

РАЗВИТИЕ АРГУМЕНТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Юлдашева Нодира Махкамовна

Преподаватель, Ферганского государственного университета

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования аргументативной компетенции студентов на занятиях по русскому языку. Цель исследования – выявить и экспериментально проверить дидактические условия, обеспечивающие развитие умений выстраивать и оценивать аргументацию. На основе педагогического эксперимента, проведённого с участием 78 студентов, показано, что целенаправленное обучение модели аргументации в сочетании с анализом текстов-рассуждений, дискуссионными технологиями и взаимным рецензированием повышает уровень аргументативных умений. Полученные данные свидетельствуют о существенном приросте показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Результаты могут быть использованы при проектировании курсов русского языка и культуры речи.

Ключевые слова: аргументативная компетенция, русский язык, коммуникативная компетенция, аргументация, текст-рассуждение, культура речи, дискуссионные технологии.

ВВЕДЕНИЕ

Современное высшее образование предъявляет к выпускнику требование не только владеть предметным знанием, но и уметь обосновывать собственную позицию, корректно возражать оппоненту и оценивать чужие доводы. Эти умения объединяются понятием аргументативной компетенции, которая рассматривается как составляющая коммуникативной компетенции и одновременно как самостоятельный образовательный результат [1]. В условиях, когда учебная и профессиональная коммуникация всё чаще приобретает дискуссионный характер, способность студента строить связное и обоснованное высказывание становится показателем его речевой зрелости.

Между тем практика преподавания русского языка обнаруживает устойчивое противоречие. С одной стороны, образовательные стандарты ориентируют на формирование умений рассуждать и доказывать; с другой – письменные и устные работы студентов нередко демонстрируют подмену аргументации перечислением фактов, отсутствие связи между тезисом и его обоснованием, неразличение довода и иллюстрации. Анализ научно-методической литературы показывает, что аргументативные умения чаще формируются стихийно и редко становятся предметом специального обучения [2; 3].

Теоретическую основу изучения аргументации составляют модель С. Тулмина, описывающая структуру довода через тезис, данные и основание [4], и

прагма-диалектический подход Ф. ван Еемерена, трактующий аргументацию как речевое взаимодействие, направленное на разрешение разногласия [5]. В отечественной методике значимость рассуждения как типа речи и культуры доказательного высказывания подчёркивалась в работах по развитию речи и риторике [6]. Опора на эти концепции позволяет рассматривать аргументативную компетенцию как интеграцию логического, языкового и коммуникативного компонентов.

Актуальность проблемы усиливается современными условиями коммуникации. В цифровой среде студент ежедневно сталкивается с потоком разнородных мнений и оценок, что требует не только умения формулировать собственную позицию, но и способности отличать обоснованное суждение от манипулятивного приёма. Тем самым аргументативная компетенция приобретает не только учебное, но и общекультурное значение, выступая инструментом ответственного участия в публичном диалоге. Занятия по русскому языку, на которых студент работает с текстом как материалом для анализа и порождения речи, обладают для решения этой задачи значительным, но недостаточно используемым потенциалом.

В структуре аргументативной компетенции целесообразно различать три тесно связанных компонента. Логический компонент отвечает за выдвижение тезиса, отбор достаточных и релевантных доводов, выстраивание умозаключения и выявление логических ошибок. Языковой компонент обеспечивает корректное речевое оформление рассуждения средствами русского языка: вводными словами, союзами и союзными словами, синтаксическими конструкциями причины, следствия и уступки, лексикой оценки и согласия / несогласия. Коммуникативный компонент проявляется в учёте позиции адресата, способности предвосхищать контраргументы и соблюдать нормы корректной дискуссии. Несформированность хотя бы одного из компонентов снижает убедительность высказывания в целом, поэтому обучение должно носить интегративный характер.

Цель исследования – выявить и экспериментально проверить дидактические условия, обеспечивающие результативное развитие аргументативной компетенции студентов в процессе изучения русского языка. В соответствии с целью решались задачи уточнения содержания понятия, разработки системы заданий и диагностики динамики аргументативных умений.

Материалы и методы

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение одного учебного семестра. В исследовании приняли участие 78 студентов первого и второго курсов, изучающих дисциплину «Русский язык и культура речи». Участники были распределены на экспериментальную (40 человек) и контрольную (38 человек) группы, сопоставимые по исходному уровню подготовки, что подтверждено результатами констатирующего среза.

В контрольной группе обучение велось по традиционной программе. В экспериментальной группе была реализована система работы, включавшая три взаимосвязанных направления. Аналитическое направление предполагало разбор текстов-рассуждений с выделением тезиса, аргументов и способов их связи. Продуктивно-дискуссионное направление включало учебные дебаты, обсуждение проблемных вопросов, написание сочинений-рассуждений и эссе. Рефлексивное направление было связано с взаимным рецензированием работ и оценкой убедительности доводов по заданным критериям.

Для диагностики использовались следующие методы: анкетирование, анализ письменных работ, экспертная оценка устных высказываний. Уровень аргументативной компетенции оценивался по четырём критериям: наличие чётко сформулированного тезиса; достаточность и релевантность аргументов; логическая связность изложения; языковое оформление (использование средств выражения причинно-следственных и уступительных отношений). По каждому критерию выделялись три уровня – низкий, средний и высокий. Достоверность различий между этапами определялась посредством статистической обработки данных.

