

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ПОДЛЕЖАЩЕЕ»)

© 2008 Е.П.Пронина, Е.Н.Спицына

Самарский государственный педагогический университет

В статье освещена проблема реализации компетентностно ориентированного подхода к обучению русскому языку в целях развития личности учащихся, формирования их предметных компетенций, позволяющих использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях.

Введение в современную педагогическую науку понятия компетенции – закономерное следствие переосмысления общественных ценностей, критериев оценивания конкурентоспособности человека на рынке труда. В центре новой системы – свободно самореализующийся индивид, способный организовывать свои внешние и внутренние ресурсы для принятия решений и достижения поставленной цели.

В связи с этим принципиально меняются цели образования. Пристальное внимание учёных обращено на развитие личности ребёнка в процессе обучения. Приобретение учениками определённой суммы знаний становится не целью, а средством обучения и развития, что предполагает поиск таких подходов и методов обучения, когда учащиеся приобретают умения использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях. Таким образом, в отечественной школе происходит смещение акцентов со «знаниевого» на компетентностный подход к образованию.

Компетентностный подход в обучении проявляется в освоении учащимися обобщённых способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности. Благодаря приобретению учащимися опыта этой деятельности, ученик начинает осознанно использовать полученные знания, умения и навыки для разрешения нестандартных ситуаций, ситуаций затруднения. Следовательно, в основе компетенции лежит управленческая деятельность.

Цели компетентностно ориентированного обучения русскому языку, его содержание, уровни знаний, умений, навыков учащихся определяются через языковую, лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую компетенции, каждая из которых предполагает не простое усвоение знаний и формирование уме-

ний, но и развитие личности учащихся, их интеллектуальных и творческих способностей, ценностных ориентаций. Лингвистическая компетенция формирует познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения, в конечном счёте, формирование современного мышления. Коммуникативная и языковая обеспечивают развитие коммуникативной культуры. Культуроведческая компетенция в значительной мере ориентирована на формирование ценностно-ориентационной культуры<sup>1</sup>.

Мировоззренческая культура личности наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуется через язык. Ещё В.Гумбольдт писал, что «язык не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, но заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения»<sup>2</sup>. Осознание того, что язык является одной из высших форм проявления человеческого духа и определяет языковую личность. В связи с этим ценностный взгляд на родной язык необходимо формировать в процессе всего обучения, воспитывая национальное самосознание учащихся, убеждая их в том, что родной язык не только предмет изучения и универсальное средство общения людей, но и предмет гордости, часть национальной культуры.

Целенаправленная установка на формирование языковой личности с ценностным взглядом на язык в условиях школьного препода-

<sup>1</sup> Быстрова Е.А. Какую компетенцию мы формируем на уроках русского языка // Непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы. – Вып. 4. – Русский язык: от теории к практике. – Самара: 2000. – С.36.

<sup>2</sup> Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. – М.: 1984. – С.51.

давания реализуется через познание учениками многоуровневой системы русского языка, когда каждая грамматическая единица изучается в единстве формы, значения и коммуникативной роли. Многоаспектная характеристика языковых понятий является оптимальной для школьной практики, так как даёт возможность учащимся увидеть каждую грамматическую единицу в комплексе определяющих её свойств.

Процесс формирования языковой личности начинается с освоения теоретических сведений о языке (структурно-семантический уровень). Однако усвоение грамматических знаний ни в коей мере не является самоцелью. Известно, что одна из задач развития личности – учить мыслить. «Внутренняя цель изучения грамматики отечественного языка, – писал К.Д.Ушинский, – вытекает из того её значения, которое мы признали за грамматикой как началом самонаблюдений человека над собственным мышлением и выражением его в словах»<sup>3</sup>. В связи с этим познание языковой единицы должно быть сопряжено с активной аналитико-синтетической деятельностью по выявлению её существенных признаков. Благодаря такому подходу ученик приобретает способность анализировать конкретный факт, выявлять его сущностные свойства, находить их проявление в разнообразных объектах, овладевать способами действий с явлениями этого класса. Важно при этом, чтобы школьник сосредоточил внимание на способах своей учебной деятельности, так как в процессе её осуществления формируется интерес к способам исследования, что существенно повышает уровень культуры мышления учащихся.

В состав учебных умений при логическом освоении языковых явлений входит умение выявлять логическую структуру изучаемого понятия, сопоставлять внешне сходные явления и на основе этого устанавливать их сущностные признаки, дифференцировать смешиваемые понятия<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Ушинский К.Д. Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения русскому языку // Избранные педагогические сочинения, Т. II. – М.: Педагогика, 1974. – С. 54.

