

**РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**И.Т. Вепрева
Екатеринбург**

**Формирование коммуникативной компетенции
на занятиях по современному русскому языку⁴**

У вузовского курса «Современный русский язык» традиционной постановкой учебной задачи является формирование языковой компетенции студента (знание структуры языка). Современный подход к формированию языковой личности, социальные вызовы эпохи требуют синтезирования в курсе современного русского языка традиционного и коммуникативного подходов. Коммуникативный подход обращен к формированию интегративных риторических умений и навыков, лежащих в разных формах учебной деятельности – на практических занятиях, семинарах, ответах на экзамене.

С одной стороны, для формирования навыков говорения языковые упражнения непригодны, поскольку они занимают много времени, лишены ситуативной отнесенности, перед говорящим стоит не речевая, а языковая задача. Но, с другой стороны, любые лингвистические манипуляции с языковым материалом требуют также многих риторических умений. Так, это могут быть речевые умения высказываться целостно, логично и связно при передаче услышанного и прочитанного, умения говорить самостоятельно, экспромтом, которые проявляются на практических занятиях, когда студент выбирает нужную стратегию и строит свою программу высказывания, в которой важное место занимает отношение к языковому факту, его оценка. Целый комплекс риторических задач стоит перед студентом при ответе на экза-

⁴ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 11–04–00501а «Кодифицированная норма и региональный узус»).

мене. Преподаватель в ходе занятий акцентирует внимание студентов на выборе нужной установки, которая определяется частными прагматическими задачами.

Конкретная прагматическая задача, поставленная перед студентом, вызывает интерес. О значении формирования интереса при обучении писали многие методисты, в частности Ф.И. Буслаев и К.Д. Ушинский, которые в интересе видели основной внутренний механизм успешного обучения. Они показали, что приневоливание не достигает нужного результата. Подлинный интерес у обучаемых может вызвать только такой материал, который воспринимается ими как необходимый для жизненной практики. Речь идет не о принуждении к активности, а о побуждении к ней, преподаватель должен вызвать у студентов интерес и желание хорошо выполнить задание, проявив при этом коммуникативную компетенцию. Мотивационным стимулом к формированию коммуникативной компетенции может служить, например, обучение такому ответу на экзамене, который преподаватель может оценить как отличный: всем известно, что структурно организованный ответ на экзамене демонстрирует высокий уровень подготовки студента.

Поддержим высказанные выше теоретические положения описанием опыта проведения семинарского занятия на тему «Исторические изменения в морфемной структуре слова» в разделе «Морфемика и словообразование современного русского языка» на 2 курсе филологического факультета Уральского государственного университета. Тема семинарского занятия прорабатывается студентами самостоятельно без лекционного сопровождения и обсуждается с преподавателем в аудитории. Перед студентами ставится, кроме информативно-обучающей, дополнительная коммуникативная задача – свернуть весь полилог семинарского занятия до лаконичного монологического текста, который студент может предъявить преподавателю на экзамене. При этом коммуникативная цель ставится на первое место. Перефокусировка внимания на, казалось бы, побочную и новую в аспекте преподавания курса «Современный русский язык» задачу является тем мотивационным стимулом, который вызывает у студента интерес.

Общую цель семинарского занятия можно разбить на ряд познавательных и коммуникативных задач: знакомство с текстами научных произведений разных эпох (к семинару читаются выдержки из монографий В.А. Богородицкого «Общий курс русской грамматики» и Н.М. Шанского «Очерки по русскому словообразованию»), содержательный анализ текстов, освоение терминологии, создание вторичного текста на базе прочитанного, выработка навыков стилистической трансформации речи из письменной в устную научную, усвоение разных вариантов языкового выражения мыслей.

Вводная часть занятия посвящена определению типа текста на экзамене, а также временного объема ответа. Не трудно прийти к выводу, что это тип текста-рассуждения, занимающего по времени не больше 5–7 минут. Напоминается также общеизвестная структура рассуждения: главный тезис, который развивается в набор аргументов, поддержанных иллюстративным материалом. Определение макроструктуры ответа на экзамене объясняется необходимостью показать студентам все уровни организации выражения мыслей в тексте – от формулировки тезиса, главного звена текста до аргументации и иллюстрации.

На заданном в начале занятия риторическом фоне обсуждается главное содержательное ядро изучаемой темы. Для этого необходимо обобщить все, что прочитано к данному семинарскому занятию, и прийти к заключению, что тезисом создаваемого текста будет следующая мысль: *Морфемная структура производного слова с течением времени может изменяться, а именно: ранее членимое слово может перестать члениться, ранее нечленимое начинает члениться, границы между морфемными швами могут перемещаться.* В рамках сформулированного тезиса важно указать первоисточники, на которые студенты опирались при определении главного положения.

Одна из основных черт любого научного текста – присутствие в нем, кроме авторского, других «голосов». Ссылка на авторитетные источники обуславливает целесообразность обращения к возможным формам и правилам включения в текст «чужой речи». В качестве основных форм выделяется цитирование, прямое и косвенное, а также ссылки на приводимый источник. Внимание уделяется причинам необходимости цитирования,

целесообразности обращения к исходному тексту. Это помогает осознать место освещаемой проблемы в научной парадигме, формирует представление о научном этикете, о правилах обращения с чужим научным словом.

Но ответ на экзамене не дает возможность опираться на развернутое прямое цитирование, поскольку оперативная память не может удержать большой объем информации. Поэтому в ходе обсуждения предлагается использовать на экзамене прием микроцитирования, к которому относится хорошее знание первоисточников: фамилии (и желательно имена) авторов, жанровую специфику текста (монография, статья, учебник, Грамматика), год выхода в свет научных произведений. Кроме того, следует помнить авторство идей и терминов, авторский иллюстративный материал, оригинальные авторские прецедентные микро-тексты на уровне словосочетаний, метафор, необычной сочетаемости и т.д.

