

УДК 372.881.161.1

**Гац И.Ю.***Московский государственный областной университет***ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ  
СРЕДСТВАМИ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* В статье предпринята попытка осмыслить процесс адаптации методики обучения русскому языку к условиям реального языкового существования, установить конкретные точки пересечения содержания предмета «Русский язык» и общеучебной компетенции современных школьников. Способность оценивать языковые явления, понимать назначение языка в конкретной коммуникативной ситуации, интерпретировать текстовую информацию в соответствии с коммуникативной задачей суть общеучебная компетенция, формируемая средствами предметного содержания.

*Ключевые слова:* лингвометодика, деятельностный подход, компетенция, лингвистическая подготовка школьников, общеучебные умения.

**I. Gats***Moscow State Regional University***THE FORMATION OF PUPILS' UNIVERSAL EDUCATIONAL COMPETENCE  
BY MEANS OF THE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

*Abstract.* The article presents an attempt to comprehend the process of adapting the methods of teaching Russian to the conditions of actual linguistic existence and to establish the concrete cross points of the content of the subject "the Russian language" and modern pupils' universal educational competence. The ability to assess linguistic phenomena, to understand language functioning in a particular communicative situation, to interpret text information in accordance with the communicative task are the essence of the universal educational competence, formed by means of the content of a subject.

*Keywords:* linguistic methods, activity approach, competence, linguistic training of schoolchildren; universal educational skills.

Принципиально важным ресурсом адаптации к новым условиям повседневной речевой практики является общеучебная компетенция субъекта информационного общества, его развитые коммуникативные и информационные умения [3; 7; 8]. Современная методика преподавания обладает достаточными возможностями для формирования общеучебной компетенции на уроках русского языка. Уточним сразу, что именно подразумевается под общеучебной компетенцией школьников – это такая совокупность знаний и умений, которая поддерживает конкретные действия социальной направленности. В основе социально значимых действий лежит комплекс умений, состоящий как из общих, так и специальных умений, а именно лингвистических и речевых. Проблема формирования

© Гац И. Ю., 2014.

общеучебных умений объединяет различные общеучебные теории (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин). В Программе развития универсальных учебных действий для основного общего образования, разработанной авторским коллективом под руководством А.Г. Асмолова, четко перечислены умения, которые относятся к общеучебным: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; умение структурировать знание; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; рефлексия способов действий и пр. [8, с. 9]. В этой связи возникает вопрос: в каком аспекте возможно разработать программу формирования общеучебной компетенции на уроках русского языка? Экспериментальная работа автора статьи (на протяжении 2010–2013 гг.) подтвердила предположение о том, что развитие общеучебных умений и навыков школьников на уроках русского языка происходит вне системы согласованных действий. В результате контент-анализа, проведенного и уже описанного автором [1], было установлено, что препятствием в качественной организации лингвистической подготовки школьников является недостаточное внимание учителей-словесников к ярко выраженным явлениям демократизации речи (художественной и нехудожественной), что при отборе дидактического материала по русскому языку не учитываются со-

временные языковые тенденции, динамичные изменения языкового развития. Снижает качество результатов образовательного процесса отсутствие на уроках специальных заданий, мотивирующих школьников (в соответствии с уровнем обученности и степенью лингвистической подготовки) к порождению металингвистических суждений и/или построению вторичных текстов, а именно заданий на применение в новой лингвистической задаче теоретических знаний. Подобные задания словно стирают грань между школьным образованием и реальной повседневной жизнью, в которой подростки увлечены электронными текстами разного содержания и наполнения, медиатекстами, текстами СМИ.

Теоретической основой программы развития общеучебной компетенции может стать концепция лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации, изложенная в статье [2]. Разработанный автором метод лингвометодического подхода к анализу условий современной языковой ситуации позволил обосновать возможные векторы совершенствования лингвистической подготовки школьников [1; 2]. Во-первых, это методика развития языкового эстетического вкуса школьника, опирающаяся на коммуникативные и познавательные метапредметные результаты обучения. Во-вторых, это расширение лингвокреативного опыта школьников, который связывается с творческим потенциалом личности. В-третьих, это развитие информационно-коммуникативных умений, востребованных в информационном обществе, которое невозможно без формирования общепредметных уме-

ний.