<sup>4</sup> Пронина Е.П. Овладение способами логического освоения теоретического материала по русскому языку как одно из условий повышения культуры мышления учащихся // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка // Состави-

В определении понятия «подлежащее» родовым признаком является его функция главного члена предложения. Учащиеся устанавливают назначение этого признака – входит в грамматическую основу предложения, поэтому главные члены предложения отличаются по своей роли от второстепенных. Такие признаки подлежащего как его грамматическая семантика, структурная независимость, способы выражения отмечаются как конкретизирующие общий родовой признак.

Дальнейшее углубление знаний учащихся предполагает выявление новых признаков изучаемой единицы, не включённых в состав определения. Это осуществляется через анализ, сравнение, сопоставление близких или внешне сходных единиц.

Последовательная работа над понятием «Подлежащее» предполагает его сопоставление с конкурирующим компонентом – прямым дополнением. Учителю для разграничения подлежащего и внешне сходного с ним прямого дополнения необходимо указать, что из двух существительных, отвечающих на вопрос «что?», одно поясняется сказуемым, то есть является структурно независимым компонентом по отношению к грамматически зависимому сказуемому, а другое поясняет сказуемое, образуя с ним словосочетание. При этом сначала анализируются предложения, соответствующие схеме «подлежащее + сказуемое + прямое дополнение» (*Деревья роняли листья*).

Анализ предложений предполагает, что учащиеся должны не только вычленив грамматическую основу, но и выписать словосочетания, чтобы осознать, чем в синтаксическом отношении различаются между собой существительные, отвечающие, как кажется, на один вопрос.

Выяснение этого различия подкрепляется анализом данных словоформ на морфологическом уровне, когда учащиеся заменяют зависимые существительные 2 склонения существительными 1 склонения, семантически близкие заменяемым, поставить к ним двойной падежный вопрос кто? что? (*Деревья роняли листву*).

Подстановка существительного 1 склонения, наряду с двойным вопросом, делает очевидной форму зависимого существительного и вырабатывает у школьников навык использо-

тели: проф. А.Д.Дейкина, проф. Л.А.Ходякова. – М.: 2003. – С.103.

вания дополнительного способа выявления синтаксической функции словоформ.

Кроме того, важно обратить внимание на возможность и невозможность смысловой связи со сказуемым в качестве подлежащего каждой из двух мнимо сходных форм. Сравните:

*Дерева (что делали?) роняли* и невозможность в данном случае сочетания: *листья (что делали?) роняли*.

В ходе данной аналитической работы учащиеся не только узнают о таких признаках подлежащего, как его грамматическая независимость, пояснение его сказуемым, но и знакомятся с целым рядом приёмов выявления этих признаков (выделение грамматической основы и словосочетаний, подстановка существительного 1 склонения, выявление связи между подлежащим и сказуемым на основе постановки вопроса). Осознание учащимися характерных признаков подлежащего сочетается с овладением ими обобщённых способов действий с языковыми понятиями, что соответствует идее компетентностного обучения.

Выполнение упражнений по разграничению внешне сходных членов предложения рекомендуется проводить на основе определенной схемы умственных действий учащихся.

Прежде всего, выясняется, с чего следует начинать поиск подлежащего в предложении и по каким признакам его можно найти. На основе этого в сознании учащихся складывается структура рассуждения, которая позволяет доказательно устанавливать характер члена предложения. Она принимает вид учебного алгоритма. 1. Выделить грамматическую основу предложения. 2. При наличии сходных существительных, отвечающих на вопрос «что?», установить, какое из них поясняется сказуемым и связано с ним по смыслу вопроса «что делает?». 3. Заменить зависимое существительное 2 или 3 склонения существительным 1 склонения. 4. Назвать подлежащее<sup>5</sup>.

Упражнения на выявление подлежащего могут помочь учащимся освоить и дополнительные способы опознания этого члена предложения: выделение грамматической основы, разграничение его с внешне сходными членами предложения, обобщение теоретических сведе-

ний о подлежащем, алгоритмизирование учебных действий учащихся по выявлению данного члена предложения.

Помочь овладению логической структурой понятия призваны учебно-языковые задачи на выяснение того, пропуск какой мыслительной операции привёл к ошибке в анализе, значимость какого умственного действия недооценил ученик, каким должен быть объём познавательной структуры при решении данной задачи, на какой мыслительной операции следует остановиться, анализируя данную языковую единицу.

Такие учебно-языковые задания могут быть сформулированы следующим образом:

- Объяснить, чем вызвана ошибка ученика, назвавшего подлежащим в предложении «*Берег окутал туман*» первое слово, выраженное именем существительным.

- Указать, на какой мыслительной операции можно остановиться, анализируя предложение «*Новый танец исполнил молодёжный ансамбль*».

