

METODOLOŠKE OSNOVE UDŽBENIKA JEZIKA STRUKE
(na primjeru engleskog i ruskog)

Veći je interes za jezik struke posljednjih godina koincidirao s pojačanim interesom lingvista za komunikativna svojstva jezične upotrebe što je bilo uvjetovano istraživanjima na polju sociolingvistike i filozofije jezika. Razvoj na oba spomenuta plana proizlazi iz spoznaje da model jezika kao formalnog sistema nije dovoljan za objašnjenje kako korisnici jezika upotrebljavaju jezik za komunikaciju. Londonska lingvistička škola ostala je vjerna toj postavci čak i u vrijeme najvećeg transformaciono-generativnog zanosa. To se, dakako, odnosi ponajprije na Hallidayu.

Poseban cilj jezika struke u visokoškolskoj nastavi bio je usmjeren prema osposobljavanju studenata da se koriste poznavanjem jezika kako bi produbili poznavanje drugih stručnih predmeta. Ali premda je potreba za uspješnim programima jezika struke bila i prisutna i jasna, ni metodologija pa ni nastavni materijali nisu bili dovoljno usmjereni na probleme nastave i učenja jezika kao sredstva komunikacije.

Jedan od razloga takvog stanja nalazi se u odnosu između lingvistike i nastave jezika. Nastavnik jezika je uvijek od lingviste i gramatičara očekivao pomoć. Kategorijama jezičnog opisa koristio se kao kategorijama nastave i poučavanja onako kako ih je davao lingvist. To najbolje pokazuje nepostojanje adekvatnih nastavnih materijala za studente koji se bave većim jezičnim jedinicama od rečenice. Wilkins¹ je vrlo skeptičan kada raspravlja o odnosu lingvistike i nastave jezika i o tome koje prednosti može nastavnik ostvariti poučavajući lingvistiku. Ne samo da je skeptičan prema onom što lingvistika može pridonijeti metodologiji nastave jezika, već smatra da je i sama metodologija kojom se nastavnik koristi u procesu poučavanja jezika manje važna za rezultate nastave od kompetencije nastavnika i njegove vjere u ono što radi. Međutim, ipak valja reći da nastavnik koji proučava lingvistiku postaje senzibilniji i kompetentniji poznavalac jezika, a time i bolji nastavnik.

Kada je riječ o nastavnim programima koji bi razvijali komunikativnu sposobnost ovladavanja znanstvenim i stručnim diskursom, postoje dva gledanja. Prema jednom mi već posjedujemo sredstva za stvaranje uspješnih programa, a problemi koji se pri tome pojavljuju samo su operativne prirode, i to u sklopu pedagogije koja obuhvaća odgovarajuću primjenu činjenica koje smo već spoznali. Prema drugom gledanju malo je toga što bi se moglo uspješno primijeniti u nastavi, jer znamo vrlo malo ili gotovo ništa o prirodi znanstvene i stručne komunikacije, a isto tako o planiranju uspješnih nastavnih programa i rezultatima istraživanja, koja još nisu ni započeta. Međutim, istina je vjerojatno negdje između te dvije krajnosti, jer dok oni prvi previše pojednostavljaju problem, drugi ga suviše kompliciraju.

Prema nekima² znanstveni se i stručni jezik može opisati i podučavati kao registar ili skupina povezanih registara definiranih u okviru formalnih lingvi-

¹ Wilkins, D. A., *Linguistics in Language Teachign*, London, 1975.

² Ewer and Lattore (1967), Ewer (1974), Huddleston (1968, 1971)

stičkih svojstava. Da bi se napravio uspješan program, potrebno je provesti statističku analizu na uzorku jezika koji valja podučavati, odrediti relativnu učestalost pojavljivanja leksičkih i sintaktičkih jedinica, te nakon toga pronaći materijale koji će dati težinu određenim lingvističkim jedinicama prema kriteriju učestalosti. To je jedan od osnovnih postupaka koji se koristi pri selekciji konvencionalnih strukturalnih silabusa. Postupci prezentacije, kao i vježbe koje su uglavnom strukturalnog tipa, ne razlikuju se mnogo od već ustanovljenih tradicionalnih postupaka. Prema mišljenju Widowsona (1968) strukturalni je pristup neprikladan u nastavi jezika struke, budući da se analizira registar najčešće prema određenom modelu deskripcije, i to često idući linijom manjeg otpora, odabirući za analizu one elemente koji će se najlakše prepoznati i prebrojiti, a koji u tom slučaju ne prezentiraju vjerno uzorak jezika koji se želi podučavati. Taksonomski model, na primjer, ne otkriva elemente dubinske strukture. Interrečenični odnosi, npr., oni koji imaju važnu referentnu funkciju, mogli bi biti zanimljivi za analizu registra, ali su teško prepoznatljivi i brojljivi, pa se u analizama ovakve vrste zanemaruju. Prema tome, analizirani elementi nose malo informacija, ako su izolirani od sintakse koja im određuje funkcionalno značenje. Dobiva se kvantitativna analiza koja, ne može označiti njihovu funkciju u međusobnom odnosu u diskursu kao cjelini, jer elemente izdvaja iz konteksta. Takva analiza ne pokazuje kako se jezični sistem realizira kvalitativno u određenim situacijama komunikativne aktivnosti.

