблюдения должны быть продолжены. Только комплексное исследование особенностей подвидов научной речи позволит точно установить степень ее языкового дробления, что очень важно для обучения языку специальности.

Полученные результаты подтверждают тезис о наличии не столько номенклатурно-структурных, сколько семантико-функциональных особенностей в текстах отдельных дисциплин. Для более точного определения лингвистической специфики замеченных явлений целесообразно проанализировать их и в сравнительно-сопоставительном плане с соответствующими общелитературными и книжно-письменными, а также специфическими явлениями научной речи в целом.

Сказанное касается и специфических лексических средств, свойственных текстам отдельных областей науки. Мы уже говорили о том, что круг наиболее частотной так называемой общенаучной лексики весьма ограничен и по сути состоит из некоторого количества общелитературных слов. Они покрывают научный текст на очень большой процент (до 90% и выше). Специфика текста данной научной специальности в области лексики создается прежде всего за счет терминологии, а также реализацией сочетательных возможностей слов, свойственных научной речи в целом. Иными словами, по отдельным специальностям варьируются активизировавшиеся в них словосочетания. Частотность отдельных лексем в словосочетаниях также может быть различной. При этом важно иметь в виду два обстоятельства. Во-первых, не все из возникающих специфических словосочетаний в разной мере нормативны, среди них есть и просто узуальные и, следовательно, не представляющие в связи со сказанным выше особого интереса для обучения. Во-вторых, не все из этих словосочетаний грамматически устойчивы, «модельны», основная их масса — принадлежность данного конкретного (отдельного) текста, результат определенного лексического наполнения модели, так что она не только не норма-

тивна, но даже не узуальна. Затренировывать ее в обучении тем более нет смысла.

А раз это так, то, видимо, методический вывод может быть следующим: при обучении языку любой специальности одни и те же грамматические модели должны вводиться на наиболее частотном для научной речи в целом лексическом материале. Мы должны учить не данному научному тексту, а любому научному тексту. Однако затренировывать грамматику следует с учетом типовых для данной специальности словосочетаний. Это значит, что по книге для чтения, включающей тексты по специальности, нужно работать параллельно с изучением грамматического справочника, материал которого и затренировывается на лексической основе текстов для чтения, что помогает активизировать лексическую и словосочетательную специфику языка конкретной специальности.

Здесь встает еще один важный вопрос — о творческой активности преподавателя. Зная потребности данного контингента и имея дело с языковым материалом данной конкретной специальности, он всегда в состоянии определить, на каких именно ее специфических особенностях следует остановиться в первую очередь. Сейчас создается много пособий по языку узких специальностей. Они, безусловно, полезны, но лишь как вспомогательный материал, роль и место которого в учебном процессе должен определить сам преподаватель. Исходя из конкретных условий обучения, он может сам составлять упражнения, даже заменять ими те, которые даны в типовом учебнике. Таким образом, имеется в виду не учебник с жесткими рамками, который необходимо проработать в полном объеме, но гибкая система обучения, не только допускающая, но и предполагающая введение языковой специфики данной специальности (доля этой специфики достаточно ограничена!) в общую лексико-грамматическую основу учебника, построенного на общелитературных, книжно-письменных и специфических общенаучных нормативных явлениях.

Возникает и такой вопрос. Что целесообразнее: обучив языку специальности, предоставить овладение языком в целом собственной активности студента или, наоборот, предположить, что ему легче будет справиться с языком специальности на базе общего знания языка? Эта альтернатива в условиях ограниченного срока обучения существует и решается на практике и тем, и другим способом, каждый из которых имеет своих сторонников и противников. Не вставая на ту или иную точку зрения, заметим лишь, что можно было бы в обучении больше уделять внимания и больше возлагать надежды на развитие самой языковой способ-

ности (внутреннего постижения языка, или интуиции): не столько презентировать и комментировать каждое словосочетание конкретного текста, сколько на базе хорошего знания общелитературного и письменно-литературного материала развивать умение постичь его самостоятельно. Типовой учебник и должен обеспечить развитие такого умения.

