



ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кабулова Л.Т

*Доцент кафедры русского языка и литературы Каракалпакского
государственного университета имени Бердаха*

Каримова М.Я

*Студент 4 курса кафедры русского языка и литературы Каракалпакского
государственного университета имени Бердаха*

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования речевой культуры школьников в условиях интенсивной цифровизации современной коммуникации. На основе анализа теоретических подходов к понятию речевой культуры и результатов педагогического эксперимента обосновывается амбивалентный характер влияния цифровой среды на речевое развитие учащихся. Предложена и апробирована методика формирования речевой культуры школьников, базирующаяся на интеграции цифровых речевых практик в образовательный процесс. Экспериментально установлено, что целенаправленное педагогическое сопровождение цифрового общения обеспечивает позитивную динамику речевой культуры учащихся по всем ключевым компонентам: нормативному, коммуникативному, этическому и эстетическому.

Ключевые слова: речевая культура, цифровое общение, коммуникативная компетентность, речевая норма.

ВВЕДЕНИЕ

Стремительная цифровизация общественной жизни в начале XXI века обусловила качественные изменения в структуре и характере коммуникации. Электронные мессенджеры, социальные сети и онлайн-платформы не просто дополнили традиционные формы общения – они сформировали принципиально новую речевую среду, в которой граница между устной и письменной речью утрачивает прежнюю чёткость, а нормативные требования к языковому оформлению высказывания существенно ослабевают. Данная тенденция особенно значима применительно к школьной аудитории: именно в школьном возрасте закладываются основы языковой личности, формируется отношение к языковой норме и вырабатываются устойчивые коммуникативные стратегии.

Русская и зарубежная педагогика накопила значительный опыт в области обучения культуре речи [1; 2; 3]. Вместе с тем влияние цифровой среды на речевое развитие школьников по-прежнему остаётся предметом научной дискуссии. Одни исследователи акцентируют внимание на деструктивном



потенциале цифровой коммуникации – распространении жаргонных форм, снижении грамотности, размывании стилистических границ [4; 5]. Другие указывают на позитивные возможности цифровой среды для развития письменной речи, расширения словарного запаса и формирования новых речевых жанров [6; 7]. Таким образом, проблема педагогического сопровождения речевого развития школьников в условиях цифровизации сохраняет как теоретическую, так и практическую актуальность.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование амбивалентного влияния цифровой среды на речевую культуру школьников и представление методики её формирования, разработанной и апробированной в ходе педагогического эксперимента. Методологическую основу исследования составляют деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев) [8; 9], компетентностный подход в лингводидактике (И. А. Зимняя) [10], а также теория речевой культуры (Б. Н. Головин, М. Р. Львов, Н. И. Формановская) [1; 2; 3].

Теоретические основания: речевая культура в условиях цифровой коммуникации

Понятие речевой культуры занимает одно из центральных мест в современной лингвистической и педагогической науке. В трудах Б. Н. Головина культура речи определяется через совокупность коммуникативных качеств, обеспечивающих эффективность высказывания и его соответствие нормам литературного языка [1]. Н. И. Формановская рассматривает данное понятие шире, включая в него коммуникативную целесообразность, этику речевого поведения и эстетическую выразительность [3]. М. Р. Львов, в свою очередь, связывает речевую культуру с формированием языковой личности, указывая на её неразрывную связь с общим культурным развитием человека [2].

Структура речевой культуры традиционно описывается через совокупность взаимосвязанных компонентов. Нормативный компонент предполагает владение орфографическими, пунктуационными, лексическими и стилистическими нормами литературного языка. Коммуникативный компонент отражает способность строить связные, логически организованные и целесообразные высказывания применительно к конкретной коммуникативной ситуации. Этический компонент включает соблюдение норм речевого этикета и принципов уважительного общения. Наконец, эстетический компонент связан с развитием языкового вкуса, выразительности и точности речи [1; 2; 3]. Именно данная четырёхкомпонентная модель была принята в качестве теоретической основы настоящего исследования.

Специфика современных условий состоит в том, что все четыре компонента речевой культуры подвергаются систематическому воздействию цифровой коммуникации. Е. А. Земская и Т. В. Шмелёва зафиксировали формирование особого типа интернет-речи, характеризующегося гибридностью устной и



письменной форм, высокой степенью спонтанности и активным использованием экономных языковых средств [4; 5]. Е. Н. Галичкина установила, что цифровое общение порождает специфические жанровые формы – пост, комментарий, чат-диалог, – обладающие собственными коммуникативными конвенциями [6]. Для школьников, находящихся в процессе активного речевого становления, подобная среда создаёт условия как для интенсивной речевой практики, так и для формирования устойчивых отклонений от литературной нормы.

