**Н.Е. Ячменева,**

**учитель русского языка**

**и литературы,**

**ГОУ «Центр образования»**

**для детей-инвалидов**

**Забайкальского края**

**город Чита**

**Языковая компетенция как цель обучения русскому языку.**

Впервые понятие «компетенция» появилось в проекте Федерального базового компонента образования по русскому языку в основной общеобразовательной школе, разработанном Барановым М.Т., В.В. Бабайцевой, Г.Г. Граник, С.И. Львовой, Т. М. Пахновой, Ю.С. Пичуговым, М. М. Разумовской, Е.Н. Ширяевой под руководством Н.М. Шанского в 1993 г. Это понятие обозначало цель обучения. Формирование компетенции, включающей в себя два компонента: знания и умения, составляло задачу обучения. В следующем проекте Федерального компонента государственного стандарта, созданном под руководством Ю.С. Пичугова, В.И. Капинос (1993г.), компетенция определялась как задача обучения и была представлена знаниями, сформированными в виде понятий и способов действия, и умениями. В третьем проекте названного документа, созданном М.Т. Барановым, Н.С.Бачмановой, А.И. Власенковым, Г.Г. Граник, З.П. Крыловой, С.И. Львовой, М.М. Разумовской, Е.Н. Ширяевым под руководством Н.М. Шанского и В.И. Капинос в 1996г., компетенция — понятие целеполагания, а формирование ее — основная задача обучения родному языку.

Л. В. Черепанова, описывая структуру компетенции, выделяет следующие положения:

1. Ученик должен пониматься как языковая личность, то есть индивид, который обладает разноуровневыми способностями и умениями, обусловливающими создание и восприятие им речевых произведений разной сложности, глубины и точности отражения действительности;
2. одной из важнейших характеристик языковой личности является ее способность к когнитивной деятельности — деятельности, в результате которой она приходит к определенному решению или знанию, ядро которой составляет языковая кониция;
3. ученик должен пониматься как субъект собственной учебно-познавательной деятельности, что предполагает наличие у него сформированной системы мотивов, наличия определенных позитивных качеств личности, теоретического мышления, критического мышления, развитой рефлексии, нравственных качеств.

Таким образом, основными компонентами в структуре компетенции следует выделить:

* **качества личности:**

*когнитивные:* работоспособность, стремление к познавательной деятельности, любознательность, эрудированность, сообразительность, пытливость и др.;

*креативные:* формулирование гипотез, конструирование версий, интуиция, способность к интеграции и продуцированию идей и др.;

*методологические:* знание учеником своих возможностей и оптимальных условий занятий каждым предметом, понимание того, в чем он себя в них реализует, организованность и самоорганизованность, рефлексивность и др.;

* **способности,** к главным из которых относится языковая способность:
* **готовности,** ведущей из которых является готовность к дальнейшему развитию.

Это предполагает выделение следующих компонентов компетенции:

* компонент, связанный с когнитивной сферой субъекта учения и когнитивным уровнем языковой личности, - ***когнитивный;***
* компонент, связанный с регуляторной составляющей субъекта учения, ***- регуляторный;***
* компонент, связанный с личностно-смысловой сферой субъекта учения, прагматическим уровнем языковой личности, - ***личностно-смысловой.***

**Когнитивный компонент** представлен двумя составляющими: собственно предметной, включающей совокупность предметных знаний, умения, навыков и способов деятельности и общепредметной, в которую входят знания, умения, навыки и способы деятельности, связанные с познавательной и учебной деятельностью школьника.

**Регуляторный компонент** составляют знания, умения и способы деятельности, связанные с управлением школьником собственной учебно-познавательной деятельностью, в частности: знания о приемах рефлексии, самодиагностики причин ошибок и успехов, самооценки и самокоррекции учебно-познавательной деятельности, а также умения рефлексии, самодиагностики, самооценки и самокоррекции.

**Личностно-смысловой** компонент включает систему ценностных ориентаций, мотивов учебно-познавательной деятельности и эмоциональную окрашенность учебного материала.

