

УДК 811.161.1'367.335+811.161.1'42
ББК Ш 141.2-22+Ш 100.11

Л.Д. Беднарская

ОБУЧЕНИЕ МАТРИЧНОЙ СИСТЕМЕ РАССУЖДЕНИЯ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Компетентностная парадигма образования в новой нормативной документации осмысливается как системно-деятельностная основа образования. Формулировки метапредметных, предметных и личностных результатов обучения представлены в форме универсальных учебных действий. Осознание системности языка в процессе его преподавания позволяет выстроить лингвометодические системы, направленные на достижение оптимальных результатов в обучении, организовать уровневый (индивидуальный) характер обучения в деятельностном интерактивном, в том числе компьютерном, режиме. Растровая сетка регулятивных, коммуникативных и познавательных УУД полностью накладывается на деятельностный индивидуализированный процесс развития речи во всех его формах.

Ключевые слова: *внедрение в учебный процесс системно-деятельностной парадигмы образования; формулировки регулятивных УУД как импульс к осознанию системности содержания образования и создания его системно-деятельностных моделей изучения.*

DOI 10.23683/1995-0640-2017-3-178-184

Беднарская Лариса Дмитриевна – докт. филол. наук, профессор по кафедре русского языка, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе Института филологии Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева
Тел.: 8-919-261-90-96
E-mail: bednarskaya.l.d@mail.ru

© Беднарская Л.Д., 2017.

Положения государственной нормативной документации (Примерная основная программа основного общего образования (2015); Концепция преподавания русского языка и литературы (2016) определяют новые требования к педагогам-словесникам. Результаты обучения уже не только формулируются как данность, но и планируются в форме уровневой системы содержания образования, обеспечивающей личностные возможности учащихся. Успешное выполнение заданий базового уровня служит условием для перехода на более высокий уровень обучения. Бывшие ранее в центре внимания метапредметные результаты обучения подкрепляются формулировками универсальных учебных действий (УУД), дифференцированными как регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Наиболее абстрактны и чрезмерно детализированы формулировки регулятивных УУД. Часто они тавтологичны. С другой стороны, регулятивные УУД дают учителю импульс к осознанию **системности** современного образования, организуют и каждый урок, и весь учебный процесс.

Компетентностная парадигма образования в новой документации осмысливается как его **системно-деятельностная основа**. Если вторая часть дидактико-методического понятия/термина как-то методически обеспечивается различными интерактивными технологиями (в основном, проектной деятельностью), применяемыми в реальном учебном процессе, то осознать **системность**

содержания дисциплин учителю и преподавателю вуза труднее. Однако осознание системности языка в процессе его преподавания позволяет выстроить лингвометодические модели, направленные на достижение оптимальных результатов в обучении, при условии организации уровневого (индивидуального) характера обучения в деятельностном интерактивном, в том числе компьютерном, режиме.

Основными целями в названных документах являются формирование и развитие основ читательской компетенции, навыки информационной переработки текста, использование выбранной информации в собственных коммуникативных целях. В центре образования, несмотря на все «шумы» компьютерной эпохи, находится текст: **это источник получения основной информации, объект, средство и результат образования**. Научить информационной переработке текста – задача, прежде всего, филологического образования, однако в современном содержании школьного предметного цикла дисциплин нет логичной системы, выстраивающей универсальные текстологические компетенции. Это проявилось, прежде всего, в заданиях КИМ, обеспечивающих переход от анализа текста-образца с целью диагностики определённого уровня знаний по предмету к продуктивной и творческой деятельности на его основе. Не выверена система базовых текстологических понятий и терминов, без которой невозможно научить осознанному высказыванию в устной и письменной формах речи, задания на основе текста носят несистемный характер [Беднарская, 2009; 2012; 2013].