Принципиально важным является тезис об амбивалентности данного влияния. О. В. Лутовинова указывает, что интернет-коммуникация расширяет письменно-речевую практику пользователей и стимулирует освоение новых жанров высказывания [7]. Вместе с тем постоянное пребывание в среде неформального общения, лишённого нормативных ограничений, способствует закреплению речевых моделей, неприемлемых в учебной и официальной коммуникации [3]. Таким образом, педагогическая задача состоит не в ограничении цифрового общения, а в его целенаправленном включении в образовательный процесс с целью формирования осознанного отношения к языковым нормам.

Диагностика уровня речевой культуры школьников

Для выявления реального состояния речевой культуры учащихся был проведён констатирующий этап педагогического эксперимента. В исследовании приняли участие 50 школьников 8–9 классов. Диагностика осуществлялась на основе комплекса взаимодополняющих методов: педагогического наблюдения, анализа письменных работ, анкетирования и специально разработанных диагностических заданий, охватывающих все четыре компонента речевой культуры. Методологическим основанием для отбора диагностического инструментария послужили рекомендации И. А. Зимней о необходимости комплексной диагностики речевых умений в реальных коммуникативных ситуациях [10].

Анализ письменных работ учащихся позволил зафиксировать устойчивые нарушения языковых норм, непосредственно связанные с влиянием цифровой коммуникации. В сочинениях и изложениях фиксировалось использование разговорных и жаргонных форм (щас, норм, типо), характерных для мессенджеров, без осознания их стилистической неуместности в учебном контексте. Данное явление согласуется с выводами Е. А. Земской о размывании границ между устной, письменной и интернет-речью в условиях цифровизации коммуникации [4].

Результаты коммуникативной диагностики показали, что большинство учащихся испытывают трудности при построении связных и аргументированных высказываний. Для их письменных текстов характерны



фрагментарность изложения, нарушение логической связности и отсутствие чётко сформулированных тезисов и выводов. Данная тенденция, описанная Т. В. Шмелёвой как следствие формирования «клипового мышления» [5], свидетельствует о переносе когнитивных стратегий цифрового общения на учебную речевую деятельность.

Диагностика этического компонента выявила недостаточную сформированность навыков речевого этикета в цифровой среде: значительная часть учащихся расценивала агрессивные и иронические формы интернет-общения как коммуникативно допустимые. Это подтверждает положение Н. И. Формановской о снижении уровня речевой ответственности в условиях анонимности и дистанционности цифрового взаимодействия [3].

По итогам констатирующего этапа учащиеся были распределены по трём уровням сформированности речевой культуры. Высокий уровень (устойчивое владение нормами, осознанное соблюдение речевого этикета, развитая речевая рефлексия) продемонстрировали 12% школьников. Средний уровень (ситуативное соблюдение норм, типичные ошибки, недостаточная речевая рефлексия) – 42%. Низкий уровень (устойчивые нормативные нарушения, активное использование интернет-жаргона в учебной речи, отсутствие критического отношения к речевым ошибкам) – 46% учащихся. Полученные данные подтвердили необходимость разработки и реализации специальной методики формирования речевой культуры школьников в цифровой среде.

Методика формирования речевой культуры в процессе цифрового общения

Разработанная методика основывается на понимании речи как деятельности, развивающейся в реальных коммуникативных ситуациях [9]. Её ключевая идея состоит в превращении цифрового общения из стихийного фактора речевого развития в управляемый педагогический ресурс. Методика строится на совокупности принципов: коммуникативной направленности, функциональности, осознанности и рефлексивности. Принцип коммуникативной направленности предполагает ориентацию учебных задач на реальные речевые ситуации, близкие к жизненному опыту школьников [9]. Принцип функциональности обеспечивает усвоение языковых норм не как абстрактных правил, а как функционально значимых инструментов коммуникации [2]. Принципы осознанности и рефлексивности направлены на формирование у учащихся устойчивого речевого самоконтроля [10].

Система заданий разрабатывалась с учётом всех четырёх компонентов речевой культуры. Для формирования нормативного компонента применялись упражнения на анализ и редактирование фрагментов цифровых текстов, содержащих орфографические, пунктуационные и стилистические нарушения. Учащимся предлагалось исправить текст вида «Щас почти все общаются в инете. Можно писать как хочешь главное чтоб поняли» и переписать его в нормативной



учебной форме. Подобные задания формируют навык осознанного языкового самоконтроля и способность различать регистры общения.