Kako je učenje stručnog jezika ponajprije usmjereno prema razvijanju sposobnosti znanstvenog i stručnog komuniciranja, druga škola³ postavlja kao preduvjet istraživanja takve vrste koja bi pokazala kako se pojmovi i postupci u znanosti izražavaju putem komunikativnih činova koji su povezani na složen način, te kako se te kompleksne strukture realiziraju u stranom jeziku.

Na tom polju interdisciplinarnog istraživanja pojavile su se mnoge teškoće. Tek što se napusti idealan model na razini proučavanja, pa varijacije i konteksti uđu u igru, ruši se čvrsto ustaljeni red konceptualnog univerzuma. Posljedica toga je dovođenje u pitanje tradicionalnih dihotomija na kojima počiva lingvistika. Taj jezični red podriva se i s druge strane: oni naučenjaci koji prihvaćaju sociološki pristup u proučavanju jezika upozoravaju na pravilnosti tih varijacija i njihove značajnosti u objašnjavanju društvene važnosti jezika.

Antropologija, kao znanost koja proučava međudjelovanje materijalne i duhovne kulture u najširem smislu, uključujući i međuodnose jezika i drugih aspekata kulture, promatra lingvistiku kao osnovu znanosti o čovjeku, jer čovjek je veza između biološkog i sociokulturnog aspekta stvarnosti. Nasuprot tomu, suvremena lingvistika se promatra kao obrazac za istraživanje strukture čovjekova ponašanja. Stoga korištenjem metoda suvremene lingvistike u znanostima koje su s njom granične predstavlja bitnu karakteristiku početka druge polovice našeg stoljeća⁴.

Iz antropoloških su se istraživanja razvila sociolingvistička istraživanja govornog ponašanja kao istraživanja koja su razvoju lingvistike otvarala nove perspektive. Interes tih istraživanja bio je usmjeren, pored ostalog, i prema pitanjima nastave jezika, jer učenik mora naučiti ono što predstavlja bit u govornom ponašanju određene jezične zajednice, kako bi postao ravnopravan član te zajednice i u njoj mogao ispravno i uspješno djelovati.

³ Austin, J. L. (1962), Labov, W. (1970), Tyler, S. A. (1969), Van Dijk, T. A. (1972)

⁴ Hymes, D. H. (1968)

Dakle, jeziku se pristupa kao prvo sa stajališta njegove funkcionalne ili komunikacijske prirode. U tom pogledu promatranje funkcije jezičnih jedinica na dvije osnovne osi, na sintagmatskoj i paradigmatškoj, što su uveli Jakobson i Halle, predstavlja uvodne koncepte u daljnju razradu sasvim sociolingvističkog repertoara pojmova.

Strukturalistički pristup proučavanja jezika našao se pred teškoćama, jer je proučavao jezik opisan u ograničenim i idealiziranim kontekstima, što nije dovoljno ponajprije za semantičku analizu jezičnog izraza. Zato se u sociolingvistici ističe uloga konteksta kao elementa koji potkrepljuje određeni krug značenja jezične forme. Kolika se važnost u sociolingvistici pridaje ulozi konteksta vidljivo je, kao što navodi Hymes (1968), i iz aforizma prema kojem »značenje to je upotreba«. Takav slijed razmišljanja dovodi Hymesa do određenja etnografije govora, jer prema njemu opis semantičkih značenja zavisi od govornog konteksta na osnovi kojeg se određuju relevantne konstrukcije, vrste jedinica i razlikovna obilježja. Štoviše, određene osobe i cijele skupine mogu se međusobno razlikovati po vrsti ponašanja na osnovi govora. Na taj način analiza uloge govora u kognitivnom ponašanju dovodi do analize etnografskog konteksta govora, tj. do etnografije govora⁵.

