

*Титкова Мария Юрьевна*

учитель русского языка и литературы

ГБОУ «Школа №920»

аспирант

ФГБОУ ВО «Московский педагогический

государственный университет»

г. Москва

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация:* в статье рассматриваются понятия «коммуникативные умения», «культура речи», уточняются их значения, рассматриваются лингвистические проблемы, связанные с понятиями «язык», «речь», «норма». Автором определяются педагогические проблемы, связанные с развитием коммуникативных умений, рассматривается понятие «коммуникативные качества речи», уточняются особенности речевого и психического развития дошкольного и школьного возраста, рассматривается социальная проблема «чистоты русского языка».

*Ключевые слова:* коммуникативные умения, культура речи, язык, речь, норма, коммуникативные качества речи, чистота русского языка, педагогические проблемы.

Мы знаем, что новые цели, заявленные во ФГОС основного общего образования, а именно формирование умения не просто общаться, а «добиваться успеха в процессе коммуникации» [10], требуют новых средств для их достижения. Поиск новых средств, естественно, следует начинать с определения социально-педагогических проблем, связанных с развитием коммуникативных умений. В нашей статье мы рассмотрим необходимые понятия и постараемся определить эти проблемы.

Уточним значение термина «коммуникативные умения» в нашей статье.

Современные ученые-методисты (Т.М. Воителева [2], А.А. Максимова [6], Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин [7]) предлагают похожие определения этого термина. Но все определения сводятся к утверждению, что коммуникативные умения – это умение общаться. Наиболее удобное определение термина «коммуникативные умения» предлагается в работах А.А. Максимовой. Поэтому, в соответствии с определением А.А. Максимовой, под термином «коммуникативные умения» мы понимаем «осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» (подчеркнуто нами. – М.Т.) [6, с. 3].

Известно, что термин «коммуникативные умения» (в значении «умение общаться») появился в 1970-е гг., т. е. сравнительно недавно. Здесь можно уточнить, что появление нового термина не всегда означает появление совершенно новой проблемы. Само учение об «умении общаться» существовало в древние времена в виде риторики, которую Аристотель и Аполлодор понимали как «искусство убеждать», Квинтилиан – как «искусство говорить хорошо», Цицерон – как «искусство украшения речи». Если вернуться к отечественной науке, то нельзя не вспомнить М.В. Ломоносова, который занимался вопросами риторики, грамматики и стилистики. Его книги «Риторика» (об изобретении, украшении и расположении речи, 1748), «Российская грамматика» (нормы русского языка, понятие о частях речи, о средствах художественной выразительности, 1755), «Рассуждение о пользе книг церковных в российском языке» (теория трех штилей, 1757–1759) легли в основу грамматики и стилистики современного русского языка.

Вслед за М.В. Ломоносовым можно вспомнить В.И. Чернышева. В его книге «Правильность и чистота русской речи» (1911) русский язык показан как сложное целое, где взаимодействуют литературный язык и различные диалекты. Кроме того, В.И. Чернышев был ответственным редактором первого (1948) и второго томов «Словаря современного русского литературного языка» (1950).

В 1920-е гг. появился термин «культура речи». Вопросами культуры речи занимались Г.О. Винокур (1929), С.П. Обнорский (1930), Е.С. Истрина (1948), С.И. Ожегов (с 1952), В.В. Виноградов, Д.Э. Розенталь и Л.В. Скворцов (с 1960), Б.Н. Головин. Эти ученые участвовали в выпуске неперидических сборников «Вопросы культуры речи» (под редакцией С.И. Ожегова) и создании необходимых словарей, справочников.

Иногда термин «культура речи» рассматривается как синонимичный термину «коммуникативные умения». Мы считаем, что это не совсем так.

