



ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
НЕКВАЛИФИРОВАННОЙ
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ



ИНФОРМАЦИЯ О СЕРТИФИКАТЕ

S/N: 1B3F1E7DE23F9A9345B58C61B7D429A9

Владелец: Смагина Мария Викторовна

Должность: Ректор

E-mail: smagina.mv@sspi.ru

Организация: ГБОУ ВО СГПИ

Дата подписания: 13.11.2022

Действителен: с 27.09.2022 до 27.09.2025

ГБОУ ВО «СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОРА ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

О Д Я

Краевая инновационная площадка

Ставрополь
2021

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
КАК ФАКТОРА ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОЙ
РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

КОМПЛЕКСНАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА»

2003 / 2021

КРАЕВАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА

Ставрополь
2021

УДК 37.0
ББК 74 я73
Ф79

Печатается по решению
Совета научной лаборатории «Антропологии детства»
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

Рецензенты:

Ходус В.П. – доктор филологических наук, зав. кафедрой русского языка
Гуманитарного института ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Кизима А.Б. – директор МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя

Авторский коллектив:

Борисова Т. Г., доктор филологических наук, доцент (Предисловие, §1.1); Глушкова Н.Г., старший преподаватель (§2.1); Кузнецова Т.Б., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики (§1.3); Луговая Е.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики (§1.2); Морозова А.В., кандидат педагогических наук, доцент (§2.3, Приложение); Печенюк А. Н., старший преподаватель (§1.1); Рябенко Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики (§2.2)

Ф79 **Формирование лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды: антропологический подход: учебно-методическое пособие.** – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2021. – 101 с.

ISBN 978-5-907425-29-3

В учебно-методическом пособии рассматриваются важные вопросы, касающиеся проблемы экологии языка современных школьников, и демонстрируются возможные пути их решения. Авторы представляют теоретический и методический материал, а также описывают возможные модели формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся в процессе обучения русскому языку. Антропологический подход обеспечивает общий методологический принцип языкового развития школьников в образовательном процессе.

Предназначено для преподавателей вузов, учителей школ, студентов, а также тех, кто интересуется вопросами развития речи современных школьников.

Разработано сотрудниками ВНИК комплексной научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства» в рамках реализации программы краевой инновационной площадки «Подготовка педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды».

УДК 37.0
ББК 74 я73

ISBN 978-5-907425-29-3

© Коллектив авторов, 2021
© ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», 2021
© Издательство «Тимченко О.Г.», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ЭКОЛИНГВИСТИКА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ.....	6
1.1. Лингвозкология – одно из направлений гуманитарных исследований XXI века: методы и методология	6
1.2. Экологический дискурс: репрезентация нового экологического мышления в современном образовательном пространстве	16
1.3 Культура русской речи и экология слова	31
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	45
2.1. Психолого-педагогические предпосылки формирования лингвозкологической компетентности обучающихся: антропологический подход.....	45
2.2. Моделирование процесса формирования лингвозкологической компетентности обучающихся на уроках русского языка: условия организации, методы и приемы работы.....	60
2.3. Опытнo-экспериментальная работа по формированию лингвозкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку	70
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	100

ПРЕДИСЛОВИЕ

В эпоху перемен и нестабильности особую важность в языковой политике государства и, прежде всего, в сфере образования приобретает поиск ответа на риски и вызовы современности, связанные с упрощением языковых конструктов, загрязнением языковой среды, нарушением экологии языка в образовательном процессе, деградацией речевого общения и др. Чистота речевой среды общества является важной составляющей национальной безопасности государства.

В связи с этим в фокусе исследовательского поиска находится ответ на ключевой вопрос – какие концептуальные педагогические идеи могут быть положены в основу рассмотрения проблемы сохранения и обогащения языка, совершенствования практики речевого общения современного школьника.

С помощью речевой деятельности ребенок адаптируется к культурной среде общества, так как слово учит необходимым для его жизни действиям. Слово в форме похвалы, наказания, ласки регулирует субъективное состояние индивида. Социализация человека без речи невозможна, вхождение его в общество, однако часто коммуникация приводит к негативным последствиям и не достигает цели. Зависит это от многих причин: от несовпадения картин мира говорящих, от неучета фактора адресата, от недостаточной сформированности коммуникативных умений, от слабого владения языком.

Недостатки речевой деятельности – показатель недостатков развития человека, так как в речи выражено все: познания о мире, отношение к миру, установки, убеждения, нравственные устои. Учебная деятельность подростка – это способ овладения социальной реальностью, формирования мотивационно-потребностной сферы.

Язык выступает в качестве основного средства формирования коммуникативной компетенции обучающегося. Система текстов играет значительную роль в этом процессе и вне его и зачастую трансформирует нравственные модели поведения ребенка. Так как словесная нагрузка в современном информационном обществе не всегда оказывается экологичной, педагогическому сообществу необходимо искать новые подходы к организации информационного пространства школьника, и в этом призвана помочь лингвоэкология.

Для авторов учебно-методического пособия важным представляется исследование круга интересов и проблем школьников и составление такой

программы, которая не требует создания дополнительной мотивации для подростков, а является естественной учебно-образовательной средой. Лингвоэкологическая компетентность современного школьника – одна из важнейших условий успешного развития личности.

Рассмотрение лингвоэкологии сквозь призму антропологического подхода позволяет обеспечить безопасность школьной языковой среды, воспитание нравственной языковой личности.

Лингвоэкология – сравнительно новая наука, способствующая формированию лингвоэкологической компетентности языковой личности, имеющей особое значение для современного человека.

Формирование лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку мало связано с реальным общением учащихся в ситуации урока. Позиция авторов учебно-методического пособия связана с тем, что мотив речевой деятельности школьников, находящийся за пределами языка, необходимо стимулировать в процессе обучения русскому языку, создавая различные модели формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку.

Создание условий безопасного общения, система заданий, построенная с учетом возрастающей трудности творческих работ, направленная на развитие коммуникативных умений учащихся, обеспечивает эффективное развитие устной и письменной речи и формирование рефлексивных умений.

Представленные в пособии методические находки не претендуют на универсальность, это лишь первые шаги, которые представляют специально организованное обучение (на основе актуальных для подростка тем и подбора заданий, направленных на осознание ситуации и улучшение коммуникации между школьниками), дающее возможность формирования лингвоэкологической компетентности учащихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды.

ГЛАВА 1. ЭКОЛИНГВИСТИКА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

1.1. Лингвоэкология – одно из направлений гуманитарных исследований XXI века: методы и методология

На современном этапе развития общества происходит процесс переосмысливания нашего прошлого и настоящего, и все чаще отмечается кризис в различных областях российской действительности: в политике, экономике, социуме, в том числе и в культурной сфере. Язык с культурой находится в тесном взаимодействии, и в первую очередь с его литературной разновидностью [20, с. 13]. Русский национальный язык является неотъемлемой частью русской культуры. «Наша текущая языковая жизнь естественно и всецело определяется современным состоянием общества и общественного сознания, отражая в себе все их проблемы и достижения» [16, с. 44]. Действительно, язык и время – два неразрывных компонента. Как культурные идеалы определенных эпох отражаются в языке, так и время в языке находит свое отражение. Со временем меняется многое: жизнь, общество, приоритеты, государства, человеческие ценности, культура поведения человека и культура речи. Культура речи – важнейшая и неотъемлемая часть общей культуры человека. Определяется она уровнем владения языковыми нормами (акцентологическими, орфоэпическими, орфографическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими), а также умением использовать различные выразительные средства языка в определенных условиях общения.

В конце XX века новое глубокое содержание приобретают понятия «экология языка» («лингвистическая экология»), «экология культуры». Д. С. Лихачёв в своей работе «Прошлое – будущему» отмечал, что «экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды, не менее важна среда, созданная культурой его <человека> предков и им самим... Сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы» [11]. Людям необходима природа для их биологической жизни ровно так же, как культурная среда для их нравственной, духовной жизни.

Понятие «лингвоэкология» рассматривается в двух аспектах: в узком смысле – это «современное осмысление места и роли языка в нашей жизни и вытекающие из него принципы языковой политики и направленность языкового обучения». Широкое понимание лингвистической экологии заключается в сохранении языка во всей его целостности, а также в нераздельной связи с историей своего народа, его жизнью и характером [16, с. 10-12]. «Современная общественная ситуация в России с предельной остротой выдвигает этнокультурный и лингвоэкологический аспекты изучения и преподавания русского языка как родного. Русский язык должен быть в полной мере осознан в его глубинной сути – во-первых, как уникальный памятник творческой мысли народа, уже создавшего мощный пласт мировой культуры, и, во-вторых, как «плоть животворящая» – орудие духовного воздействия и воспроизводства самобытного исторического мировидения» [17, с. 26].

Современные тенденции развития человеческого общества: экономическое развитие и его глобализация, политические преобразования, взаимопроникновение культур и субкультур, развитие информационных сетей и систем, – выделяют одну из наиболее актуальных проблем современной российской действительности – состояние речевой культуры. Российские ученые, публицисты и писатели с тревогой фиксируют оскудение речи на лексическом уровне в различных речевых сферах, нарушение грамматических норм, отмечают небрежность на фонетическом и стилистическом уровнях. [15]. «Небрежное отношение к языку, отход от национальной культуры, которая в нём выражена, не проходят бесследно для человека как индивидуальности и как социально-нравственной личности» [18, с. 25]. Беспокойство у ученых-лингвистов вызывает факт снижения общей речевой культуры, – в тексты литературных произведений, а также в речь образованных людей вторгаются просторечные, грубо-просторечные слова и жаргонизмы.

Деятельность средств массовой информации (радио, телевидение, газетно-журнальная периодика) тесно связана с социально-экономическими, политическими преобразованиями. Невзирая на тот факт, что ранее СМИ являлись определителем характера речевого поведения, его «образцом», в конце 90-х годов XX века отмечается ослабление цензуры в СМИ, «расшатывание» рамок официально-публицистической речи, расширяется сфера спонтанного общения, свободного диалога, к языку прошлого возрастает психологическая неприязнь, следовательно, «появляется стремление выработать новые средства выражения, новые формы образности» [15]. Просторечные выражения, жаргонные и заимствованные слова «заселяют» публицистический стиль, но

наибольшее волнение у ученых, а также деятелей искусства вызывает «неуважение к русскому слову», «неумение журналистов предоставить информацию объективно, без нот пристрастности, особенно в изложении политических и социально значимых мнений» [21, с. 26]. Вместе с тем остается очевидным факт, что одной из главенствующих ролей в формировании языковых норм, стилистического вкуса у современных читателей и слушателей, и прежде всего молодых, принадлежит СМИ

Язык постоянно находится в развитии, он «непрестанно обновляется в средствах выражения мыслей и эмоций, в передаче информации, в результате его функционирования в обществе, благодаря его употреблению членами соответствующего социума в процессе их совместной жизни...» [4].

Как известно, все языковые средства рассматривают в синхроническом и диахроническом аспектах. Развитие языка диахронно обнаруживается через замену устаревших языковых средств новыми, синхронно – через взаимодействие различных вариантов, сосуществующих и претендующих на нормативность [2, с. 7]. Между тем, отмечает Л. В. Савельева, в условиях современного состояния языка, науки, общества особую актуальность приобретают другие аспекты, определяющие пути и методы языкового обучения и воспитания [16, с. 7].

1. Этнолингвистический аспект, «рассматривающий родной язык как нерукотворное хранилище исторической памяти этноса, как отражение его образа жизни, психологии, верований, этических и эстетических оценок...» [16, с. 7]. Отношение к языку в прагматическом плане, как к средству общения, стало причиной падения интереса к изучению русского языка. Таким образом, необходимо постоянное обращение к языку в этнолингвистическом ракурсе.

2. Историко-культурный аспект, «рассматривающий язык как определённый социально – исторический феномен, обусловленный типом культуры, неотъемлемой частью которой он является, и конкретными условиями общественной жизни языка» [16, с. 8].

3. Лингвоэкологический аспект, «тесно связанный с двумя предыдущими и рассматривающий синхронное состояние языка как естественно складывающуюся гармонию традиции и новаторства...» [16, с. 8].

На вопросы о современном состоянии русского языка, его функционировании в речи и проблемах, связанных с этим, откликаются многие учёные, филологи, журналисты – все, кому не безразлична судьба родного языка. «Что происходит с русским языком на рубеже веков?» – вот вопрос, который поставили учёные в начале XXI века.

Речевой деятельности современников посвящены научные труды таких исследователей, как Д.Н. Шмелёв, В.Г. Костомаров, Н.Ю. Шведова,

Ю.Н. Караулов, Н.И. Толстой, О.Н. Трубочёв и др. В работах учёных-филологов Ю.Н. Апресяна, М.Н. Кожиной, Г.Н. Складневской, В.Е. Гольдина, Е.А. Земской, А.В. Бондаренко, В.Г. Гака, В.П. Григорьевой, М.А. Грачева представлены различные взгляды на состояние русского языка конца XX-начала XXI столетия.

Ю.Н. Апресян приводит ряд факторов, которые определяют крайне бедственное положение родного языка, он считает, что в течение 70 последних лет влияние языка высокого искусства полностью исключено; гласность, в результате которой «образованщина» (*термин Ю.А. Апресяна*) («дремучие» парламентарии, «государственные органчики всех рангов», неряшливые репортёры) из-за недостатка слов и мыслей говорит спонтанно и плохо; искажение естественного взаимодействия мировой культуры с культурой русской приобрело уродливую форму копирования или калькирования.

В. Е. Голдин и В. П. Григорьев в своих работах полагают, что драматичность языковой ситуации зависит от строения коммуникационной сферы и говорить о данной проблеме следует применительно к нам, людям.

Е. А. Земская, наоборот, считает, что состояние русского языка начала XXI столетия не вызывает особой тревоги, она полагает, что раскрепощение языка, его свобода, во многом зависит от достигнутого уровня гласности в Российской Федерации. Исследовательница указала на ещё одну особенность: общение с немецкими и финскими лингвистами показало, что для других народов включение в речь просторечных выражений или диалектной фонетики не производит на слушателя такого впечатления, как у нас, в России.

М. Н. Кожина и Г. Н. Складневская также говорят о том, что состояние языковой системы не должно вызывать тревоги, так как о неудовлетворительном состоянии языка можно говорить в том случае, когда:

- 1) язык не справляется с номинативной, информативной, когнитивной функциями и др.;
- 2) деформируются или прекращаются обычные языковые процессы, то есть наступает некий «эволюционный сбой» (семантическое развитие, словообразование, номинация).

Итак, большинство учёных усматривают проблему языка, связанную с состоянием нашего общества, с «массовым косноязычием, производящим впечатление национальной катастрофы», при этом состояние языка как системы не вызывает особых опасений.

Наибольшую тревогу состояние русского языка внушает тем, кто учитывает «совершенно новые исторические условия жизни языка в постиндустриальном обществе и «доселе небывалый масштаб воздействия субъективных факторов на саморегуляцию языковой системы». Это

М.В. Горбаневский, В.В. Колесов, Н.С. Валгина, Л.В. Савельева, В.Г. Костомаров, З.К. Тарлано [16, с. 45]. На сегодняшний день основным нарушением лингвоэкологического баланса является «резкое подавление естественного этноисторического фона нашего высокоразвитого литературного языка», которое осуществляется двумя путями: наплывом иноязычных заимствований и жаргонизацией.

Иноязычные заимствования. Рубеж веков ознаменовался социально значимым и активным языковым процессом заимствования иноязычной лексики. Современные ученые-лингвисты считают данный процесс заимствований из английского языка (американский вариант) самой яркой чертой современности, «сравнивая их с французским наводнением, пережитым в 18 веке» [8, с. 110].

Ориентация на западную современную систему ценностей (эталоны культуры, стандарты жизненного уровня, привлекательные технические и информационные новшества, эстетические представления, манеры, вкусы и др.) послужила серьезным стимулом, который и обусловил активизацию употребления иноязычной лексики.

Н.С. Валгина в своей работе «Активные процессы в современном русском языке» выделяет несколько основных причин заимствований, они известны и вполне объяснимы:

- 1) потребность в обозначении новых явлений, понятий, вещей;
- 2) наличие в международном употреблении сложившихся систем терминов. (компьютерная терминология, спортивная, музыкальная);
- 3) необходимость в специализации понятий;
- 4) потребность скрыть негативный или прямой смысл понятий (педикулёз – вшивость) [2, с. 111].

Помимо причин, связанных с политическими преобразованиями, экономическим ростом и культурными реалиями, Л. П. Крысин в своем исследовании «Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни» [9, с. 56] выделяет и социально-психологические причины.

Исходя из указанных причин, все заимствованные слова можно условно разделить на две категории: необходимые заимствования, которые отвечают потребностям языка и времени, и заимствования, которых при желании можно было бы и избежать «при более бережном отношении к природному русскому языку» [2, с. 108].

Безусловно, необходимость англоязычных заимствований и их положительную роль трудно переоценить, но нельзя не видеть здесь и разрушающего начала в том случае, когда иноязычные слова, выбранные для некоего «шика», вытесняют из языка их русские эквиваленты. Это разрушающее начало видится «в нарастающем грубом вторжении в

русскую этнокультурную картину мира чужеродной ментальности», в подмене «концептов русской культуры» [2, с. 108]. В большинстве случаев язык с трудом справляется с нашествием «звонкого иноязычия», «он не успевает орфографически, морфологически освоить новые слова, приспособлять их к собственным законам, не говоря уже о выдвигании оригинальных эквивалентов» [14, с. 127]. Особенно часто встречаются такие «необработанные», не освоенные языком элементы в средствах массовой информации, в рекламных текстах, в новых названиях магазинов, ресторанов быстрого обслуживания, кафе и др. В желании показать «свою широту и учёность, точнее – свою приобщенность к американо-западному миру, журналисты нередко создают причудливую смесь иностранных слов, грубого просторечия и жаргона» [8, с. 131] даже тогда, когда существуют не менее точные русские эквиваленты: *уик-энд – выходные, конверсия – преобразование, тинейджер – подросток, имидж – образ, мани – деньги, плюрализм – многообразие мнений, батл – соревнование, битва, чат – беседа, прессинг – давление* и многие другие.

Всё выше перечисленное можно обобщить словами Ю. Н. Караулова: «Внедрение иноязычных слов идёт от лености ума, консерватизма говорящего..., от нежелания «расторгнуть» ресурсы родного языка и заглянуть в его запасы, а иногда, правда, от стремления к элитарности в речи...» [5]. В данном случае под элитарностью речи понимается «максимально полное владение всеми возможностями языка: умение использовать нужный в данной ситуации функциональный стиль, строго различать нормы устной и письменной речи, пользоваться всеми богатствами языка, не нарушать орфоэпических и орфографических норм, соблюдать все этические нормы общения, а главное, всегда и всё использовать в своей речи целесообразно, не злоупотребляя иностранными словами и никогда не искажая ни их значения, ни их произношения при необходимости употреблять» [3, с. 136].

Жаргонизация современного русского литературного языка. Это нарушение лингвоэкологического баланса связано с широким внедрением вульгарной, субстандартной арготической лексики и фразеологии.

На протяжении XX века русский язык ни единожды испытывал нашествие арготизмов. Данный процесс связан с социальными переменами, с глобальными историческими событиями, а также с активизацией словаря уголовного мира. Выделяя два основных фактора, способствующих проникновению жаргонизмов в речь: необычность звучания, их причудливость и «воровская романтика», исследователями отмечается повсеместное нарушение языковых норм, появление в речи подавляющего большинства слов и словосочетаний деклассированных элементов.

На современном этапе обновления и переосмысливания ценностей, социального кризиса и политической гласности свобода слова «выплеснула наружу долго сдерживаемый мощный поток подцензурной лексики и фразеологии». Обеднение речи и ее огрубление – это результат ее «раскрепощённости», реакция на негативные аспекты жизни, ее проблемы и неустроенность, и служит средством разрядки психологического и эмоционального напряжения, ««крепкое словцо» более доходчиво и более понятно «простому народу», чем убедительная аргументация, изложенная хорошим русским языком» [13].