Sociolingvistički pristup jeziku bio je poticaj da se konstruira niz modela njegova funkcioniranja⁶. Dakako da je bio važan utjecaj razvoja teorije komunikacija i teorije informacija, koje su jezičko funkcioniranje razglobile u elemente apstraktnog kibernetičkog modela. I svi ostali pristupi modeliraju jezik u funkcioniranju, tj. u njegovoj komunikativnoj ulozi.

Tradicionalno je prihvaćena forma modela u kojoj se ističu tri funkcije jezika, i to kognitivna, impresivna i afektivna.

Nakon 1960. godine taj je model proširio Jakobson, ponajprije pod utjecajem komunikacijskog modela, pa on izdvaja šest funkcija jezika koje se vežu za pojedine elemente komunikacijskog lanca, prema dominantnosti funkcija u pojedinom jezičnom iskazu. Te su funkcije i njihove veze: emotivna (uz pošiljaoca poruke), konativna (uz primaoca), referentna (uz kontekst), poetska (uz samu poruku), fatička (uz ostvarivanje kontakta) i metajezička (uz kôd).

Takav model u načelu prihvaća i Hymes, uvodeći pojmove govornih činova, te sedam faktora i sedam funkcija govornih činova. Faktori su prema Hymesu: pošiljalac poruke, primalac, forma poruke, kanal veze, kôd, tema i kontekst (scena ili situacija), dok su funkcije ekspresivna (emotivna), direktivna (konativna, pragmatička, retorička, poticajna), poetska, kontaktna, metajezička, referencijalna i kontekstualna (situacijska).

Halliday pak ove razrađene modele jezika svodi na tri makrofunkcije koje donekle dopunjuju i preklapaju se s tradicionalnom tročlanom shemom jezičnih funkcija. Tako on izdvaja: 1. ideacionu (prepozicijsku) funkciju kao izraz općeg iskustva, 2. interpersonalnu, koja uključuje indeksnu i regulativnu i koja odražava ulogu govornika u govornoj situaciji i njegove odnose sa sugovornicima, 3. tekstualnu funkciju vezanu za strukturiranje govornog čina. Takav model Hallidaya povezuje sociolingvistički deskriptivno orijentiranu lingvistiku s filozofijom.

Iz postavki sociolingvistike proizlazi i njezin osnovni utjecaj na učenje jezika. Pod utjecajem sociolingvističkih načela u nastavi jezika izdvajaju se

⁵ Hymes, *ibid.*

⁶ Bell, R. T. (1976)

situacijsko i kontekstualno učenje u prvi plan. Prema tome načelu učenje se mora odvijati u situacijama i kontekstima koji su komunikacijski karakteristični za pojedini jezik. Nema sumnje da je takvo načelo lakše postaviti nego ga dosljedno ostvariti u nastavnoj praksi.

Pa ipak se neki elementi stvarne komunikacijske situacije uvode u nastavne procese, ovisno o stupnju poznavanja jezika na kojem se nalaze učenici. Načela učenja jezika kao komunikacije čak se izdvajaju u komunikativnu metodologiju koja se razvila na početnim teoretskim postavkama sociolingvistike i u kojoj su već razrađeni određeni metodološki postupci. Nakon početnog impulsa koji je dala sociolingvistika, prema Kiseljevoj,⁷ sada nužno slijedi daljnje teoretsko osmišljavanje u sklopu same sociolingvistike i same lingvistike. Prema tome, može se očekivati razvijanje nove lingvističke grane koja bi se uvjetno zvala komunikativna lingvistika kao rezultanta lingvistike, sociolingvistike i teorije govorne komunikacije, samo što bi na toj rezultanti najveću projekciju imao vektor govorne komunikacije. Osnovni bi zadatak komunikativne lingvistike bio, u najopćenitijem smislu, određen kao proučavanje jezika u njegovoj komunikativnoj funkciji, tj. kao sredstva komunikacije. Stoga bi u okvirima komunikativne lingvistike bilo potrebno odrediti, s jedne strane, komunikativne jezične jedinice na svim razinama s obzirom na njihova komunikativna svojstva, i, s druge strane, zakonitosti funkcioniranja komunikativnih jedinica u govornim procesima. Kiseljeva nadalje ističe da se funkcije hijerarhijski strukturiraju u niz podređenih, odnosno nadređenih slojeva, s time što prvi sloj čine dvije glavne funkcije: intelektualno-informacijska (funkcija saopćavanja) i pragmatička (emotivna, regulativna, funkcija djelovanja na primaoca poruke). Obje funkcije se dijele na funkcije nižeg reda, nižih slojeva i čine ih informemi i pragmemi. U slučaju jezika struke, prvenstveni će interes predstavljati informemi koji ostvaruju svoju funkciju na intelektualno-informacijskoj razini.