Нетрудно заметить, что речь идет, в конечном счете, о целях обучения, более широком или более узком их понимании, их разделении по этапам.

Трудным вопросом остается изучение терминологии на занятиях по языку специальности. Его лингвистическая основа, видимо, сводится к двум основным моментам: для однословных терминов важным составляющим элементом является интернациональный лексический фонд, в котором значительное место продолжает занимать латинский и греческий корневой материал, а для неоднословных терминов — та самая конкретная сочетаемость слов, которая должна быть достаточно представлена в книге для чтения. Таким образом, первое обстоятельство облегчает обучение, поскольку предполагает активизацию уже известного из родного языка, второе же по сути рождает ту же задачу развития языковой способности, о которой уже говорилось и которая касается преодоления не только терминологических (шире — вообще лексических) трудностей языка специальности, но и вообще любых его трудностей, связанных с его спецификой.

Как отражается в программных материалах современного обучения сказанное о соотношении общелитературных, книжно-письменных и специфических системно-нормативных средств научной речи? Ведь только четкое понимание этого лингвистического вопроса способно обеспечить должное отграничение языкового материала, пройденного на предшествующем этапе (например, в школе), от актуального для научного текста. Основной акцент вузовского обучения при условии достаточно длительного предшествующего этапа должен лечь на письменно-литературные и специфические особенности научной речи. Пока в существующих программах и учебниках заметно некоторое отождествление высокочастотного со специфическим. Предшествующее изложение имело целью показать, что такое отождествление неправомерно.

Обратимся к действующей «Программе по русскому языку для учащихся зарубежных вузов естественно-технического профиля» [8]. Раздел «Синтаксис» начинается с собственно общелитературных конструкций структурной схемы $N_1 - V_{f3S}(\text{trans. или intrans.})$ (Вода

проводит ток; Скорость возрастает). Таковы же многие другие построения (ср.: *Растворитель должен быть чистым; Укус кислот; Такой подход кажется целесообразным* и т. д.). Думается, что лексическое наполнение при отработке этих свойственных любому литературному тексту построений (если есть необходимость их повторить и закрепить) может быть произвольным. Это будет способствовать развитию языкового сознания и речевой активности учащихся. Познакомившись с лексическим составом текстов по специальности, студент сам сумеет наполнить конструкцию нужной лексикой (разумеется, при условии хорошо поставленной аудиторной работы над лексикой). Вместе с этими и подобными конструкциями в «Программе» даются и такие, которые следует признать характерными для книжно-письменного типа литературного языка и которые в связи с этим можно отрабатывать не только на научных, но и на деловых и публицистических текстах. Это конструкции с глаголом-связкой *представляет собой, представляется, является, оказывается* и под. Что же касается специфических научных построений, требующих отработки именно на научных текстах, то здесь они представлены не в полном объеме (отчасти это замечание касается и книжно-письменных построений) и не в равной степени значимости для любого научного текста (так, выражение *скорость порядка..., тело объемом* — принадлежность не всей научной речи, но лишь той ее части, которая представляет науки, связанные с измерениями) и не отграничиваются от общелитературных. Такая характернейшая особенность научной речи, как выражение сказуемого краткой формой страдательного причастия прошедшего времени, несравненно более значима для научной речи в целом, нежели выражение сказуемой формы полным прилагательным (это чаще встречается лишь в текстах некоторых отраслей). Точно так же причастные обороты актуальнее для научной речи, нежели, например, некоторые присоединительные обороты (со словами *и к тому же* и др.). Очень важно образование отвлеченных отглагольных существительных на *-ние, -тие*, употребление многих средств связи в тексте. Выделение в «Программе» некоторого системно-нормативного ядра наиболее характерных явлений научной речи особенно важно в условиях весьма ограниченного срока обучения в вузах славянских стран. Кроме того, выделение такого ядра позволило бы соединить программы для естественно-технического и гуманитарного профиля, как это сделано в «Программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах СССР» [9]. Существенный резерв сокра-

