

Куст Т. С.

**К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ И ОСВОЕНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
СТУДЕНТАМИ-НЕФИЛОЛОГАМИ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/44.html](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/44.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 105-107. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

Исходя из нашего понятия о том, на что должна быть похожа реальность и что означало бы познать эту реальность, нам представляется непостижимым, чтобы во вселенной существовало нечто нередуцируемо субъективное. Тем не менее, мы все знаем, что субъективность существует.

Армстронг (1980) молчаливо элиминирует субъективность, трактуя сознание лишь как способность устанавливать различия в отношении своих собственных внутренних состояний, а Шанжэ, французский нейробиолог, определяет сознание просто как «глобальную регуляторную систему, имеющую дело с ментальными объектами и обработками (computations), использующими эти объекты» [Changeux 1985: 145]. Оба приведенные мнения предполагают понимание реальности с позиции третьего лица, то есть такое понимание реальности, которое не только эпистемологически объективно, но также и онтологически объективно. И в подобной реальности нет места для сознания, поскольку в ней нет места для онтологической субъективности.

#### *Список использованной литературы*

1. Серл Джон. Открывая сознание заново / Перевод с англ. А. Ф. Грязнова. - М.: Идея-пресс, 2002. - 256 с.
2. Armstrong D. M. A Materialist Theory of Mind. - London: Routledge and Kegan Paul, 1968.
3. Changeux J. P. Neuronal Man: The Biology of Mind. - New York: Pantheon Books, 1985.

### К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ И ОСВОЕНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-НЕФИЛОЛОГАМИ

*Куст Т. С.*

*Юргинский технологический институт (филиал) Томского политехнического университета*

Одно из требований, предъявляемых к выпускнику вуза любого профиля - технического или гуманитарного - это компетентное и уверенное владение родным языком. Во многих вузах России в программу подготовки специалистов нефилологического профиля включен курс «Русский язык и культура речи», основной целью преподавания и изучения которого является повышение общей речевой культуры будущего специалиста, усовершенствование владения нормами устной и письменной речи, формирование навыков эффективной коммуникации в различных условиях общения.

Данный курс призван раскрыть многообразие стилистических возможностей русского языка в разных функциональных стилях (прежде всего в научной и официально деловой речи); сформировать у студентов умение выступать публично, научить эффективному общению в разных коммуникативных ситуациях.

Для осуществления устной и письменной коммуникации в профессиональной деятельности, на наш взгляд, специалист должен знать, во-первых, особенности научного и официально-делового функционального стиля языка, а, во-вторых, основные правила построения научного и официального текста. Нас в данной статье будут интересовать те специфические характеристики научного стиля, те правила построения научного текста, которые необходимы будущему специалисту. Под научным текстом мы будем понимать научный академический текст, основной целью которого является реализация исследовательских намерений автора, а не научно популяризаторский или научно учебный текст.

Научный функциональный стиль, по определению Будагова Р. А., представляет собой некоторую совокупность общелитературных средств языка, получивших определенное коммуникативное задание, а именно, сообщение строгой, научной информации в наиболее объективной, обобщенной форме [Будагов 1971: 5].

К основным стилеобразующим и дифференцирующим признакам научного функционального стиля, по мнению ряда лингвистов (Кожина М. Н., Будагов Р. А., Котюрова Н. М.) относятся отвлеченность и обобщенность, подчеркнутая логичность, точность и объективность, высокая информативность, абстрактность, последовательность и краткость.

Данные признаки предопределяют отбор специальных, характерных и необходимых для их реализации лексических и грамматических языковых средств, набору и грамотному употреблению которых и необходимо обучать будущих специалистов.

К лексическим средствам, необходимым для освоения научного стиля, будут относиться не только узкоспециальные термины, присущие исключительно определенной отрасли науки, но и общенаучные слова, характерные для описания научных исследований в любой отрасли знаний, и отражающие систему взглядов, понятий и методов, характеризующих общее состояние науки на определенном этапе ее развития, а также слова общего языка, которые представляют собой основу любого научного текста. В зависимости от предмета той или иной отрасли науки количество общеупотребительных слов варьируется и может достигать 50% [Сенкевич 1984: 94]. Частотность употребления общих слов зависит также и от функционально-смыслового типа речи (описание, повествование, рассуждение), а также от жанра (аннотация, монография, статья, патентное описание или инструкция), и от композиционной части научной работы (введение, основная часть, заключение).