Nastava jezika neobično podliježe modi, a jedna od najekskluzivnijih u posljednjih petnaestak godina bila je nastava jezika struke, iako je danas već pomalo potisnuta drugim trendom, na primjer, samoučenjem. Međutim, jezik struke i dalje ostaje predmet diskusije, a mnoga važna pitanja ostaju još uvijek bez odgovora.

Razvoj pogleda na jezik struke može se promatrati na osnovi pravaca lingvističke analize jezika struke i izbora nastavnih materijala.

Prva faza može se smatrati eklektičkom, tj. nije bila pod utjecajem bilo kakvih jezičnih teorija, čak ni teorija o nastavi jezika. Stručni se jezik promatrao samo iz perspektive jezika literature te se smatrao nepotrebno složenim, a razlika se svodila uglavnom na vokabular i nedovoljnu eleganciju izraza u jeziku struke.

Potkraj šezdesetih godina pojavljuju se udžbenici koji se temelje na analizi registra. Materijali tog tipa daju studentima informacije o kódu jezičnog sistema, ali ne i o komunikativnoj funkciji jezika. Analiza registra kao metoda za stvaranje nastavnih materijala obično je rezultat selekcije onih leksičkih i sintaktičkih karakteristika koje su lakše prepoznatljive, što ne znači da su uvijek najrelevantnije oznake određenog registra. Takve analize ne daju odgovor na osnovno pitanje, koja je razlika između jezika jednog područja aktivnosti i jezika drugog područja.

⁷ Kiseljeva (1980)

Slijedeća faza u pristupu stručnom jeziku je pod neposrednim utjecajem općih pogleda na jezik u lingvistici kao na komunikaciju, koja uvodi diskurs kao osnovnu jedinicu analize. Kad je riječ o diskursu, postoje različita tumačenja, pa iz toga proizlazi da su i same analize diskursa različito osnovane i koncipirane.

Pojam diskursa se ponajprije može odnositi na govornu interakciju. U tom slučaju analiza se odnosi na značenjske jedinice organizirane hijerarhijski.

Za druge diskurs predstavlja odlomak pisanog ili govornog teksta u kojem se analiziraju aspekti rečenične povezanosti (kohezije).

I konačno, diskurs se promatra kao komunikacija, a kao predmet analize služe retoričke funkcije.

U prvom značenju pojam diskursa koriste Jones, Lilley, a posebno Trimble, koji uvodi pojam konceptualnog odlomka koji se može sastojati od jednog ili više fizičkih odlomaka. Konceptualni odlomak, prema Trimbleu, predstavlja osnovnu jedinicu znanstvenog i stručnog diskursa. Unutar konceptualnog odlomka on spominje tipične obrasce retoričkih jedinica.

Halliday ga upotrebljava u drugom značenju i piše »kako posebne jezike karakterizira različita distribucija gramatičkih obrazaca posebnih značenja općih obrazaca općeg jezika kao i karakteristike diskursa vezanog teksta«. Te karakteristike uključuju veze kohezije koje on dijeli na leksičke (ponavljanje, sinonimi, kolokacije itd.) i gramatičke (zamjenice, komparacije, elipsa i konektori koji predstavljaju najveću podgrupu). Neki drugi autori, kao Mackay, naglašavaju važnost konektora kao kohezivne veze u zgnusnoj logički prezentiranoj znanstvenoj informaciji. Proučavanje kohezije i označivača diskursa predstavljaju još jedan trend u lingvistici koji se razvio usporedo s proučavanjem stručnog jezika.

Treće shvaćanje pojma diskursa koncentrira se na analizi retoričkih funkcija. Trimble, Selinker, Lackstrom, Vroman pokušavaju identificirati retoričke funkcije određenog teksta, razmotriti njihov slijed, te analizirati forme jezičke organizacije, posebno glagolske, na primjer, odnos glagolskog vremena i retoričke funkcije. Svoja istraživanja vršili su uglavnom na području jezika tehnike i tehnologije, međutim, smatra se da bi se njihovi rezultati mogli upotrijebiti i za akademski engleski.