Кроме того, такие задачи помогают учащимся овладеть логической структурой понятия и схемой рассуждения по его анализу. Вместе с тем они учат использованию усвоенной познавательной структуры для самостоятельного приобретения знаний в процессе изучения нового учебного материала, близкого к уже пройденному. Это позволяет решать задачу формирования языковой и лингвистической компетенций учащихся.

Освоив систему умственных операций, позволяющих узнать нужную языковую единицу, ученик будет подготовлен к ее анализу, а в дальнейшем и к оценке со стороны мотивированности использования в речи, сумеет выявить ее коммуникативную нагрузку, сделав своего рода «открытие» (коммуникативный уровень).

Выполнение коммуникативных заданий в таких случаях совершенствует лингвистическую и языковую компетенцию учащихся через анализ, сопоставление фактов языка со стороны их структурных особенностей и семантических свойств.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся при изучении темы «Подлежащее» осуществляется через упражнения текстообразующего характера. Это может быть восстановление авторского текста с учётом целесообразного выбора порядка следования

<sup>5</sup> Пронина Е.П. Работа над понятием «подлежащее» при изучении синтаксиса // Развивающее обучение на уроках русского языка: НТ. Т. 149. – Куйбышев: Куйбышевский ПИ, 1974. – С.11 – 12.

подлежащего и сказуемого в предложениях. Выполнение такого упражнения позволит учащимся осмыслить одну из закономерностей актуального членения текста, проявляющуюся в том, что в повествовании обычно возникает цепочка предложений, каждое из которых начинается с уже известного читателю. При видоизменении текста последовательный ход авторской мысли нарушается.

Осмыслить эту закономерность учащиеся могут с помощью заданий на восстановление авторского текста с учётом целесообразного выбора порядка слов в предложении (в том числе и местоположения подлежащего).

Упражнение строится на работе с отрывком минимального объёма, в котором первое предложение даётся без изменения, а следующие за ним деформируются в группу слов.

Например:

*Среди ночи разыгралась метель.*

*Над головой, сосны, зашевелились, тревожно, зашумели, застонали, заскрипели.*

Требуется восстановить части высказывания для второго предложения и определить место каждой из них. Предложение может быть восстановлено учащимися не менее чем в трёх вариантах.

1. *Сосны над головой зашевелились, тревожно зашумели, застонали, заскрипели.*

2. *Над головой зашевелились, тревожно зашумели, застонали, заскрипели сосны.*

3. *Зашевелились, тревожно зашумели, застонали, заскрипели над головой сосны.*

Сопоставляя данные варианты, ученики устанавливают, в каком из них имеет место наиболее тесная связь между предложениями. В тексте метель рисуется как нечто неожиданное, с шумом, скрипом, стоном леса над головой, поэтому коммуникативно оправданным оказывается третий вариант с постпозицией подлежащего, так как семантически к подлежащему первого предложения ближе всего однородные глаголы-сказуемые: *Зашевелились, тревожно зашумели, застонали, заскрипели над головой сосны.*

Наблюдение над особенностями месторасположения главных членов предложения в тексте помогает ученикам осознать, что правильный выбор позиции подлежащего и сказуемого обеспечивает смысловую спаянность

повествования, то есть несёт определённую коммуникативную нагрузку.

Следует отметить, что коммуникативная компетенция базируется в основном на лингвистической и языковой, обеспечивая в то же время более углублённое понимание учащимися теоретических сведений, свободное владение ими, а также совершенствование умений использования их в речи<sup>6</sup>.

Таким образом, компетентно ориентированная система образования предполагает максимальное раскрытие учебных возможностей ученика, нацеливает их на креативную деятельность, что обуславливает всестороннее развитие личности ребёнка в процессе обучения. Изучение русского языка обладает большим потенциалом для целенаправленного формирования лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей деятельности, её смысла, путей решения и полученных результатов. Учащийся начинает управлять своей деятельностью, используя (интегрируя) различные результаты образования (знания, умения, навыки), формируя собственный «ресурсный пакет», необходимый для формирования компетенции.

<sup>6</sup> Пронина Е.П. Коммуникативная компетенция учащихся в её отношении к их лингвистической и языковой осведомлённости // Преподавание филологических дисциплин: поиски, идеи, перспективы: Сборник научных трудов, посвящённый 75-летию доктора педагогических наук, профессора Е.П.Прониной. – Самара: 2004. – С.134.

**COMPETENCE APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A MEANS OF PERSONALITY  
DEVELOPMENT (CASE STUDY – «SUBJECT»)**

© 2008 E.P.Pronina, E.N.Spitsyna

Samara State Pedagogical University, Samara

The article is devoted to the problem of using competence approach in teaching Russian to develop learners' personality. The approach also allows to develop such subject competences that can be used in different life situations.