Такое структурирование компетенции в контексте современных целей обучения, требований к ученику позволил определить компетенцию как совокупность предметных и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также систему ценностных ориентаций и мотивов деятельности, сформированную у школьников в результате изучения ими предметной области «русский язык» и служащую средством достижения компетентностей как конечной цели образования.

Современный Государственный образовательный стандарт основного общего образования по русскому языку определяет формирование лингвистической, коммуникативной, культуроведческой и языковой компетенции как цели обучения русскому языку. Необходимо отметить, что разделение понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» произошло в конце XX века. Ранее эти определения использовались как синонимы.

Термин «языковая компетенция» был введен Н.Хомским примерно в середине XXв. и семантически противопоставлен термину «использование языка». Различие значений этих терминов раскрывалось как разница между знанием «говорящего-слушающего» о языке и применением языка в практике общения и деятельности человека. Стремясь остаться в рамках строго лингвистического исследования, Н.Хомский пытался абстрагироваться от реальных речевых актов и настойчиво подчеркивал, что имеет в виду «идеального говорящего-слушающего», т.е. абстрактно мыслимого носителя языка. Реального же носителя языка со всеми его речевыми особенностями он квалифицировал как объект не лингвистического, а психологического, социологического, дидактического исследования.

В работе «Язык и мышление» Н. Хомский писал: «Мы должны рассматривать языковую компетенцию — знание языка — как абстрактную систему, лежащую в основе поведения, систему, состоящую из правил, которые взаимодействуют с целью задания формы и внутреннего значения потенциально бесконечного числа предложений».

К концу 60-х — началу 70-х гг. последователи Н.Хомского (а с некоторыми оговорками и он сам) начинают понимать под данными терминами «языковую способность», т.е. потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и «языковую активность», т.е. реальную речь в реальных условиях. Содержание этих понятий отчетливо сформулировал Д. Слобин, указав на различие «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях».

Таким образом, за короткое время в процессе развития понятия произошел «сдвиг» в сторону так называемого человеческого фактора. Это обострило проблему происхождения и развития языковой компетенции. По Н.Хомскому, в ее основе лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка «конструировать для себя грамматику» — правила описания предложений, воспринимаемых в языковой среде. Эти знания носят эмпирический характер и функционируют в виде лингвистической интуиции («внутренних представлений» о языке) и языковой интроспекции носителей языка. Что же касается языковой способности, то она признается образованием, имеющим двойную — природную и социальную — обусловленность. Изменение содержания понятия повлекло за собой расширение эмпирических исследований по проблемам генеза доречевых и ранних речевых форм поведения ребенка (С.Ирвин-Трип, Д.Слобин, Л.Блум и другие). В нашей науке такие исследования ведутся давно (М.И.Лисина, А.Г.Рузская, Е.О.Смирнова, В.В.Ветрова, Е.И.Исенина и другие).

В отечественной психологии, психодидактике и частных методиках на сегодняшний день сложилась такая ситуация: концепция Н.Хомского действительно не устраивает специалистов этих областей, но термин «прижился» и используется в нашей науке с иным значением. Языковую компетенцию (языковую способность) у нас раскрывают чаще всего как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной. Перечни выделяемых умений у разных авторов не совпадают и не у всех четко обозначены, что связано с объективно большим количеством этих умений и отсутствием корректной их иерархизации (см., например, такой ряд: владение лексикой, грамматикой, умение адекватно воспринимать и порождать текст).

Е. Д. Божович в своей работе «Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы» говорит о том, что остаются мало и несистематично исследованными психологические проблемы содержания языковой компетенции, ее развития и измерения.

Первой из них является проблема психологической «ткани» языковой компетенции. Она так и останется загадкой, пока ее будут определять как врожденное знание о языке и/или потенциальное знание языка. При этом, когда языковую компетенцию сводят к совокупности упорядоченных умений она выступает как результат тех процессов, которые связывают с обучением, образовательным уровнем субъекта.