С целью конструирования в программе формирования общеучебной компетенции модулей деятельности обучающего и обучающегося использовался метод факторного анализа. На основе этого метода выделены сопутствующие любому дидактическому процессу переменные. Совершенно очевидно, что они могут быть подразделены на объективные и субъективные, на негативные и позитивные. К таким переменным, т. е. к факторам, влияющим на качество лингвистической подготовки, относим социолингвистические причины, которые существенно влияют на выбор методики и средств обучения русскому языку. Например, социолингвистические факторы, которые оказывают влияние на обучение русскому языку: интенсивность пополнения словарного состава русского языка; активное словообразование и словопроизводство в речи; диалогичность и плюрализация речи; либерализация норм литературного языка; повышенная метафоричность в текстах массовой печати; повышенная языковая и речевая рефлексия носителей русского языка; игра со словом и в слово и т. п. [4]. С учетом классификации социолингвистических факторов были установлены и описаны закономерности школьного обучения русскому языку в современных условиях [1; 2]. Выявленные закономерности, в свою очередь, стали основой для описания содержательных компонентов развития общеучебной компетенции школьников в курсе русского языка: учебно-деятельностный, когнитивный, лингвоэстетический, информационно-коммуникативный. Эти компоненты легли в основу целевой

комплексной программы, ориентированной на формирование общеучебных умений и навыков школьников в процессе лингвистической подготовки. Комплексная программа общеучебной компетенции предполагает градацию по степеням и уровням обученности. Лингвистическая подготовка школьников 5–9 и 10–11 классов в каждом из компонентов программы адаптируется к повседневной языковой практике. Это означает, что содержание компонентов комплексной программы предполагает усвоение школьниками систематизированных лингвистических знаний языковых и этических норм посредством активной деятельности, решения лингвистических задач разных типов, характерных для повседневной жизни. В статье представим отдельные элементы одного из компонентов программы – учебно-деятельностного, непосредственно организующего развитие общеучебных умений школьников. Организация деятельности нацелена на приобретение школьниками конкретного опыта, на усвоение ими общеучебных действий в процессе изучения русского языка. Эти учебные действия связаны:

- во-первых, со способностью ставить цель собственной учебно-познавательной деятельности на уроке русского языка (зачем нужно выполнять лингвистическое упражнение, как оно связано с приобретением лексико-грамматических и речевых умений, как решение этой лингвистической задачи поможет в освоении нового материала);
- во-вторых, с готовностью определить содержание и последовательность лингвистических действий (что именно и в какой последовательности

необходимо выполнить, можно ли изменить порядок действий, если нет, то к чему это может привести);

– в-третьих, с потребностью контролировать решение лингвистической задачи самостоятельно (как и с помощью чего нужно проверить выполненное задание, что служит опорой для проверки);

– в-четвертых, со способностью применить результаты самостоятельной познавательной деятельности по русскому языку (например, при создании и интерпретации связных высказываний).

Ориентируясь на подобный подход, учитель фиксирует, какой новый опыт приобретают школьники средствами лингвистического образования, т. е. чему *еще* школьники учатся на уроках русского языка. Методически оправдано, если обучающийся приучается активно пользоваться конкретными вопросами, организующими его рефлексивную деятельность:

– какова цель выполнения лингвистической задачи?

– является ли лингвистическая задача актуальной для понимания грамматического явления? актуальной для усвоения речевых норм и традиций употребления? для усвоения правил правописания?

– какие проблемы позволяет мне решить эта лингвистическая задача?

– какой информацией я воспользуюсь для решения лингвистической задачи?

– какие средства и источники понадобятся мне для ее решения?

– как организовать взаимодействие в учебной среде для решения лингвистической задачи?

– какое знание я приобрету, решая

лингвистическую задачу?

Как видим, вопросы, подобные этим, организуют школьников, мобилизуют их внимание на способах деятельности. Учебно-деятельностный компонент ориентирует обучающего в лингвометодической обучающей среде. В рамках лингвистической подготовки деятельность обучающегося обогащается теоретически, одновременно осваиваются способы учебной деятельности. Реестр учебно-деятельностного компонента составляют элементы: *лингвометодические средства* (лингвистическая задача; лингвистическое упражнение; учебный и методический инструментарий; школьный словарь); *организационные формы* (лингвистический эксперимент; лабораторный практикум); *критерии обученности* (единица контроля, материал для контроля, типы задач, показатели и измерители учебной деятельности).

