

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

И. А. Чухлебова

Воронежское высшее военное авиационное инженерное училище (Военный институт)

Международные военные связи Российской Федерации и соответственно выполнение договоров подготовки военных специалистов в тех научных и производственных областях, где авторитет Российской Федерации является приоритетным, актуализируют решение комплекса проблем вузовской подготовки иностранных военнослужащих.

Особое место в обучении иностранцев в российских военных вузах отводится речевой подготовке, так как преподавание специальных дисциплин ведется на русском языке. Русский язык на первых курсах является базовой дисциплиной, и от успешного преодоления «языкового барьера» в овладении устной и письменной русской речью, особенно учебно-научного и собственно научного стиля, зависят эффективность, интенсивность и результативность формирования как речевой, так и общей профессиональной компетенции обучаемых.

Цель статьи — рассмотрение вопросов специфики обучения научному стилю речи иностранных военнослужащих инженерного профиля.

Научный функциональный стиль речи называют сегодня лингвистическим индикатором современной эпохи развития человечества. И это не случайно. Удельный вес научной прозы в речевой жизни российского общества постоянно возрастает, что не может не оказать влияния на характер общения в целом, особенно на стилевую дифференциацию современного русского языка.

В письменной и устной формах обучения современный научный стиль речи реализуется в различных жанрах: учебник, справочник, диссертация, лекция, аннотация, реферат и т.д.

Учебно-научная речь реализуется в следующих жанрах:

- сообщение;
- ответ (ответ-анализ, ответ-обобщение, ответ-группировка);
- рассуждение;
- языковой пример;
- объяснение (объяснение-пояснение, объяснение-толкование).

Многообразие видов научного стиля речи базируется на внутреннем единстве и наличии общих внеязыковых и собственно лингвистических свойств этого вида речевой деятельности, кото-

рые проявляются даже независимо от характера наук (естественных, точных, гуманитарных) и собственно жанровых различий [4, с. 94].

Сфера научного общения отличается тем, что в ней преследуется цель наиболее точного, логичного, однозначного выражения мысли. Главнейшей формой мышления в области науки оказывается понятие, динамика мышления выражается в суждениях и умозаключениях, которые следуют друг за другом в строгой логической последовательности. Мысль строго аргументирована, подчеркивается логичность рассуждения, в тесной взаимосвязи находятся анализ и синтез. Следовательно, научное мышление принимает обобщенный и абстрагированный характер. Окончательная кристаллизация научной мысли осуществляется во внешней речи, в устных и письменных текстах различных жанров научного стиля, имеющих общие черты. Общими внеязыковыми свойствами научного стиля речи, его стилевыми чертами, обусловленными абстрактностью (понятийностью) и строгой логичностью мышления, являются:

- Научная тематика текстов.
- Обобщенность, отвлеченность, абстрактность изложения. Почти каждое слово выступает как обозначение общего понятия или абстрактного предмета. Отвлеченно-обобщенный характер речи проявляется в отборе лексического материала (существительные преобладают над глаголами, используются общенаучные термины и слова, глаголы употребляются в определенных временных и личных формах) и особых синтаксических конструкций (неопределенно-личные предложения, пассивные конструкции).
- Логичность изложения. Между частями высказывания имеется упорядоченная система связей, изложение непротиворечиво и последовательно. Это достигается использованием особых синтаксических конструкций и типичных средств междфразовой связи.
- Точность изложения. Достигается использованием однозначных выражений, терминов, слов с ясной лексико-семантической сочетаемостью.
- Доказательность изложения. Рассуждения аргументируют научные гипотезы и положения.
- Объективность изложения. Проявляется в изложении, анализе разных точек зрения на проблему, в сосредоточенности на предмете выска-

звания и отсутствии субъективизма при передаче содержания, в безличности языкового выражения.

- Насыщенность фактической информацией, что необходимо для доказательности и объективности изложения.

Важнейшая задача научного стиля речи — объяснить причины явлений, сообщить, описать существенные признаки, свойства предмета научного познания.