М. В. Колтунова в своей работе «Что несет с собой жаргон» [7] определяет молодежный жаргон как наиболее распространенный среди различных видов жаргона, в котором преобладают англицизмы и англоязычные образования («спикать» – говорить, «агриться» – злиться, «крезанутый» – сумасшедший, «шузы» – обувь (ботинки), «бузить» – суесться, беспокоиться, «хайер» – волосы, «хелтить» – помогать, «зачекиниться» – зарегистрироваться). Жаргонизмы-кальки и полукальки активно проникают в речь подростков и молодых людей, сочетаясь с литературной лексикой в новом значении («не гони» – перестань говорить чепуху, «забей и не парься» – не обращай внимания и не переживай, «он такую лажу гонит» – говорит неправду, «свалить с тусовки» – уйти с дискотеки, «надыбать ништяковую тему» – найти хорошую музыку, «приколоть кого-нибудь» – разыграть, «по ящику отпадный фильм крутят» – по телевизору хороший фильм демонстрируют), в данную «языковую цепь» наряду с лексическими включаются и грамматические сочетания («я такая говорю, а он типа не слышит»), в которых знаменательные слова начинают выполнять либо функции артикля, либо означают речевую ситуацию («типа» – делает вид, что не слышит»). Таким образом, создаётся особая языковая среда, которая с одной стороны, характеризуется игрой лексических значений слов, что и привлекает молодежь, с другой стороны, – большое количество жаргонизмов создаёт некий лексический монотон, приводит к обеднению и лексическому «истощению» речи.

«При относительной единовозрастности той или иной группы говорящих, жаргонная речь выступает как характерная черта языка поколения. Это и даёт возможность ставить вопрос о современном молодёжном жаргоне как одном из речевых стилей нашего времени» [18, с. 67].

Л.И. Скворцова в своем труде «Экология слова» определяет, что основу молодёжного сленга составляет студенческий жаргон, который взаимобновляется и пополняется преимущественно за счет других жаргонов, например, школьного или клубного и др. Молодёжный жаргон (сленг) характеризуют иноязычные заимствования, а также выразительные

наименования и переименования, связанные с такими аспектами жизни, как спорт, учёба, хобби, развлечения и др. «Эмоции молодых ищут выход – и находят его в мерзком, грязном слове, тем более и взрослые вокруг легко роняют всю эту лексику, не заботясь об окружающих» [18, с. 53]. Молодежь во все времена старалась противопоставить себя миру взрослых («протест как реакция на общественные невзгоды: на ложный пафос, на враньё, на оскорбление личности») и соперничающим молодёжным группам («желание сразиться, здоровая конкуренция») [6, с. 125].

Интересные наблюдения сделал В.В. Колесов. Учёный отметил следующую закономерность в речи молодежи разных эпох: середина XIX века – речь молодёжи устремлена к высоким славянизмам, затем (после революции – начало XX века) «образцом» становится речь представителей городского «дна», т.е. тех, кто, по мнению молодых, достиг абсолютной свободы [6, с. 127].

В настоящее время речь молодёжи называют интержаргоном [8, с. 132]. Этот термин отчасти означает то, что в английском языке называется сленгом. Данное понятие изначально тесно связано с рок-музыкой и андеграундом; оно вызвано, по мнению Костомарова, увеличением информации на английском языке, общей модой на него и на все американское.

Границы распространения молодёжного сленга расширяются при активном участии средств массовой информации. Жаргонизмы и жаргонные выражения проникают во все сферы общественной жизни: в речь журналистов, политиков, артистов эстрады, публики – что и формирует речевое сознание нашего общества под давлением жаргона во всех его разновидностях.

Вместе с тем необходимо отметить и другие причины, которые приводят к нарушениям лингвоэкологического баланса, выделяемые учеными в последние десятилетия.

Большое количество ошибок в речи отмечается по причине незнания или забывания многих семантически ценных слов и фразеологических сочетаний, небрежного отношения к слову, оскудения активного словарного запаса говорящего, например, «пока суть да дело» вместо «пока суд да дело» (изменение); «ему впору биться об стенку» вместо «биться головой об стену» (усечение); «сидеть сложив руки» вместо «сложив» (искажение грамматической формы); «вы обратились не по правильному адресу» вместо «обратиться по адресу» (расширение лексического состава); «делать сложив рукава» вместо «сложив руки» и «спустя рукава» (контаминация (объединение) и др.

К нарушениям речи приводят ошибки в употреблении слов в несвойственном им значении или без точного представления об их

семантике, например, «*в суде тщательно анализировалась фразеология беседы экипажа между собой и землей*», но ни одно из зафиксированных в словаре значений слова «*фразеология*» [1) устойчивое сочетание слов; 2) совокупность приемов словесного выражения; 3) красивые, напыщенные фразы] не относится к данному контексту.

Речевые штампы, в том числе и эвфемизмы, также являются причинами лингводигрессии (снижение культуры общения, ухудшение состояния языка) (термин А.П. Сквородникова): «*при голосовании поднялся лес рук*»; литературные штампы – «*лазурь небес*», «*источник вдохновения*»; публицистические штампы – «*ударник труда*», «*город на Неве*»; сочетания со словом «*фронт*»: «*фронт уборки*», «*фронт урожая*», «*фронт работ*» и др.

Нарушения речевого этикета, связанные с «излишней интимизацией» общения, фамильярностью в отношениях с адресатом речи (оппозиция ТЫ – ВЫ), грубостью выражений и небрежностью подбора соответствующих эмоциональному фону беседы лексических средств – ещё одно лингвоэкологическое нарушение, которое характерно сегодня, к сожалению, как для разговорной речи, так и для речи художественной и публицистической.

Еще одним лингвосиндромом (нарушение равновесия языковой системы, «загрязняющее» язык, нарушающее чистоту речи) (термин А.П. Сквородникова) является немотивированное использование канцеляризмов, частота их появления в средствах массовой информации приводит к нарушениям речи: «*Ребята развернули в палисаднике работу широким фронтом*», «*Праздничным мероприятием было охвачено пять детей*», «*Новая рецептура приготовления борща мамой была взята на вооружение*», «*Ввиду отсутствия дисциплины класс не пошел в театр*» и др.

Сквернословие – лингвосиндром, который выделяет А.П. Сквородников, сегодня усиливается синдромом «повышенного внимания к интимной сфере отношений» [19] и выливается зачастую в языковую «раскрепощенность», а иногда – распущенность. Сегодня нецензурные слова, бранную, обценную лексику употребляют в речи школьники, молодые люди, взрослые мужчины и женщины. Брань доносится с экранов телевизоров. Сквернословие стало буквально «неформальной нормой» для современного если не говорящего, особенно молодого возраста, так его «слушающего». В лексиконе молодого поколения наряду с бранными словами звучит постоянно «мутирующий» язык сокращенных компьютерных терминов: «*админ*», «*ава*», «*клава*», «*аська*», «*бипер*», «*винда*», «*деза*», «*игнор*», «*инет*», «*комп*», «*рунет*» и др., а также слова-паразиты: «*реально*», «*вот*», «*это самое*», «*как бы*», «*ну*», «*типа*», «*понимаешь*», «*так сказать*» и т.д.

Таким образом, задачами лингвоэкологии становятся задачи сохранения чистоты речевой и языковой среды человека. Их решение обеспечит стабильность культурного развития и воспитания.

Список литературы

1. Андреева К.А., Дзида Н.Н., Зятькова Л.Я. Этическая лингвоэкология человека нравственного: коллективная монография – Тюмень: Вектор Бук, 2012.
2. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. – М., 2003.
3. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б., Ягубова М.А. Русский язык и культура речи: учебник для студентов нефилологов. – М., 2002.
4. Горбаневский М.В., Караулов Ю.Н. Шаклеин В.М. Не говори шершавым языком. – М., 1999.
5. Караулов Ю.Н. О некоторых особенностях РЯ и науки о нём // Русистика сегодня. – 1995. – № 1.
6. Колесов В.В. Язык города. – М.: Высш. шк., 1991.
7. Колтунова М.В. Что несёт с собой жаргон// Русская речь. – 2003. – № 1.
8. Костомаров В.В. Языковой вкус эпохи. – СПб, 1999.
9. Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык в школе. –1994. – № 6.
10. Курашкина Н.А. Эколингвистика или лингвоэкология? Терминологическая дилемма междисциплинарной научной области // Экология языка и коммуникативная практика. – 2015. – № 2.
11. Лихачёв. Д.С. Прошлое – будущему. М.: Наука, 1985 // <http://mybooka.narod.ru> (дата обращения – 09.04.2021).
12. Миловатский В.С. Об экологии слова. – М., 2004.
13. Наумов В. П. Труды по культуре речи // <http://www.km.ru> (дата обращения – 09.04.2021).
14. Подчасова С. В. Заметки на полях газеты. // Русская речь. – 1993. – № 2.
15. Русский язык конца 20 столетия / Отв. ред. Е. А. Земская. – М., 2000.
16. Савельева Л.В. Русское слово: конец 20 века/Предисл. Д. Лихачёва. – СПб.: Издательство «Logos», 2000.
17. Савельева Л.В. Современная русская социоречевая культура в контексте этнической ментальности // Язык и этнический менталитет. – Петрозаводск, 1995.
18. Скворцов Л.И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи. – М., 1996.

19. Сковородников А.П. Экология русского языка: монография – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016.
20. Тарланов З. К. Язык и культура: Учебное пособие по спецкурсу. – Петрозаводск, 1984.
21. Тарланов З. К. Язык мой – друг мой или враг?: Учеб. пособие по культуре речи и стилистике/ ПетрГУ. – Петрозаводск, 2003.

1.2. Экологический дискурс: репрезентация нового экологического мышления в современном образовательном пространстве

Антропоцентрическая парадигма, ставящая в центр исследований человека, творящего язык и творимого языком, ставит в центр внимания большое количество новых категорий в гуманитарных науках. Термин «дискурс» впервые упоминается в 1969 году в журнале «Languages» применительно к письменным монологическим текстам политического характера. Известно, что первоначально поставленный вопрос рассматривал Мишель Фуко, характеризуя дискурс как «контактирующую поверхность, сближающую язык и реальность, смешивающую лексику и опыт» [19, с. 96]. Мишель Пешё усложняет политические тексты идеологическим анализом. Материальное, социальное и культурное окружение дискурса придает новое наполнение его субъектам.

В отечественной лингвистике к данному понятию лингвисты обращаются к 70-м годам в значении, тождественном «функциональному стилю». В последние десятилетия дискурс исследуется в аспекте изучения специфики различных его видов и их системно-структурных, когнитивных и прагматических сторон, поскольку, как и такая категория, как «язык», дискурс может рассматриваться как система и сложная структура.

В современном языкознании дискурс трактуется как взаимосвязь нескольких текстов, функционирующих в пределах одной и той же коммуникативной сферы человеческого познания и коммуникации, как многообразие форм проявления дискурса или его типов: устный и письменный, разговорный, научный, художественный и другие, с одной стороны, и как «конкретное коммуникативное событие, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве, имеющее вероятностную природу и характеризующееся зачастую отсутствием четких границ» [20, с. 104].

Социокультурное понимание термина ставит во главу угла когнитивный и антропологический аспекты, поэтому понятие дискурса помещается в

основание парадигмы лингвистического знания: когнитивно- дискурсивной и позволяет изучать структуры сознания участников коммуникации, реализуемые через анализ фреймов и концептов, метафорических моделей и стереотипов.

Прагмалингвистический вариант изучения данного феномена раскрывает способ общения в широком смысле.

При междисциплинарном подходе к понятию дискурса недостатком является нечеткость постановки проблем и многообразии методов анализа.

С другой стороны, многоаспектность термина послужила причиной множественности его определений и сравнительно быстрой эволюции в концепциях внутри одного и того же научного направления.

Исследованию данной проблемы посвящено большое количество литературы. В ней границы понятия дискурса меняются в зависимости от подходов исследователя. Одни понимают под дискурсом «речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)», «творимый в речи связный текст»

«речевое произведение, которое рассматривается во всей полноте своего выражения (вербального и невербального)», «процесс и результат языковой деятельности (фундаментальное направление)», способ передачи информации, а не средство ее накопления и умножения [6, с. 12], другие – «центральную интегративную единицу речевой деятельности, находящую отражение в своем информационном следе – устном / письменном тексте» [14, с. 20], «завершенное коммуникативное событие, заключающееся в взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и / или других знаковых комплексов в определенной ситуации и в определенных социокультурных условиях общения», коммуникативно целостное и завершенное речевое произведение, целостное речевое действие в многообразии его когнитивно-коммуникативных функций, объективно существующее вербально-знаковое построение, которое сопровождает процесс социально-значимого взаимодействия людей.

В связи с приведенными выше высказываниями заметим, что, в качестве дискурса могут рассматриваться: речь, текст как речевое произведение, а также способы коммуникации и тип ментальности. В то же время, всех исследователей объединяет указание на взаимодействие лингвистических и экстралингвистических параметров. Последние включают участников коммуникации, ситуацию общения и хронотоп (время и место). При этом, наиболее распространенной является определение этого термина как текста, в событийном аспекте, находящегося в рамках социокультурного контекста, т.е. в реальной жизни.

Ю. С. Степанов воспринимает дискурс в качестве произвольного фрагмента текста, который обязательно опирается на концептуальную информацию. Он создает «общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки и т.п., определяя не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который «строится» по ходу развертывания дискурса» [21, с. 95].

Основные разновидности дискурса, выделяемые автором, следующие:

- формальный,
- функциональный,
- ситуативный.

Для формального текст может быть и одним предложением. По второму признаку дискурс выступает как «целостная совокупность функционально организованных, контекстуализованных единиц употребления языка» [21, с. 101]. Ситуативный признак учитывает социальные, психологические и культурные условия общения.

К дискурсивным элементам относятся излагаемые события, их участники, перформативная информация и «не-события» (обстоятельства, сопровождающие события, фон, поясняющий события, оценка участников событий, информация, соотносящая дискурс с событиями), а его исходная структура представляет собой последовательность элементарных оппозиций, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т.п.

Следовательно, этот феномен предстает как лингвокультурологическое образование, образуя некое определенное семантическое единство. Данное единство детерминировано языковым сознанием и обуславливает выбор языковых средств. Таким образом, одновременно реализуются разнообразные аспекты языка и языкового мышления. Данное взаимодействие, а также связь с социокультурными факторами позволяет разграничивать национальные дискурсы, актуализация каждого из которых происходит с опорой на «коммуникативные практики», т.е. комплекс когнитивного и процедурального знания.

Любое высказывание может быть представлено и как действие, и как результат действия. Исходя из этого, дискурс может быть рассмотрен в двух представлениях: динамическом и статическом.

Его динамическое (операционное) представление формируется в процессе его развертывания. В этом случае дискурс – это «речевые действия, линейно следующие друг за другом и образующие языковые выражения разных уровней: от слова до фразы и группы фраз» [1]. При этом в фокусе внимания лингвиста оказывается сценарная организация текста, которая

определяет последовательность речевых действий и позволяет говорящему и слушателю ориентироваться и полноправно участвовать в конкретном дискурсе вне зависимости от условий коммуникации. При этом основную роль играют категории диалогичности и интерактивности, возникающие в использовании определенных коммуникативных стратегий и тактик.

При изучении понятия дискурс, как и любого естественного феномена, исследовательский интерес представляет вопрос о его специфике: какие типы и разновидности дискурса существуют. Принимая во внимание приведенную выше информацию, которая показывает, что в настоящее время отсутствует единый подход в отношении к дефиниции исследуемого нами понятия, справедливо полагать, что выявить общепринятую концепцию относительно его типологизации так же не представляется возможным. Это обусловлено тем, что типология дискурса, может быть проанализирована с точки зрения различных позиций и критериев.

Рассматривая этот вопрос, в первую очередь принято разделять дискурсы по национальной принадлежности (русский, английский, немецкий, французский и т.д.). Следует также отметить, что лингвисты выделяют региональные дискурсы как подтип национального.

Исследователь Л.М. Бондарева основывает типологию дискурсов на критериях дихотомического характера:

- по критерию «устный / письменный характер коммуникации» различаются устный и письменный дискурсы;
- по критерию «диалогический / монологический характер коммуникации» различаются диалогический и монологический типы дискурса;
- критерий «фикциональность / нефикциональность» позволяет выделить художественный или литературный и нехудожественный дискурс;
- критерий «объективно / субъективно обусловленный характер коммуникации» позволяет противопоставить статусно-ориентированный (институциональный) и личностно-ориентированный (персональный) дискурс [2, с. 8].

Личностно-ориентированный и статусно-ориентированный типы дискурса рассматриваются социально-прагматическим подходом к анализу дискурса. Стоит отметить, что в личностно-ориентированном дискурсе коммуниканты хорошо знакомы между собой и поэтому открывают собеседнику свой внутренний мир. В противовес этому, статусно-ориентированный дискурс характеризуется как диалог между представителями одной социальной группы. Статусно-ориентированный тип дискурса соответствует институциональному общению.

Представитель социолингвистического направления в дискурсивном анализе В.И. Карасик предлагает подразделять персональный дискурс на

бытовой и бытийный. Институциональный же на юридический, дипломатический, политический, административный, педагогический, военный, медицинский, спортивный, религиозный, мистический, научный, деловой, рекламный, сценический и массовоинформационный дискурсы [11, с. 10].

По области функционирования М.М. Миронова различает такие виды дискурса как педагогический, политический, юридический, военный и другие. С точки зрения прагматики она выявляет критический, оценочный, этический дискурс и др. [18, с. 53].

В соответствии с намерением адресанта А.Г. Гурочкиной был выделен информационный (диалог-интервью, выпытывание), интерпретационный, инструментальный (директивный, аргументативный), та так же другие типы дискурса [6, с. 13].

По мнению большинства лингвистов, задача по структурированию дискурса и определению его типов не может быть решена однозначно. Проблема типологизации дискурса на современном этапе его изучения состоит, главным образом, в том, что, из-за многообразия подходов к исследованию данного феномена, отсутствуют единые критерии для упорядочивания совокупности текстов по группам и выделения соответствующих типов дискурса.

Безусловно, центральной проблемой, исследуемой при анализе дискурса, является проблема определения структуры дискурса. Основными понятиями при этом являются разные уровни структуры, а именно макроструктура (глобальную структура) и микроструктура (локальную структура). **Макроструктура** дискурса – это членение на значительные составляющие: эпизоды в рассказе, абзацы в газетной статье, группы репликв устном диалоге и т.д. При рассмотрении крупных частей дискурса, можно наблюдать границы между ними. В устном дискурсе их можно выделить по сравнительно продолжительным паузам. В письменном же границы выделяются графически или с помощью особых лексических средств, такими как, например, служебные слова или словосочетания «а», «так», «наконец», «что касается». Внутри макроструктуры дискурса можно отметить единство темы, участников описываемых ситуаций, событий, времени, пространства и т.д. Исследованиями данного понятия, занимались такие ученые как Е.В. Падучева, Т. ван Дейк, Т. Гивон, Э. Шеглофф, А.Н. Баранов и Г.Е. Крейдлин и др.

Впротивовесмакроструктуре, микроструктурадискурса – это членение дискурса на минимальные составляющие, которые можно относить к дискурсивному уровню. В настоящее время, большинство специалистов в сфере изучения дискурса такими минимальными единицами считает предикации, или **клаузы**. В устном дискурсе большинство интонационных

единиц близко к клаузам, что подтверждает данную идею. Дискурс же, таким образом, представляется цепочкой клауз. Проведенные психолингвистами эксперименты по воспроизведению вербальной информации, полученной ранее, обычно выявляют относительно неизменное распределение информации по клаузам, в противовес чрезвычайно изменчивому объединению клауз в сложные предложения. Из чего можно сделать вывод, что понятие предложения является менее значимым для структуры дискурса, чем понятие клаузы.