Коммуникативный компонент развивался посредством заданий на создание аргументированных высказываний в цифровом формате при соблюдении требований к структуре и логике текста. Этический компонент формировался через анализ конфликтных речевых ситуаций в интернете: учащиеся идентифицировали некорректные высказывания, обсуждали их последствия и предлагали этически оправданные варианты замены. Для развития эстетического компонента использовались лексические упражнения на подбор стилистически уместных синонимов и создание текстов с высокими требованиями к точности и выразительности речи.

Важным структурным элементом методики стали рефлексивные задания, побуждающие учащихся к самоанализу собственной речевой практики в цифровой среде. Школьникам предлагалось проанализировать переписку в мессенджере и определить, какие использованные языковые средства допустимы в учебной речи, а какие – нет. Проектные задания (разработка памяток по культуре общения в сети, создание аналитических мини-проектов об интернет-речи) обеспечивали интеграцию приобретённых знаний и ценностных установок. Педагогическое сопровождение осуществлялось через дискуссии, ролевые игры и коллективное редактирование текстов [10].

Результаты опытно-экспериментальной работы

Формирующий эксперимент осуществлялся в три взаимосвязанных этапа – подготовительный, основной и обобщающий – в соответствии с логикой педагогического эксперимента, описанной В. И. Загвязинским [11]. На подготовительном этапе формировалась мотивационная основа: учащиеся включались в дискуссии о допустимости речевых ошибок в цифровом общении и о границах коммуникативной ответственности. Основным этапом была посвящена систематической работе по всем четырём компонентам речевой культуры с использованием цифровых текстов в качестве учебного материала. Обобщающий этап обеспечивал закрепление сформированных умений и развитие устойчивой речевой рефлексии.

Контрольный срез, проведённый по завершении формирующего этапа, показал устойчивую положительную динамику. Доля учащихся с высоким уровнем речевой культуры возросла с 12% до 34%, со средним – с 42% до 48%, тогда как доля школьников с низким уровнем сократилась с 46% до 18%. Среднегрупповые показатели сформированности нормативного компонента увеличились с 1,1 до 1,7 балла (по трёхбалльной шкале), коммуникативного – с 1,2 до 1,8, этического – с 1,0 до 1,6, эстетического – с 1,3 до 1,7.

Не менее значимыми оказались качественные изменения в речевом поведении учащихся. Доля школьников, осознающих важность соблюдения



языковых норм в интернете, возросла с 38% до 76%; понимание различия между учебной и цифровой речью продемонстрировали 82% (до эксперимента – 44%); умение корректно переформулировать конфликтные высказывания показали 68% (против 26% на констатирующем этапе). Таким образом, экспериментально подтверждена эффективность разработанной методики и обоснована целесообразность интеграции цифровых речевых практик в образовательный процесс.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать ряд выводов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Цифровая среда оказывает амбивалентное воздействие на речевую культуру школьников: при отсутствии педагогического сопровождения она способствует снижению нормативности, распространению разговорных и жаргонных форм, ослаблению речевого самоконтроля; при целенаправленной педагогической организации – становится эффективным ресурсом развития речи и формирования осознанного отношения к языку.

Разработанная и апробированная методика, основанная на принципах коммуникативной направленности, функциональности, осознанности и рефлексивности, обеспечивает позитивную динамику речевой культуры учащихся по всем ключевым компонентам. Результаты педагогического эксперимента подтверждают продуктивность использования цифровых текстов в качестве учебного материала, а проектных и рефлексивных форм работы – в качестве средства формирования ответственного речевого поведения в цифровом пространстве.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Головин Б. Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1980. – 336 с.
2. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
3. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.
4. Земская Е. А. Русская разговорная речь. – М.: Наука, 1973. – 485 с.
5. Шмелёва Т. В. Медийное речеведение: статьи и материалы. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. – 315 с.
6. Галичкина Е. Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство. – Волгоград: Перемена, 2001. – 228 с.
7. Лутовинова О. В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2013. – 42 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.



9. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1999. – 214 с.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
11. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2008. – 208 с.
12. Бондаренко А. А. Речевая культура школьника: формирование и диагностика. – М.: Флинта, 2016. – 192 с.
13. Галичкина Е. Н. Интернет-коммуникация как новая речевая формация // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография / под ред. Т. Н. Колокольцевой, О. В. Лутовиновой. – М.: Флинта; Наука, 2012. – С. 56–96.
14. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
15. Лутовинова О. В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 66. – С. 150–155.
16. Crystal D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 272 p.