Рассматривая проблемы культуры речи с точки зрения структуры акта коммуникации (т. е. в единстве: адресант сообщения – сообщение – адресат сообщения), Б.Н. Головин считает, что термин «культура речи» (или «речевая культура») может употребляться в трех основных значениях [3, с. 8]:

1) культура речи – это признаки и свойства речи, совокупность и система которых говорят о ее коммуникативном совершенстве (т. е. о ее способности отражать передаваемую информацию наиболее адекватно и реализовать процесс коммуникации в его максимально возможной полноте);

2) культура речи – это совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения;

3) культура речи – это область лингвистических знаний о культуре речи как совокупности ее коммуникативных качеств.

В свою очередь, Л.И. Скворцов говорит о тех же значениях и конкретизирует третье значение. По его словам, культура речи (в третьем значении) изучает и совершенствует литературный язык как орудие национальной культуры, хранителя духовных богатств народа, а также распространяется и на те речевые явления, которые не входят в канон литературных норм (нелитературное просторечие, территориальные и социальные диалекты и говоры, жаргоны и сленг, профессиональную речь и т. п.) [9, с. 5].

Из этого следует вывод, что значение термина «культура речи» является более широким, чем значение термина «коммуникативные умения», так как включает, не только педагогические, но и лингвистические проблемы.

Для того чтобы определить педагогические проблемы, связанные с развитием коммуникативных умений, необходимо рассмотреть лингвистические проблемы культуры речи, связанные с понятиями «язык», «речь», «норма».

Рассматривая проблему соотношения языка и речи, Б.Н. Головин предлагает следующие определения:

– «язык – знаковый механизм общения, совокупность и система знаковых единиц общения в отвлечении от многообразия конкретных высказываний отдельных людей»;

– «речь – последовательность знаков языка, организованная по его законам и в соответствии с потребностями выражаемой информации» [3, с. 13].

Из этого следует вывод, что речь не равна языку, хотя состоит из его единиц и подчиняется его законам, так как выбор единиц языка определяет конкретный человек в конкретной речевой ситуации.

К.Г. Паустовский в свое время сказал: «Для всего, что существует в природе, – воды, воздуха, неба, облаков, солнца, дождей, лесов, болот, рек и озер, лугов и полей, цветов и трав, – в русском языке есть великое множество хороших слов и названий». Но мы знаем, что для успешного результата в каком-либо деле необходимы определенные умения. Выбор «хороших слов и названий» (т. е. единиц языка) даже из «великого множества» для составления «хорошей» речи не является исключением. «Чем обширнее и свободнее речевые навыки человека, – отмечает Б.Н. Головин, – тем лучше при прочих равных условиях, он «отделяет» свою речь, ее коммуникативные качества – правильность, точность, выразительность и др.» [3, с. 14].

Правильность речи регулирует языковая норма. Вот что пишет по этому поводу Б.Н. Головин: «При развертывании речи происходит, во-первых, выбор одного члена той или иной парадигмы, во-вторых, выбор одной из синтагматических возможностей слова (или иного языкового знака). Норма как раз и предписывает, какой выбор должен быть сделан автором речи» (например, при выборе звука из парадигм [э], [и], или [э<sup>н</sup>] в первом слове в слове *человек* и [а], [о], или

[ть] – во втором слоге в том же слове, норма предписывает лишь один вариант – [э<sup>и</sup>] и [а]) [3, с. 19].

Исходя из этих соображений, Б.Н. Головин предлагает следующее определение: «Норма – это свойство функционирующей структуры языка, создаваемое применяющим его коллективом благодаря постоянно действующей потребности в лучшем взаимном понимании <...> Норма – это исторически принятый в данном коллективе (предпочтенный) выбор одного из функциональных парадигматических и синтагматических вариантов языкового знака» [3, с. 19–20].

Таким образом, Б.Н. Головин (1) подчеркивает потенциальную и реальную вариативность нормы, (2) описывает норму как социолингвистическое (связь нормы с языковым коллективом как ее носителем) и (3) конвенциональное (условное) явление (норма есть «исторически *принятый*... выбор»), (4) как диахронический феномен («*исторически принятый* в данном языковом коллективе выбор») (курсив наш. – М.Т.).

