

С. Г. Макеева, И. В. Шуткина

Формирование языковой компетенции младших школьников в условиях реализации образовательных стандартов

В статье ставится проблема научно-методического развития компетентностного подхода к начальному языковому образованию в условиях внедрения ФГОС второго поколения. Характеристика методического аспекта проблемы предваряется соотнесением существующих психолого-педагогических трактовок компетенции и компетентности, дифференциацией их содержания и структуры. В результате рассмотрения отдельных положений современных методических исследований языковая компетенция раскрывается как синтетическое понятие, соединяющее в себе более простые составляющие: лингвистическую, лингвокультурологическую, коммуникативно-речевую и ценностно-отношенческую, – выделение которых способствует более полному решению образовательных задач. Обращением к истории методики дополнительно аргументируется необходимость учета взаимообусловленности указанных составляющих языковой компетенции. Анализ планируемых во ФГОС результатов обучения русскому языку применительно к морфологии, и в частности, к изучению местоимения, сопровождается методической оценкой учебной литературы, а результаты диагностического обследования учащихся четвертых классов подтверждают «заточенность» начального языкового образования лишь на сформированность лингвистической составляющей. В связи с этим определяются дальнейшие направления научно-методического поиска по реализации компетентностного подхода к начальному языковому образованию, одним из которых должно стать пересечение компетентностного и системно-деятельностного подходов.

Ключевые слова: компетентностный подход к образованию, компетенция, компетентность, содержание компетенции, структурные компоненты компетентности, языковая компетенция, составляющие языковой компетенции (лингвистическая, лингвокультурологическая, коммуникативно-речевая, ценностно-отношенческая), морфология как раздел начального языкового курса, местоимение как часть речи.

S. G. Makeeva, I. V. Shutkina

Formation of Younger Schoolchildren's Language Competence in Conditions of Educational Standards Implementation

In the article the problem of the scientific and methodical development of the competence-based approach to primary language education in conditions of introduction of the FGOS of the second generation is raised. The characteristic of the methodical aspect of the problem is preceded by correlation of the existing psychology and pedagogical interpretations of the competence and competency, differentiation of their contents and structure. As a result of consideration of separate statements of modern methodical researches the language competence is revealed as the synthetic concept uniting more simple components: linguistic, linguoculturological, communicative and speech and valuable and relational – and allocation of them promotes fuller solution of educational tasks. The appeal to history of the technique is additionally reasoned with need of accounting interconditionality of the specified components of the language competence. The analysis of the results of training the Russian language planned in FGOS towards morphology and, in particular, to studying a pronoun, is followed by a methodical assessment of educational literature, and results of the diagnostic study of pupils of the fourth classes confirm «concentration» of primary language education only on formation of the linguistic component. In this regard here are defined the further directions of the scientific and methodical research in realization of the competence-based approach to the primary language education and one of which should be a crossing of the competence-based and system-activity approaches.

Keywords: a competence-based approach to education, competence, competency, content of the competence, structural components of the competence, a language competence, components of the language competence (linguistic, linguoculturological, communicative and speech, valuable and relational), morphology as a part of the initial language course, a pronoun as a part of speech.

Рассмотрение нами проблемы компетентностного подхода к языковому образованию в условиях реализации ФГОС второго поколения вызвано рядом причин.

Несмотря на то, что компетентностный подход к образованию можно считать утвердившимся, до сих пор некоторые принципиальные вопросы для его осуществления не получили однозначного от-

вета. Психолого-педагогическая наука активно оперирует понятиями «компетентность», «компетенция», но нет единства мнений в их определении и соотношении. В целом выделяются два направления – синонимизирующее и дифференцирующее. Представители первого направления (В. А. Болотов, В. С. Леднев, М. В. Рыжаков, В. В. Сериков и др.) отождествляют компетенцию

с компетентностью, сторонники второго направления (И. А. Зимняя, О. М. Мутовская, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.) разграничивают их, но по-разному. Поскольку мы относимся к числу вторых, для нас важно разграничение содержания этих понятий.