В упомянутой концепции лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации в качестве единицы контроля избрано самостоятельное высказывание обучающегося, которое содержит описание способов учебной деятельности [2]. Материалом для высказывания служит лингвистическая задача. Она выполняет функцию инструмента формирования нового лингвистического знания. Целью учебной лингвистической деятельности является решение лингвистической задачи, теоретической либо практической. Для ее решения используются лексико-грамматические, речевые и коммуникативные знания и умения. Лингвистическая задача – это основа для преодоления интеллектуального затруднения, позво-

ляющая учителю продемонстрировать какое-то лингвистическое несоответствие, противоречие, т. е. установить, что именно подлежит исследованию. Ниже приводится пример практической лингвистической задачи, направленной на освоение мыслительных операций по анализу и сравнению. Задача выполнения упражнения – предупредить в собственных высказываниях такие речевые ошибки, как нарушение лексической сочетаемости; употребление слова в несвойственном ему значении; повторение слов; бедность и однообразие конструкций; употребление лишних слов.

Задание: прочитайте деформированный текст. Выберите из предложенных вариантов синонимы. В работе используйте комплексный словарь. На какие языковые явления вы будете опираться при выборе точного слова? Обоснуйте, на чем основан ваш выбор слова.

<1> (Подплывали, подходили, подъезжали, приближались) к Ялте. Теперь вся палуба <2> (занята, завалена, загромождена) <3> (грузом, поклажею). <4> (Невозможно, нельзя) было повернуться. В том стадном стремлении, которое <5> (всегда, постоянно) охваты-

вает людей на пароходах, на железных дорогах и вокзалах перед посадкой и высадкой, пассажиры <6> (сделались, стали) <7> (поспешны, торопливы) и <8> (недоброжелательны, враждебны) друг к другу. Елену <9> (часто, нередко) толкали, наступали ей на ноги и на платье. <10> (Сейчас, теперь) ей начинало <11> (делаться, становиться) <12> (страшно, боязно) перед мужем. Она не могла себе <13> (вообразить, представить), как <14> (произойдет, случится) их <15> (встреча, свидание). Что она будет говорить ему? <16> (Хватит, достанет) ли <17> (смелости, решимости, мужества) у нее сказать ему все? Что он <18> (предпримет, сделает)? Простит? <19> (Рассердится, разозлится)? Пожалует или <20> (оттолкнет, отвергнет)?

( По А.И. Куприну)

*Ключ:* 1 – подходили, 2 – занята, 3 – поклажею, 4 – нельзя, 5 – всегда, 6 – стали, 7 – торопливы, 8 – недоброжелательны, 9 – часто, 10 – теперь, 11 – становиться, 12 – страшно, 13 – представить, 14 – произойдет, 15 – встреча, 16 – хватит, 17 – решимости, 18 – делает, 19 – рассердится, 20 – оттолкнет.

Выделим типы лингвистических задач и их назначение.

#### **Тип лингвистической задачи и ее назначение**

Задачи первого класса обучают постановке цели учебной деятельности и определению пути ее достижения.

Задачи второго класса обучают оцениванию собственной деятельности, формируют умение ее регулировать.

Задачи третьего класса обучают мотивированной организации собственной учебной деятельности.

Задачи четвертого класса учат продуцировать самостоятельные устные и письменные тексты.

#### **Основание для классификации**

Анализ лингвистического факта, его определение, сравнение с известным материалом.

Аргументация, интерпретация, трансформация исходного языкового материала.

Создание собственного суждения на лингвистическую тему.

Самостоятельный поиск критериев для классификации лингвистических фактов и объектов.

Сопоставление классов лингвистических задач позволяет установить, какой тип активности – ситуативный и надситуативный – присущ каждому классу [5]. Если задача предполагает конкретные операциональные действия в известных условиях, то это ситуативная активность. Ей соответствуют задачи первого и второго классов. Если задача предполагает изменяющиеся условия, то это – надситуативная активность, которой соответствуют лингвистические задачи третьего и четвертого классов. Подобная посылка позволяет уверенно утверждать, что точками пересечения предметного содержания школьного курса русского языка и методики формирования общеучебной компетенции является поддержание ситуативной и надситуативной активности обучающихся на конкретном уроке.

Опыт применения лингвистических задач разного класса в обучении подтвердил уместность выбора измерителей учебной деятельности. Для определения обучающимся цели деятельности следует избрать следующие параметры: неверное – частично верное – верное. Для полноты описания обучающимся последовательности учебных действий установлены такие измерители: отсутствие описания – неполное – полное. Для обоснования выбранных средств: не соотносится с целью деятельности – количество аргументов (ни одного / один-два / более двух) – соотносится с целью деятельности. Для осуществления обучающимся самопроверки предложены такие параметры: отсутствие указания на способ проверки – указание на способ проверки.