В свою очередь, Л.А Введенская отмечает, что изменение языковых норм обусловлено постоянным развитием языка [1, с. 28]. Опираясь на показатели различных нормативных словарей, Л.А. Введенская говорит о трех степенях нормативности [1, с. 31]. Назовем эти степени и приведем наши примеры:

1) норма 1 степени – строгая, жесткая, не допускающая вариантов (например, *торты*, а не *торты*, *торта*);

2) норма 2 степени – нейтральная, допускающая равнозначные варианты (например, *творог* и *творог*);

3) норма 3 степени – более подвижная, допускающая использование разговорных, а также устаревших форм (например, *черный* и *черное кофе*).

Такие изменения в «живом как жизнь» языке (К.И. Чуковский) могут вызвать как интерес, так и трудности при усвоении, а в некоторых случаях даже ностальгию по уходящим или уже отмененным нормам.

Тем не менее все школьное обучение языку и речи – это обучение языковым нормам, а также умению различать норму и ее нарушение (т. е. ошибку). Кроме того, как справедливо заметил Л.В. Щерба: «Когда чувство нормы воспитано у

человека, тогда он начинает чувствовать всю прелесть обоснованных отступлений от нее» [12, с. 24–39]. Здесь необходимо уточнить, что обоснованное отступление от нормы не считается нарушением (например, повтор однокоренных слов в текстах Л.Н. Толстого). Таким образом, усвоение норм создает основу для развития коммуникативных умений.

Поскольку языковые нормы регулируют выбор вариантов на разных уровнях структуры языка, Б.Н. Головин различает следующие структурно-языковые типы норм: нормы ударения (акцентологические), произношения (орфоэпические), словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические и стилистические. При этом лексические и стилистические нормы являются менее строгими, так как определяются в первую очередь внеязыковыми аспектами: конкретной речевой ситуацией и эстетическими запросами. Таким образом, становление стилистической дифференциации устной и письменной речи школьников и формирование их индивидуальных стилей связаны с развитием коммуникативных умений.

Как мы помним, Б.Н. Головин рассматривает «культуру речи как совокупность ее коммуникативных качеств». Для понимания и описания «коммуникативных качеств речи», по словам Б.Н. Головина, необходимо «умение увидеть системные отношения речи, ее языковой структуры к чему-то, что находится за ее пределами, к другим, неречевым структурам» [3, с. 25].

По отношению к языку речь может быть *правильной, чистой, богатой, разнообразной*, если в ней соблюдены нормы литературного языка, нет чуждых литературному языку слов и словесных оборотов, применены «многие и различные знаки языка» (курсив Б.Н. Головина – *М.Т.*) [3, с. 27].

По отношению к мышлению речь может быть *точной и логичной*, если значения составляющих ее слов и их сочетаний строго соотнесены с содержаниями и объемами выражаемых понятий (точность понятийная) и связи этих значений не противоречат законам логики (логичность понятийная) (курсив Б.Н. Головина – *М.Т.*) [3, с. 27].

По отношению к сознанию речь может быть *выразительной, образной, действенной*, если ее структура воздействует на сознание, поддерживает внимание и интерес слушателя и читателя, формирует конкретно-чувственные представления о действительности, подчиняет слушателя или читателя автору (курсив Б.Н. Головина – *М.Т.*) [3, с. 28].

По отношению к действительности (наряду с отношением к мышлению) речь может быть *точной и логичной*, если в речи достигнуты соответствия между значением слова и его предметной отнесенностью (точность предметная), между смысловыми связями слов и предложений и «логикой» отношений и зависимостей между предметами и явлениями реального мира (логичность предметная) (курсив Б.Н. Головина – *М.Т.*) [3, с. 29].

По отношению к человеку, ее адресату (получателю), речь может быть *доступной и действенной*, если ее языковая структура облегчает опознавание получателем выраженной ею информации и побуждает ее получателя к изменению поведения, внешнего (поступка, действия) или внутреннего (мыслей, взглядов, настроений) (курсив Б.Н. Головина – *М.Т.*) [3, с. 29–30].