Система обучающих заданий в экспериментальной группе выстраивалась по принципу нарастающей самостоятельности. На начальном этапе студенты работали с образцами: восстанавливали пропущенный тезис по приведённым доводам, определяли тип аргумента, отличали довод от иллюстрации, находили нарушения логической связи. На втором этапе предлагались полупродуктивные задания – достроить рассуждение, подобрать контраргумент, переформулировать высказывание с использованием уступительных конструкций. На завершающем этапе студенты создавали собственные тексты-рассуждения и эссе, а также участвовали в учебных дебатах, где аргументация разворачивалась в условиях реального диалога. Завершало цикл взаимное рецензирование, в ходе которого автор получал оценку убедительности своих доводов от сокурсников.

Результаты

На констатирующем этапе обе группы показали близкие результаты: высокий уровень был зафиксирован лишь у 12,5 % студентов экспериментальной и 13,2 % контрольной группы; преобладал низкий уровень. Наиболее уязвимыми оказались критерии достаточности аргументов и логической связности: значительная часть студентов ограничивалась формулировкой мнения, не подкрепляя его системой доводов.

Распределение студентов по уровням сформированности аргументативной компетенции на констатирующем и контрольном этапах представлено в таблице.

Таблица 1 – Динамика уровней аргументативной компетенции (ЭГ – экспериментальная, КГ – контрольная группа)

Уровень	ЭГ, конст. этап	ЭГ, контр. этап	КГ, конст. этап	КГ, контр. этап
---------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Высокий	12,5 %	37,5 %	13,2 %	18,4 %
Средний	37,5 %	45,0 %	36,8 %	39,5 %
Низкий	50,0 %	17,5 %	50,0 %	42,1 %

На контрольном этапе в экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем возросла до 37,5 %, со средним – до 45,0 %, тогда как доля низкого уровня сократилась с 50,0 до 17,5 %. В контрольной группе изменения оказались незначительными (высокий уровень – 18,4 %). Наибольший прирост в экспериментальной группе наблюдался по критериям языкового оформления аргументации и логической связности изложения.

Покритериальный анализ позволил уточнить характер изменений. По критерию формулирования тезиса доля студентов, способных выдвинуть однозначное и проверяемое утверждение, в экспериментальной группе выросла с 45,0 до 80,0 %. По критерию языкового оформления зафиксирован переход от однообразных конструкций к осознанному использованию средств связи: в итоговых работах увеличилась частотность вводных слов со значением последовательности и вывода, а также уступительных оборотов. Менее выраженной оказалась динамика по критерию релевантности аргументов, что объясняется зависимостью отбора доводов от фоновых предметных знаний студентов.

Обсуждение

Полученные данные подтверждают, что аргументативная компетенция результативно развивается при условии её целенаправленного и системного формирования. Существенный прирост в экспериментальной группе объясняется, на наш взгляд, сочетанием аналитической и продуктивной деятельности: осознание структуры довода на материале готовых текстов создавало ориентировочную основу, которая затем переносилась в собственную речевую практику. Это согласуется с положением о том, что владение моделью аргументации предшествует её свободному применению [4].

Особую роль сыграл рефлексивный компонент. Взаимное рецензирование вынуждало студентов занимать позицию адресата и оценивать убедительность довода извне, что соответствует прагма-диалектическому пониманию аргументации как диалогического взаимодействия [5]. Заметный рост показателей языкового оформления свидетельствует о том, что аргументативные умения не сводятся к логике: они требуют освоения специфических языковых средств – вводных слов, союзов, синтаксических конструкций причины и уступки.

Вместе с тем исследование выявило ограничения. Незначительная динамика по критерию релевантности аргументов у части студентов указывает на то, что отбор уместных доводов связан не только с речевыми, но и с предметными знаниями. Это согласуется с выводами о междисциплинарной природе аргументативной компетенции [2; 7]. Кроме того, краткосрочность эксперимента

не позволяет судить об устойчивости сформированных умений, что определяет направление дальнейшей работы.

Полученные результаты имеют практическое значение для проектирования курсов русского языка и культуры речи. Они показывают, что аргументативные задания целесообразно вводить не эпизодически, а как сквозную линию, пронизывающую работу с разными типами текста. Эффективным оказывается перенос акцента с оценки итогового продукта на сопровождение самого процесса рассуждения, при котором преподаватель и сокурсники выступают в роли заинтересованных собеседников. Такой подход согласует обучение языку с развитием критического мышления и не требует существенного увеличения аудиторной нагрузки, поскольку реализуется на уже имеющемся учебном материале.

Заключение

Проведённое исследование показало, что развитие аргументативной компетенции студентов на занятиях по русскому языку обеспечивается реализацией комплекса дидактических условий: опорой на эксплицитную модель аргументации, сочетанием аналитической, продуктивной и рефлексивной деятельности, систематическим обращением к текстам-рассуждениям и дискуссионным формам работы.

Экспериментальные данные свидетельствуют о результативности предложенного подхода. Перспективы исследования связаны с разработкой диагностического инструментария и изучением устойчивости сформированных умений в долгосрочной перспективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
2. Брутян Г. А. Очерк теории аргументации. – Ереван: Изд-во АН Армении, 1992. – 303 с.
3. Ивин А. А. Основы теории аргументации: учебник. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 352 с.
4. Toulmin S. The Uses of Argument. – Updated ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 247 p.
5. Еемеерен Ф. ван, Гроотендорст Р. Аргументация, коммуникация и ошибки / пер. с англ. – СПб.: Васильевский остров, 1992. – 207 с.
6. Львов М. Р. Риторика. Культура речи: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
7. Шаповалова Т. Р. Формирование аргументативной компетенции студентов в процессе обучения языку // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2018. – № 5. – С. 64–69.