В микротексте главного тезиса указываются терминологические обозначения морфемных исторических процессов, выделяются основные: *опрошение*, *переразложение*, выделенные В.А. Богородицким, и *усложнение*, введенное позже Н.М. Шанским. Развертывание аргументации идет по линии характеристики выделенных процессов. Важной риторической задачей является определение терминов. Освоение терминологии сопровождается знакомлением с основными правилами построения дефиниции. Усваивается типовая структура дефиниции, которая включает родовой признак и признаки, присущие исключительно данному объекту определения. Умение видеть структуру дефиниции, выделять идентификационные черты данного понятия, осознавать иерархичность построения последней вырабатывает у студентов целый ряд необходимых коммуникативных навыков. Студенты на практике осваивают необходимость точного и логически последовательного изложения научного знания. Каждое определение термина подкрепляется иллюстративным материалом, выбранным из текста первоисточника.

При этом возникает дополнительная задача – предостеречь студентов от наукообразия самостоятельно созданных текстов, от введения некорректной и усложняющей восприятие терминологии. Совершить подобную ошибку легко, так как теоретиче-

ские выкладки у В.А. Богородицкого даются в психолингвистическом ключе: ученый пишет о том, какие ассоциативные связи складываются «в умах индивидуумов известного времени» по сравнению «с прежним временем». Кроме того, используемый в работе терминологический аппарат отличается от современного: в частности, морфемные процессы называются морфологическими, морфемы – морфологическими частями и т.д. В связи с необходимостью трансформации первоначального текста студенты осваивают наиболее частотные синтаксические конструкции, употребляющиеся в современной научной речи. Поэтому создание вторичного текста является результатом осознанной деятельности студента. Ср., например, определение термина *опрощение*, данное В.А. Богородицким, со студенческой формулировкой. В.А. Богородицкий пишет: «Опрощением называется морфологический процесс, посредством которого слово со сложным морфологическим составом утрачивает значение отдельных своих морфологических частей и становится простым символом данного представления». Студенты трансформируют определение в следующую стандартную формулу: «Опрощение – это такой морфемный процесс, в результате которого слово со сложным морфемным составом перестает члениться, становится непроизводным». Унифицированная часть определения *это такой морфемный процесс, в результате которого слово* переносится в определения терминов *переразложение* и *усложнение*. Чтобы показать знание первоисточника, студент в иллюстративной части ответа опирается на исходный текст. Так, В.А. Богородицкий приводит в качестве примеров слова, которые претерпели процесс опрощения: *вкус, кольцо, конец, оскомина, пояс, посуда, задача, забыть* и др. Если студент воспроизводит в ответе примеры ученого, то адресату понятно, что отвечающий знаком с первоисточником. Точно так же студенты трансформируют текст Н.М. Шанского, который проще приспособить к устному ответу на экзамене. Но на данном этапе работы возникает задача выбрать из большого списка иллюстративного материала самые яркие и запоминающиеся примеры. Обычно студенты сходятся в едином мнении: интересны результаты усложнения морфемной структуры заимствованных слов *зонтик* и *фляжка*.

При передаче иллюстративного материала сложность представляет воспроизведение микротекста, который имеет характер описания с элементами сопоставления. Так, в качестве примера переразложения между основой и окончанием В.А. Богородицкий приводит формы *женам, женах*, которые первоначально членились на основу *жена-* и окончание *-м, -х*. Поскольку гласный *-а-* повторялся в других словах того же склонения, то он стал восприниматься частью флексии. По аналогии эти новые окончания распространились и на все прочие склонения. Задача студента – показать динамику развития микротемы, попутно указывая, что способствовало данному морфемному перемещению границ. Чтобы емко представить достаточно развернутый участок текста, студенты предлагают различные варианты свертывания.

Работа над реферативным изложением научного текста имеет большой творческий потенциал, так как дает не только стимул к активизации мыслительной деятельности и усвоению новой информации, но и научает правилам структурирования устного научного текста. Так, после характеристики исторических процессов, происходящих с морфемной структурой слова, систематизируются причины изменений. Изложение причин расположено в разных частях первоисточников. Поэтому, чтобы сгруппировать эти причины вместе, студенту приходится снова пересматривать прочитанные тексты, видеть новые аспекты обсуждаемых проблем. Логическим завершением созданного текста является вопрос, какое значение для словообразовательной системы русского языка имеет каждое из отмеченных изменений.

При создании текста выделяется два аспекта: логический и нормативный. Логический аспект подразумевает обращение к вопросу соотношения умозаключений разного типа с определенными синтаксическими конструкциями, имеющими стандартное лексическое наполнение. Нормативный аспект предусматривает предупреждение возможных ошибок (как грамматических, так и стилистических) при построении фразы. Кроме того, ошибки могут быть и орфоэпического характера. Так, термин *опрощение* должен произноситься с ударением на второй слог при типичном ошибочном ударении на третий.

Использование приемов стилистической трансформации научной речи из письменной в устную формируют навыки самостоятельного создания научного текста. Внимание к структуре текста, к особенностям его структурно-смыслового членения позволяет выработать у студентов помимо навыков выражения отдельных мыслей навыки их объединения в текст – единое смысловое целое, организованное по своим особым правилам.

Таким образом, увязывание языковых заданий с дополнительной риторической задачей – совершенствованием речевых умений – обогащает базовый курс современного русского языка и дает возможность филологам осознанно работать над повышением уровня коммуникативной компетентности.

©Вепрева И.Т., 2011