По отношению к условиям общения речь может быть *уместной*, если приведена в соответствие с местом, временем, жанром и задачами коммуникативного процесса (курсив Б.Н. Головина – *М.Т.*) [3, с. 30].

Из этого следует вывод, что «коммуникативные качества речи» конкретного человека являются критерием оценки его коммуникативных умений.

Коммуникативные качества речи как системные отношения речи к неречевым структурам удобно представить в виде схемы (рис. 1).

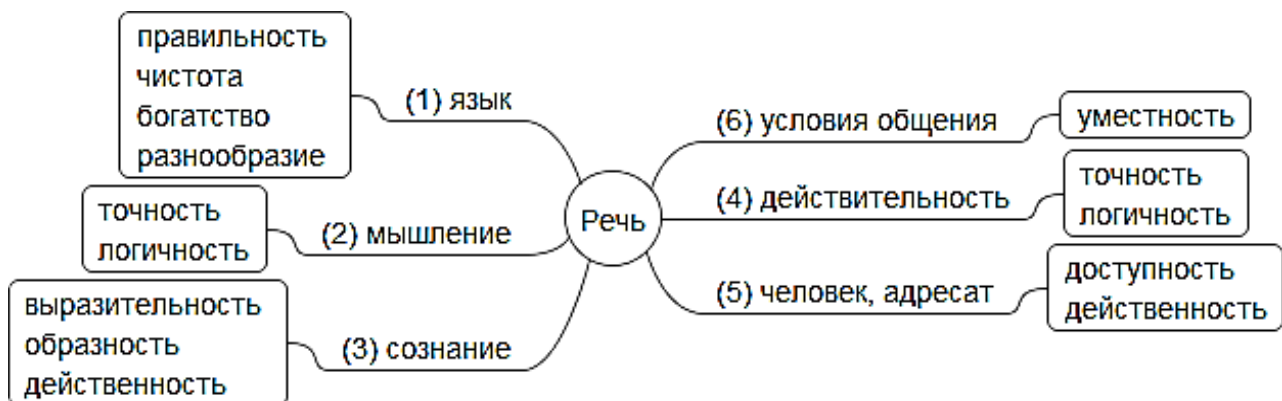


Рис. 1. Коммуникативные качества речи

Итак, рассмотренные лингвистические проблемы культуры речи помогают в определении педагогических проблем, связанных с развитием коммуникативных умений:

1. Проблема обучения выбору единиц языка в конкретной речевой ситуации.

2. Проблема обучения языковым нормам, а также умению различать норму и ее нарушение с учетом потенциальной и реальной вариативности нормы и обоснованных отступлений от нормы.

3. Проблема становления стилистической дифференциации устной и письменной речи школьников и формирования их индивидуальных стилей.

Так как предметом нашего рассмотрения стало развитие коммуникативных умений школьников, то целесообразно уточнить особенности речевого и психического развития дошкольного и школьного возраста.

Известно, что в дошкольном возрасте обогащение словаря и усвоение грамматического строя речи детей происходит в пределах бытового стиля речи. Когда в младшем школьном возрасте (ученики начальной школы) дети начинают самостоятельно читать, пересказывать прочитанные тексты и составлять первые собственные тексты, они постепенно знакомятся с понятием языковой нормы, усваивают языковые понятия. Особенностью речевого развития младшего подросткового возраста (ученики 4–6 классов) является тот факт, что теория языка выступает как предмет специального изучения, происходит становление стилистической дифференциации устной и письменной речи школьников и формирование их индивидуальных стилей.

Кроме того, в младшем подростковом возрасте формируются сложные формы мыслительной деятельности (абстрактное теоретическое мышление), быстро развиваются творческие способности, а ведущей деятельностью становится общение со сверстниками.