В то же время комплекс универсальных (метапредметных) текстологических понятий имплицитно присутствует в экзаменационных материалах по гуманитарным и естественно-научным предметам школьного цикла:

- 1) наличие исходного текста-образца в первой части КИМ как основа для его интерпретации во второй (творческой) части;
- 2) требование составить в той или иной форме письменное рассуждение на основе текста-образца;
- 3) выбор для своего рассуждения необходимой информации из данного текста.

Система базовых текстологических понятий, с которыми ученик знакомится на уроках русского языка, оказалась главной составляющей метапредметных результатов обучения почти по всем предметам школьного цикла, использующих в качестве основного источника обучения текст.

Текстовая компетенция находится в ядре коммуникативных компетенций. Проблема формирования текстовой компетенции является основой для развития устной и письменной речи учащихся по всем предметам школьного цикла, когда необходимо связать информативный анализ текста-образца с созданием собственного рассуждения на его основе.

Развитие текстовой компетенции является системообразующим фактором современного образовательного процесса. Это осознавалось

методистами уже давно. В пособии Е.И. Никитиной «Русская речь», компоненте УМК В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чесноковой, издающемся уже более 45 лет, дана модель работы над составлением рассуждения уже в 5 классе [Никитина, 2000, с. 131 – 155].

Традиция пошагового обучения написанию всех видов работ на основе предварительного анализа текста продолжена в УМК В.В. Бабайцевой – Л.Д. Беднарской «Русский язык. 5 – 9 классы: Углублённое изучение».

Текст связывает язык и речь, изучение русского языка и литературы. Текст – единица языка и речи. Как единица языка текст изучается на уроке русского языка в форме сложного синтаксического целого, которое имеет свою семантику (микротему) и структуру (описание, повествование). Современная лингвометодика требует изучать любое языковое явление в контекстуальном окружении – реально это форма сложного синтаксического целого, смысловой части текста. На уроке литературы текст изучается как речевое произведение.

Изучая текст, уже пятиклассники получают навыки его анализа от элементарного на уроке русского языка до углублённого филологического на уроке литературы и словесности. В дальнейшем внимание к филологическому анализу текста усиливается.

Учитель-практик владеет следующими видами анализа текста, демонстрирующими преемственность от урока русского языка к уроку литературы: предварительный, информативный, комплексный, лингвистический, стилистический, литературоведческий, филологический [Беднарская, 2014; 2015, с. 19 – 22]. На этой основе по-новому, системно, осмысливаются технологии обучения всем видам сочинения. Закладывается эта структура на уроке русского языка и интерферируется и развивается на уроке литературы.

Ключевыми теоретическими положениями, связывающими «знаниевый», текстоведческий и творческий (коммуникативный) аспекты образования, являются понятия *смысловая часть текста* и *ключевые (опорные) слова* в ней. Выделяя в тексте смысловые части, ученик выбирает в них слова и структуры, нужные ему для создания собственного текста.

Умение осознавать смысловую часть текста и вычленять в ней ключевые слова лежат в основе любой информационной переработки текста и создания на его основе собственного текста: от элементарного пересказа, начиная с 1 класса, до научного доклада в 11 классе. В основе всех последующих форм и жанров рассуждений лежит именно этот принцип.

Текстоведческие компетенции лежат в основе оригинальной системы обучения сочинению и на уроке русского языка, и на уроке литературы на основе матричной структуры рассуждения. Требования ЕГЭ по русскому языку заставили нас осознать единый алгоритм создания сочинения-рассуждения любой тематической направленности и стиля, разработать пошаговую методику обучения сочинению-рассуждению: формулирование проблемы-тезиса будущего сочинения, обоснование

этого выбора, отбор информации-содержания на основе текстов-источников, планирование структуры и адекватных языковых средств для выражения запланированного содержания. Универсальные текстологические составляющие подготовки к сочинению переносятся на почти любой школьный предмет. На каждом уроке учащиеся опираются на универсальные компетенции, метапредметные знания, полученные на уроках русского языка.