Najpoznatiji predstavnik tog pristupa i autor mnogih udžbenika, H. Widdowson⁸, temelji svoj pristup, među ostalim, na dvije postavke o univerzalnosti znanosti i na studentovu skromnom poznavanju engleskog i osnovnih načela znanstvenog istraživanja. Widdowson kaže kako su polja istraživanja u prirodnim i primijenjenim znanostima definirana vlastitim komunikativnim sistemima koji postoje kao neka vrsta duboke kognitivne strukture, neovisno o individualnim realizacijama u pojedinim jezicima. Ta komunikativna duboka struktura često se na površini pojavljuje u obliku matematičkih izraza, formula, grafikona, konvencionaliziranih dijagrama koji uvijek imaju istu formu, bez obzira na razlike verbalnog konteksta u kojem se pojavljuju. Znanstveni diskurs možemo definirati kao verbalnu i neverbalnu realizaciju komunikativnog sistema znanosti.

Ovdje su naznačena tek neka pitanja bitna za komunikativni pristup nastavi jezika struke. U komunikativnoj metodologiji daju se i konkretna rješenja, razrađuju se vježbe i načini razvijanja svijesti kod studenta o komunikativnom funkcioniranju jezika.

⁸ Widdowson, H. G. (1975)

Udžbenici za nastavu stručnog engleskog jezika predstavljaju spektar pogleda na jezik i nastavu jezika. Možda bismo morali spomenuti da između modernih metoda u pristupu i popularnosti nekog udžbenika ili serije ne postoji veza. Iako velik dio izdavača reklamira komunikativni pristup, malo je autora koji su ga zaista ostvarili.

»English in Focus« je jedina serija koja se pojavila kao rezultat opsežnih teoretskih priprema. Zanimljivi su i materijali što ih je izdao ELPDU (English Language Teaching Development Unit) i OUP (Oxford University Press), pa iako je vidljivo da su nastali kao rezultat studioznog pristupa planiranju i oblikovanju nastavnih materijala, o tom pristupu ništa nije pisano.

Malo se udžbenika temelji na nekoj vrsti analize registra iako ih dosta s područja znanosti govori, na primjer, o važnosti pasiva. Tu bi istraživanja svakako dobro došla, jer iako svi spominju njegovu važnost, nitko ne kaže i ZAŠTO se upotrebljava u stručnom jeziku.

Materijal se obično odabire na osnovi intuicije autora o prikladnosti, odnosno tipičnosti teksta za određeno područje, što ne znači da bi to bilo potvrđeno ako bi se provela statistička analiza.

Većina udžbenika rađena je za odrasle iako se neki, kao »Basic English for Science«, upotrebljavaju i u srednjim školama. Svi su udžbenici napisani tako da pretpostavljaju neko određeno poznavanje jezika i osnovnog vokabulara.

Ono što svi autori udžbenika za nastavu stručnog jezika ističu jest velika motivacija studenata zbog velike relevantnosti materijala. Neki udžbenici zaista privlače bogatstvom dijagrama, tablica, grafikona, reprodukcija raznih dokumenata i dobrih fotografija, ali isto tako velik broj ne zadovoljava upravo zbog nedostatka ili loše pripremljenog materijala te vrste. Osim toga, neki prema identičnoj strukturi svake nastavne jedinice djeluju sve prije nego motivirajuće na studente.

Gradiranje materijala slabo je uočljivo i najčešće kao kriterij služi gramatika ili duljina teksta koji ne prati uvijek smanjena, odnosno povećana, složenost njegove organizacije.

Općenito se smatra da je komunikativni pristup najpogodniji za obradu nastavnih materijala iz struke, međutim, tu još uvijek ne postoje ustaljena mišljenja s obzirom na tip vježbi koje bi takav pristup potpuno ostvarile.

Iako u sovjetskoj udžbeničkoj literaturi za ruski jezik za studente nefiloloških fakulteta nailazimo na različite metodološke pristupe, pa tako i udžbenike sa strukturalnim vježbama gramatičkog tipa, ipak su očite tendencije komunikativnog pristupa s naglaskom na analizi nadrečeničnih elemenata jezičnog izraza, analizi i sintezi logičko-sintaktičkih odnosa i retoričkih sredstava za njihovo ostvarivanje, funkcionalnom pristupu klasifikaciji građe i otkrivanju informacijske organizacije teksta.⁹