Целостный подход к описанию макро- и микроструктуры дискурса был выявлен У. Манном и С. Томпсон в созданной ими в 1980-х годах теории риторической структуры (ТРС). По их мнению, всякая единица дискурса соотносится хотя бы с одной другой единицей этого же дискурса при помощи некой осмысленной связи. Дискурс устроен иерархически, и для всего уровня иерархии используются одинаковые риторические отношения. В число более двух десятков риторических входят такие, как последовательность, причина, условие, уступка, развитие, цель и другие. Дискурсивная единица, вовлеченная в риторическое отношение, может играть в нем роль, как основного элемента (ядра), так и подчиненного (сателлита).

Прежде чем перейти непосредственно к исследованию экологического дискурса, стоит остановиться еще раз на принципах типологизации дискурса в целом. Многие ученые (В.И. Карасик, В.В. Красных, М. Хэллидей, К. Адамчик, Д. Буссе, В. Тойберт, А. Гардт) выделяют в качестве классификационного критерия дискурса такой параметр, как «тема». Например, дискурс был описан лингвистом Майклом Хэллидеем на основе таких характеристик как «участники», «тема», «способ». Участниками дискурса были названы коммуниканты, которые анализируются неотъемлемо от их статусных и ролевых функций, социальных отношений, в которые они вступают. Тема дискурса является сферой социального взаимодействия, в которой язык подразумевается как центральное средство сотрудничества. Способ дискурса представляет собой функцию, выполняемую посредством употребления языка для достижения определенной цели, формально-содержательную организацию текста, канал передачи (устное или письменное высказывание), коммуникативную цель (объяснение, убеждение, побуждение и т.д.).

Немецкими специалистами в области дискурса Д. Буссе и В. Тойбертом объект исследования понимается как совокупность текстов, связанных тематически, семантически, хронологически, типологически, входящих в определенную коммуникативную сферу и детерминированных социальным, культурным, историческим, политическим, экономическим и

другими контекстами. А. Гардт рассматривает понятие дискурса как анализ темы, которая отражается в высказываниях и текстах различных типов, обсуждается относительно крупными общественными группами, отражает и активно влияет на знания и точки зрения этих групп по данной теме и, в результате, является руководством для дальнейшего формирования общественной действительности в отношении этой темы.

Рассматривая типы дискурса, Е.Ф. Киров справедливо указывает на то, что «разновидностей дискурса столько, сколько видов деятельности человека, поскольку каждый вид деятельности порождает свой собственный вид дискурса с присущей ему лексикой и стилистикой» [12, с. 25]. В научной литературе, в ряду особо встречающихся типов дискурса по параметру «тема», выделяются такие типы как педагогический, этический, политический, юридический, медицинский, военный, религиозный, спортивный и другие. Необходимо признать, что ввиду того, что тема дискурса может быть представлена какой угодно сферой человеческой деятельности, этот внушительный список постоянно пополняется.

Основываясь на предложенной М. Хэллидеем, В.И. Карасиком, В.В. Красных типологии дискурса, исследователь Е.В. Иванова дифференцирует экологический дискурс используя параметр «темы». К данному дискурсу она причисляет «множество текстов различных функциональных стилей и жанров – от монографий до произведений популярной и художественной литературы – как выражение в языке экологических тем и проблем» [10, с. 23]. Анализ экологического дискурса подразумевает под собой изучение связных устных или письменных текстов, которые обусловлены ситуацией общения на экологические темы. Центральное значение и тема экологического дискурса представлена концептом природы и защиты окружающей среды.

С ростом значимости экологии в жизни современного общества, безусловно, возрастает роль экологического дискурса. В связи с этим, в 70-х годах XX века на Западе возникает новый раздел языкознания – эколлингвистика, который объединил в себе экологию и лингвистику. Объектом изучения этой науки стал экологический дискурс. Проблемами эколлингвистики занимались такие зарубежные ученые, как А. Хауген, А.Филл, М. Хэллидей, М. Дёринг, В. Трампе, И. Шторк, П. Мюльхойслер, Дв. Болингер, М. Юнг, У. Хасс и другие. В России же данный раздел языкознания пока не пользуется такой популярностью, как на Западе.

Однако проблемы эколлингвистики были рассмотрены в монографиях В.Ф. Нечипоренко, Д.В. Ефременко, в диссертациях З.И. Ломининой, А.В. Зайцевой, Н.А. Красильниковой, Ю.Ю. Колесникова, Е.В. Ивановой, А.В. Созинова, А.А. Лагутиной и др.

Эколингвистика как новое научное направление в области языкознания изучает взаимодействие между языком, человеком как языковой личностью и окружающей его средой. Язык при этом является неотъемлемым компонентом системы взаимоотношений человека (общества) и природы. Функционирование и развитие языка представляется как экосистема, а окружающий мир – как языковой концепт.

Известно, что первоначально такой термин, как «экология языка», был обнаружен американским лингвистом А. Хаугеном в своем докладе в 1970 году. Это послужило началом исследований, связанных с взаимодействием экологии и лингвистики. Впоследствии в своих работах он обозначил экологию языка как «науку о взаимоотношениях между языком и его окружением, где под окружением языка понимается общество, использующее язык как один из своих кодов. Язык существует только в сознании говорящих на нём и функционирует только при взаимоотношениях с другими говорящими и с их социальным и естественным (природным) окружением... Экология языка зависит от людей, которые учат его, используют и передают другим людям» [6, с. 29].

Изучая данный вопрос, английский лингвист М. Хэллiday в 1990 году в своем докладе «Новые способы выражения смысла: вызов прикладной лингвистики» останавливается на таком предмете исследования как взаимодействие языка и окружающей среды. Ученого интересуют то, насколько языковые структуры и единицы текстов используются в изложении материала, связанного с проблемами окружающей среды; может ли язык сделать эти проблемы более понятными, доступными и близкими для человека. Он задействует такое понятие, как «языковая экология», которая рассматривает языки и тексты с точки зрения их «экологичности» и исследует роль языка в описании проблем окружающего мира.

Р. Харре, И. Брокмайер, П. Мюльхойслер стремятся разработать методологию эколингвистики в соответствии с данной точкой зрения. Они рассматривают язык и языковые структуры неотрывно от системы единичных структур, взаимодействующих с окружающим миром, вследствие чего, по их мнению, изучение языка в отрыве от его естественного и культурного окружения не представляется возможным.

А. Филл, несомненно, является ученым, который первым провел четкую грань между разными областями и понятиями эколингвистики, а также систематизировал их в книге «Языковая экология и эколингвистика», опубликованной в 1996 году:

– эколингвистика (ecolinguistics) объединяет все области исследования, рассматривающие взаимодействие экологии и лингвистики;

- экология языка (ecology of language) изучает взаимодействие и историческое развитие различных языков и стремится к сохранению языкового многообразия;
- экологическая лингвистика (ecological linguistics) применяет экологические термины и принципы по отношению к языку (например, понятие экосистемы);
- лингвистическая или языковая экология (language ecology) исследует взаимосвязь между языком и экологическими проблемами. Анализ лексических единиц конкретного языка помогает выявить ассоциации, образы и представления носителей языка, связанные с явлениями окружающей действительности.

Эколингвистический подход отличается критическим отношением к антропоцентризму. Человек в таком подходе находится в центре всего и волен использовать природу для своих нужд так, как ему заблагорассудится. С точки зрения антропоцентризма устойчивое развитие направлено на сохранение естественных жизненных основ для удовлетворения потребностей и задач общества. Природа же рассматривается как «естественный капитал», выполняя при этом лишь функцию ресурса.

В противовес этому, эколингвисты являются сторонниками биоцентрического или эоцентрического подхода, который опирается на признание особых прав природы, ее самоценности. Эколингвисты придерживаются идеи, что все разновидности живого имеют равные права на естественный путь своего развития.

Д.В. Ефременко концентрирует свое внимание на том, что «конкуренция между антропоцентризмом и эоцентризмом характеризует дискуссии как о философских аспектах взаимоотношений человека и природы, так и о концептуализации взаимосвязей и отношений между экономическим, экологическим и социальным развитием, которая является основой для формирования экологического дискурса» [8, с. 135].

Эколингвистика как наука заинтересовала не только отечественных лингвистов. Одна из монографий В.Ф. Нечипоренко посвящена проблемам эколингвистики, в которой были рассмотрены лингвофилософские основы данного направления и акцентировано внимание на его особой важности для изучения процессов, которые имеют место быть в современном обществе и природе. Основываясь на типологических и речевых параметрах в социокультурном аспекте, З.И. Ломинина исследует когнитивно-прагматические характеристики текстов экологической направленности в своей диссертации. Ю.Ю. Колесников же изучает вопрос об экологическом императиве в современном обществе, Н.А. Красильникова раскрывает метафорическую репрезентацию лингвокультурологической категории

Свои – Чужие в экологическом дискурсе США, России и Англии. А.А. Лагутина занимается анализом преобладающих явлений в современном немецком газетно-публицистическом дискурсе связанных с экологией и приемов их языковой категоризации.

Е.В. Иванова суммирует весь накопленный опыт в эколингвистической сфере и в своем диссертационном исследовании занимается созданием типологии экологического дискурса на основе разделения на функциональные стили, а также рассматривает концепт метафоры в медийных текстах о природных катастрофах. Исследователь характеризует экологический дискурс как «совокупность устных и письменных текстов различных функциональных стилей и жанров, обусловленных ситуацией общения на экологические темы» [10, с. 4].

Н. Луман отмечает, что стоит выделять два подхода при подбора языкового материала для анализа экологического дискурса: узкий и широкий. Узкий подход включает в себя выбор только научных тексты, которые были созданы специалистами-экологами. Широкий подход включает в себя выбор языкового материала из числа текстов не только научных, но и иных текстов с экологической тематикой (политические, юридические, масс-медийные, художественные, бытовые).

С тех пор как экологический дискурс выделился среди других дискурсов, появилась потребность в том, чтобы разработать собственную единую типологию для текстов с экологической тематикой. Она призвана «внести определенный порядок в неупорядоченное множество текстов... свести многообразие текстов к конечному, обозримому числу основных типов» [10, с. 32], а также обнаружить определенные закономерности, которые предоставят возможность отнести тот или иной текст к конкретному типу.

Но экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной нравственной жизни. Экология слова – это сохранение родного языка, его словесного богатства, чистоты, здоровья; это наука о целостности языка, о его связи с культурой своего народа и с земной семиосферой; это наука об энергетике слова, о его творящей силе, о его отношениях с биосферой, с языком живой природы; это, наконец, понятие о духовном значении слова, о глубокой взаимосвязи с личностью, с характером и судьбой народа, с высшими духовными сферами.

Предметами исследования лингвистической экологии являются культура мышления и речевого поведения, воспитание лингвистического вкуса, защита и «оздоровление» литературного языка, определение путей и способов его обогащения и совершенствования, эстетика речи, что особенно актуально при описании лексического уровня языка.

Лексический уровень языка динамичен, чутко реагирует на психологические и экстралингвистические установки социума, что находит отражение в подвижности норм и правил употребления.

Лексическими нормами считаются нормы употребления слов в соответствии с их значениями, уместное употребление слов, правильный выбор слова в зависимости от ситуации общения и т.д. Причины появления ошибок этого вида связаны с небольшим словарным запасом и низкой речевой культурой.

Выполняя задания на выявление ошибок в нарушении лексических норм, выпускники школ встречаются с определенными сложностями, т.к. низкий уровень читательской компетентности, влекущий за собой снижение грамотности и речевой культуры, ведет к неумению распознать то или иное нарушение и исправить его. Нами был проведен анализ заданий, направленных на работу со словарным составом языка, и мы пришли к выводу, что чаще всего мы встречаемся со следующими нарушениями лексических норм в речи:

а) употребление слова, в том числе и иноязычного, в несвойственном ему значении (Эти противоправные действия были *инспирированы* должностным лицом. Я увлекаюсь *лингвистикой, языкознанием*, поэтому хочу поступать на филфак. Его *скоростной* отъезд взволновал всех участников конкурса имени Чайковского. Пользуясь спичками, вы должны соблюдать элементарные *заповеди*);

б) нарушение лексической сочетаемости (Он хорошо разбирался в *тонких нюансах* промышленного строительства. За столом гость *поднял тост* за юбиляра; Он *произвел просчет* в работе);

в) смешение паронимов (Его *популярные* взгляды были хорошо известны и не пользовались поддержкой коллег. Зимой в *ледяном* дворце часто проходят соревнования по фигурному катанию. Усилиями ребят и учителей был организован *благодарный* концерт);

г) употребление лишнего слова (плеоназм) (*Богатая роскошь* природы не трогала старика, но зато многое восхищало Сергея, бывшего здесь впервые. Командир *был убит насмерть*, и командование взял на себя молодой лейтенант, который прибыл в часть неделю назад. Шёл *проливной ливень*, так что на крыльцо нельзя было выйти. К ужину Марья Сергеевна испекла *яблочную шарлотку из яблок* и пригласила на чай соседней. Сквозь

желтоватую *мокрую воду* проглядывало песчаное дно, которое уходило глубже, и озерная вода становилась черной);

д) употребление рядом или близко однокоренных слов (тавтология) (Наконец мы видим лес, хмурое небо в мохнатых тучах, меж которыми лишь кое-где видна *чернеющая чернота.*);

е) неуместное повторение одного и того же слова (Вот какими речевыми шедеврами изобилуют даже очень популярные газеты: «На этот сегодняшний день *уборка риса* завершена во всех *рисоводческих хозяйствах района*»);

ж) лексическая неполнота высказывания (*На сооружение* был затрачен миллион рублей; Все это *свидетельствует*, что мы плохо знаем свой город);

з) ошибки в употреблении фразеологизмов (У страха *глаза великие*; Он *тертый воробей*; Она *легка на подъем* — *никуда не ходит*);

2) среди стилистических:

а) употребление слов или выражений разной стилистической окраски (Дрались, конечно, от чистого сердца. Инвалиду Гаврилычу *последнюю башку чуть не оттяпали*);

б) неудачное употребление экспрессивных, эмоционально-окрашенных слов (Состояние твоих *очей* меня очень беспокоит; Коробочка Гоголя была *старушенцией*);

в) неоправданное употребление просторечных или диалектных слов (Устав после рабочего дня, люди *безмятежно дрыхли*; В магазин поступили халаты, брюки, *паневы*);

в) смешение лексики разных исторических эпох (*Барышня* попросила мальчика прокомпостировать талон);

г) употребление штампов (Я не пойду в парк *по причине* дождя);

д) употребление слов-паразитов, слов-сорняков (*Значит, пошел* я к нему, сказал, *значит*, все, что думал, и, *значит*, успокоился).

Вопрос освоения и правильного употребления лексических норм в современном социуме является насущной проблемой лингвоэкологии. Нами был проведен эксперимент, в ходе которого студентам высшего и среднего образования необходимо было выявить правильное употребление слов и словосочетаний, а затем им предлагался нормативный ответ.

Вопросы, предлагаемые студентам, обучающимся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Русский язык» и «Литература» содержали как лексические, так и грамматические нормы. Наибольшую трудность при ответе студентов вызвали следующие вопросы:

1. Выберите вариант правильного ответа (скучаю по тебе / скучаю за тобой/ скучаю о тебе);

2. Выберите правильный вариант склонения имени собственного (в Орехове-Зуеве / в Орехово-Зуево / в Орехово-Зуеве);

3. Выберите правильный вариант склонения имени собственного (утопизм Компанелло / труды почетного академика Н.Ф. Гамалея / к философу Сквороде).

Осознанность в понимании этих норм самими носителями языка вызывает затруднения, поскольку в средствах массовой информации, передачах как политического, так и развлекательного характера происходит расшатывание норм и правил, «популярное» употребление слова и словосочетания зачастую преобладает над нормативным, что и приводит к ошибкам в употреблении.

Студенты среднего звена сделали ошибки в большинстве вопросов, они затруднялись определить род существительных в ряду сирокко, кьянти, кольраби, найти правильную форму множественного числа Р.п. среди слов буферы / окороки / штуцера. Затруднения вызвала работа с фразеологическими единицами и сложными существительными, что говорит о необходимости уделять большее внимание культуре речи и нормативным аспектам изучения языка.

Сущность экологического подхода к вопросам культуры речи, речевого поведения предполагает ответственное отношение к национальным языковым традициям, воспитание действенной любви к родному языку, заботу о его прошлом, настоящем и будущем.

Большинство опрошенных нами студентов не видит проблемы в избыточном употреблении заимствований, считая, что язык в каждый из периодов своего существования пополнялся языковыми выражениями иноязычного характера, которые либо оставались в системе языка, приспособившись к нему, либо исчезали, если в них не было необходимости.

Другая, наиболее важная проблема связана с функционированием языковых единиц в устной и письменной сфере общения. Если ранее устная и письменная форма коммуникации разительно отличались друг от друга в таких аспектах, как спонтанность / подготовленность, нормированность / вариантность, точность, чистота, логичность, выразительность, богатство, уместность и т.д., то сегодня разговорный язык активно вступает в письменную речь за счет общения в мессенджерах и социальных сетях. Письменная форма коммуникации становится все более раскованной, неформальной и отражает следующие тенденции:

1. Намеренное допущение грамматических ошибок: удОли, учителка, чёт, кушОц, злося, искай, девАчки, лэди, хосподя, ну дэ, шо и т.д.;

2. Тенденция к использованию языковой игры, создание окказионализмов: красонетка, оксюшки (от английского ОК), живой пивотик, чесночные фиксы, селуха, завозай, Никитосина, Викос и т.д.;

3. Необоснованное использование иноязычных слов: кринжн, хелп, фраш, сенкью, хелоу, ивент, пати;

4. Большое количество жаргонных слов и сленга: офигеть, шибануться, чилить, рофлить, гозать, капец, флексить, писос, стрем и т.д.

5. Активное использование усеченных слов и сокращений: ребзя, СПС, чд, КРЧ, ВК, ок, ля, незки, алик (от Али Экспресс), норм, окс, ля, во и т.д.

6. Повышенное использование эмоционально-экспрессивных слов: бомба, песня (в значении «круто»), это же щи, кукуха поехала, ля ты крыса, покасики и т.д.

Еще одной приметой современного употребления слов является смешение омонимов. Асимметрический дуализм языкового знака, отмеченный еще С.О. Карцевским, в полной мере отражается в речевом поведении современника. Виртуальное пространство накладывает отпечаток на языковое поведение, что можно продемонстрировать на примере шуточного диалога двух друзей.

– Как праздники?

– Удались (в значении «прекрасно провела»).

– Сама удались (здесь имеется в виду удаление аккаунта в социальных сетях).

Искажение смысла с помощью функциональных омонимов приводит к языковому барьеру и обиде одной из друзей.

Культура речи – это речь, соответствующая нормам литературного языка, уместная в той или иной ситуации, и предполагающая, что люди обращают внимание на то, как они говорят. Пренебрежение к соблюдению языковых норм, утрата контроля за своей речью у многих людей самых разных социальных и профессиональных групп и есть кризис речевой культуры.

Список литературы

1. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: от психоллингвистики к психосинергетике. – М.: КомКнига, 2006.

2. Бондарева Л. М. К проблеме типологии дискурса // Основные проблемы современного языкознания: сб. ст. Всероссийской конференции. – Астрахань: Изд-во СРВ, 2007. – С. 6-9.

3. Бухарова Г. Х. Текст в когнитивно-дискурсивной парадигме описания языка // Слово, высказывание, текст: сборник научных статей к 60- летию М. А. Алексенко. – М.: Азбуковник, 2007.

4. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989.

5. Гвенцадзе М. А. Коммуникативная лингвистика и типология текста. Тбилиси: Изд-во Тбил. ун-та, 1986.