шения «Программы» — разграничение сильного и слабого глагольного и именного управления; если аппарат первого необходим студенту и может быть представлен в виде закрытого списка, то второе — это и есть сочетаемость слов в конкретном тексте, носящая свободный характер и узнаваемая из непосредственного знакомства с текстами по специальности. Предусмотреть все эти случаи в программе невозможно, да и не нужно, а действующий вариант программы пытается это сделать, что сильно его утяжеляет.

Перечисленные особенности названной «Программы» в той или иной мере свойственны и другим современным вузовским программам, например, уже названной программе, действующей в вузах СССР. В упорядочении рекомендуемых в них к изучению в вузовской аудитории языковых явлений с точки зрения их характерности для научной речи, системно-нормативных качеств и принадлежности к одной из трех рассмотренных выше категорий средств — путь к оптимизации вузовского обучения русскому языку. Что касается программ и учебников для обучения в средних специальных учебных заведениях, то еще предстоит выяснить его отношение к вузовскому обучению. Пока анализ содержания обучения с этой точки зрения не произведен.

Возвращаясь непосредственно к вопросу о лингвистических основах типового учебника в составе комплекса, следует заметить, что мы уже имеем возможность проанализировать и оценить первый опыт авторских коллективов, работающих над созданием учебных комплексов для вузов СССР. Уже вышли из печати и внедряются в обучение студентов-филологов три книги двух комплексов — для гуманитарных и естественных факультетов. В них отражается преподавательский опыт разных авторских коллективов, представлены разные концепции и предлагаются во многом различные практические решения поставленных выше вопросов. Так, авторы «Учебника русского языка для иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР гуманитарного профиля. Синтаксис научной речи» [10] представляют синтаксис научной речи (это обобщенное понимание вынесено в заглавие) преимущественно на материале текстов по общественным дисциплинам. Этот материал дает комплекс средств выражения (материализацию различных типов синтаксических отношений, семантическая специфика которых отражает особенности выбранного материала) и в большой степени представляет ту сочетаемостную специфику, которая свойственна этим группам текстов. Ясно, что в полученной таким образом грамматике общенаучное и

конкретно-специальное предстают нерасчлененно и образуют единство, которое в целом призвано и может обслуживать лишь нужды названных специальностей и обеспечивать соответствующий учебный процесс.

По иному пути пошли авторы «Учебника русского языка для студентов-иностранцев филологических вузов СССР» [11]. Здесь грамматика научной речи сочетается с чтением текстов общего назначения и страноведческой значимости и дается на их основе. Изучаются, таким образом, преимущественно общелитературные явления.

Как видно, авторы обоих комплексов встретились на практике с острой необходимостью решения вопроса о соотношении языка науки в целом и языка отдельной, пусть даже и широко понимаемой, специальности. Предложенные решения совершенно различны в своей основе, каждое имеет свои основания.

Остается сказать несколько слов о языковой основе обучения разным видам речевой деятельности. Исследования последних лет в области устной речи показывают, что языковой материал при обучении чтению—письму не совсем тот, который необходим для обучения аудированию—говорению. В последнем случае выше доля общелитературного материала, ниже—специфических письменно-литературных построений. Сам общелитературный материал выступает здесь в большем наборе своих категорий и значений. Так, если для письменного-научного текста актуальным, например, является глагол *становится* в настоящем времени, то в устно-научном он выступает и в формах других времен. То же можно сказать о многих других глаголах, а также о лексике, допускающей проникновение разговорных элементов, средств адресации речи, выражения экспрессии, воздействия на аудиторию и т. д. С другой стороны, такие характерные приметы письменного-научного текста, как разветвленная система глаголов связочно-служебного назначения, ослабляются в устной речи. То же можно сказать о ряде синтаксических оборотов (например, степень вероятности употребления фразы *Так было и на этот раз* в письменном-научном тексте ниже, чем в устно-научном), средств связи в тексте (набор специализированных связочных средств в устном тексте меньше, так как он по своему генезису письменно-литературен), сложных синтаксических структур (в устном тексте они имеют иной состав).