Одним из первых, кто обосновал дефиницию «компетенция», стал А. В. Хуторской, определив ее как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. В. С. Лазарев детализировал содержание компетенции с позиции деятельностного подхода как интегративное психическое образование, включающее знания, необходимые для решения определенного типа задач, а также умения ставить задачи данного типа и планировать их решение, выбирая адекватные средства решения и оценивая результаты действий. В этом процессе развиваются соответствующие способности, что и наполняет содержание компетенции в определении Э. Ф. Зеера: «способности человека реализовывать на практике свою компетентность». Трактовка И. А. Зимней отмечена дополнением содержания этого понятия ценностно-отношенческой составляющей: «Компетенции – внутренние, потенциальные психологические новообразования: знания, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые проявляются в компетентностях человека». Компетентности, в свою очередь, представляют собой «личный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» (И. А. Зимняя) [7]. Следовательно, если исходить из того, что содержанием образования является задаваемый обществом социально-культурный опыт, то компетенция – подлежащее усвоению обезличенное образовательное содержание, а компетентность – личностная характеристика как результат такого усвоения.

В связи с этим можно согласиться с выделением в структуре компетентности следующих компонентов: мотивационно-потребностного, предметно-содержательного, операционно-деятельностного, рефлексивно-прогностического [1]. Предметно-содержательный компонент в соответствии со своим названием предполагает усвоение элементов содержания образования в составе знаний, умений по их применению, творческого опыта и эмоционально-ценностного отношения. Операционно-деятельностный компонент обуславливает овладение способами реше-

ния учебных задач (с переходом от типовых задач к нетиповым, нестандартным) и развитие соответствующих способностей. Мотивационно-потребностный и рефлексивно-прогностический компоненты характеризуют личностную готовность не только использовать освоенное содержание образования в качестве сформированной компетенции, но и совершенствовать, развивать ее в дальнейшем.

Необходимость представленного анализа вызвана тем, что разработчиками ФГОС второго поколения суть компетентностного подхода раскрывается в упрощенном одностороннем понимании без учета формирования творческих способностей личности и развития ее ценностно-смысловой сферы.

Между тем, такой учет обнаруживается в результатах научно-методических исследований по русскому языку.

Ученые-методисты не остались в стороне от участия в разработке теории компетентностного подхода к образованию, хотя в методике обучения русскому (родному) языку, тем более в начальной школе, компетентностный подход был принят далеко не сразу. Вместе с тем, уже в 2006 г. появляется исследование Е. В. Дворниковой, в котором языковое развитие трактуется как формирование языковой компетенции в связи с развитием чувства языка. Ведущее положение состоит в том, что дотеоретические (житейские) и теоретические знания о языке, а также умения в их применении с подключением чувства языка не только предопределяют решение языковых (грамматических, коммуникативно-речевых) задач, но и формируются в их решении через накопление речевого опыта и его осознанное преобразование. Разработанное Е. В. Дворниковой дидактическое обеспечение включает систему учебных задач: типовых задач, решаемых по определенному алгоритму, и нестандартных, способствующих проявлению языковой интуиции и словотворческих потенций [3].

Развитие компетентностного подхода к языковому образованию находит развитие в исследовательской работе А. В. Ворониной [2]. Языковая компетенция трактуется как синтетическое понятие, соединяющее в себе более простые составляющие: лингвистическую, лингвокультурологическую, коммуникативно-речевую и ценностно-отношенческую. Выделение этих составляющих позволяет целенаправленно решать образовательные задачи в изучении всех разделов языкового курса, важнейшим из которых является морфология.

Во ФГОС обозначены планируемые результаты освоения учебной программы по русскому языку выпускника начальной школы по разделу «Морфология». Предполагается, что выпускник научится (и получит возможность научиться) определять грамматические признаки имен существительных, прилагательных, глаголов, проводить морфологический разбор этих частей речи по предложенному в учебнике алгоритму; оценивать правильность проведения морфологического разбора; находить в тексте такие части речи, как личные местоимения и наречия, предлоги вместе с существительными и личными местоимениями, к которым они относятся, союзы. По существу, эти результаты не выходят за рамки лингвистической составляющей языковой компетенции.