В качестве организационной фор-

мы образовательной деятельности, адекватной поставленной цели формирования общеучебных умений в школьном курсе русского языка, выбираем лабораторный практикум. В специально созданных условиях (наличие традиционных и компьютерных технологий) развиваются предметные и метапредметные умения школьников. В формате лабораторного практикума реализуется деятельностный подход. Рассмотрим структуру учебного занятия. На первом этапе практикума формулируется лингвистическая задача, анализируются условия ее выполнения. Содержанием второго этапа лабораторного практикума является учебная коммуникация, в которой собственно и решается поставленная задача, организуется коллективная рефлексия, обсуждаются способ и средства решения лингвистической задачи. Третий этап лабораторного практикума посвящен тренировке: найденные способы решения задачи переносятся на новый лингвистический материал. Для нас является принципиально важным, что во время практикума устанавливается коммуникативный контакт между участниками занятия, в свободной коммуникации воспроизводятся известные и воспринимаются новые лингвистические факты. Осознание лингвистической информации происходит на эмоционально-чувственной опоре, которая создается средствами мультимедиа. Применение лингвистического знания осуществляется совместно, через беседу и рождение устного или письменного высказывания. Итак, лабораторный практикум, прежде всего, предназначен для применения лингвистического факта или явления



в практической речевой или коммуникативной ситуации. Деятельность школьников разнопланова. На занятиях анализируется лингвистический материал с привлечением академических и школьных словарей русского языка, организуется лингвистическое мини-исследование фактов повседневного языкового существования, применяются методы лингвистического исследования, диагностируются речевые недочеты, ошибочное употребление языковых элементов в предложенных для анализа текстах, редактируются и совершенствуются тексты разных типов и жанров. Определим виды лабораторных практикумов по русскому языку: по цели проведения – иллюстративные и исследовательские; по содержанию – количественные и качественные, комплексные и межпредметные; по способу организации – фронтальные и нефронтальные; по наличию компьютерной поддержки – без компьютерной поддержки; с применением специальной компьютерной программы, с применением интерактивной доски и с привлечением интернет-ресурсов.

Экспериментальная работа по внедрению подобной организационной формы обучения позволила установить, какие рациональные учебные действия освоены школьниками на уроке русского языка. В процессе лингвистической подготовки на лабораторных практикумах школьники овладевают конкретным опытом, а именно:

– формулирования цели и определения образовательного результата (предметного, метапредметного, личностного);

– формулирования проблемы учебного лингвистического исследования,

составления плана учебного исследования;

– лингвистического описания и опытом работы с лингвистической информацией (ее извлечение из разных источников, традиционных и электронных, анализ и обобщение);

– применения лингвистических словарей и справочников;

– продуцирования вторичных текстов; опытом интерпретации исходной лингвистической информации и самоанализа собственной познавательной деятельности;

– опытом лингвистического самообразования.

В статье доказана возможность комплексного подхода к формированию общеучебной компетенции школьников при обучении русскому языку. Развитие у учащихся способности управлять своей познавательной интеллектуальной деятельностью, владение способами познания, учения и рефлексией влияет на качество познавательного развития школьников в целом. Методическими средствами формирования общеучебной компетенции школьников являются дидактический языковой материал, внешние и внутренние действия обучающегося, методический инструментарий и организация обучения русскому языку.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Гац И.Ю. Лингвистическая подготовка школьников в современной языковой ситуации // Русский язык в школе. М., 2012. № 3. С. 917.
2. Гац И.Ю. Построение концепции адаптивного развития лингвометодической системы обучения в современной языковой ситуации // Школьные технологии. М., 2011. № 5. С. 7184.
3. Иванова Е.О. Теория обучения в ин-

- формационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. М., 2011. 190 с. (Работаем по новым стандартам).
4. Мечковская Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета: курс лекций по общему языкознанию. М., 2009. 584 с.
  5. Новиков А.М. Учебная задача как дидактическая категория // Сайт академика РАО А.М. Новикова [Электронный ресурс]. 2009. URL : <http://www.apovikov.ru>.
  6. Смородинова М.В. Педагогические условия формирования предметной компетенции учащихся // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. М., 2011. № 4. С. 80–82.
  7. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд., стер. М., 2011. 432 с.
  8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М., 2012. 159 с.