Названные особенности научного стиля находят выражение в его языковых характеристиках и определяют системность собственно языковых средств этого стиля. Научный стиль речи включает в себя языковые единицы трех типов:

1. Лексические единицы, обладающие функционально-стилевой окраской данного (т.е. научного) стиля. Это особые лексические единицы, синтаксические конструкции, морфологические формы.

2. Межстилевые единицы, т.е. стилистически нейтральные языковые единицы, используемые в равной мере во всех стилях.

3. Стилистически нейтральные языковые единицы, преимущественно функционирующие именно в данном стиле. Таким образом, стилистически значимым становится их количественное преобладание в данном стиле.

Научный стиль имеет ряд общих черт, проявляющихся независимо от характера самих наук (естественных, точных, гуманитарных) и различий между жанрами высказывания (монография, научная статья, доклад, учебник и т.д.), что дает возможность говорить о специфике стиля в целом. Стиль научных работ определяется в конечном счете их содержанием и целями научного сообщения — по возможности точно и полно объяснить факты окружающей нас действительности, показать причинно-следственные связи между явлениями, выявить закономерности исторического развития и т.д. Научный стиль характеризуется логической последовательностью изложения, упорядоченной системой связей между частями высказывания, стремлением авторов к точности, сжатости, однозначности выражения при сохранении насыщенности содержания; характерной чертой стиля научных работ является их насыщенность терминами, в частности интернациональными. Не следует, однако, переоценивать степень этой насыщенности: в среднем терминологическая лексика обычно составляет 15—25 процентов общей лексики, использованной в работе [5, с. 49].

В практике обучения русскому языку как неродному в вузах инженерного профиля «научный стиль речи» становится ведущим аспектом обучения.

Мы считаем методически оправданным при работе с любым контингентом начинать одновре-

менное изучение русского языка с научным стилем речи и его разговорного варианта, так как его языковые элементы составляют стилистически нейтральное ядро русского языка.

В начале 1990-х годов в вузах инженерного профиля обозначился несколько иной подход в преподавании русского языка как неродного: не отказываясь от изучения системы языка в целом, преподавателям русского языка пришлось сделать акцент в работе со студентами I курса на изучении научного стиля речи. Таким образом, задача преподавателя в этом случае сводится к тому, чтобы за короткое время довести владение русским языком студентов инженерного профиля до уровня, необходимого для учебы на I курсе основного факультета вуза инженерного профиля.

Бесспорен тезис о том, что наиболее совершенным и методически обоснованным путем формирования коммуникативной компетенции является обязательное формирование речевой и языковой компетенций, создающих условия, необходимые для реализации первой.

Коммуникативная компетенция, формируемая у иностранного военнослужащего, — основная цель преподавания русского языка как неродного. Понятие коммуникативной компетенции в методике преподавания русского языка отличается сложностью и многомерностью, в связи с чем возникло множество определений коммуникативной компетенции и составляющих это понятие компонентов: языковая, речевая, лингвострановедческая, профессиональная, предметная и др. Исходя из отдельных сторон описываемого явления, исследователи рассматривали каждый из компонентов как отдельный и самодостаточный. Кроме того, оставалась вне поля изучения проблема, как компоненты коммуникативной компетенции проявляются на уровне взаимодействия видов речевой деятельности, а также на уровне отдельных форм и актов речи. Эти проблемы, связанные с определением понятия коммуникативной компетенции, на наш взгляд, наиболее полно решает следующая формулировка коммуникативной компетенции: «Коммуникативная компетенция — это способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности» [5, с. 7].

Являясь сложным и многоуровневым объектом, коммуникативная компетенция обладает системной организацией, в состав которой входит ряд элементов. В целях описания содержания обучения, на наш взгляд, оправданно представление коммуникативной компетенции в виде трех

базисных составляющих компетенций: языковой, предметной и прагматической компетенций (в отличие от традиционно выделяемых языковой, речевой и культурологической).

Языковая компетенция связана с лингвистической стороной организации коммуникативных единиц, обеспечивает формирование у говорящего умения строить грамматически правильные и осмысленные высказывания. Предметная компетенция отвечает за содержание высказываний, обеспечивает получение знаний о том отрезке действительности, который выступает предметом речи. Прагматическая компетенция раскрывает коммуникативные намерения говорящего, формируя у него способность использовать высказывания в определенных речевых актах.