6. Гурочкина А. Г. Понятие дискурса в современном языкознании // Номинация и дискурс: межвузовский сборник научных трудов. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1999. С. 12-15.
7. Дымарский М. Я. Текст-дискурс-художественный текст // Текст как объект многоаспектного исследования: сборник статей научно-методического семинара «ТЕХТУС» / под ред. К. Э. Штайн. – СПб.-Ставрополь, 1998. – Вып. 3. – Ч. I.
8. Ефременко Д. В. Эколого-политические дискурсы. Возникновение и эволюция. – М.: ИНИОН РАН, 2006.
9. Зайцева А. В. Типология текстов экологического дискурса ФРГ. – Смоленск, 2014.
10. Иванова Е. В. Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе: на материале медийных текстов: дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2007.
11. Карасик В. И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: сборник научных трудов. – Волгоград: Перемена, 1998. С. 185-196.
12. Киров Е. Ф. Язык в системе человеческой деятельности (фрагмент спекулятивной лингвистики) // Теория языкознания и русистика: сборник статей по материалам международной научной конференции памяти Б. Н. Головина. – Н. Новгород, 2001. С. 24-26.
13. Колесников, Ю. Ю. Экологический императив: духовно- парадигматический дискурс: дис. ... канд. философ. наук. – Ставрополь, 2006. 163 с.
14. Комарова Ю. А. Понятие дискурса в современной лингвистической науке // Коммуникативная лингвистика вчера, сегодня, завтра: сборник материалов Международной научной конференции / под ред. Р. С. Сакиевой. – Армавир: АЛУ, 2005.
15. Костюшкина Г. М. Современные направления во французской лингвистике. – Иркутск: БГУЭП, 2005.
16. Красильникова Н. А. Метафорическая репрезентация лингвокультурологической категории Свои – Чужие в экологическом дискурсе США, России и Англии: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2005.
17. Ломинина З. И. Когнитивно-прагматические характеристики текстов по экологии: предметная область «Загрязнение среды»: дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2000.
18. Миронова Н. Н. Оценочный дискурс: проблемы семантического анализа // Известия АН. Серия литературы и языка. – М., 1997. – Т. 56. – № 4. – С. 52-59.
19. Нечипоренко В. Ф. Лингвофилософские основы эколингвистики. – Калуга: Калужская облорганизация союзнажурналистов России, 1998.

20. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2004.

21. Степанов Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука конца 20 века: сборник статей. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1995.

1.3 Культура русской речи и экология слова

Лингвоэкология – это современное актуальное направление лингвистической теории и практики, которое, с одной стороны, связано с изучением факторов, негативно влияющих на развитие и использование языка, а с другой стороны, с пропагандированием языковых норм в обществе и проецированием правильного их употребления. Такая трактовка этого понятия побуждает лингвистов к мониторингу общественной практики употребления языка его носителями и вследствие этого отслеживанию неблагоприятных тенденций в его развитии.

Стоит отметить, что одним из аспектов рассмотрения лингвоэкологии являются языковые нормы: кодификация, особенности употребления, вариативность, факторы, влияющие на их изменение. К сожалению, языковые нормы в современном обществе воспринимаются как необязательные для исполнения рекомендации, что влечет за собой нежелание осваивать их, и, в свою очередь, провоцирует носителей языка на неправильное их употребление.

Отметим, что обязательными признаками языковой нормы являются относительная устойчивость и изменчивость. Для различных видов норм (орфоэпических, лексических, морфологических, синтаксических) эти признаки проявляются неодинаково. Наиболее стабильными считаются правила орфографии и пунктуации, орфоэпические нормы являются наиболее изменчивыми. Это связано с устной проекцией произносительных норм и влиянием на них разговорной речи и СМИ. Этим обуславливается и частое нарушение в произношении слов и постановке ударения, а также неоправданная вариативность, связанная с профессиональным употреблением (например, *добЫча газа* (норм.) – *дОбыча газа* (проф.)).

Как известно, орфоэпические нормы регулируют произношение слов и форм слов, а также постановку ударения в них. Произношение слов в современном русском языке основывается на законах фонетики в области произношения гласных и согласных звуков (редукции, ассимиляции, оглушении) и в большинстве своем трудностей у носителей

языка не вызывает. Сложности возникают в случае употребления в речи заимствованных слов. Чаще всего это касается смягчения / несмягчения согласных перед [э], например, *т[э]рапевт* или *[т']ерапевт*. Многие заимствованные слова имеют вариативное произношение, особенно это касается слов с латинской приставкой *де-*, например, *декада* [допуст. дэ], *девальвация* [допуст. дэ], *депо* [допуст. дэ]. В некоторых словах согласный перед [э] смягчается и твердый вариант не допустим, например, *п[р']есса*, *фа[н']ера*, *компе[т']енция*. В других возможен только твердый вариант, например, *от[э]ль*, *кар[э]*, *мод[э]ль* и т.д.

Но наибольшие трудности вызывает постановка ударения в словах, что связано с особенностями русского ударения: разноместностью, подвижностью, смысловоразличительностью. И это является насущным вопросом лингвоэкологии, тем более, что связан он с обучением русскому языку в школе и подготовкой к сдаче ЕГЭ (задание 4) [6]. Неоднозначность в решении данного вопроса связана, во-первых, с низким уровнем языковой культуры обучающихся, а во-вторых, с вариативной трактовкой акцентологических норм в различных орфоэпических словарях.

Вариативность орфоэпических норм обусловлена, с одной стороны, моментом перехода нормы, например, *твОрог* – *творОг*. «Орфоэпический словарь русского языка» под редакцией Р.И. Аванесова 1983 года фиксирует безвариантное употребление слова *творОг*, а в «Новом орфоэпическом словаре русского языка» под редакцией Т.Ф. Ивановой 2009 года [2] мы находим вариативное употребление *твОрог* и *творОг*, что сохраняется и на сегодняшний день.

Подобных слов в словаре зафиксировано не так уж и много: *тЕфтели* – *тефтЕли*, *грЕнки* – *грЕнки*, *оДноврЕменно* – *оДноврЕменно*, *мизЕрный* – *мизЕрный* – и их можно запомнить.

С другой стороны, в русском языке есть слова-омографы с разным лексическим значением, которые маркируются ударением, например, *Атлас* (сборник карт) – *атлас* (ткань), *зАмок* (сооружение) – *замОк* (запорное устройство). Данные слова у обучающихся трудностей в словоупотреблении не вызывают. Но есть слова, различающиеся ударением и небольшими смысловыми оттенками, либо особенностями употребления, которые требуют контекстуального пояснения. К сожалению, в связи с тем, что современные словари не имеют контекстных пояснений, возникают трудности в употреблении этих слов. Например, *пЕтля* и *петлЯ*, которые требуют пояснения: *пЕтля* на рубашке, *пЕтли* дверные, но *петлЯ* из веревки. Такие же пояснения должны прилагаться и к словам *лОскут* (отходы, остатки) – *лоскут* (кусочек ткани). К сожалению, во многих современных орфоэпических словарях таких помет не существует, и как для учителей, так и для обучающихся актуальным остается вопрос: «Как правильно?»

Неоднозначно в орфоэпических словарях представлено слово *ОбспЕчение* – *ОбеспечЕние*. В частности, это слово представлено вариативно в словаре под редакцией И.Л. Резниченко (2009 г.) [4]. Но мы, вслед за большинством ученых, все же рекомендуем однозначный вариант *обеспЕчение*.

Для обучающихся становится открытием ударение в словосочетаниях *домОвый учет* (относящаяся к дому) и маленький *домовОй* (дух), такие же особенности можно наблюдать в словосочетаниях *языкОвая* мышца (относящаяся к органу в полости рта) и *языковАя* норма (относящаяся к словесному выражению мыслей человека).

Не совсем понятно, почему в слове *симмЕтрия* орфоэпические словари (и Р.И. Аванесова, и Т.Ф. Ивановой [3; 4]) приводят вариативное ударение, а в слове *асимметрИя* – однозначное. С учетом из происхождения слова можно объяснить постановку ударения *симмЕтрия*. Оно пришло в русский язык из латинского через французский и польский. В латинском языке ударение никогда не ставилось на первый слог, что примечательно, ударные слоги считались от конца слова, поэтому первый в латинском языке будет последним слогом в русском. На второй слог ударение падало только в том случае, если он долгий (должен стоять значок долготы), но в нашем случае второй слог краткий, т.к. сочетает в себе два гласных звука, поэтому ударение падает на третий слог. Постановку ударения *симметрия* можно объяснить тем, что в русском языке произошло изменение акцентологической нормы и во многих словах-терминах, оканчивающихся на -ия, ударение передвинулось на второй слог от конца (*деспотИя*, *драматургИя*), хотя многие слова сохранили ударение на третьем слоге от конца (*геомЕтрия*, *астронОмия*).

Низкой культурой речи вызвана неправильная постановка ударения в слове *квартАл*. Многие носители языка считают, что различия в лексическом значении (1. Часть города, пересекающаяся улицами; 2. Четверть года) влекут за собой и вариативность в ударении. На самом деле все орфоэпические словари предлагают безвариантность ударного слога.

Если говорить о постановке ударения в словах определенных частей речи, то больше всего затруднений носители языка испытывают в употреблении глаголов, в частности инфинитивов и причастий. Акцентологическая тенденция в глаголах, оканчивающихся на -ать, диктует нам постановку ударения именно на этой финали, например, *баловАть*, *премировАть*, *гофрировАть*, *нормировАть*, но в орфоэпическом словаре также зафиксированы инфинитивы с неударной финалью -ать, например, *блокИровать*, *ходАтайствовать*, *датИровать* и т.д. В соответствии с этим меняется и тенденция в постановке ударения в причастиях,

образованных от этих глаголов. Так, от глаголов с ударной финалью -ать образуются причастия с ударным суффиксом -Ова- или -ирОва-, например, *балОванный, гоффрирОванный, нормирОванный*, а от глаголов блокировать, датировать – причастия *блокИрованный, датИрованный*.

Также есть ряд глаголов, представленных в толковом словаре с пометой *книжн.*, постановку ударения в которых необходимо запомнить, например, *освЕдомить, облегчИть, ободрИть, плЕсневеть*.

Что касается постановки ударения в действительных причастиях настоящего времени с суффиксами -ущ/-ющ, -ащ/-ящ, то существует правило, что обычно ударение сохраняется на том же слоге, что и у глаголов, от которых они образованы, например, *звонИт – звонЯщий*, но и здесь есть исключения: *мОлит – молЯщий, кОрмит – кормЯщий, плАтит – платЯщий*. Интересна вариативная постановка ударения в глаголе *сОлИт*, но в причастии рекомендуется постановка ударения *солЯщий*.

При рассмотрении исследуемой проблемы мы столкнулись с трудностями, которые связаны с определением части речи слов, от чего, в свою очередь, зависела и постановка ударения. В частности, это касается слов *холЁнный* и *хОленный*. В первом случае мы имеем дело с прилагательным, а во втором – с причастием. Таким образом, ударение становится дополнительным средством частеречного разграничения.

Еще одним аспектом в вариативном употреблении орфоэпических норм является профессиональное использование слова. Так, например, в речи моряков профессионализмом считается слово *компАс*, в речи медицинских работников мы можем услышать *шприцЫ*, хотя нормативное *шпРиЦы*, а также *Алкоголь* и *наркоманИя*, вместо *алкогОль* и *наркомАния*. Но если мы не имеем отношения к данным сферам деятельности, то такие нарушения нормы называются просторечиями и к профессионализмам никакого отношения не имеют.

Многие носители языка испытывают затруднения не только в освоении орфоэпических норм, но и лексических, которые активно изменяются под воздействием социокультурных, экономических и политических факторов. Лексический уровень языка динамичен, чутко реагирует на психологические и экстралингвистические установки социума, что находит отражение в подвижности норм и правил употребления.

Лексическими нормами считаются нормы употребления слов в соответствии с их значениями, уместное употребление слов, правильный выбор слова в зависимости от ситуации общения и т.д. Причины появления ошибок этого вида связаны с небольшим словарным запасом и низкой речевой культурой обучающихся.

Выполняя задания на выявление ошибок в нарушении лексических норм, выпускники школ встречаются с определенными сложностями, т.к.

низкий уровень читательской компетентности, влекущий за собой снижение грамотности и речевой культуры, ведет к неумению распознать то или иное нарушение и исправить его. Нами был проведен анализ заданий единого государственного экзамена по русскому языку, направленных на работу со словарным составом языка, в результате которого было выявлено, что чаще всего мы встречаемся с такими нарушениями лексических норм в речи, как:

- неточное употребление слов. Так, наречие *где-то* имеет одно значение – «в каком-то месте», «неизвестно где» (*где-то заиграла музыка*). Однако в последнее время это слово стали употреблять в значении «около, приблизительно, когда-то»: *Где-то в 90-х годах XIX века; Занятия планировали провести где-то в октябре*;

- незнание лексического значения слова: например, опушка – это край леса, но многие обучающиеся думают, что это полянка в лесу. *Выйти на опушку леса (неправильно); Выйти к опушке леса*.

Он обречен быть успешным; Задуманное обречено на процветание. Говорящие не учитывают ни происхождения слова, ни его внутренней формы, ни его исконного значения. В приведенных предложениях речь идет о положительных результатах (*победа, успех, процветание*), а глагол *обрекать* имеет значение «предназначить, силою обстоятельств принудительно поставить в какие-нибудь условия»;

- смешение значения паронимов: например, не всегда правильно употребляются глаголы *предоставить* и *представить*. Иногда мы слышим неверные выражения типа: *Слово представляется Кузнецову; Разрешите предоставить вам доцента Семенова*. Глагол *предоставить* означает «дать возможность воспользоваться чем-либо» (*предоставить квартиру; отпуск, должность, кредит, заем, права*), а глагол *представить* имеет значение «передать, дать, предъявить что-либо, кому-либо» (*представить отчет, справку, факты, доказательства; представить к награде, к ордену, к званию, на соискание премии* и т. д.). Приведенные выше предложения с этими глаголами правильно звучат так: *Слово предоставляется Кузнецову; Разрешите представить вам доцента Семенова*. Употребление прилагательных *злой* и *злостный* также вызывает трудности как в письменной, так и в устной речи. *Злой* должно пониматься как агрессивный, проявляющий злость (злой мальчик), а *злостный* – сознательно недобросовестный (злостный неплательщик). Обучающиеся используют слово «злостный» в значении агрессивный: *Анна злостно посмотрела на Владимира...* Очень часто можно встретить ошибки, связанные с употреблением паронимов *адресат* и *адресант*. Это во многом объясняется незнанием значения слова *адресант* (отправитель): *Адресат отправил письмо*, хотя адресат должен письмо получить;

- неудачный выбор синонимов: Футбол *культивируется* в нашем городе с конца 90-х годов; Трудно будет сдавать сессию тем студентам, у которых много *пропусков, прогулов, неуспеваемости*;

- плеоназмы, выражающиеся в употреблении ненужных уточняющих слов (Я хочу ответить на ваш вопрос *коротко и лаконично*; *Первый дебют* ее состоялся в филармонии; *Главная суть* этого высказывания заключается в следующем; Мы не хотим *деградировать к худшему*);

- тавтология, связанная чаще всего с повторением однокоренных слов (*Писатель* Толстой Л.Н. *написал* интересный роман, *Рождение* нового *породило* все лучшее, что было в нем);

- речевая недостаточность возникает в результате непреднамеренного пропуска слов: *Заводчики без поводков награждаться не будут*; *Изготовление мебели из кожи заказчика и т.д.*;

- речевая избыточность возникает при повторной передаче одно и той же мысли: *Их привело в восторг прекрасное представление, свидетелями которого они стали* и т.д.

Таким образом, вопрос освоения и правильного употребления орфоэпических и лексических норм в современном социуме является насущной проблемой лингвоэкологии как условия обеспечения безопасности образовательной среды. Ее решение зависит не только от научно-исследовательской деятельности лингвистов, но и, в большей степени, от сознательности и целеустремленности в соблюдении этих норм самими носителями языка.

Важным аспектом речевой культуры является соблюдение *морфологических норм*. Эти нормы регулируют словоупотребление с точки зрения принадлежности слова к той или иной части речи. Ортологический аспект в проецировании этих норм достаточно сложный для обучающихся, так как необходимо помнить правила, связанные употреблением слов той или иной части речи. Например, определение рода несклоняемых имен существительных (*ралли, бюро, алоэ* и т.д.), рода аббревиатур (*СГПИ, ЕС, КПСС* и т.д.), склонение имен собственных (*приехать к лейтенанту Зоргу*). Помимо того, что школьники не знают лексического значения многих слов, еще и путают родовую принадлежность, действуя по принципу народной аналогии: *киви* – фрукт – значит мужского рода, что в корне не верно. Во-первых, *киви* – это ягода, а во-вторых, в русском языке существует алгоритм, который позволяет правильно определить род заимствованных несклоняемых существительных. В первую очередь необходимо определить одушевленное/неодушевленное слово и в соответствии с этим действовать по правилу: у одушевленных существительных, обозначающих лиц по профессии или социальному положению, род определяется по

биологическому полу, т.е. слова *портье, конферансье, сомелье, бариста, крупье, шевалье, кабалъеро* – мужского рода, а слова – *фрау, мисс, пери, инженю* – женского рода. Некоторые заимствованные существительные необходимо запомнить, т.к. они относятся к общему роду, т.е. их родовая отнесенность зависит от пола номинанта: *протеже, визави*. Например: Иван – протеже директора (мужского рода), а Мария – протеже директора (женского рода). Неодушевленные существительные относятся к среднему роду, например: *кино, пальто, такси, рагу, портмоне, бюро и т.д.* Стоит отметить, что у некоторых заимствованных слов среднего рода под влиянием синонима в русском языке сформировался дополнительный род, например, слова *цунами* и *авеню* могут быть и женского рода (в соответствии со словом *волна* и *улица*). Таким образом возникает вариативность в их употреблении. Так, по алгоритму названия животных относятся к мужскому роду: *кенгуру, марабу, фламинго, шимпанзе*, – если они не имеют контекста, конкретизирующего пол животного, например, *кенгуру несла в сумке детеныша* (сумка есть только у особой женского пола). Род некоторых слов необходимо также запомнить: *иваси (сельдь) – ж.р., киви-киви (птица) – ж.р., це-це (муха) – ж.р., кольраби (капуста) – ж.р., салями (колбаса) – ж.р.* Следуя данному правилу, обучающиеся без проблем смогут определить род заимствованных, несклоняемых существительных. В случае затруднения мы рекомендуем обращаться к словарям и учебным пособиям.

Непросто современному школьнику определить и род сложносоставных существительных: *диван-кровать, кофе-машина*. В этом случае мы тоже прибегаем к правилу, что у одушевленных слов род зависит от рода стержневого слова, например, *чудо-богатырь* – стержневое слово *богатырь* (м.р.) – значит все слово мужского рода. У неодушевленных существительных род определяется по первому слову: *диван-кровать* (м.р.), но если первое слово не склоняется, то род определяется по склоняемому: *эхо-излучение* (с.р.). Данная группа существительных имеет достаточно много исключений из правила. Так, слова *плащ-палатка, штаб-квартира, интернет-страница* относятся к женскому роду.

Если обращаться к трудностям в употреблении слов других частей речи, то можно отметить сочетаемость собирательных числительных. В речи обучающихся часто можно услышать: «Трое учениц зашли в класс» – это речевая ошибка, т.к. собирательные числительные не могут сочетаться с одушевленными существительным, называющих лиц женского пола по профессии или социальному положению. Также собирательные числительные не сочетаются с названиями животных, а только с существительными, именующими детенышей животных (*семеро козлят*), конкретными существительными.

Синтаксические нормы регулируют порядок и связь слов в простом предложении, а также связь частей сложного предложения и текста в целом. Развитию и описанию синтаксических норм русского языка посвящено немало научных трудов. Во многих из них указывается на отмирание старых и зарождение новых форм грамматической связи, рассматривается состояние и изменение синтаксических норм. Однако большинство из таких работ находятся в специальных научных изданиях, практически недоступных для учителя средней школы.

Выбор правильной формы управления едва ли не самое трудное в современной устной и письменной речи. Как следует сказать: *отзыв о диссертации* или *на диссертацию*, *контроль над производством* или *за производством*, *способен на жертвы* или *к жертвам*, *памятник Пушкину* или *Пушкина*, *вершить судьбами* или *судьбы*?