Заметим, что отечественные методисты никогда не отождествляли языковую компетенцию с лингвистической, хотя и не отрицали значения этой компетенции. Обращение к истории методики выступает дополнительным аргументом взаимообусловленности вышеуказанных составляющих языковой компетенции. В работе Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» читаем: «Сначала упражнение, потом возведение форм к ясному сознанию, сначала уменье, потом знание». Автор считает, что преподаватели должны «развивать в детях практическую способность, состоящую в том, чтобы понимать выраженные формами речи и пользоваться ими» [5].

Известные отечественные методисты XX века по начальному обучению М. Р. Львов и Т. Г. Рамзаева никогда не сводили изучение родного языка к усвоению морфологии и тем самым выходили в своем понимании полноценного владения языком за пределы морфологических знаний и умений. Т. А. Ладыженская, специалист по среднему звену, в свою очередь, писала о двух взаимосвязанных направлениях: познавательном (изучении основ науки о языке, которые необходимы для понимания языка как системы взаимосвязанных единиц) и практическом, создающем предпосылки для понимания учащимися коммуникативной функции языка. Осмысление этой коммуникативной функции и есть главная задача коммуникативно-речевой составляющей, а на ее формирование должна быть направлена определенная система обучающих коммуникативно-речевых задач.

Проанализировать проблему компетентностного подхода к изучению морфологии в объеме одной статьи невозможно, поэтому остановимся на одной из наиболее сложных для усвоения младшими школьниками частей речи – местоимении.

Местоимение – часть речи, объединяющая группу слов, каждое из которых представляет собой фокус совмещения категориального значения знаменательной части речи и разрядового значения вопросительности, указания, отрицания, неопределенности, относительности. Эта часть речи стоит несколько особняком, и главная причина – отсутствие особого категориального (обобщенного лексико-грамматического) значения типа предметности у имен существительных и т. п.

В отношении изучения местоимений лингвистическая составляющая включает начальные знания о группах слов, схожих по определенным признакам (частях речи), и о наличии у слова, помимо лексического, грамматического значения. Кроме знаний, формируются умения сравнивать слова одной или разных групп между собой, то есть находить их сходства и различия в семантике, грамматике, синтаксисе, определять и характеризовать местоимение по совокупности признаков (в том числе осуществлять морфологический разбор этой части речи), соблюдать нормы правописания (например, с предлогами) и литературные нормы при употреблении местоимений, образовывать косвенные формы, составлять словосочетания с учетом стилистических и синтаксических особенностей местоимений. Лингвистическая составляющая направлена на повышение осознанности употребления ребенком языковых средств в речи.

Со своей стороны, коммуникативно-речевая составляющая языковой компетенции в изучении местоимения должна включать элементарные рече- и текстведческие знания, которые послужат основой для умений составлять высказывания с местоимениями, уместными в задаваемой коммуникативно-речевой ситуации, и употреблять их при необходимости в тексте (заменять существительные, исключать лишние местоимения для предупреждения неоправданных повторов).

Формирование лингвокультурологической составляющей в обучении родному языку представляет особую актуальность в связи с декларируемой ФГОС необходимостью осознания учащимися своей национально-культурной идентичности, что требует учета сложившихся в национально-культурном опыте народа норм межличностного общения. Применительно к изучению местоимений эта составляющая языковой компетенции включает элементарные знания о проявлении в языке культуры народа и причинах появления в русском языке тех или иных местоимений, умение видеть стилистическую окрашенность местоимений (просторечные, разговорные, книжные, в том

числе возвышенные, формы). Например, в противопоставление английскому *you* в русском языке разграничиваются нормы употребления *ты* и *Вы* согласно возрасту, статусу.

Ценностно-отношенческая составляющая языковой компетенции тесно связана с лингвокультурологической. В частности, развитие национального самосознания учащихся приведет к появлению у них желания соблюдать традиционные нормы речевого общения, следовать им в противопоставлении сленгу.