Предметная компетенция как компонент коммуникативной компетенции представляет содержательный денотативный план высказывания. В аудиторных условиях соответствующим образом отбирается текстовый материал в данных предметных областях, располагая которым обучаемые смогут порождать/распознавать высказывания, используя языковую компетенцию.

Прагматическая компетенция предполагает умения употреблять высказывания в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и условиями ситуации общения. Она состоит из знания соответствий между коммуникативными намерениями и их реализациями в высказываниях; соответствий между вариативной формой высказываний, реализующих одно и то же намерение, и ситуативными условиями речевого акта; умения реализовать коммуникативное намерение путем выбора речевого действия с требованиями ситуации и логикой развертывания речевого акта.

Можно сказать, что комплексное содержание обучения научному стилю речи складывается из:

- 1) формирования и развития речевых навыков и умений в четырех основных видах речевой деятельности, требующихся для общения в учебно-научной сфере деятельности курсантов;

- 2) овладения необходимыми языковыми средствами, в частности таких специфических подсистем, как научный стиль и устная научная речь;

- 3) усвоения определенного минимума основной информации содержательного характера, актуальной для конкретной специальности, с целью необходимого уровня предметной компетенции.

Традиционная лингводидактика всегда считала, что первые два компонента составляли цель работы преподавателя русского языка как неродного, в то время как третий является скорее средством контроля сформированности коммуникативной компетенции обучаемых и относится к второстепенным факторам содержания понятия «науч-

ный стиль речи». Основным аргументом в этом случае служит утверждение о том, что курсанты, приезжающие на обучение в российские вузы из стран СНГ, обычно уже имеют высокий уровень предметной (профессиональной) компетенции [4, с. 40].

Это мнение распространяется и на курсантов, которые имеют незначительную сформированность предметных знаний по математическим и естественнонаучным дисциплинам и полное ее отсутствие в цикле базовых инженерных дисциплин. Поэтому в данной ситуации правомерно и целесообразно считать все три названных компонента содержания понятия «научный стиль речи» одинаково значимыми применительно к данному конкретному контингенту — к курсантам инженерного профиля. Упреки некоторых методистов в том, что преподаватели русского языка в своей увлеченности научным стилем начинают подменять преподавателей-предметников и дублировать их функции, несправедливы, хотя бы потому, что курсанты сами требуют, чтобы в изучаемых на занятиях по русскому языку текстах содержалась профессионально значимая информация, а кроме того, формировались такие умения и навыки, которые могли быть перенесены на другие дисциплины, составляющие ядро профессиональной подготовки.

Строго говоря, преподаватели русского языка, работающие в инженерных вузах, тоже занимаются формированием предметной (профессиональной) компетенции своих обучаемых, но это не очень заметно методистам, так как все происходит на текстах учебных дисциплин, знакомых самому преподавателю.

Исследования показывают, что появление большого количества публикаций, в которых авторы утверждают, что главным для обучаемых является изучение научного стиля речи и получение профессиональных знаний, а также развитие умений и навыков, связанных с этим аспектом (например, понять и записать лекцию), или предложение создать учебник русского языка на материале языка специальности обусловлено именно поступлением на первые курсы иностранных военнослужащих со слабой языковой и предметной подготовкой. Большое внимание, которое уделяется преподавателями понятию «научный стиль речи», — это мера вынужденная, обусловленная сложной ситуацией, сложившейся на младших курсах военных институтов инженерного профиля. В данном случае имеется в виду не пересмотр роли и места научной речи в общем процессе обучения русскому языку, а лишь перераспределение количества учебных часов, отведенных на изучение русского языка [3, с. 94].