Серьезные затруднения в этом плане возникают и при обучении русскому языку в школе. Каждый учитель знает, как часто, к сожалению, встречаются в сочинениях ошибки: *уверенность в победу* (вместо *в победу*), *настал предел терпения* (вместо *терпению*) и т.п. В разговорной речи то и дело можно услышать: *уделять внимание на внеклассную работу* (уделять внимание чему – *внеклассной работе*), *оплачивайте за проезд* (оплачивать что – *проезд*), *подчеркнуть о необходимости созыва собрания* (*подчеркнуть что – необходимость созыва собрания*) и т.п.

Трудности в выборе формы управления в значительной мере предопределяются сложностью языкового явления и отсутствием специального нормативного справочника. До настоящего времени проблема управления остается решенной не до конца. Нет общего мнения о сущности и разновидностях управления, способов отграничения его от других типов подчинительной связи. Управление – это факт и лексики, и грамматики. Форма здесь особенно тесно связана с конкретным содержанием и индивидуальным распространением данного слова, как бы отмеченного определенными синтаксическими маркерами. Многие ошибки в форме управления объясняются неразличением близких, но не тождественных по смыслу слов. В школьных сочинениях можем встретить фразу: *Важно различать друзей от врагов*. Неправильное употребление вызвано смешением глаголов *различать* и *отличать*, имеющих разные формы управления. Типичная ошибка *уверенность в победу* родилась под влиянием конструкции с синонимичным словом *вера* (*вера в победу*). В результате контаминации (так называют лингвисты синтаксическое преобразование в результате смысловой или формальной аналогии) появляются такие, например, просторечные обороты, как *преимущественно над кем*, *над чем* и *превосходство перед кем*, *перед чем* вместо правильных *преимущество пред кем*, *перед чем* и *превосходство над кем*, *над чем*.

Чтобы избежать ошибок в форме управления, следует различать не только лексическое значение слов, но и грамматическое содержание той или иной конструкции. Например, слово *памятник* в значении скульптурное сооружение в честь какого-либо лица в обороте, указывающем на адресата, употребляется с дательным падежом – *памятник кому*; например: *памятник Пушкину, Суворову* и т.п. При указании же на исполнителя (фамилию скульптора) ставится родительный падеж принадлежности – *памятник кого*; например: *памятник Аникушкина, Козловского* и т.п. Между тем высокая продуктивность родительного приименного и невнимание к грамматическому содержанию нередко приводят к синтаксическим ошибкам, типа *памятник Пушкина*.

Таким образом, нормативный аспект является основополагающим в формировании коммуникативной компетенции, а также в повышении культуры устной речи обучающихся.

Помимо освоения норм современному школьнику необходимо знание и коммуникативного аспекта речевой культуры. *Эффективным общением* можно считать такое взаимодействие, которое ведет к достижению цели, поставленной участниками общения в данной коммуникативной ситуации. Исследуя коммуникативное поведение человека, наука стремится сформулировать рекомендации, обеспечивающие успешность коммуникации. Педагогическое общение преимущественно информационное, хотя без элементов фатической коммуникации (установление контакта, его поддержание и прерывание) оно невозможно. Педагогическое общение может быть прямым и косвенным, контактным и дистантным, непосредственным и опосредованным. В нем сочетаются официальный и неофициальный аспекты общения, используются вербальные и невербальные средства, сочетаются диалог, монолог и полилог.

Специфика педагогического общения проявляется не столько в многообразии его видов, сколько в речевом наполнении различных ситуаций общения. Но какими бы разными они ни были, можно говорить о единой модели общения, схеме, включающей в себя признаки любой ситуации.

Как бы ни были различны ситуации педагогического общения, есть в них нечто общее. Ученые пытаются выделить все составляющие сложного явления, называемого по-разному: модель общения, ситуация общения, коммуникативное пространство. В самом общем виде *модель общения* включает в себя четыре фактора и четыре ряда понятий:

- субъекты общения – *коммуниканты*: адресант (автор) и адресат со всеми их особенностями;
- *условия общения* – действительность, не зависящая от личности и определяющая ее речевое поведение: предмет речи (то, о чём говорится), время, место, средства общения (коды), способы общения (каналы);

- процесс общения – *речевая деятельность* (РД), ее виды, этапы и единицы;
- продукт общения – *текст*.

Эффективность коммуникации во многом зависит от правильной реализации принципов эффективной коммуникации: адекватное целеполагание, коммуникативное равновесие и соблюдение коммуникативных качеств речи.

Любое общение имеет целевую направленность. В первую очередь коммуникативная цель должна быть достижимой в определенных временных пределах речевой деятельности, соответствовать условиям речевого взаимодействия. Помимо достижения цели в процессе общения мы должны соблюдать коммуникативное равновесие, которое предполагает правильную оценку собеседника и соответствии с этим построение речевой стратегии. Выделяют два вида равновесия: горизонтальное и вертикальное. Горизонтальное равновесие реализуется в кругу равных собеседников по полу, возрасту, социальному положению. Такой равноправной группой может считаться школьный класс, студенческая группа. Основу баланса в отношениях составляет речевой этикет и этикетные формулы, которые и структурируют взаимодействие между участниками речевой деятельности. В горизонтальном взаимодействии требования к речевому этикету не так жестки, как в вертикальном, поэтому конфликтные ситуации возможны, но они, как правило, не связаны с нарушением этикета требований. Вертикальное равновесие предполагает взаимодействие неравноправных участников общения: либо находящихся в иерархической зависимости (начальник – подчиненный), либо связанных с возрастным или социальным неравенством (родитель – ребенок). В этих отношениях этикетные требования жестче и их нарушение ведет к неэффективной коммуникации, т.е. не достигается цель, возникает конфликтная ситуация. Например, неправильное использование местоимений ТЫ/ВЫ, формул приветствия, обращения, извинения и т.д.

Соблюдение коммуникативных качеств речи также играет немаловажную роль в экологии речевой культуры.

Коммуникативные качества речи – такие свойства речи, которые помогают организовать общение и сделать его эффективным. Основные коммуникативные качества речи – правильность, уместность, богатство, чистота, точность, логичность, доступность и выразительность. Каждое из этих качеств проявляется в речи в разной степени и в различных соотношениях с другими свойствами речи.

Правильность речи – это знание и соблюдение норм и правила русского языка в процессе речевой деятельности.

Уместность речи – это одно из важнейших коммуникативных качеств речи, потому что очень часто успех всего высказывания определяется его уместностью или неуместностью.

Уместной называется речь, которая соответствует всем составляющим коммуникативной ситуации. Уместность – коммуникативное качество, которое более других качеств ориентировано на ситуацию общения в целом и, соответственно» более других свидетельствует о коммуникативной компетентности адресанта.

Уместность в широком смысле отражает соблюдение в речи этических и коммуникативных норм, ее соответствие основным параметрам ситуации общения, поэтому такая разновидность проявления этого качества определяется как уместность ситуативная.

Уместность в узком смысле предполагает реализацию названного качества в тексте, то есть оценку целесообразности использования того или иного речевого средства в конкретном высказывании относительно особенностей этого речевого произведения [1].

Точность речи – необходимое условие ее адекватного и полного понимания, а значит, и эффективности речевого общения в целом. Точной называют речь, если значения слов и словосочетаний, употребленных в ней, полностью соотнесены со смысловой и предметной сторонами речи. Точность, прежде всего, предполагает совпадение представлений людей о том, что называется каждым словом (или что есть в речи). Эта необходимость в наибольшей степени ощущается в научном стиле, где налагается «запрет» на вольное обращение со словами и предписывается употребление слов-терминов только в их терминологическом значении, а при введении в текст новых терминов или понятий культура научной речи требует дать им определение, толкование. Точность – подчеркнуто коммуникативное качество речи, потому что оно призвано не просто помочь адресату понять речь, но помочь понять, как можно более адекватно выраженному смыслу. Выделяют два основных вида точности: *предметную* и *понятийную*, что в целом соотносится с конкретным и абстрактным в языке и речи. Различие между этими видами точности определяется тем, что они отражают разные «источники» речи. Напомним, что точность предметная связана с действительностью, что требует адекватного ее отображения в речи. При этом в результате у слушателя или читателя должна возникнуть как можно более полная, подробная и, главное, неискаженная картина той действительности, которая была предметом речи. Точность понятийная отражает деятельность логического мышления, являясь его составной частью, поэтому точность этого вида отражает место данного понятия в системе подобных понятий.

Логичность речи – это соблюдение законов логики, языка и мышления в речевой деятельности. Логичность реализуется в последовательности, непротиворечивости, аргументированности высказывания. В предложении *Шел дождь и два студента: один – в институт, другой – в калошах* нарушается последовательность и однородность событий, т.е. нарушается закон тождества. В предложении *Изготовление мебели из кожи заказчика* из-за излишней лаконичности возникает комический эффект. Часто в речи возникает алогизм, который связан с незнанием лексического значения слова *облокотиться спиной* (речь идет о локтях, а не о спине), *упасть вниз лицом навзничь* (вверх, а не вниз) и т.д.

Доступность речи – это ясность, понятность, отсутствие двусмысленности. С одной стороны, это чисто лингвистическое качество, связанное с пониманием языка, на котором ведется общение, всеми его участниками, т.е. отсутствие узкоспециальных терминов, рассчитанных на подготовленного слушателя, намек на смысловую неоднозначность, обусловленную социальными условиями. Например, *эксплицитная и имплицитная номинация репрезентируют уровень экспликации речевых действий коммуникантом*.

С другой стороны, доступность непосредственно связана с психологическими и социальными факторами такими, как: пол, возраст, уровень образования и т.д. Учитель должен выстраивать речевую стратегию урока, учитывая возрастной параметр и уровень образования обучающихся. Часто учителя ставят в тупик вопросы, связанные с объяснением термина или названия, но его задача сделать это объяснение доступным и тактичным в соответствии с социальным опытом обучающегося. Это касается вопросов секса, ПАВ и т.д.

Чистота речи – это отсутствие в ней таких элементов, как слова-паразиты, жаргонизмы, профессионализмы, диалектизмы, грубые и фамильярные выражения. Слова-паразиты засоряют нашу речь, делая ее малосодержательной. Например, *ну, значит, блин* и т.д. не осознаются носителем языка и не воспринимаются как ненормативные, т.к. формируются в сознании автоматически, не требуя обдумывания. Чем меньше словарный запас, тем больше таких слов в речи. Учителю необходимо указывать на такие слова обучающемуся и повышать его словарный запас.

Диалектизмы – это слова, используемые для бытового общения на определенной территории, не имеющие письменной фиксации, не так часто встречаются в речи школьников, но тем не менее некоторые диалектные формы мы можем услышать, например фриктивное гэкание, т.е. произношение вместо заднеязычного [г] щелевого [γ], употребление

вместо предлога *в* предлога *у* (идти *у* школу). Соответственно, это воспринимается как нарушение литературной нормы.

Жаргонизмы, в отличие от диалектизмов, достаточно часто встречаются в речи учащихся. С этим явление сложно бороться, т.к. эти слова дают возможность обучающимся идентифицировать себя в микроколлективе, выделиться. Жаргонизмы – это слова, присущие определенной социальной группе, имеющие локальные и временные рамки. Это явление активно начало распространяться в 90-е годы XX века, когда изменение политического строя привело к резкому снижению речевой культуры населения. Например, появились такие слова, как *чувиха*, *хлять*, *задохлик*, *чайник* и т.д. Современные подростки употребляют совершенно другие жаргонизмы: *чилить* – *отдыхать с друзьями*, *краш* – *привлекательный человек*, *туса* – *вечеринка*, *агрить* – *злить*, *личка* – *личные сообщения*, *рофлить* – *безудержно смеяться*, *шутить*, *фолловить* – *подписываться на кого-то в соц. сетях*, *пруф* – *доказательства* и т.д.

Богатство речи – обязательное условие эффективного общения в разных речевых ситуациях и потому одно из важнейших ее достоинств.

В то же время уровень богатства свидетельствует об общей культуре человека еще и потому, что разнообразие, множество, обилие разных средств при недостаточности или отсутствии вкуса могут стать самоцелью. Излишнее многообразие без учета уместности и целесообразности речи вредит единству речи и затрудняет восприятие, поскольку требует от слушателя (читателя) больших усилий по соотносению слов с подразумеваемым значением и необходимостью перекодирования информации.

Богатство языка – это разнообразие единиц всех уровней языка – те сокровища языка, из которых строится речь. Большая часть этих богатств собрана в словарях. Существуют словари толковые, словообразовательные, фразеологические, словари синонимов, антонимов, паронимов, иностранных слов, словари терминологические по той или иной области знаний и т. д.

Но богатство языка – это только основа, база для богатства речи. Богатство речи каждого носителя языка – это плод его личных «накоплений», причем накоплений, заработанных в процессе активного овладения речью. Богатство речи достигается только осознанным стремлением к постижению новых для личности средств языка и активным их освоением.

Русский язык состоит из единиц, принадлежащих к одному из его уровней: фонетическому, словообразовательному, лексическому, морфологическому и синтаксическому. Соответственно, богатство русского языка также складывается из богатства каждого его уровня.

Лексическое богатство – самый значимый пласт богатства языка. Лексика (от греч. *lexikos* – относящийся к слову) – совокупность слов

языка, его словарный запас. Неисчерпаемым источником богатства речи являются синтагматические отношения в лексике: синонимия (смелый – храбрый), антонимии (добрый – злой), омонимии (замок – сооружение, замок – запорное устройство), паронимии (экономный – экономичный).

Экология языка – актуальное и значимое направление современной лингвистики, которое не только освещает теоретические вопросы эффективной коммуникации в обществе, профессиональной сфере, а дает ответы на эти вопросы ищет пути решения многих языковых проблемы. Это направление включает в себя не только лингвистические исследования, в нем гармонично синтезируются и психология, и социология, и этнография, что дает возможность всестороннего рассмотрения того или иного проблемного вопроса.

Список литературы

1. Кузнецова Т.Б. Педагогическая риторика. – Ставрополь, 2013.
2. Новый орфоэпический словарь русского языка / Под редакцией Т.Ф. Ивановой. – М., 2009.
3. Орфоэпический словарь русского языка / Под ред. Р.И. Аванесова. –М.: Просвещение, 1983.
4. Орфоэпический словарь русского языка, Произношение. Ударение / под ред. И.Л. Резниченко. – М.: Астрель, 2009.
5. Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И Ожегова. – М.: АСТ, 2014.
6. Цыбулько И.П. ЕГЭ 2021 Русский язык. Типовые экзаменационные варианты. – М.: Национальное образование, 2020.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Психолого-педагогические предпосылки формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся: антропологический подход

Состояние речевой культуры общества в условиях современной общеобразовательной школы рассматриваются с точки зрения ресурсов развития личности школьника: семья, школа, социум. И в первую очередь – это семья, так как сильнейшим фактором, способствующим формированию лингвоэкологической компетентности обучающегося средней школы, являются взаимоотношения в семье.

Согласно теории английского психолога Д. Боулби, дефицит родительского тепла лишает ребенка необходимой ему уверенности и чувства безопасности, способствуя зарождению особой эмоциональной тревожности – «страха отделения», которая может сохраняться в течение всей жизни. Среди людей, хронически чувствующих себя одиночками, оказалось много лиц, выросших без любящих родителей.

Уровень *общительности* сам по себе ни о чем не говорит. Общительность часто бывает поверхностная, не снимающая чувства одиночества, а лишь маскирующая его. То есть общительность только тогда противостоит одиночеству, когда происходит самораскрытие личности.

Слабый уровень лингвоэкологической компетентности обучающегося, понимаемый как низкая способность контактировать (коммуницировать) с окружающими эффективно развивается на различной основе. Особенно часто слабая коммуникабельность констатируется у единственных детей в семье, которые растут без братьев и сестер и страдают в условиях уединенности.

Тот ребенок, которому в раннем детстве не удалось установить безопасную связь со взрослыми, скорее всего и в старшем возрасте встретится со значительными трудностями при общении с другими. Отношения привязанности способствуют снижению чувства тревоги. Так семья обеспечивает базисное чувство безопасности, гарантируя уверенность ребенка в себе при взаимодействии с миром.

Одна из главных особенностей подросткового возраста – смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Многие психологи, в том числе и Л.С. Выготский, считают главным новообразованием подросткового возраста чувство взрослости. Одной из самых важных потребностей переходного возраста становится потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, а также от установленных ими правил и порядков. Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или прошлом. Подавляющее большинство так называемых трудных подростков живут в неблагоприятных семейных условиях.

В психолого-педагогической литературе обсуждается вопрос о мере сравнительного влияния на подростков родителей и сверстников. Однако на этот вопрос не может быть однозначного ответа. Общая закономерность состоит в том, что чем хуже отношения подростка со взрослыми, тем чаще он будет общаться со сверстниками, тем выше его зависимость от ровесников. Переориентация общения с родителей на друзей может происходить медленно или скачкообразно, но происходит она обязательно. «Потребность в общении со сверстниками возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается. Поведение подростков по сути является коллективно-групповым» [14, с. 128].

Обращаясь к определению «общение» с позиций антропологического подхода, мы выделяем два направления, необходимые для определения условий формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды.

Общение – это:

- а) важный специфический канал информации;
- б) вид эмоционального контакта (с осознанием групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи, что облегчает школьнику автономизацию от взрослых и дает ему чувство благополучия и устойчивости).

Психология общения в подростковом возрасте строится на основе двух противоположных потребностей: обособления и аффилиции, т.е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность.

Неблагоприятный опыт общения.

На каждом этапе развития человек осваивает новый круг общения и вместе с тем как бы завоевывает независимость от него: когда круг общения освоен, человек ощущает себя равным среди равных и не испытывает по этому поводу тревоги. Но на определенном этапе самые важные для нас

люди вызывают тревогу. Можно предположить, что повышенное внимание, высокая чувствительность в новой области общения, желание добиться в ней хорошей позиции заставляют человека остро переживать малейшие неудачи. Создается неблагоприятный опыт общения, который заставляет ждать и бояться новых неприятностей.

В любом возрасте обнаруживаются дети, у которых тревожность является устойчивым свойством личности. Но чем он становится старше, тем меньше эта напряженность и тревога в общении с людьми зависит от реальных неудач ребенка в общении. Это обусловлено тем, что, во-первых, человек приобретает опыт, во-вторых, проблема взаимоотношений с другими людьми становится менее актуальной. Очевидно, реальные неудачи в раннем детстве позже оборачиваются неуверенностью в себе, часто глубокой и неосознанной, но создающей постоянный тревожный фон в общении. Именно эта неуверенность в себе не дает человеку самоутвердиться, не позволяет ему правильно оценить сложившиеся отношения с людьми, заставляет его сомневаться в реальном успехе. Такие люди попадают как бы в замкнутый круг: неуверенность заставляет их добиваться успеха и неуверенность же, заставляя постоянно сомневаться в этом успехе, провоцирует возникновение и закрепление тревоги.

В сфере общения нет точных, объективных критериев успеха и неуспеха, которые позволяют понять, кто виноват в неудачах. Понятно, что чем труднее человеку признать свою несостоятельность, тем больше он склонен отнести причины своих мнимых неудач за счет окружающих. И именно из-за отсутствия объективных критериев ему это удастся. Когда у человека вдруг появляется чувство тревоги, когда его отношения с людьми становятся напряженными, это естественно и нормально. Это значит, что человек осваивает общество. Но когда тревога, напряженность в общении, недоверие к людям становятся чертами характера, они начинают играть противоположную роль: искажая образ людей и отношения между ними, эти устойчивые черты мешают человеку войти в общество, найти свое место среди других. В итоге они могут стать причиной тяжелых неврозов.

Причины отчужденности.

Одиночество многолико и, по словам доктора философских наук И.С. Кона, не все под этим термином понимают одно и то же. Часто, утверждает он, «подростки называют одиночеством вульгарную скуку, неумение занять себя, отсутствие своей компании. Мрачное настроение возникает у них в конце недели, в периоды незанятого досуга или при переходе в новый учебный коллектив» [14, с. 165].

Мы рассмотрим причины реального чувства одиночества, которое характеризуется чувством покинутости, разобщенности, отсутствием

тесных эмоциональных связей с окружающим миром. Факторы, которые могут повлиять на формирование чувства одиночества у ребенка, делятся на внешние (социальные) и внутренние (характерологические).