Однако анализ учебников, допущенных к реализации ФГОС, показал, что в них преобладает лингвистическая составляющая, а задания коммуникативно-речевого характера (не говоря уже о заданиях лингвокультурологической и ценностно-отношенческой направленности) носят пока единичный характер. Так, в учебниках В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой, Т. В. Бабушкиной в качестве интересных сведений предлагается к размышлению учащихся информация о выборе употребления в речи местоимений *ты* или *Вы*: «Если общаешься с человеком, который гораздо старше тебя, то к нему следует обращаться на *Вы*. В этом проявляется культура человека и его уважение к собеседнику» [9, с. 76], «К старшим по возрасту и по положению, а также к незнакомым людям нужно обращаться на *Вы*. Таковы этические нормы, сложившиеся в нашем обществе» [8, с. 98].

Общий вывод осуществленного анализа заключается в следующем.

В результате изучения морфологии формирование языковой компетенции должно находить выражение во всех ее четырех составляющих, которые и должны стать целевыми ориентирами языкового образования. Следование этим ориентирам должно методически обеспечиваться выстроенной системой учебных задач во всем их содержательно-процессуальном диапазоне. Наконец, проверка эффективности формирования компетенции требует диагностического оценивания.

Для выявления сформированности компонентов языковой компетенции нами была разработана диагностика и проведено обследование выпускников начальной школы. Анализируя содержание изученного, учащиеся-четвероклассники перечислили полученные лингвистические знания и умения: назвали личные местоимения, указали их грамматические признаки (лицо, род, число, падеж) и роль в предложении, тексте. 54 % обследованных не изъявили желания продолжать изучение местоимений, мотивируя это тем, что тема им

уже знакома. Около половины от числа участников диагностики связали цель изучения местоимений с необходимостью замены ими существительных в тексте для предупреждения речевых повторов. Остальные учащиеся вообще затруднились в определении цели. Несмотря на то, что значимая часть четвероклассников (46,8 %) испытывает трудности в изучении местоимений, эти учащиеся не видят путей их преодоления и не планируют перспективы дальнейшего обучения. Но самое главное заключалось в том, что после изучения темы «Местоимение» у детей не наблюдалось стремления к совершенствованию своей культуры речевого общения.

Необходимое смещение образовательных акцентов в обучении русскому языку младших школьников требует дальнейшего научно-методического поиска. Расширение «полюса» этого поиска продиктовано и выдвиганием новых образовательных приоритетов. Так, компетентный подход начинает пересекаться с системно-деятельностным, который составляет методологическую основу современного образовательного стандарта. В стандарте появляется понятие «универсальные учебные действия», одна из функций которых – «обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области» [4]. Не случайно в ряде исследований устанавливается связь общеучебных умений (психолого-дидактическая сущность которых есть УУД) и ключевых компетенций [6]. В качестве ключевых компетенций в стандарте называются личностная, коммуникативная, интеллектуальная, социальная, общекультурная компетенции, которые предполагается реализовывать посредством универсальных действий [10].

Таким образом, проблема реализации компетентного подхода к изучению морфологии в условиях нового образовательного стандарта усугубляется тем, что языковая компетенция не выделяется в качестве ключевой и не находит соотнесения с задачей формирования универсальных учебных действий. Роль русского языка как учебного предмета ограничивается формированием познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Мы не можем согласиться с тем, что обучение родному языку не направляется на достижение личностных результатов образования и не предусматривает формирования личностных универсальных учебных действий. Наша позиция заключается в том, что отсутствие языковой компетен-

ции в названном перечне ключевых компетенций не означает отказа от ее формирования, а главным целевым ориентиром должен стать личностный рост обучающегося. Более того, само функционирование языка как средства познания, общения, передачи национально-культурного опыта и в этом контексте становление языковой личности через развитие «дара слова» (К. Д. Ушинский) неизбежно включают языковую компетенцию в содержание других компетенций, предусмотренных образовательным стандартом. В упомянутом исследовании Е. В. Дворниковой «Личностно развивающее обучение русскому языку» одним из основных положений, выносимых на защиту, стало следующее: «Личностное становление в процессе овладения языком включает языковое, когнитивное, мотивационное развитие в условиях учебной деятельности и способствует становлению учащегося как субъекта познания, речевой коммуникации» [3]. Научно-методическая конкретизация данного положения должна найти отражение во всех разделах образовательной программы по русскому языку.