Вторая проблема состоит в выявлении факторов и этапов онтогенеза языковой компетенции. С одной стороны, психологические науки располагают обширным материалом о развитии речи детей, о первых годах изучения ими языка, механизмах и особенностях работы детей на уроках русского языка, а с другой — проблематика развития языковой компетенции не была объектом специальной проработки у многих авторов, она фактически сливается с проблематикой развития речи ребенка. Если результаты онтогенеза речи принимать как предпосылки развития языковой компетенции, то снова возникает вопрос, что же такое языковая компетенция в отличие от речи и речевой деятельности? С этим вопросом связаны трудности изучения языковой компетенции.

В третью проблему объединяется целый ряд вопросов о возможностях и ограничениях измерения и оценки языковой компетенции. Известно, по крайней мере, две позиции по отношению к родному языку, которые являются взаимоисключающими. Согласно одной — нет необходимости измерения компетенции в родном языке, так как все взрослые носители его обладают примерно равной компетенцией. Эта точка зрения спорная. Согласно другой позиции, необходима разработка объективных методов измерения компетенции и в родном, и в иностранном языках.

Изучение всех указанных проблем требует решения двух главных задач: а)описания структуры языковой компетенции; б) прослеживания изменений выделенных компонентов и их связей в онтогенезе. Только решение этих задач позволит ответить на вопросы о содержании языковой компетенции, ее развитии. Это, в свою очередь, даст толчок к решению вопросов о методах и средствах определения уровня ее развития.

Существует два подхода к описанию структуры языковой компетенции: один имеет лингвистические основания, другой — психологические.

При обращении к лингвистическим основаниям, следует помнить, что язык представляет собой единство всех его уровней. Значит, в языковой компетенции все эти уровни должны быть задействованы одновременно и во взаимосвязи. Такое изучение языковой компетенции напоминает обыкновенную проекцию со структуры языка. Кроме того, подобный подход может быть применим к компетенции взрослого человека, тогда как ребенок овладевает всеми уровнями (подсистемами) неодновременно и неравномерно.

Другой подход строится на основе собранных в психологии материалов об онтогенезе речи, данных социолингвистики, психолингвистики и лингвистики.

Языковая компетенция рассматривается нами как психологическая система, которая включает два основных компонента: речевой опыт, накопленный ребенком в процессе общения, и знания о языке, усвоенные в процессе специального обучения.

При этом понятие психологической системы принимается нами в том содержании, в котором оно было введено Л. С. Выготским: психологическая система характеризуется как неразложимое образование, каждый компонент которого функционирует и преобразуется только в связи с другим.

Стоит остановиться на конкретизации каждого компонента языковой компетенции.

Е. Д. Божович к речевому опыту относит: а) практическое владение родным языком; б) эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке.

К знаниям о языке, предусмотренным программами обучения относятся: а) категориальные характеристики языковых единиц разных уровней; б) приемы анализа и описания этих единиц, составляющие элементы метазнания о языке.

Данные речевого опыта и знания представляют собой подсистемы языковой компетенции. При этом в каждой из них еще до начала взаимодействия в обучении уже присутствует другая: в ходе накопления речевого опыта ребенок получает некоторые эмпирические знания о языке, в то же время в процессе изучения языка как учебного предмета школьники безотчетно начинаю использовать данные речевого опыта.

Остановимся на следующем определении языковой компетенции, данном в Стандарте основного общего образования по русскому языку.

**Языковая компетенция** — овладение основными нормами русского литературного языка, овладение богатством русского языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи, формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

Структура языковой компетенции включает:

* важнейшие нормы русского литературного языка, лексический минимум и комплекс языковых понятий и формируемых на их основе знаний о системе языка;
* Умение строить свою речь в соответствии с нормами русского литературного языка и важнейшими коммуникативными качествами речи (точность, чистота, логичность, выразительность, разнообразие и др.)

Различной в структуре каждой компетенции является предметная составляющая когнитивного компонента.