Внешние факторы.

Семейные отношения могут повлиять на поведение ребенка, на его позицию по отношению к окружающим. Если ребенок с первых шагов привыкает слышать только похвалу, если он надежно укрыт родителями от любых критических оценок и замечаний, если ему постоянно внушают, какой он особенный, умный, способный, то он и сам в конце концов начинает относиться к себе как к исключительной личности, не видит в себе недостатков, глух ко всякой критике. Он претендует на особое к себе отношение, что очень скоро приводит к созданию внутренней позиции противопоставления себя окружающим, а в общении со сверстниками – к фактическому одиночеству. Особенно болезненно переживается такая изоляция потому, что в отрочестве сильна противоположная потребность – общения с ребятами.

Отношения со сверстниками.

«Если ребенок чувствует себя в школе непонятым (над ним смеются, потому что он плохо учится, отстает в спорте, хуже одет), тогда случается, что подросток «сворачивается», как ежик, все больше уходит в себя» [14; с.45].

Иногда у него появляются 1-2 товарища, которым он доверяет. Некоторые дети сами «уходят на задний план» только потому, что учатся хуже других. Но нередко те же ребята могут проявить себя в других областях очень успешно. Если обратить на это внимание, помочь ребенку действовать так же уверенно и в других случаях, дети могут изменить свое отношение к миру.

Внутренние факторы. Естественная потребность в уединении.

Подростки нуждаются в уединении, чтобы спокойно выяснить, кто они и что важно для них в жизни, не думая об осуждении и контроле со стороны родителей. Для подростков свойственно иметь секреты от родителей, даже если между ними прекрасные отношения. Чтобы избежать разочарования в отце или матери, ребята могут довериться другому взрослому, который, по их мнению, интересуется ими и может помочь.

Неумение контактировать с людьми.

Трудности в общении с коллективом испытывают также дети, которые как бы не могут сосуществовать с другими людьми. Они чаще всего агрессивны, скандальны, настроены эгоистично, поэтому у окружающих не возникает желания вступать с ними в общение. Иногда такие дети устанавливают контакты с коллективом, но очень скоро из-за своего поведения и неумения сосуществовать их общение с детьми прерывается.

Обычно дети, не умеющие общаться, устанавливают каждый раз новые, всегда кратковременные контакты, что позволяет им лишь частично удовлетворять свою потребность в общении. Нередко такие дети встречают ребенка, который будет мириться с их негативными качествами, так как, возможно, склонен к уступкам и подчинению или тоже имеет трудности в сближении с товарищами, поэтому согласен на любое общение.

Можно предположить некоторые направления развития контактов с ровесниками у подростка, испытывающего трудности в общении:

– ребенок будет существовать изолированно от коллектива, довольствуясь случайными связями, не устанавливая глубоких и постоянных отношений ни с коллективом, ни с отдельными детьми;

– благодаря некоторым привлекательным особенностям, например, хорошей физической подготовке, коллектив детей может терпеть агрессивного, вспыльчивого подростка, но все же его принадлежность к группе очень слаба, хотя потребность этого ребенка в общении в какой-то мере удовлетворяется;

– *благодаря* воспитательному воздействию и работе над собой эти дети постепенно меняют свою позицию, начинают лучше приспосабливаться к окружению, приобретают навыки сосуществования, умение считаться с мнениями других людей, постепенно они вливаются в коллектив наравне с другими членами.

Застенчивость.

Застенчивость зачастую обоснована физическими недостатками (заиканием, веснушками, избыточной массой тела, деформацией костной системы), невозможностью модно одеваться и т.п. Иногда объективных причин нет, а человек робеет, смущается при общении с другими людьми. Застенчивые дети трудно вступают в контакт со сверстниками. В результате возникает чувство вины, одиночества или даже комплекс неполноценности.

Неадекватная самооценка.

Любые отклонения от нормы (завышенная или заниженная самооценка) могут повлиять на взаимоотношения с окружающими. Чаще всего при заниженной самооценке ребенок сам не стремится к общению, к новым контактам, считая себя недостойным. Это, в свою очередь, влияет на отношение сверстников к подростку: они перестают его замечать, не включают в свои игры, обходят стороной. Завышенная самооценка тоже не способствует общительности. Либо подросток сам ставит себя вне коллектива, считая, что ребята недостойны его общества, неразвиты, неинтересны, либо коллектив отторгает такого подростка, не признает его исключительности.

Все причины одиночества тесно взаимосвязаны между собой, и нередко в основе отчужденности подростка лежат несколько факторов,

целый комплекс внешних и внутренних причин. Особенности работы с классом определяют возможность коррекции эмоционального состояния одиночества, если в его основе лежат следующие причины:

- 1) застенчивость, робость;
- 2) неумение контактировать;
- 3) неадекватная самооценка;
- 4) неблагоприятный опыт общения со сверстниками.

Таким образом, объектом нашего исследования являются дети раннего подросткового возраста (11-14 лет). Дети *этого* возраста стремятся выйти из-под родительского контроля, отношение подростков к отцу и матери становится более критичным. Самыми значительными людьми становятся сверстники.

Развитие подростков включает становление идентичности когнитивного, биологические и социальные изменения. Для нас наиболее важной является зона социального развития, так как изменения именно в этой зоне определяют факторы формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактор обеспечения безопасной развивающей образовательной среды.

Семья оказывает сильное влияние на формирование характера ребенка, в частности на его общительность. Например, дефицит родительской любви порождает «страх отделения», который впоследствии препятствует установлению нормальных взаимоотношений с товарищами.

Причины отчужденности подростков делятся на социальные (отношения в семье и со сверстниками) и характерологические (нормальная, естественная потребность в уединении, застенчивость, неумение контактировать, неадекватная самооценка). Чаще всего в основе одиночества подростка лежит не одна причина, а целый комплекс.

Любая человеческая деятельность так или иначе основана на общении, и учебная – не исключение. Необходимо, чтобы учебно-воспитательная ситуация способствовала развитию лингвоэкологической сферы общения школьников. Для этого в процессе обучения должны проявляться все 3 стороны общения:

- информативная (передача и сохранение информации);
- интерактивная (организация взаимодействия в совместной деятельности);
- перцептивная (восприятие, понимание человека человеком) [16, с. 34].

В школе, к сожалению, не ставится основной задачей формирование лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды, а содержание упражнений, текстов зачастую не дает основы для сопереживания, а

значит, для «включения» учащихся в работу. Для эффективного обучения учитель использует свое умение влиять на учащихся, чтобы поддерживать их заинтересованность, то есть обеспечить мотивационную сторону. Не меньшее значение, чем мотивация, имеет эмоциональная сторона учебного процесса. «Отечественные психологи выделяют два вида эмоциональной напряженности; собственно эмоциональная напряженность и операциональная напряженность. Первая дезорганизует деятельность, вторая, напротив, мобилизует человека на оптимальное ее выполнение» [14, с.19].

Собственно эмоциональная напряженность возникает у учащихся на фоне аффективных следов от прошлых неудач, стойкого негативного отношения к преподавателю или предмету и т.д. Она приводит к ослаблению внимания, контроля над ошибками, к ухудшению оперативной памяти, к появлению стереотипных высказываний, нарушению динамики речи и т.п. Все это не только маскирует действительный уровень овладения предметом, но приводит к гораздо более опасным последствиям, так как чаще всего сочетается с негативной оценкой ученика со стороны класса.

Поэтому задача учителя – создать в классе такой эмоциональный климат, который препятствовал бы возникновению состояния эмоциональной напряженности и позволял бы ученикам свободно общаться. Коммуникативная необеспеченность учебного процесса снижает его эффективность.

Если опереться на опыт А.А. Леонтьева, то для реализации дидактических задач важны такие коммуникативные компоненты личности, как мотивы, проблемная ситуация и т.п. Кроме того, обязательным компонентом является коммуникативная сторона. Действенную роль играет внутренняя психологическая сопричастность учащихся к проблеме, а это во многом обеспечивается ситуацией общения.

«Стиль общения – это индивидуально-типологические особенности социально психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

В стиле находят выражения:

- а) особенности коммуникативных возможностей учителя;
- б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- в) творческая индивидуальность педагога;
- г) особенности ученического коллектива» [16, с.97].

Наиболее распространенные стили педагогического общения:

1. На основе увлеченности совместной творческой деятельностью.
2. На основе дружеского расположения.
3. Общение-дистанция.
4. Общение-устранение.
5. Общение-заигрывание.

Очевидно, что только первые два стиля можно считать приемлемыми для эффективного взаимодействия между учителем и учеником, между детьми в классе. Другие стили общения, а особенно «устранения» и «дистанции» не способствуют раскрепощению детей. Часто на уроках учителей с подобными стилями общения дети молчат. Причины могут быть разные: и несформированность речевых умений, и боязнь сказать что-то неправильно, и страх неадекватной реакции (насмешек, осуждения) как со стороны сверстников, так и со стороны учителя. «Если пугающий ребенка факт сопровождается всякий раз другими какими-либо обстоятельствами, то эти обстоятельства сами по себе способны будут впоследствии вызвать в ребенке страх» [7, с.103]. Эти слова Л.С. Выготского только подтверждают тот факт, что ребенок, однажды попавший в ситуацию осуждения, связанную с его высказыванием, впоследствии будет испытывать страх перед высказыванием своих мыслей. Обязанность учителя в данной ситуации –обеспечить безопасность в референтной для подростка группе сверстников.

Стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности.

Обобщая сказанное выше, следует отметить, что правильно выбранный учителем стиль общения будет способствовать формированию лингвоэкологической компетентности обучающихся.

Позитивная система взаимоотношений должна характеризоваться:

- 1) взаимодействием учителя и школьников;
- 2) наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами;
- 3) отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия;
- 4) использованием в качестве фактора управления заинтересованности учащихся;
- 5) единством делового и личностного общения;
- 6) ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием.

Одна из стадий педагогического общения – «обратная связь». Условно можно выделить два вида обратной связи – содержательную и эмоциональную. Содержательная обратная связь дает информацию об усвоении объясняемого материала учащимися. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через общий эмоциональный настрой класса на данном уроке, уловить который можно через вербальные и невербальные средства общения.

Если по какой-либо причине механизм обратной связи начинает работать с перебоями, то контакт между людьми разлаживается, взаимодействие

нарушается. В основе обучения должна лежать коммуникация – общение между учениками и учителем. Для формирования у школьников лингвоэкологической компетентности как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды учителю необходимо создать на уроке условия реального речевого общения. Под условиями мы понимаем атмосферу доверия и открытости, актуальность предложенной темы для учеников, систему упражнений или заданий, предполагающих речевое общение учащихся (в устной или письменной форме).

Вот почему мы считаем основой формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся создание условий взаимодействия между учащимися в классе. Иначе никакая речевая ситуация не будет эффективной для подростка. В атмосфере недоверия и закрытости, не обеспечив ощущения безопасности, работа по развитию речи подростков неэффективна и бесполезна.

Понятие «речевая ситуация» включает, по мнению Т.А. Ладыженской, обязательным компонентом и адресата [12]. В ситуации общения наиболее эффективен реальный адресат, однако в условиях современной школы, учитывая характер взаимоотношений между учениками и учителем, невозможно сразу же убрать все барьеры коммуникации, создать доверительную атмосферу и вызвать детей на искреннее общение. Поэтому часто в роли адресата выступает вымышленный герой, что не задевает чувств детей, но в то же время и не мотивирует их на коммуникацию. Роль посредника в таком общении может выполнять текст с описанием близких для детей проблем.

Работа по формированию лингвоэкологической компетентности обучающихся может строиться по двум направлениям:

- формирование коммуникативных умений, овладение знаковой системой, грамматикой и т.д.;
- создание в классе условий для свободного речевого общения.

Для того чтобы перейти к общению с реальным адресатом, необходимы предварительные стадии:

- общения с вымышленным адресатом через текст с описанием актуальной проблемы;
- общения с реальным адресатом, но не напрямую, а посредством текста (письма).

Процесс формирования предполагает активную позицию ученика, который не просто впитывает информацию, а извлекает ее для себя в процессе диалога с учителем. Диалог предполагает равное, равноправное участие людей в совместно выполняемой деятельности. Только в рамках такого диалога каждый из его участников получает возможность преодолеть

односторонность своего подхода к решению задачи, ограниченность своего понимания ситуации.

Успешность коммуникации зависит от многих факторов, прежде всего она предполагает:

- взаимопонимание собеседников, т.е. владение ими одной языковой системой, взаимопересекающимися «картинами мира». Близость «картин мира» обеспечивается единой языковой системой, а именно лексикой, общей для собеседников;
- умение выражать свои чувства, давать адекватные описания своих ощущений.

Известно, что в подростковом возрасте только зарождается способность к рефлексии, самосознанию. Необходимо поддерживать, поощрять развитие этой способности, т.к. стремление разобраться в себе, оценить или переоценить свои поступки, понять, откуда они идут и куда ведут, – рефлексия, способствующая развитию совестливости, а это является целью воспитания вообще.

Школьникам с высоким уровнем развития рефлексии легче выразить свои мысли, чувства, переживания, поэтому они наиболее точны в описаниях своего или чужого состояния. Сочинение – рассуждение – это как раз тот вид творческой деятельности, который позволяет подростку проявить свою индивидуальность, выразить свое особое отношение к миру, так как творчество вообще – это форма самореализации личности.

Мы часто отмечаем, что дети не умеют говорить, но гораздо реже замечаем, что они не умеют слушать. А ведь умение говорить начинается с умения слушать. Отсутствие этого базового умения ведет к «выпадению» ученика из активного коммуникативного процесса, т.к. у него нет взаимопонимания с окружающими. Из разных видов слушания (информационное, эмоциональное, инструктивное) акцент в школе делается на первом, т.е. учителя ориентированы на то, чтобы научить ребенка понимать мысль.

«Изложение... учит школьников целенаправленно воспринимать речь на слух, при этом запоминать не только содержание высказывания, но и его форму. Оно обучает слушанию как деятельности. Учителя, развивая у детей мышление, логику, часто упускают из виду развитие эмоционально - образного мира учащихся. А эмоции выступают в роли регуляторов человеческого общения; влияя на выбор партнеров и определяя его способы и средства, они способствуют взаимопониманию» [10, с.11]. Делая акцент на эмоциональном виде слушания, мы можем научить детей эмпатии – постижению эмоционального состояния, проникновению в переживания другого.

Таким образом, если одной из целей уроков является формирование лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды, то для достижения этой цели необходимо научить учащихся обращаться внутрь себя, к своим мыслям и чувствам, адекватно их выражать, развить у школьников эмпатические способности.

Общение – естественная потребность человека, особенно в подростковом возрасте. «Ослабление социальной направленности личности детерминировано нарушением ее потребности в общении. Эта потребность имеет разные степени выраженности. Ее снижение ведет к недостаточной социальной регуляции поведения, неадекватной самооценке, обеднению эмоций» [14, с.98]. Только регулярное общение (как в устной, так и в письменной форме) дает возможность корректировать формирование личности ребенка.

С рождения до 7 лет устная форма речи является основной для ребенка, она развивается в процессе общения, но в школьные годы о ней «забывают», и предметом обучения становится письменная речь. В результате получается, что школа оставляет за рамками программы обучение диалогической устной речи, являющейся основным способом общения для любого человека. Школа ориентирована больше на формирование и развитие письменной речи, причем на первое место ставится орфографическая и пунктуационная правильность, а не умение логично, связно, правильно излагать свои мысли. Соотношение часов, выделенных на эти цели 5 к 1. Таким образом, ученики оказываются в трудной ситуации: в школе учат преимущественно письменной речи, а в действительности приходится чаще использовать устную речь. Эти формы речи сильно отличаются друг от друга. Устная форма речи первой усваивается в детство, именно на ее основе формируется в дальнейшем письменная речь [1].

Основные свойства устной речи: быстрота порождения, неподготовленность, простой синтаксис, редкое употребление придаточных предложений, обособленных и вводных конструкций и, напротив, частое использование эллиптических конструкций [12, 17].

У говорящего нет возможности обдумать свое высказывание, поэтому исправления, корректировка происходит во время беседы, т.е. говорящий незамедлительно реагирует на изменение ситуации, на реакцию слушающего [8, 9].

Письменная речь более грамотна, правильна с точки зрения грамматики, так как она обдумана, заранее подготовлена, подкорректирована. Она в гораздо большей степени соответствует нормам языка, в ней меньше

ошибок, хотя она более сложна синтаксически. Однако письменная речь «обделена» в другом – она лишена мимики говорящего, интонационной окраски и других информативных невербальных компонентов.

Существует две разновидности устной речи – монолог и диалог. Вопрос о степени распространенности каждого вида (о преобладании его в устной речи) является спорным. Тем не менее, для подросткового возраста более актуальной (соответствующей физиологическому уровню развития), по мнению психологов, является диалогическая речь. С одной стороны, подростки эгоцентрично хотят привлечь внимание к своей персоне, найти для себя слушателя, с другой стороны, их высказывания еще достаточно неуклюжи, отрывисты, сбивчивы и практически всегда являются реакцией на реплику собеседника.

Монологические выступления (устные ответы, доклады, отчеты) характерны для научного стиля устной формы литературного языка.

Обучению в школе монологической устной речи отводится достаточно учебных часов, обучающиеся (практически на всех предметах) делают доклады, выступают на конференциях и т.п. Разговорной речи учат меньше. В программе практически отсутствуют задания, направленные на развитие разговорной, диалогической речи.

О взаимосвязи устной и письменной форм речи, о необходимости обучения обеим этим формам пишет Н.И. Жинкин: «Всякий текст предполагает наличие определенного запаса информации у обоих партнеров. Это исходная ситуация для коммуникации. В результате при устном общении можно широко применять эллипсисы, т.е. опускать некоторые части речи, лексемы, можно исправлять «на ходу» свои решения. Все это способствует улучшению устойчивого равновесия при диалоге. Но когда в ситуацию вводится задание усилить информационную содержательность речи, продолжая применение устного (звукового) кода, но без встречных реплик, например, при докладе, устойчивость равновесия требует предварительной подготовки при помощи письменного кода» [10, с.13].

Монологическую устную речь по своим характеристикам можно считать переходным этапом к письменной речи, так как она содержит более развернутые высказывания, в ней преобладают сложные предложения, порядок слов ближе к тому, который существует в письменной речи. Таким образом, для формирования навыков связной речи учащихся необходимо включать в опытное обучение задания, направленные на развитие монологической речи, которая объединяет в себе признаки устной и письменной речи.

Выбор той или иной формы речи зависит от речевой ситуации, от намерений говорящего (пишущего), однако речевая ситуация на уроке очень отличается от ситуации живого, реального общения, так как, по мнению

Н.И. Жинкина, теряется ощущение новизны информации, ведь школьники в основном воспроизводят уже известный материал (пересказ параграфа, текста, правила). Чтобы работа по развитию речи достигала своей цели, высказывания ребят должны касаться личного опыта, переживаний, оценки событий, т.е. содержать в себе элемент новизны для других обучающихся. Научное исследование, проводимое Т.А. Ладыженской, показало, что для создания в классе ситуации живого общения необходимо учитывать:

- тематику высказывания;
- характер предполагаемого высказывания, его форму, жанр;
- особенности используемых приемов и методов [12, с. 116].

С.А. Леонов считает, что необходимо использовать для развития связной речи обучающихся не только уроки русского языка, но и литературы: речевая деятельность на уроках литературы эффективно стимулируется и совершенствуется созданием разнообразных речевых ситуаций, отражающих специфику предмета:

- учебно-дидактические ситуации;
- ситуации, связанные с гипотетическим изменением социальной функции ученика;
- художественно-игровые ситуации.

Для нашего исследования важно выделение речевых ситуаций, связанных с изменением социальной функции ученика.

Антропологический подход к формированию лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды предполагает такой отбор материала, анализ языковых примеров, которые показывают роль средств языка в передаче мысли, ее оттенков. В рамках данного подхода школьники должны понять функцию каждой единицы языка на всех уровнях, в том числе социальную.