Библиографический список

- Брежнев В. В. Содержание и структура информационной компетентности старшеклассника. [Электронный ресурс] / В. В. Брежнев. – Режим доступа: scientific-notes.ru/pdf/017–21.pdf
- Воронина, А. В. Изучение иноязычных заимствованных слов на уроках русского языка в начальной школе [Текст] / А. В. Воронина : автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02.). – Ярославль, 2010. – 21 с.
- Дворникова, Е. В. Личностно развивающее обучение русскому языку [Текст] / Е. В. Дворникова : автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02.). – Ярославль, 2006. – 22 с.
- Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст] : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с. : ил.
- Методика преподавания русского языка. Хрестоматия [Текст] / сост. М. С. Лапатухин. – М. : Просвещение, 1960. – 484 с.
- Перминова Л. М. Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений [Текст] / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 26–32.
- Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе [Текст] // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 100–121.
- Русский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электронном носителе : в 2 ч. Ч. 1 [Текст] / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2013. – 159 с., [2] л. ил. : ил. – (Школа России).
- Русский язык. 4 класс : учебник для общеобразоват. учреждений с прил. на электронном носителе : в 2 ч. Ч. 2 [Текст] / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 143 с. : ил. – (Академический школьный учебник) (Перспектива).
- Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования ; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., доп. – М. : Просвещение, 2011. – 79 с. – (Стандарты второго поколения).

Bibliograficheskij spisok

- Brezhnev V. V. Soderzhanie i struktura informacionnoj kompetentnosti starsheklassnika. [Jelektronnyj resurs] / V. V. Brezhnev. – Rezhim dostupa: scientific-notes.ru/pdf/017–21.pdf
- Voronina, A. V. Izuchenie inozazychnyh zaimstvovannyh slov na urokah russkogo jazyka v nachal'noj shkole [Tekst] / A. V. Voronina : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk (13.00.02.). – Jaroslavl', 2010. – 21 s.
- Dvornikova, E. V. Lichnostno razvivajushhee obuchenie russkomu jazyku [Tekst] / E. V. Dvornikova : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk (13.00.02.). – Jaroslavl', 2006. – 22 s.
- Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstvija v nachal'noj shkole: ot dejstvija k mysli [Tekst] : posobie dlja uchitelja / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaja, I. A. Volodarskaja i dr.; pod red. A. G. Asmolova. – M. : Prosveshhenie, 2008. – 151 s. : il.
- Metodika prepodavaniya russkogo jazyka. Hrestomatija [Tekst] / sost. M. S. Lapatuhin. – M. : Prosveshhenie, 1960. – 484 s.
- Perminova L. M. Didakticheskaja vzaimosvjaz' shkol'nyh obrazovatel'nyh standartov pervogo i vtorogo pokolenij [Tekst] / L. M. Perminova // Pedagogika. – 2010. – № 4. – S. 26–32.
- Realizacija kompetentnostnogo podhoda v obrazovatel'nom processe [Tekst] // Pedagogika. – 2013. – № 3. – S. 100–121.
- Russkij jazyk. 3 klass : ucheb. dlja obshheobrazovat. organizacij s pril. na jelektronnom nositele : v 2 ch. Ch. 1 [Tekst] / V. P. Kanakina, V. G. Goreckij. – 2-e izd. – M. : Prosveshhenie, 2013. – 159 s., [2] l. il.: il. – (Shkola Ros-sii).
- Russkij jazyk. 4 klass : uchebnik dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij s pril. na jelektronnom nositele : v 2 ch. Ch. 2 [Tekst] / L. F. Klimanova, T. V. Babushkina. – 3-e izd. – M. : Prosveshhenie, 2014. – 143 s.: il. – (Akademicheskij shkol'nyj uchebnik) (Perspektiva).
- Fundamental'noe jadro sodержaniya obshhego obrazovaniya [Tekst] / Ros. akad. nauk, Ros. akad. obrazovaniya ; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. – 4-e izd., dor-ab. – M. : Prosveshhenie, 2011. – 79 s. – (Standarty vtorogo pokolenija).