Предметная составляющая когнитивного компонента языковой компетенции включает:

* знание норм русского литературного языка в устной и письменной форме: особенностей функционально-стилистического использования языка в разных сферах и ситуациях общения:
* умения и навыки строить речь в соответствии с нормами русского литературного языка и в соответствии с основными качествами речи (точность, чистота, богатство, коммуникативная целесообразность, выразительность, разнообразие)
* умение строить речь в соответствии с нормами русского литературного языка (орфоэпическими, лексическими, фразеологическими, морфологическими, синтаксическими, стилистическими, орфографическими, пунктуационными);

Таким образом, формирование языковой компетенции как цели обучения русскому языку должно рассматриваться с позиции того содержания, которое вкладывается в понятие языковой компетенции. Именно точное определение структуры и содержания всего курса развития компетенции позволит определить методы, приемы и средства обучения на протяжении всего курса.

Под **языковой компетенцией** будем понимать овладение основными нормами русского литературного языка, овладение богатством русского языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи, формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, умение пользоваться различными лингвистическими словарями. Таким образом, языковая компетенция включает:

* знание норм русского литературного языка;
* владение лексическим минимумом и комплекс языковых понятий и формируемых на их основе знаний о системе языка;
* умение строить свою речь в соответствии с нормами русского литературного языка и важнейшими коммуникативными качествами речи;
* знания и умения использования различных словарей русского язык;

**Выводы по главе:**

1. Индивидуально-дифференцированный подход — это такая совокупность приемов и способов деятельности, которая совмещает принцип индивидуализации, предполагающий организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащегося, признание его главной действующей фигурой всего образовательного процесса, и принцип дифференциации, предполагающий такое построение учебного процесса, при котором учебный материал подобран с учетом способностей и возможностей каждого учащегося.
2. Индивидуальная образовательная траектория является ведущей формой организации индивидуально-дифференцированного подхода в дистанционном обучении и позволяет реализовать на уроках как принцип индивидуализации, так и принцип дифференциации в полной мере.
3. Дистанционное обучение как инновационная технология позволяет расширить круг подходов, принципов и приемов обучения за счет специфики организации учебного процесса. Именно благодаря своим специфическим особенностям и сравнительно недавней истории интенсивного развития, дистанционное обучение с уверенностью можно отнести к инновационным педагогическим технологиям, развитие которых приведет к модернизации всей системы образования.
4. Под языковой компетенцией понимается овладение основными нормами русского литературного языка, овладение богатством русского языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи, формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, умение пользоваться различными лингвистическими словарями.
5. Формирование языковой компетенции как цели обучения русскому языку должно рассматриваться с позиции того содержания, которое вкладывается в понятие языковой компетенции. Учет всех компонентов компетенции в образовательном процессе приведет к повышению сформированности у школьников языковой компетенции.

**Список использованной литературы**

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие. Москва, 2007. - 464 с.
2. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка и ее терминология // Русский язык в школе. - 1980. - №1. - С. 3-8.
3. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. // Вопросы психологии. – 1997. – С. 33-45.
4. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учебное пособие для вузов. М.: Дрофа, 2006. – 319,[1] с.
5. Леонтьев А.А. Психологический статус знаний // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. - М., Воронеж, 2001. - С. 334-337.
6. Литневская Е.И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. – 2006. – 590 с.
7. Обучение русскому языку в школе / Под ред. Е. А. Быстровой. - М., 2004. - 237с.
8. Об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования на 2003/04 учеб. год; Письмо МО РФ № 03-157 ин/13-03 от 20.08.03 // Народное образование. - 2004. - №1. - С. 272-277.
9. Стандарт основного общего образования по русскому языку // Народное образование. - №7. – 2004. С. 258-262.
10. Хомский Н. Язык и мышление: Публикации отделения структурной и прикладной лингвистики: В 2т. - М., 1972. - 122с.
11. Черепанова Л.В. Компетентностный подход в обучении русскому языку // Проблемы славянской культуры и цивилизации.
12. Черепанова Л.В. Роль «Языкового портфеля» в формировании лингвистической компетенции школьников // Русский язык в школе. 2004 № 5. - с.41-44.
13. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. - Новосибирск: Наука, 2006. - С. 192-193. – 324 с.