Психологами используется термин лингвоэкологическая компетенция – индивидуальная способность человека организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией безопасного общения. Коммуникативная компетентность, по В.И. Кашницкому, предполагает наличие:

- эмпатии, открытости;
- коммуникативной рефлексии;
- умения воздействовать.

В нашем исследовании мы опираемся на определение В.И. Кашницкого и выделяем следующие критерии, определяющие лингвоэкологическую компетенцию школьников:

- высокий уровень речевых умений;

- эмпатия, открытость;
- коммуникативная рефлексия;
- умения безопасно воздействовать и взаимодействовать.

В методике употребляется термин «речевые умения», основное из которых – умение создавать текст. В.И. Капинос, опираясь на 4 уровня речевой деятельности, выделенные А.А. Леонтьевым, соотносит с ними следующие речевые умения:

УРОВЕНЬ	УМЕНИЯ
1. Ориентировка	Определение объема и границ темы, выделение микротем, умение подчинять высказывание основной мысли.
2. Планирование	Собирание материала, систематизация.
3. Реализация	Умение строить высказывания определенной формы, выражать мысли точно, логично, убедительно.
4. Контроль	Умение совершенствовать собственную речь

Речевая компетенция формируется при работе с текстами, поэтому у школьников необходимо развивать умение создавать и воспринимать текст в процессе речевой коммуникации. Ценным материалом для работ по развитию речи являются личные наблюдения ребенка, накопленные за его жизнь. Для самостоятельных высказываний обучающимся необходимо выбирать такие темы, которые были бы интересны школьникам.

Таким образом, условиями формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды могут быть выделены следующие:

1. Сформированная потребность (мотивация) в общении, желание обучающихся поделиться с другими тем, как воспринимается и оценивается им ситуация или событие. Мотивацию к учению также поддерживает диалогический характер речи, определяющий ее адресность, ориентацию на другого человека (реального или предполагаемого);
2. Обучение школьников различным видам безопасной речевой деятельности.

Мотивация речевой деятельности связана прямой зависимостью с силой эмоциональных переживаний и количеством информации, содержащейся в стимуле. Очевидно, что все исследователи развивают мысль о необходимости мотивационного стимула для ребенка, проблема лишь в том, чтобы это была естественная мотивация, исходящая из потребностей школьника данного возраста. Об этом пишет и С. Френе:

«Сначала, до 5-6 лет, ребенок работает, говорит и рисует только для себя. Но довольно скоро он начинает ощущать потребность в общении. Так происходит социализация его сознания и поведения. Необходимо предоставить ему соответствующие возможности. Если он что-то пишет, то для того, чтобы прочли другие, ведь точно также поступают и взрослые. В противном случае он ничего писать не будет, если только его не заставят, унизив таким образом его человеческое достоинство» [18, с.200]. Никто не любит работать вхолостую, функционировать подобно роботу, т.е. совершать действия и подчиняться замыслам, которые ему чужды и непонятны. Необходима мотивация труда. Ребенок не устает от работы, которая отвечает его функциональным жизненным потребностям.

При антропологическом подходе используются методы и приемы, опирающиеся на речь, на живое общение, на языковую коммуникацию. На первый план выдвигается развитие речи учащихся, а теоретические сведения выводятся на основе анализа изучаемых явлений языка в тексте, главным образом – художественном, то есть на базе функционального подхода. Об этом пишет Н.А. Ипполитова: «Основой осознания и усвоения грамматических явлений должен стать текст. Текстовая основа изучения понятий позволит, с одной стороны, более глубоко и всесторонне познать то или иное явление, а с другой стороны – будет способствовать осознанию его роли в решении конкретной речевой задачи, отраженной в содержании, структуре и языковом оформлении анализируемого текста» [11, с.5]. Текст объединяет единицы всех низших уровней общностью замысла, целей и условий коммуникации. Наша работа построена на основе антропологического подхода, т.е. мы делаем акцент на формировании лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды. Моделирование же процесса формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку можно осуществить, определив условия организации, методы и приемы работы.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.
2. Баранов М.Т. Совершенствование работы по русскому языку в школе. – М., 2004.
3. Баранов М.Т. От риторики к развитию речи в школах России // Русский язык в школе. – 1998. – №4. – С.3-6.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 2008.
5. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. – 1996. – №1. – С.3-9.

6. Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка. – М., 2015.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 2006.
8. Гальперин П.Я. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 2011.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. – М., 2005.
10. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 2002.
11. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. – М., 1998.
12. Исследования по развитию связной речи учащихся / Под ред. Ладыженской Т.А. – М., 1974.
13. Капинос В.И., Сергеева И.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения в 5-7 классах: Книга для учителя. – М., 2011.
14. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 2007.
15. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М., 2009. – С.18-36.
16. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. – М., 2014. – С.21-28.
17. Львов М.Р. Методы развития связной речи учащихся // Русский язык в школе. – 1985. – №4. – С.42-47.
18. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М., 2017.

2.2. Моделирование процесса формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся на уроках русского языка: условия организации, методы и приемы работы

В условиях современной школы перед учителем стоит глобальная задача – подготовить культурного, высокообразованного человека, творческую личность. Решение обозначенной задачи ориентировано на создание благоприятной языковой и речевой среды, влияющей на духовное развитие ученика, речевую культуру, формирующую его лингвоэкологическую компетентность. Формирование лингвоэкологической компетентности учащихся – это воздействие на языковое и речевое развитие ученика, обучение его правильному речевому поведению.

В настоящее время проблема формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся современных школ представляет собой

наибольшую актуальность. В обществе наблюдается преобладание вульгаризмов, жаргонизмов не только в разговорной речи, но и в текстах, создаваемых радио- и тележурналистами, в газетных и журнальных публикациях. Кроме того, современная экономическая и политическая обстановка в стране содействует тому, что процесс проникновения иноязычной лексики в русский язык отличается непредсказуемым характером. Такое обращение с языком незамедлительно отразилось на речи обучающихся школ. Речь учеников характеризуется отсутствием лексического богатства, разнообразия синтаксических конструкций, скудна и невыразительна. Иногда школьники для выражения всего спектра чувств, переживаний, впечатлений употребляют большое количество жаргонизмов. Это не может не отразиться на сознании и культуре каждого учащегося, зачастую воплощается в элементарном невежестве, касающемся как истории нашей родины, так и современности [5].

В таких условиях очень важно учителю воспитать ученика, воздействуя на духовное развитие, обучив правилам речевого поведения, способствуя формированию культуры речи.

Одним из путей решения проблем формирования лингвоэкологической компетентности в современной школе является выявление факторов «загрязнения» речи школьников. Так, в ходе экспериментального исследования Сущенко Е.А. было установлено, что обозначенными факторами «загрязнения» речи школьников выступают:

- нарушение норм русского литературного языка;
- падение интереса к чтению;
- засорение речи просторечиями (докторша, взбеленился, кажись, очуметь, маета, насовсем, мазила, шельма и др.); школьным жаргоном (училка, биологичка, директорша, пара, тройбан, шпора, черчель (учитель черчения) и др.); молодежным жаргоном (препод, ништяк, читалка, отпад, презентуха, америкос, облом и пр.);
- отсутствие терпимости к другой точке зрения;
- переход коммуникации в сторону неэкологичности, т.е. речевое хулиганство;
- унижение, оскорбление, нападки словом, агрессивное речевое поведение; ситуации эмоционального заражения и др.;
- многочисленное употребление в речи слов-паразитов (это, так сказать, значит, вот, ну, как бы и др.);
- неоправданное использование в речи заимствованной лексики, повсеместное употребление иноязычных слов в качестве современной лингвистической моды;
- вульгаризацией речи;

- оскудение словарного запаса, обеднение речи;
- заимствованием иноязычных слов посредством перевода их на русский язык (калькирование);
- понижение уровня индивидуальной речевой базы;
- обеднением средств выразительности языка/речи;
- искажением языковых смыслов;
- отсутствием контроля за собственной речью;
- снижением эпистолярной культуры и др. [6].

Вышесказанное позволяет заключить, что в целом причинами «засорения» речи школьников являются проблемы падения интереса к изучению русского языка и культуры речи, пренебрежения нормами русского литературного языка школьниками и влияния Интернета на оскудение речевой практики школьников.

Следует отметить, что на основе обозначенных лингвоэкологических факторов риска (факторов «загрязнения» речи школьников) нами были разработаны педагогические условия, обеспечивающие формирование лингвоэкологической компетентности учащихся:

- овладение учениками нормами русского литературного языка в рамках элективного курса «Культура речи сквозь призму экологии языка»;
- обогащение словарного запаса путем вовлечения учащихся в активные диалоговые формы общения;
- стимулирование повышения коммуникативных и творческих способностей учащихся в процессе самостоятельной поисковой деятельности.

Рассмотрим их содержание.

Овладение учениками нормами русского литературного языка в рамках элективного курса «Культура речи сквозь призму экологии языка» – одно из ведущих условий в овладении лингвоэкологической компетентностью.

С языковыми нормами русского литературного языка школьники знакомятся при изучении основного курса русского языка. При этом в программе обозначены лишь те нормативные правила, которые нарушаются носителями родного языка, выступают как коммуникативно-значимые, поскольку охватывают большую по объему группу языковых средств или частотные в речи слова, словоформы и конструкции. Полный набор норм русского литературного языка в рамках основного курса русского языка не представлен. Вследствие этого необходима специальная ознакомительная работа, предусматривающая изучение полного состава норм русского литературного языка в рамках элективного курса «Культура речи сквозь призму экологии языка» (Приложение 1).

Одной из важнейших *целей* элективного курса «Культура речи сквозь призму экологии языка» является формирование языковой и лингвоэкологической компетентности обучающихся.

В числе *задач* стоят:

- изучить нормы современного русского литературного языка, повысить речевую культуру учащихся;
- создавать условия для сохранения чистоты русского языка как явления культуры;
- содействовать пониманию роли родного языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей;
- формировать способность к анализу и оценке языковых явлений.

Содержание занятий в рамках элективного курса предусматривает анализ и классификацию орфоэпических, грамматических, речевых и стилистических ошибок обучающихся, объяснение причин их появления, поиск возможностей их предотвращения; анализ текстов школьных сочинений, текстов мастеров слова; выявление источников словарного обогащения; конструирование, редактирование текста; стилизацию; подготовку публичных выступлений.

Среди методов, содействующих овладению учениками нормами русского литературного языка, следует выделить: *рецептивный метод* (показ речевого образца; формирования знаний о речи и речеведческих понятиях, о способах речевой деятельности; заучивание наизусть текстов, которые обеспечивает насыщение творческой памяти учащихся образцами правильной речи); *репродуктивный метод* (решение типовых речевых задач; анализ слова или текста по данному ранее образцу; составление словосочетаний, предложений; изложение и пересказ текста); *метод моделирования* (отбор языковых средств для выражения одного и того же смысла различными грамматическими средствами) и др.

С целью повышения эффективности работы в овладении нормами русского литературного языка в рамках элективного курса «Культура речи сквозь призму экологии языка» учителю целесообразно придерживаться следующих рекомендаций:

1. Развивать мотивацию в процессе изучения норм русского литературного языка. У ученика должно быть сформировано стремление развивать коммуникативные качества хорошей речи. В этом случае имеется в виду прежде всего овладение именно нормативной стороной речи как одной из слагаемых того, что входит в понятие «культурный человек».

2. Создать условия для осознания учениками понятия «норма» как принятого в языке правила произношения, словоупотребления и осмысление определенной конкретной нормы.

3. Необходимо на уроках организовать многократное повторение правильного варианта произношения слова, словоформ, словоупотребления и т. д. с целью выработки нужного автоматизма произношения, управления одного слова другим и т.д.

4. Использовать целенаправленную систему речевых упражнений, обеспечивающую формирование вначале осмысленных умений, а в последующем – речевых навыков [1].

К числу обозначенных упражнений можно отнести:

1. Сопоставительный анализ нормы и ее нарушений. Например: выберите слова, данные в скобках, в соответствии с морфологическими нормами. Объясните, почему не подходит другой вариант.

1. На лугу Петренко заметил (*пасущиеся коровы, пасущихся коров*). 2. Для обсуждения проблемы надо пригласить (*главы правительств, глав правительств*) этих стран. 3. Теперь («Москвичи», «Москвичей») увидишь нечасто, а («Запорожцы», «Запорожцев») ещё реже. 4. Дед собирал только (*боровики и подосиновики, боровиков и подосиновиков*). 5. Обрати внимание на (*эти матрешки, этих матрешек*). 6. Я беру (*твой ферзь, твоего ферзя*).

2. Выбор одного из данных (ошибочного и нормативного) языковых средств.

Например: выберите правильный вариант произношения выделенных слов, составьте с ними распространенные предложения: *прибывший поезд* – *прибывший поезд*; *повлекший наказание* – *повлѣкший наказание*; *начатый пирог* – *начатый пирог*; *звонит* – *звонит*; *повторим* – *повторим*; *моя фамилия* – *мое фамилие*, *обратно пришел* – *опять пришел*.

3. Замена ошибочных вариантов нормативными (исправление ошибок в произношении слов, в словоупотреблении, в построении предложений и т.д.). Например: устраните ошибки в приведенных ниже предложениях. Объясните, в чем заключаются эти ошибки.

1. Опытные шофера уверенно вели машину, лавируя между пешеходами. 2. Подобный ответ бессмысленен. 3. Первый ученик отвечал бойчее, чем второй. 4. Трое юношей и трое девушек исполняли красивый танец. 5. Купите мне пару чулок и две пары носок. 6. Школьная библиотека располагает двумя тысячами четыреста восемьдесят тремя книгами. 7. Мы находились в самом большом цеху завода. 8. На совещание прибыли пятьдесят один делегат. 9. Собран большой урожай помидор.

4. Устный пересказ или письменное изложение текста, в котором необходимые для усвоения языковые средства выступают опорными. Например: составьте мини-сочинение, состоящее в основном из односоставных предложений на тему «Зимнее утро», «Сумерки».

5. Составление словосочетаний, предложений, небольшого текста с языковыми средствами, норму употребления в которых следует не только осмыслить, но и запомнить. Например: составьте предложения или словосочетания с данными словами: *представить – предоставить, одеть – надеть, экономный – экономичный.*

Обогащение словарного запаса путем вовлечения учащихся в активные диалоговые формы общения – это следующее условие в формировании лингвоэкологической компетентности обучающихся.

Коммуникативный смысл этой работы не только в том, чтобы сделать речь учащихся более точной, но воспитать у школьников потребность выбирать наиболее уместные для каждого конкретного случая языковые средства, особенно изобразительные, устранить в их речи нелитературные слова.

Формирование коммуникативных качеств хорошей речи у учеников – особая сторона работы по культуре речи. Обогащение речи учащихся предполагает осознание ими оттенков лексических и грамматических значений слов, словоформ, конструкций, а также их стилистических особенностей, сферы употребления. Это осмысление выступает той основой, на которой строится обучение выбору (из имеющегося в речевой памяти) оптимального для определенной речевой ситуации языкового средства [2].

Реализуя задачи обогащения речи школьников, словесник формирует у них оценочное отношение к отбору языковых средств в зависимости от комплекса таких факторов, как задача, адресат, время, место высказывания и т.д.

Следует отметить, что обогащение словарного запаса обучающихся может осуществляться весьма эффективно в процессе активных диалоговых форм на уроках русского языка. Наиболее приоритетными в этом отношении выступают *продуктивные методы* (многочисленные речевые задачи проблемного характера); *интерактивные методы* (ролевые игры и дискуссии); *метод моделирования* (моделирование речевых ситуаций, которые имитируют процесс порождения речи с определенной целью).

Суть использования *продуктивных методов* предусматривает выполнение упражнений в строго заданной форме. Так, обогащение словарного запаса посредством вовлечения учащихся в активные диалоговые формы можно осуществлять на уроках русского языка с помощью специальных речевых упражнений, предусматривающих взаимодействие учеников друг с другом. Наиболее эффективными в этом отношении выступают:

1. Условно-коммуникативные упражнения (имитативные, трансформационные, репликовые с целью варьирования лексического наполнения, отработки речевых клише). Например: согласитесь или откажитесь,

оценив свои силы, с помощью реплик: *У меня ничего не получится; Может быть, у меня получится.*

1) *Нарисуй, пожалуйста, эти цветы.* 2) *Давайте танцевать.* 3) *Пусть кто-нибудь переведет этот текст.*

2. Драматизация диалога с возможностью внесения различных модификаций. Например: составьте и разыграйте диалог к серии картинок, используя ключевые слова; составьте и разыграйте диалог, опираясь на функциональную опору.

Заслуживают быть отмеченными и *ролевые игры в форме беседы-интервью*, в которых один из участников играет роль человека, берущего интервью с целью получить информацию у одного или нескольких учащихся – интервьюируемых. Целесообразно построить интервью следующим образом:

I. Вступление. Объявление темы, представление участников интервью.

II. Вопросно-ответная форма на заданную тему.

III. Заключение. Поблагодарить за интервью, пожелать успехов.

Работа предусмотрена в парах. Сами участники распределяют роли между собой. Интервьюеры составляют 4 вопроса по теме, продумывают вместе с интервьюируемым ответы. При выступлении, например, можно представить, что интервью берут ведущие молодежных телеканалов. Класс делится на три группы, которые должны осветить, к примеру, на следующие темы:

1. *Современная молодежь, какая она?*
2. *Что важнее: кем быть или каким быть?*
3. *Любовь с первого взгляда, существует ли она?*

Наряду с этим необходимо отметить важную роль в обогащении словаря также приема *моделирования ситуаций*, который требует учета обеих форм контакта – монологической и диалогической. В качестве единиц, характеризующих речевой продукт в рамках моделирования ситуаций при обучении продуктивной деятельности выступают не только фраза и связный текст монологического характера, но и развернутый диалог.

Ведущее место в этом случае принадлежит воображаемым ситуациям. Модели воображаемых речевых ситуаций предполагают выход за рамки урока русского языка или за пределы личного опыта своей возрастной и социальной группы. Участие в них требует перенесения в предполагаемые обстоятельства и служит средством обучения. Реализуется это с помощью «если бы» или «представь себе, что...» [1].

Например:

1. *«Как бы ты действовал, если бы был уже взрослым...»;*
2. *«Ты в незнакомом городе и не знаешь, где переход через улицу...»;*

3. *«Ты – мама, инструктирующая сына, отправляющегося с классом в поход»;*

4. *«Вы в корзине воздушного шара пролетаете над...».*

Таким образом, использование моделирования ситуаций как приёма вовлечения учащихся в активные диалоговые формы общения требует включения ролей, которые являются хотя и нетипичными для ученика, но выступают для него как перспективные. Моделируя ситуации общения необходимо учитывать, что результат может вылиться в продуцирование самых разнообразных по функциям, структуре и степени развернутости текстов диалогического характера.

Из сказанного становится очевидным то, что обозначенные формы работы с учащимися ориентированы на активизацию и уточнение словаря у учеников, содействуют усвоению отдельных диалогических единств, построенных из различной компоновки лексико-грамматических средств, закрепляют речевые навыки, например, при построении учебного диалога, путём постановки проблемных вопросов, на этапе рефлексивной деятельности, формируют умения отбирать языковые средства в зависимости от ситуации общения.

Стимулирование повышения коммуникативных и творческих способностей учащихся в процессе самостоятельной поисковой деятельности выступает еще одним из условий формирования лингвоэкологической компетентности.

Развитие коммуникативных способностей является актуальной проблемой, решение которой важно, как для каждого конкретного ученика, так и для общества в целом.

Формирование коммуникативных способностей учащихся на уроке русского языка может осуществляться в рамках организации парных и групповых форм работы, где каждый обучающийся вовлекается в учебный процесс, в систему, требующую от него, с одной стороны, самостоятельности и продвижения в своем темпе, а с другой – умения общаться, сотрудничать и решать учебные задачи.