Основным лексическим средством для реализации такого признака, как точность, являются термины, поскольку в них заложена логическая информация большого объема. В научном и техническом термине мы имеем наиболее точное, концентрированное и экономное определение научного и технического понятия

[Пумпянский 1980: 18]. Однако, по оценке Пумпянского А. Л., термины в количественном отношении уступают словам общего языка [Пумпянский 1980: 20].

Таким образом, освоение научного функционального стиля неотъемлемо связано с изучением общего языка, что, в свою очередь, является существенным фактором повышения общей культуры будущего специалиста.

Выделенные выше стилеобразующие характеристики научного стиля проявляются не только на лексическом уровне, но «и в особенностях функционирования разнообразных грамматических, в частности морфологических единиц, что обнаруживается в выборе категорий и форм, и особенно - значений этих единиц» [Кожина 1993: 164], поэтому одним из направлений в обучении будущего специалиста научному стилю является изучение грамматических особенностей данного функционального стиля.

Одним из средств организации научного текста является категория времени глагола. Одной из задач научного текста является качественная характеристика какого-либо предмета или явления, поэтому в научном тексте широко используется настоящее вневременное; более того, из-за отвлеченности и обобщенности у глагольных форм ослабевает грамматическое значение времени, лица, числа [Кожина 1993: 165]. Категория вида глагола также обладает специфическими особенностями в научном тексте, в котором широко употребительны формы несовершенного вида (они составляют около 80%) как более отвлеченно-обобщенные по значению, чем формы совершенного вида [Кожина 1993: 165]. Определенный отпечаток накладывает научный стиль и на употребление категории лица глаголов и личных местоимений, из которых абсолютно закономерно преобладают формы 3-го лица над формами первого лица.

Требованиям логичности, отвлеченности и обобщенности изложения подчинены не только глагольные категории, но и категории существительных. Категория числа существительных также «выступает с ослабленным грамматическим значением» [Кожина 1993: 166]. Отвлеченные понятия не подлежат исчислению, с одной стороны, а единственное число используется для обозначения не отдельного предмета, а обобщенного понятия ли неделимой совокупности предметов. К одному из способов выражения обобщенности и отвлеченности Кожина М. Н. относит и «повышенную употребительность» слов среднего рода. [Кожина 1993: 167].

Таким образом, выбор таких грамматических категорий глагола и существительного, как время, вид, лицо, и соответственно, число и род, обусловлен характерными для научного стиля отвлеченностью, обобщенностью, логичностью и абстрактностью.

Будущие специалисты должны владеть не только набором определенных лексических средств, инвентарем грамматических правил, но и уметь выражать присущие научному стилю логичность изложения на синтаксическом уровне, которая реализуется средствами, типичными только для научной речи. Логичность и последовательность изложения достигается при помощи повторяющихся существительных, часто в сочетании с указательными местоимениями, а также использованием вводных слов, выражающих отношение между высказываниями. Кроме того, ряд исследователей (Панфилов А. К., Котюрова М. П.) указывали и на типичные для научной речи обороты связи, без которых теряется плавность научной речи. Наряду с вышеизложенным, для синтаксиса научного стиля, согласно Лариохиной Н. М, характерны сложные предложения с причинно-следственной связью, причастные и деепричастные обороты, страдательные конструкции [Лариохина 1979: 65].

Наряду с изучением научного стиля в лексико-семантической, грамматической и синтаксической плоскости, имеет определенное значение рассмотрение пунктуационных особенностей научного стиля. По мнению Н. С. Валгиной, в синтаксисе научных произведений, направленных на логическое интеллектуальное восприятие, отсутствуют предложения, передающие экспрессивные качества речи. Для научного стиля нехарактерны неполные предложения, вопросительные и восклицательные предложения. Такая строгость синтаксиса не требует сложного пунктуационного оформления. Пунктуация этого рода литературы стандартизирована и лишена индивидуальной осмысленности, то есть характеризуется строгой регламентированностью. В научном стиле наиболее ярко проявляется функционально-грамматический принцип русской пунктуации, поскольку употребление пунктуационных знаков имеет четкое грамматическое обоснование [Валгина 1971: 37].

В связи с этим, студенты должны владеть инвентарем пунктуационных знаков, с одной стороны, и уметь грамматически обосновать употребление того или иного знака препинания, с другой стороны.

Итак, резюмируя выше сказанное, можно сделать следующий вывод: обучение научному стилю и правилам создания научного текста специалистов нефилологического профиля должно основываться на следующей последовательности: лексико-семантические характеристики научного стиля, освоение корпуса общенаучных слов, а также узкоспециальных терминов той отрасли науки, в которой осуществляется подготовка специалиста, особенности грамматики, синтаксиса и пунктуации, определяющие презентацию информации в научном тексте.