Таким образом, развитие коммуникативных умений младшего подростка создает основу для формирования его коммуникативной компетентности в дальнейшем (таблица 1).



## Периодизация речевого развития ребенка и школьника

<i>Возрастной этап</i>		<i>Ведущая деятельность (см. Примечания)</i>	<i>Речевое развитие [5, с. 97]</i>
до 1 года	младенческий	непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослым	гуление, лепет, накопление пассивного словаря
1–3 года	ранний дошкольный	предметно-манипулятивная	первые слова, с двух лет начало овладения грамматическими формами
3–7 (6) лет	дошкольный	сюжетно-ролевая игра	обогащение словаря, усвоение грамматического строя в пределах бытового стиля речи
7 (6)–10 лет	младший школьный	учебная	овладение чтением и письмом, первое понятие о литературной норме и начало формирования языковых понятий
11–15 лет	средний школьный	интимно-личностное общение (см. Примечания)	изучение теории языка, овладение нормой, стилистическая дифференциация речи, начало формирования индивидуального стиля
15–17 (18) лет	старший школьный	профессионально-учебная	становление индивидуального стиля, усвоение профессиональной лексики, речь становится средством самовыражения личности
<p><b>Примечания:</b></p> <p>1. По определению А.Н. Леонтьева, ведущей является «деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [4, с. 95].</p> <p>2. Интимно-личностное общение – это один из видов общения, основанный на личной симпатии партнеров по отношению друг к другу, их взаимной заинтересованности в установлении и поддержании доверительных отношений [8].</p>			

Рассмотренные лингвистические проблемы культуры речи также помогают в определении социальной проблемы, связанной с развитием коммуникативных умений.

Когда И.С. Тургенев писал, что русский язык «великий, могучий, правдивый и свободный», он и не предполагал, что с начала 1990-х гг. появится сомнительная мода на чуждые литературному языку и этическим установкам слова и словесные обороты (варваризмы, жаргонизмы и др.; вульгаризмы, арготизмы, обценная лексика). Учитель может на каждом уроке «сеять разумное, доброе,

вечное» (Н.А. Некрасов), но если такая «мода» распространяется даже среди актеров, режиссеров, писателей и т. д., то на какие «всходы» может надеяться учитель? Вот что пишет по этому поводу Л.И. Скворцов: «Ораторы [О публичных выступлениях. – М.Т.], очевидно, полагают, что высказались живо и ярко, демократично, по-новому, «по-народному». На самом же деле они проявили неуважение к слушателям и показали свое неумение найти подходящие для ситуации слова» [9, с. 5].

К.И. Чуковский в свое время писал: «Чтобы добиться чистоты языка, надо биться за чистоту человеческих мыслей и чувств» [11]. А для этого необходимы положительные примеры, которых в настоящее время недостаточно. Здесь снова уместно вспомнить слова Л.И. Скворцова о том, что «высокая культура речи, постоянная забота о ее совершенствовании – важная часть общей культуры каждого из нас, одно из условий повышения культуры народа, его нравственности и духовности» [9, с. 5].

В связи с этим проблема «чистоты русского языка» становится социальной и вызывает тревогу у лингвистов, педагогов, широкой общественности – тревогу за русский язык и подрастающее поколение.

### ***Список литературы***

1. Введенская Л.А. Культура речи / Л.А. Введенская // Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Катаева. – 12-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – С. 69–162.

2. Воителева Т.М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся 5–9 классов на уроках русского языка: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2000.

3. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1988. – 320 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1974.

5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1988.

6. Максимова А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх // Начальная школа плюс До и После. – №1. – М.: Баласс, 2005. – С. 3–7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100.com>

7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009.

8. Психология общения: Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011.

9. Скворцов Л.И. Введение / Л.И. Скворцов // Культура русской речи: Словарь-справочник: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Академия, 2006.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 классы) [утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. №1897]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>

11. Чуковский К.И. Живой как жизнь. – М.: Молодая гвардия, 1962.

12. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.