Поиски средств повышения эффективности

обучения русскому языку иностранных военно-служащих инженерного профиля идут разными путями. Одним из них может быть путь, основанный на изучении реальных профессиональных и коммуникативных потребностей, выделенных при изучении этапов инженерного поиска и модели инженерной деятельности, а также конкретизация коммуникативных потребностей в области русского языка и распределение их по курсам. Например, выделяются и описываются основные коммуникативные потребности, необходимые курсанту-первокурснику, затем на их основе определяются первоочередные знания, умения и навыки, которые должны быть сформированы на первом курсе. Они отрабатываются на учебном материале, позволяющем это сделать.

Конечно, в этом случае преподаватель русского языка как неродного может решить поставленную задачу, только работая в тесном контакте с преподавателем-предметником. Предметник отбирает текстовый материал из определенных учебных дисциплин, а преподаватель русского языка как неродного обрабатывает его и готовит к предъявлению в иноязычной аудитории, стараясь знакомить курсантов не только с научным стилем, но и с элементами общелитературного языка, которые проявляются, например, в синонимии лексикограмматических и синтаксических конструкций, потому что, как справедливо отмечают авторы 4-томной коллективной монографии «Современная русская устная научная речь», конструкции, входящие в синонимический ряд, могут обслуживать разные функционально-речевые сферы современного русского языка, и в каждой из этих сфер они могут иметь различную частотность употребления. «Стилистическая дифференцированность синтаксических синонимов представляет говорящему ... возможности выбора средств, наиболее целесообразно соответствующих стоящему перед ним заданию. Понятие речевого задания определяется не только содержанием мысли, но и речевой ситуацией, способом общения, характером отношений между участниками, сюжетами и жанрами речевого действия».

По такому же принципу строится работа на первом курсе. Если тактика выбрана правильно, то количество часов, отведенных на изучение научного стиля речи русского языка, уменьшается, и преподаватель русского языка получает возможность перераспределять учебное время, больше времени уделять другим аспектам, где ядром являются нейтральный стиль и система русского языка в целом.

Чем старше студенты, изучающие русский язык как неродной, тем обширнее языковые знания, умения и навыки, которыми они располагают.

На старших курсах особое внимание следует уделять формам устного общения, в частности ведению дискуссий на профессиональные темы, так как именно в этот период обучения у курсантов появляется необходимость защищать свою точку зрения, свой взгляд на ту или иную проблему по специальности, защищать дипломное исследование на русском языке.

Курсант-старшекурсник получает достаточно профессиональных знаний, часто работает над собственным исследованием какого-либо вопроса в области специальности. Для ведения дискуссии курсанты должны обладать достаточными знаниями проблемы, начитанностью, эрудицией, должны быть знакомы с приемами аргументации и контраргументации.

Следует отметить, что в этот период обучения у курсантов из стран СНГ часто ослабевает мотивация в изучении русского языка. Сказывается недостаток времени из-за занятости другими учебными дисциплинами, перегруженности.

Таким образом, учитывая особенности учебного процесса на данном этапе, необходимо обращать внимание прежде всего на повышение мотивации обучения.

Многочисленные исследования показывают, что в обучении нерусских курсантов особенно важным является тематический подбор материала для внеаудиторной работы и для работы с преподавателем. Можно использовать в качестве текстового материала статьи по специальности курсантов. При этом не следует подменять работу специалистов-профессионалов. Наиболее эффективными являются научно-популярные статьи из периодических изданий, которые помогают курсантам пополнять их словарный запас, расширять эрудицию. Мотивированно интересный текстовый материал дает возможность без особых затруднений проводить с курсантами языковую работу в форме дискуссий.

Большую роль в обучении неродному языку студентов — неносителей русского языка в вузах инженерного профиля играет развитие межпредметной координации, которая обеспечивает высокую профессиональную подготовку обучаемых. Такой подход к процессу обучения возможен только при целенаправленном учете и широком осуществлении межпредметной координации, в частности, связи русского языка со специальными предметами, изучаемыми студентами в вузе с 1-го по 5-й курс.

По нашему мнению, для реализации такого подхода необходимо, во-первых, опираться на специальные предметы, изучающиеся параллельно, например, в первом семестре первого курса, и выделить тот лексический и грамматический

материал, который является общим для нескольких основных учебных дисциплин, а затем заложить его в пособие по русскому языку и тем самым обеспечить его многократную повторяемость не только на занятиях по русскому языку, но и на лекциях и семинарах по специальным дисциплинам. В этом случае мы имеем в виду горизонтальный, синхронный срез языка.