А между тем мы учим пока аудированию — говорению почти исключительно на материале письменных текстов, добиваясь имитации их структур в речи, что далеко не всегда ведет к искомому результату.

Все сказанное выше предполагает постановку и исследование целого ряда лингвистических и методических вопросов, важных для преподавания русского языка в нефилологической вузовской аудитории, без разработки которых трудно найти оптимальный вариант типового учебника и состава компонентов комплекса как с их содержательной стороны, так и со стороны методической организации материала. Эти вопросы связаны прежде всего с выяснением роли и места языковых элементов разного характера как в самой научной речи, так и в процессе обучения ей.



Старший преподаватель
Монгольского государственного
педагогического института

Э. Дашдондог

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.
Учебник русского языка и проблема учета специальности. — Русский язык за рубежом, 1978, № 4.
- 2
Шмелев Д. Н.
Русский язык в его функциональных разновидностях. — М., 1977.
- 3
Виноградов В. В.
Итоги обсуждения вопросов стилистики. — Вопросы языкознания, 1955, № 1.
- 4
Митрофанова О. Д.
Язык научно-технической литературы. — М., 1973.
- 5
Лаптева О. А.
О влиянии функционального расслоения литературного языка на его грамматику. — В кн.: Синтаксис и стилистика. М., 1976.
- 6
Ляпидевская Н. С.
Функционирование сложноподчиненных предложений со значением цели действия в публицистическом и научном стилях. — В кн.: Язык и специальность: обучение русскому языку студентов-нефилологов. Международный симпозиум. Баку, 1977. Здесь же смотри также тезисы А. Казновой и С. Кургановой.
- 7
Язык и специальность: обучение русскому языку студентов-нефилологов. Международный симпозиум — Баку, 1977.
- 8
Программа по русскому языку для учащихся зарубежных вузов естественно-технического профиля (продвинутый этап). 2-е изд. М., 1977.
- 9
Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах СССР. М., 1977.
- 10
Учебник русского языка для иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР гуманитарного профиля. Синтаксис научной речи. Отв. ред. Е. П. Стемковская и Г. И. Дергачева. — М., 1978.
- 11
Учебник русского языка для студентов-иностранцев нефилологических вузов СССР. Ч.ч. 1 и 2. Отв. ред. Л. С. Муравьева. — М., 1978.

Психолингвистические основы преподавания русского языка в монгольской аудитории (на материале именных слов)

Не вызывает возражений тот факт, что обучение русскому языку как иностранному может осуществляться эффективно только тогда, когда успешно разработана научная основа методики его преподавания. А разработка методики преподавания любого иностранного языка немыслима вне связи с лингвистикой и психологией. В книге В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой подчеркивается: «Для методиста язык — не просто средство общения, орудие мысли, системы слов, законов их изменения и т. д., а объект обучения» [1, с. 7]. В наши дни язык как объект обучения выступает в его речевой реализации как речь. Речь же, как известно, глубоко психологична. Этим и обусловлена закономерная связь методики обучения языку, в том числе иностранному, с психологией. Психология предопределяет речевое поведение участников коммуникации, а следовательно, и выбор методов и приемов подачи языкового и речевого материала. Однако объем взаимодействия лингвистики и психологии с методикой преподавания иностранного языка очень широк и их взаимоотношения многогранны.

Нас интересовала методика обучения грамматической системе изучаемого языка. Прямым объектом рассмотрения служит грамматическая структура именных слов и система их