При подготовке к сочинению по литературе тоже необходимо наличие исходного текста-образца (литературного и литературоведческого), его информационная переработка, выделение ключевых предложений и слов в форме цитат, создание рассуждения при опоре на информацию, выбранную из этого текста; планирование и моделирование объёма и структуры сочинения-рассуждения и его смысловых частей, понятие о рамке текста (работа над первым мотивирующим предложением и последним обобщающим предложением вывода).

При подготовке к сочинению по литературе весь алгоритм работы сохраняется, а текстом-образцом для сочинения является художественный текст-источник и литературоведческие статьи. В этих условиях чрезвычайно важно сформулировать оригинальную проблему, которая становится заголовком сочинения и его тезисом. Определив тезис, вместе с классом формулируем основную мысль, идею, которую нужно раскрыть, доказать в сочинении. Формулировку идеи можно использовать как вывод. Выбираем опорные положения литературного источника, намечаем стратегическую линию развития темы, подбираем ключевые положения в аргументах – смысловых частях рассуждения.

Структура сочинения та же, что в экзаменационном сочинении по русскому языку. Это рассуждение, включающее тезис – два-три аргумента – вывод. Однако аргументы по сравнению с сочинением по русскому языку более объёмны. Каждый аргумент состоит из блока частных аргументов, раскрывающих идею сочинения.

Методика работы та же: текст-образец (литературный, желательное – фрагменты интересных литературоведческих статей), но логика выявления смысла, идеи произведения разная – зеркальная. Анализируя текст художественного произведения, мы вместе осознаём и формулируем идею произведения как итог его постижения. При моделировании собственного сочинения мы заранее обсуждаем и формулируем его идею. Содержание смысловых частей должно последовательно раскрывать идею.

Итак, структура сочинения преобразуется. Это уже не останки риторической формы, предложенной ещё Цицероном: «Вступление – Главная часть – Заключение», а структура рассуждения: Тезис – Аргументы – Вывод.

Алгоритм работы.

1. Формулирование проблемы – тезиса – темы сочинения: чем оригинальнее, парадоксальнее, тем интереснее. Учащиеся предлагают свои варианты формулировок. Записывание вариантов темы.

2. Формулирование идеи сочинения: какой смысл мы хотим выразить в своей работе? Формулированием идеи лучше закончить сочинение.

3. Предъявление отрывков из литературоведческих текстов, их анализ или подбор ряда ключевых положений из художественного текста, направленных на раскрытие идеи. Эти материалы готовятся учащимися заранее по заданию учителя и предлагаются в классе.

4. Определение содержательного ядра сочинения: что главное и что второстепенное? Обсуждение объёма, плана и структуры сочинения, будущего рассуждения, включающего тезис, аргументы, вывод.

Обсуждение: сколько нужно аргументов для доказательства тезиса? Определение ключевых предложений и слов в составе аргументов (смысловых частей сочинения). На первых порах это задача учителя, постепенно сложная работа по формулированию ключевых положений сочинения становится доступной учащимся.

5. Развитие ключевых слов в составе аргументов. Устная коллективная работа, в результате которой записывается краткий конспект содержания аргументов.

Осуществляется заветное А.С. Пушкина «Глаголом жги сердца людей!» Учитель мотивирует истинное творчество учащихся. Его руководство общей работой рождает импульсы новых идей, воплощаемых в сочинениях.

Моделирование будущего сочинения предусматривает лично ориентированное обучение, обусловленное различными возможностями учащихся:

а) минимальный: подбор цитат к ключевым положениям и их элементарный анализ;

б) расширение модели-конспекта, составленного на уроке;

в) оригинальное самостоятельное развитие проблемы на основе опорных положений.

Структура рассуждения соответствует смысловым частям сочинения:

1. Тезис: постановка проблемы и обоснование её выбора.

Формулирование идеи сочинения: какую мысль я хочу раскрыть? С формулирования идеи можно начать сочинение, а можно и заключить его ею.

2. Изложение сущности первого аргумента.

3. Изложение сущности второго аргумента.

(Третий аргумент предусматривается для сильных учащихся.)

4. Вывод.