#### *Список использованной литературы*

1. **Будагов Р. А.** Что такое научный стиль? // Язык, история и современность. - М.: Изд-во МГУ, 1971.
2. **Валгина Н. С.** О русской пунктуации. - М., 1971.
3. **Кожина М. Н.** Стилистика русского языка: Учеб. для студентов пед. институтов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.». - М.: Просвещение, 1993. – 224 с.

4. Лариохина Н. М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи. - М., 1979.
5. Пумпянский А. Л. Лексические закономерности научной и технической литературы. Англо-русские эквиваленты. - Калинин, 1980. - 82 с.
6. Сенкевич М. П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. - М., 1984. - 319 с.

## РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Лабзина П. Г.*

*Самарский государственный технический университет*

В настоящее время в обществе все больше утверждается мысль о том, что образование из способа просвещения индивида должно превратиться в механизм развития творческой личности, ее индивидуальных способностей и дарований, личности, способной конструировать самое себя, определять и изменять свою жизненную стратегию [Кашина 2003: 66].

Новое время, новые условия профессиональной деятельности потребовали пересмотра, как общей методологии, так и конкретных методов и приемов обучения иностранным языкам. Стремительное вхождение России в мировое сообщество, интеграционные процессы в различных сферах политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, поднимают проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным культурам. Естественно все это не может не отразиться на методике обучения иностранным языкам, не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков. Следует иметь в виду еще один существенный фактор. С развитием наукоемких технологий возрастает роль информации и знания на всех уровнях и во всех сферах общественного развития. Для специалиста уже недостаточно владеть информацией на родном языке. Необходимо быть в курсе развития своей области в мировой практике. Отсюда возрастающая значимость обучения иностранным языкам, формированию коммуникативной компетентности. Проблема обучения иностранному языку как средству общения приобретает, таким образом, особую актуальность в современной методике. В последнее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление.

Анализ психолого-педагогической литературы (А. Г. Асмолов, Д. Б. Богоявленская, А. М. Кондаков, А. М. Новиков, О. К. Филатов, Д. В. Чернилевский и др.) показывает, что на современном этапе общественно-исторического развития одним из актуальных путей подготовки личности к творческой деятельности в профессиональной и жизненной сфере является формирование продуктивного (интуитивного, эвристического, творческого) мышления.

Исследователи лаборатории А. М. Матюшкина подтверждают, что овладение иностранными языками способствует раскрытию творческого потенциала, так как формирует непредвзятый взгляд на мир, более гибкий подход к проблемам и различным формам самовыражения [Матюшкин 1972: 101]. С указанных позиций обучение иностранному языку в техническом вузе можно рассматривать как своеобразный технологический процесс развития творческого мышления, формирования активной, инициативной личности, умеющей при опоре на фундаментальные научные знания глубоко анализировать и принимать обоснованные решения при выполнении своих функциональных обязанностей.

По мнению Вергасова В. М., задача современной педагогической науки заключается в разработке методики, позволяющей научить студентов самостоятельно получать и совершенствовать свои знания, вырабатывать у них способность применять свои знания, умения и навыки для решения практических вопросов, усилить процесс умственного развития обучаемых [Вергасов 1977: 13].

Признавая принципиальную возможность формирования творческой личности, в качестве средства осуществления данного процесса многими исследователями рассматриваются творческие (познавательные) задачи (В. И. Андреев, Г. С. Альтшуллер, П. Я. Гальперин, И. Я. Лернер, И. П. Калюшина, Я. А. Пономарев, Д. Пойа, В. Н. Пушкин, В. И. Загвязинский и др.).

Природа учебного процесса определяется тем, что выбрано в качестве элементарной единицы обучения. Если исходить из того, что такой единицей обучения является познавательная задача, то весь образовательный процесс можно представить как систему задач. Задача, реализующая цели обучения, выступает как узловой момент всего учебного процесса, собирающий всё содержание предстоящего акта обучения, который и развёртывается из задачи.

Термин «задача» употребляется в психолого-педагогической литературе в разных значениях. В самом общем виде - это система, обязательными компонентами которой являются: 1) исходный предмет задачи; 2) требования задач [Балл 1990: 32].

Чаще всего задача трактуется как некий внешний фактор, детерминирующий активность субъекта. Однако с позиций теории деятельности задача анализируется как источник не только внешней, но и внутренней активности личности (М. Я. Басов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Это проявляется в рассмотрении задачи как совокупности целей субъекта и условий, в которых она дана. В таком контексте задача выступает как одно из центральных психолого-педагогических понятий.