Во-вторых, необходимо учитывать преемственность в изучении специальных дисциплин и межпредметную координацию в диахроническом срезе, т.е. установить преемственность лексико-грамматического материала в учебных дисциплинах последующих курсов. Таким образом, выявление общего, наиболее частотного лексико-грамматического материала как в синхронном, так и в диахроническом срезе языка позволяет отобрать актуальный лексико-грамматический материал, который может быть включен в учебные материалы и использован для формирования умений и навыков, необходимых будущему специалисту.

Следовательно, владение русским языком становится одним из средств приобретения, пополнения и переработки учебно-научной информации специальных знаний в период обучения в вузе, а также совершенствования специальных знаний в процессе практической деятельности.

Отсутствие учебников и учебных пособий для учащихся инженерных вузов, учитывающих профиль будущей специальности и отражающих реальные коммуникативные потребности данного контингента, значительно снижает качество и уровень подготовки военных специалистов и тем самым замедляет процесс овладения научным стилем речи русского языка. Поэтому в настоящее время координация при обучении русскому языку осуществляется в двух направлениях:

1) создание профессионально ориентированных учебников и учебных пособий, в которых четко прослеживался бы учет специальности будущих инженеров как на лексико-грамматическом, так и на семантико-синтаксическом уровнях;

2) создание отраслевых двуязычных словарей.

Таким образом, работая в инженерном вузе с иностранными военнослужащими, преподаватель не может эффективно обучать русскому языку курсантов, не представляя себе специфики обучения в техническом вузе, не зная содержания учебных планов и программ по специальным дисциплинам и преемственности их изучения, не познакомившись с этапами инженерного поиска и с профессиональными потребностями будущих инженеров, а также сферой применения профессиональных знаний, полученных в вузе.

Кроме того, процесс обучения русскому языку студентов — неносителей русского языка, обучающихся в вузах инженерного профиля, имеет существенные отличия от обучения студентов других специальностей. Это обусловлено, на наш взгляд, не только слабой начальной подготовкой по русскому языку, но и спецификой учебного процесса в инженерном вузе, широким рядом технических дисциплин, овладение которыми предполагает знание русского языка.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. В практике обучения русскому языку как неродному в инженерных вузах «научный стиль речи» становится ведущим аспектом обучения.

2. Одним из главных путей повышения эффективности процесса обучения русскому языку как неродному иностранным военнослужащим является изучение их профессиональных и коммуникативных потребностей.

3. Большое значение в процессе обучения научному стилю речи отводится вопросам межпредметной координации, так как иностранные военнослужащие имеют слабую подготовку как по русскому языку, так и по другим предметам.

4. Важна многосторонняя координация содержания курсов русского языка и других предметов, т.е. вся система построения курса русского языка должна быть направлена на обучение русскому языку как средству освоения предметных курсов. Повышение эффективности обучения научному стилю речи русского языка иностранным военнослужащим возможно только при совместной работе преподавателя русского языка как неродного с преподавателями-предметниками.

Литература

1. Вятютнев М. Н. Модели обучения в работах Г. Пальмера, А. Хорнби, Т. Менона, Ч. Фриза, Р. Ладло / М. Н. Вятютнев // Иностранные языки в школе. — 1963. — № 3. — С. 38—53.
2. Вятютнев М. Н. От методов к целостному подходу в обучении владению РКИ / М. Н. Вятютнев // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы : доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. — М., 1982. — С. 80—94.
3. Казесалу Т. А. Научные основы и методика отбора грамматического минимума для начального этапа обучения русскому языку в эстонской школе : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Казесалу. — М., 1972. — 267 с.
4. Мачай Т. А. Обучение учебно-научным формам продуктивной письменной речи в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Мачай. — М., 1987. — 239 с.
5. Метс А. А. Структура научного текста и обучение монологической речи / А. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова. — М., 1981. — 141 с.