Mitrofanova (1978) iznosi slijedeće stavove o nekim pitanjima jezičnih udžbenika za studente nefilologe: smatra da je gramatička struktura jezika struke samo jedan dio, i to relativno mali dio gramatike jezičnog sistema uopće. Nadalje smatra da je lingvistička osnovica za različite podjezike zajednička, što znači da lingvističke funkcije ravnomjerno pokrivaju sve podjezike, dok su specifičnosti neznatne i ponajprije se odnose na terminologiju, pa zaključuje da

⁹ Pojavljuju se vježbe ovog tipa: Izdvojte u pročitanim odlomcima rečenice i riječi koje izražavaju osnovnu misao; Izdvojte u tekstu dijelove koji izražavaju: argumentaciju, definiciju, opis, ilustraciju; Izdvojte sredstva pomoću kojih su povezani dijelovi teksta i odredite njihovu funkciju; i sl.

nam današnja razina lingvističkog opisa dozvoljava stvaranje triju udžbenika za studente ovih triju područja: tehničkih znanosti, prirodnih znanosti i humanističkih znanosti. Jezik struke potrebno je posebno podučavati kao poseban komunikacijski podsistem. U udžbenicima je potrebno koristiti se znanstvenim tekstovima, ovisno o profilu budućih stručnjaka, uz mogućnosti njihove adaptacije u početnim fazama učenja. Na kraju ona ističe kako je poželjno da se pišu ne samo udžbenici, već nastavni materijali koji bi, osim udžbenika obuhvaćali priručnik za razvijanje govornih vještina (monoloških i dijaloških), knjigu za čitanje, rječnik, te materijale za slušanje i razvijanje pismenog izražavanja.

Na osnovi svega što je rečeno postavlja se pitanje prikladnih pristupa učenju jezika struke u našim uvjetima.

Smatramo da je komunikativni pristup najprikladniji kao metodološka osnova na kojoj bi se razradili materijali za pojedina područja. Mogli bismo prihvatiti mišljenja Mitrofanove o udžbenicima koji bi zadovoljavali tri osnovna znanstvena područja (tehničko, prirodno i humanističko), ali da se u drugoj fazi razrade materijali za uža područja.

S obzirom na autentičnost, smatramo da bi tekstove u osnovnom udžbeniku trebalo odabrati tako da predstavljaju diskurs znanosti kao predmeta, a koji se značajno razlikuje retorički od diskursa znanosti kao discipline. Sa stajališta retorike za takav je diskurs (tj. znanosti kao predmeta) tipična metalingvistička upotreba jezika, didaktičnost, eksplicitnost, dok je za diskurs znanosti kao discipline karakteristična referencijalnost, logičnost, eliptičnost itd., što bi studenti trebali usvajati na višem nivou.

Takvim bi se udžbenicima vjerojatno racionalnije koristili materijalni i kadrovski kapaciteti kojima ovog časa raspolazemo.

LITERATURA

- Austin, J. L., *How to do things with words*, London, OUP, 1962.
- Bell, R. T., *Sociolinguistics* (Goals, Approaches and Problems), London, 1976.
- Ewer, J. R. and G. Lattore, *Preparing an English Course for Students of Science*, *ELT Journal* 21, 3, May 1967.
- Halliday, M. A. K., *Explorations in the Functions of Language*, Edward Arnold Ltd, London, 1977.
- Huddleston, R. D. et al., *Sentence and clause in scientific English*, Communication Research Centre, Department of General Linguistics, University College, London, 1968.
- Hymes, D. H., *The Ethnography of Speech*, *Readings in the Sociology of Language*, J. A. Fishman (ed.), The Hague-Paris, 1968.
- Labov, W., *The study of language in its social context*, *Studium generale*, Vol 23, 1970.
- Tyler, S. A., *Cognitive anthropology*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1969.
- Van Dijk, T. A., *Some Aspects of Text Grammar*, The Hague: Mouton, 1972.
- Widdowson, H. G., *English for Academic Study, an ETIC Occasional Paper*, The British Council, April, 1975.
- Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, London, OUP, 1979.
- Widdowson, H. G., *Explorations in Applied Linguistics*, London, OUP, 1979.
- Wilkins, D. A., *Linguistics in Language Teaching*, London, 1975.
- Киселева, Л. А., *Проблемы коммуникативной лингвистики как научной основы коммуникативной методики*, Русский язык для студентов иностранцев, Сборник методических статей, Москва, 1980.
- Митрофанова, О. Д., *Возможен ли единый учебник русского языка для специалистов нефилологов?*, Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля (Лингвистика и методика), Москва, 1978.