Самым сложным является начало сочинения – оригинальное формулирование и обоснование проблемы. Этот этап работы проводим в форме творческой лаборатории, предлагая и обсуждая разные варианты.

Часто учитель увлекается воспитательным аспектом содержания текста, привлекает другие тексты, чтобы усилить нравственный компонент, тогда как надо думать о главной цели урока: не затрудняет ли подходы к ней рассеивание внимания учащихся? Поэтому убеждение

учителя, что теперь учащиеся «легко могут перейти к написанию сочинения», – проблематично.

Превратить «объект» обучения в «субъект» обучения сложно. Этот процесс становится не только важнейшей целью и базой для обновления содержания образования, но и способствует повышению эффективности формирования личности, что поможет ей адаптироваться в новых социально-экономических условиях, реализовать потребности в саморазвитии и самообучении. На первом месте в этом процессе находится системное обучение информационной переработке любого текста, создание на его основе собственного произведения любого стиля и жанра.

Растровая сетка регулятивных, коммуникативных и познавательных УУД полностью накладывается на деятельностный индивидуализированный процесс моделирования и написания сочинения.

Литература

Беднарская Л.Д. Обучение сочинению-рассуждению при подготовке к ЕГЭ по русскому языку // *Русский язык в школе*. 2009. № 9. С. 3 – 8; № 10. С. 3 – 9.

Беднарская Л.Д. *Современные технологии развития речи*. М.: ФЛИНТА-Наука, 2015.

Метапредметные функции и виды анализа текста. // *Русский язык в школе*. 2014. № 9. С. 3 – 8. № 10. С. 5 – 7.

Никитина Е.И. *Русская речь*. 5 класс. М., 2000. С. 131 – 155 и др.

О системном отборе основного содержания образования по русскому языку // *Русский язык в школе*. 2012. № 7.

О содержании ЕГЭ по русскому языку // *Русский язык в школе*. 2013. № 2. С. 31 – 34.

References

Bednarskaya L.D. Obucheniye sochineniyu-rassuzhdeniyu pri podgotovke k EGE po russkomu yazyku. *Russkiy yazyk v shkole*, 2009, no 9, pp. 3-8; no 10, pp. 3-9. (In Russian).

Bednarskaya L.D. *Sovremennyye tekhnologii razvitiya rechi*. M.: FLINTA-Nauka, 2015. (In Russian).

Metapredmetnyye funktsii i vidy analiza teksta. *Russkiy yazyk v shkole*, 2014, no 9, pp. 3-8; no 10, pp. 5-7. (In Russian).

Nikitina E.I. *Russkaya rech'. 5 klass*. M., 2000, pp. 131-155 i dr. (In Russian).

O sistemnom otbore osnovnogo soderzhaniya obrazovaniya po russkomu yazyku. *Russkiy yazyk v shkole*, 2012, no 7. (In Russian).

O soderzhanii EGE po russkomu yazyku. *Russkiy yazyk v shkole*, 2013, no 2, pp. 31-34. (In Russian).

Larisa D. Bednarskaya (Orel, Russian Federation)

Training Matrix System of Reasoning in the Aspect of Formation of Universal Educational Actions

Competence paradigm of education in the new regulatory documents is interpreted as system and activity based education. The wording of the meta-subject, subject and personal learning outcomes are presented in the form of universal education. Awareness of language consistency

in the process of teaching allows to build linguistic systems to achieve optimal results in training, to organize level (individual) nature of learning activity in interactive, including computer, mode. Raster grid of regulatory, communicative and cognitive UEA completely overlaps with active individualized process of development of speech in all its forms.

Key words: *introduction in educational process of system-activity paradigm of education; wording of the regulatory UEA as the impetus to realize the consistency of the content of education and the creation of system-activity patterns of study.*

Larisa D. Bednarskaya – Ph.D. of philology, professor. Institute of philology, Orel State University of I.Turgenev. Phone: 8-919-261-90-96, e-mail: bednarskaya.l.d@mail.ru