Для организации парных и групповых форм работы весьма эффективны методы:

1. *Проблемное обучение* (самостоятельный поиск решения проблемных задач, поставленных учителем).

При решении проблемных задач в рамках поисковой самостоятельной деятельности на уроках русского языка чаще всего используется текст. Поэтому учитель, обучая решению проблемных задач, может научить строить текст и совершенствовать его. При этом развиваются такие коммуникативные умения:

- умение определять (осмысливать) объём содержания и границы темы речи;
- умение отбирать материал для высказывания;
- умение систематизировать собранный материал, т.е. отбирать нужное и определять последовательность его расположения в тексте;
- умение выражать свои мысли точно, правильно с точки зрения литературных норм и по возможности ярко;
- умение совершенствовать речь [4].

Например, проблемная задача, которую можно предложить на уроке русского языка по теме «Устная и письменная речь»: найдите аргументы, подтверждающие правоту или неправоту Игоря.

– *Трудно тебя понять, Игорь! Ты вчера по телефону отвечал, так я почти ничего не понял: говоришь, как тот Саша, у которого во рту каша!*

Обиделся Игорь:

– *Зато я пишу грамотно, ошибок почти не делаю. А письменная речь важнее: что написано пером, того не вырубишь топором. Ну а устная речь – что? Слово – не воробей: вылетит – не поймаешь!*

Следует отметить, что решение проблемных задач должно сопровождаться непрерывным общением учащихся с учителем, с одноклассниками, что содействует совершенствованию их коммуникативных способностей.

2. *Метод проектного обучения* (самостоятельное приобретение знаний в процессе планирования и выполнения разнообразных практических заданий).

Проектная деятельность ориентирована не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых знаний путем самообразования. Метод дает простор для творческой инициативы учащихся, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает благоприятные условия и для развития коммуникативных способностей. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Весьма действенным в формировании лингвоэкологической компетентности являются проекты по проблемам культуры речи, речевого этикета в современном обществе. Проектная работа позволяет осуществлять поиск материала по исследуемой проблематике, анализировать его, демонстрировать индивидуальное видение средствами науки и творчества [3]. Например, интересен проект по теме «Речевой этикет школьника».

Цель проекта: *выявить связь речевого этикета с культурой речи.*

Задачи проекта:

- *исследовать уровень речевой культуры учащихся школы;*

- *выяснить, знают ли обучающиеся способы повышения речевой культуры;*

- *содействовать повышению уровня речевой культуры школьников.*

Объект: культура речевого общения.

Предмет: нормы речевой культуры.

Алгоритм данного проекта

Речевой этикет.

Культура речи.

Правильность речи.

Речевое мастерство.

Результаты опроса.

Заключение.

Такого рода работы позволяют ученикам исследовать теоретическую базу по истории и формированию в русском языке понятия «норма», «культура речи», «этикет общения»; способствуют закреплению норм русского литературного языка; содействуют выяснению особенностей речевого этикета и его взаимосвязи с культурой и традициями народа.

Таким образом, стимулирование повышения коммуникативных и творческих способностей учащихся в процессе самостоятельной поисковой деятельности позволяет определить образовательные потребности учащихся, их интересы в области эколингвистики, организовать различные обсуждения возникающих вопросов по заявленной проблематике.

Список литературы

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2017.

2. Баранов М.Т., Пентилюк М.И. Методика преподавания русского языка в школе. – М.: 2000.

3. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. Учебное пособие. – М.: Academia, 2014.

4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: монография. – М.: Академия, 2012.

5. Сковородников А.П. Об экологии русского языка // Филологические науки. – 1992. – № 2. – С. 104-111.

6. Сущенко Е.А. Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.00; [Место защиты: Междунар. акад. наук экологии и безопасности жизнедеятельности]. – Санкт-Петербург, 2013.

2.3. Опытно-экспериментальная работа по формированию лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку

В основу опытнo-экспериментальной работы были положены результаты анализа психолого-педагогической, учебной и учебно-методической литературы по проблеме формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся. Мы выяснили, какими умениями и навыками владеют дети, определили уровень развития устной и письменной речи, проанализировали, как развиваются эти навыки в процессе обучения и какую программу по развитию речи предлагают существующие учебные пособия.

В традиционных учебниках (Т.А. Ладъженская, М.Т. Баранов) темы, связанные с развитием речи учащихся, выделены значком «Р». Если просмотреть содержание учебников с 5 по 9 классы, то заметно, что количество параграфов, посвященных развитию речи, с каждым годом увеличивается.

Проанализируем школьные учебники по нескольким параметрам: насколько представлены в них задания, направленные на развитие устной и письменной, диалогической и монологической речи, на формирование умений использовать стили речи в зависимости от речевой ситуации; а также определим, насколько разнообразен спектр речевых тем, предлагаемых учащимся.

Основные теоретические знания школьники получают в 5 классе, они знакомятся с типами текста, учатся определять тему, основную мысль, в последующие годы обучающиеся повторяют, закрепляют полученные знания на практике. С 6 по 9 класс сквозной темой проходят «Стили речи», однако на практическом уровне обучающиеся до конца не овладевают умениями составлять текст определенного стиля, адекватный для данной ситуации.

В учебниках дается ряд заданий по написанию различного вида изложений – подробных, сжатых, выборочных. Они должны сопровождаться языковым анализом. Дидактическую целесообразность такого анализа Н.А. Пленкин связывает с тем, чтобы:

- показать учащимся систему языковых средств, использованных в тексте, и облегчить выполнение работы;
- точнее понять идею текста, композицию, характеры персонажей;
- обогатить речь учащихся;
- предупредить речевые ошибки;
- содействовать развитию логического мышления.

Видно, что изучение стилей речи связано с их зависимостью от речевой ситуации. Упражнения на развитие монологической и диалогической

речи представлены в неравном соотношении, явно преобладают задания монологического характера: пересказать текст, сделать сообщение на данную тему или «Представьте себе, что наконец-то сбылась какая-то ваша заветная мечта, вы спешите домой или к друзьям поделиться своей радостью» Больше внимания развитию диалогической речи уделяется в учебниках под редакцией М.М. Разумовской, где отдельно выделен параграф, посвященный монологической и диалогической речи, ученикам предлагается, учитывая речевую ситуацию, составить диалоги на темы «Разговор по телефону», «В гостях», «В библиотеке» или разговор с товарищем о фильме.

Учебные пособия по школьной риторике максимально охватывают все аспекты развития связной речи учащихся, в том числе учат школьников слушанию, чтению и письму – основным видам речевой деятельности. Учащимся предлагаются для инсценирования различные речевые ситуации: «Придумайте и разыграйте ситуацию, где вы вступите в общение со сказочником, с директором фирмы, с популярным телеведущим» и др.

Процесс обучения основывается на общении, поэтому необходимо развивать коммуникативные умения учащихся. Эмоциональная напряженность и отсутствие мотивации у школьников, а также негативный стиль общения учителя с учениками препятствуют свободному общению и снижают эффективность обучения.

Для формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды, в первую очередь на уроках русского языка, необходимо создать условия реального речевого общения. Общение с вымышленным адресатом *или с* помощью текста-посредника помогает перейти к реальной коммуникации подростков друг с другом. Взаимопонимание собеседников зависит и от их умения выражать свои мысли, чувства, то есть от уровня развития рефлексии. Партнер по диалогу должен воспринимать не только информацию, но и эмоциональный настрой собеседника. Обучая школьников эмоциональному виду слушания, мы способствуем развитию у них эмпатии.

Необходимо включение в уроки развития связной речи устных диалогов, то есть той формы речи, которой на данный момент не уделяется должного внимания, но которая является основной в ситуации живого реального общения.

Для того, чтобы смоделировать процесс формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку, мы провели исследование в рамках одной школы (база производственной практики – МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя), обратившись к содержательной речевой работе школы (рисунок 1).

Разделив речевую работу на четыре блока, мы придерживались тех направлений, которые были необходимы для исследования состояния речевой культуры школьников подросткового возраста (6-9 классы) в условиях современной общеобразовательной школы.

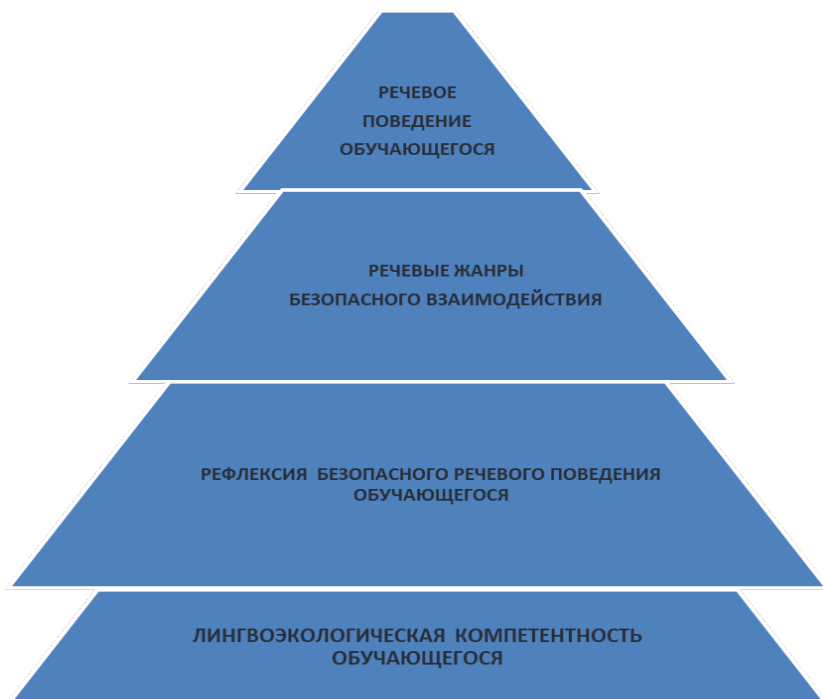


Рисунок 1.

Первый исследовательский блок включал рассмотрение речевого поведения обучающихся на уроках русского языка и вне его (внеклассные мероприятия, классные часы, речевое поведение на переменах). Кафедрой русского, родных языков и лингводидактики были разработаны разноуровневые задания, которые включали в себя материалы, проверяющие уровень владения орфоэпическими, лексическими и этическими нормами языка. Формы работы были реализованы как устные, так и письменные. Следует отметить, что большинство материалов было отобрано из тех учебных пособий, которые соответствуют школьной образовательной практике обучения русскому языку. Были предложены и материалы для творческой работы.

Например, задания для устной речевой работы.

Задание 1. «Импровизация»

Выберите наугад любое слово. В течение одной – двух минут сочините рассказ на тему, связанную с этим словом. Вариантов рассказа может быть два. Либо это перечисление функциональных особенностей этого слова, либо рассказ (сказка), в котором раскрывается смысл этого слова.

Задание 2.

1. Прочитайте произведение А.П. Чехова. Придумайте заголовок. Допишите последнее предложение. Придумайте название. Вставьте подходящие по смыслу слова.

2. Найдите ключевые слова в тексте. Догадались ли вы, о чем идет речь в тексте?

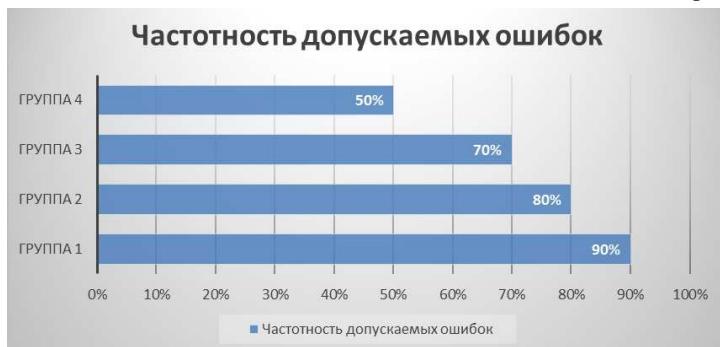
«Она, как _____ утверждают мои родители и начальники, родилась раньше меня. Правы они или нет, но я знаю только, что я не _____ ни одного дня в моей жизни, когда бы я не принадлежал ей и не чувствовал над собой ее власти. Она _____ меня день и ночь; я тоже не выказываю поползновения удрать от нее, — связь, стало быть, крепкая, прочная... Но не завидуйте, юная читательница!.. Эта трогательная _____ не приносит мне ничего, кроме несчастий. Во-первых, моя «она», не отступая от меня день и ночь, не дает мне заниматься делом. Она _____ мне читать, писать, гулять, наслаждаться природой... Я пишу эти _____, а она толкает меня под локоть и ежесекундно, как древняя Клеопатра не менее древнего Антония, манит меня к _____. Во-вторых, она разоряет меня, как французская _____. За ее привязанность я _____ ей всем: карьерой, славой, комфортом... По ее милости я хожу раздет, живу в дешевом _____, питаюсь ерундой, пишу бледными _____. Всё, всё пожирает она, ненасытная! Я ненавижу ее, презираю... Давно бы пора _____ с ней, но не развелся я до сих пор не потому, что московские адвокаты берут за развод четыре тысячи... Детей у нас пока нет... Хотите знать ее имя? Извольте... Оно поэтично и напоминает Лилу, Лелю, Нелли...»

Первичное исследование показало, что обучающиеся 6-8 классов в 100% случаев не владеют орфоэпическими языковыми нормами.

1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
жалюзи, апостроф, форзац	гренки, квартал	банты, сливовый	баловать

Частотность допускаемых ошибок показана в диаграмме 1.

Диаграмма 1.



В первом исследовательском блоке мы столкнулись также с проблемой освоения обучающимися лексических норм языка. Если обучающиеся 8-9 классов с заданием справились в 90% случаев, то в 6-7 классах только 50%. Для исследования было выбрано 15 слов, значение которых необходимо было объяснить. Кроме того, обучающимся был предложен текст, который нужно было восстановить, сопоставить с оригинальным текстом, дописать финал и поработать с толковым словарём. Это задание вызвало затруднение у обучающихся 6-9 классов, что свидетельствует о низкой речевой практике на культурном уровне общения.

В 6-7 классах на протяжении 5 дней мы наблюдали за тем, какими словами пользуются школьники, общаясь со сверстниками.

Результаты оказались следующими: наиболее популярно слово «хайп» и производное от него – «хайпануть», «мем», далее «жесть», «блин», «короче», «как бы», «кринж», «лол», «больной», «дурак», «заколебал», «обалденный», «предки» и др. Наблюдение и опрос показали, что большинство слов, отражающих речь современных школьников в процессе неформального общения, заимствовано из интернет-пространства (социальные сети, игры, блоги) (диаграмма 2).

Исследуя состояние речевой культуры школьников на предмет выбора устного речевого жанра, в ходе опроса обучающихся 6-7 классов мы выявили мотивы предпочтительного использования в речи сленговых жанров (диаграмма 3).

Использование обучающимися грубых речевых жанров свидетельствуют об увеличении агрессии в отношении подростков друг к другу, снижении уровня чуткости, утрате понимания необходимости соблюдения этических норм поведения, проявляющихся в том числе и в искусстве говорить, общаться, слушать – строить коммуникационные связи с окружающими людьми.

Диаграмма 2.

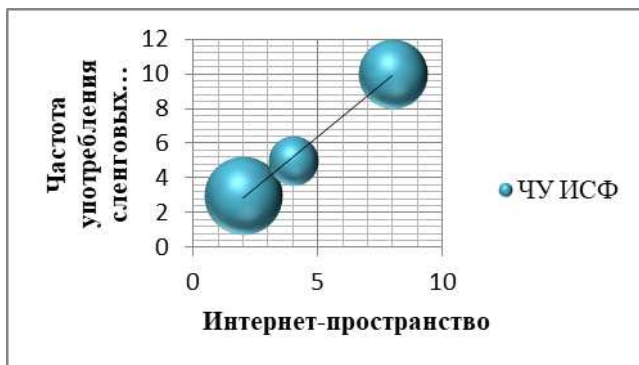


Диаграмма 3.



Компонент «речевая рефлексия» был реализован с помощью двух методик: неоконченные предложения и рефлекслирующие сочинения.

Для того чтобы выявить наличие негативного опыта отношений со сверстниками, характер взаимоотношений с друзьями, актуальность формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся как фактора обеспечения безопасной развивающей образовательной среды, нами была проведена методика неоконченных предложений («Я выбираю себе друзей...»), которая показала, что большинство подростков (около 75%) не чувствуют разницы между эмоциональными состояниями, что отражается и в их речи. Простой синтаксис, частые лексические повторы свидетельствуют о бедности речи школьников. Слова с эмоционально-оценочным компонентом почти не встречаются в работах учащихся или имеют обобщенную семантику («плохо» – «хорошо»). Необходима специальная работа по обогащению словаря подростков лексикой, описывающей чувства, состояния людей.

Второе направление касалось выявления реальных коммуникативных практик, выраженных в письменной форме. Сочинение на общую тему «Я и мои друзья» проводилось в 6-х и 8-х классах МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя. Тема предлагалась намеренно обобщенная, каждый ученик сам мог сформулировать, что именно о друзьях он хочет написать, уточнить, конкретизировать заголовок.

Сочинение проводилось с целью определения уровня развития связной речи учащихся (объем, соответствие теме, глубина раскрытия микротем, умение подчинять высказывание основной мысли) и выявления актуальных для подростков проблем, касающихся отношений с друзьями, в частности, мы предполагали выявить отношение подростков к дружбе в связи с личным опытом каждого и определить, насколько актуальна проблема отсутствия друзей для ребят данного возраста. Перед сочинением давалась следующая установка: «У каждого из нас есть друзья – очень важные для нас люди. Мы напишем сочинение о друге или о нескольких друзьях. Тема широкая, можно написать, например, какие у вас друзья, как вы общаетесь, чем именно вам дороги эти люди. Можно описать важное событие, связанное с друзьями, которое оставило впечатление в вашей душе. Возможно, это будет рассказ о помощи, которую вам оказали товарищи, или, наоборот, о том, как в трудную минуту друзья отвернулись от вас. Такое тоже бывает. Возможно, что у кого-то пока нет друга».

Анализ работ обучающихся показал, что в среднем в сочинениях подростки используют две микротемы, испытывают трудности при их раскрытии. Излишние детали в тексте препятствуют пониманию основной мысли сочинений. Большинство обучающихся не могут вычленить микротемы, не видят структуры текста, испытывают трудности при создании зачина и концовки.

Проведенное исследование показало, что от 25 до 63% учащихся так или иначе связывают появление негативных эмоций с чувством одиночества, с отсутствием друзей. Проблемы в отношениях со сверстниками испытывают 26-38% подростков.

Подростки не видят положительных сторон одиночества, воспринимают его негативно и стремятся избежать этого состояния. Это подтверждают результаты методики неоконченных предложений, например, типичный ответ: «Если я остаюсь дома один, то мне становится скучно, я иду к друзьям или приглашаю их к себе».

Более половины всех подростков, участвующих в исследовании, имели негативный опыт общения со сверстниками. Возможно, по этой причине они выдвинули высокие требования к своим друзьям. Настоящий друг, по мнению подростков, должен обладать следующими качествами: верность, надежность, готовность прийти на помощь, понимание, умение выслушать, внешняя привлекательность. В то же время обучающиеся не пытались примерить эти качества к себе, т.е. на себя они смотрят совершенно некритично.

Выявлены причины одиночества, которые указывали подростки в своих сочинениях. Среди этих причин – боязнь предательства, непонимание родителями, стеснительность, неумение общаться со сверстниками.

Явно негативное отношение к одноклассникам наблюдалось у 28% подростков. В классе находятся в положении отверженных до 15% учащихся. Четвертая часть учащихся готова расширить свой круг друзей, но большинство одноклассников их отвергает. Таким образом, около 43% учащихся имеют низкий статус, не удовлетворены сложившимися отношениями.

Следует отметить, что проведенное исследование не претендует на универсальность, однако общие черты, присутствующие в речи подростков, можно отметить в любой школе.

Результаты диагностики уровня речевого развития обучающихся показали необходимость включения в процесс обучения русскому языку особых видов работы по формированию лингвоэкологической компетентности обучающихся, а также позволили выявить наиболее эффективные методы и приемы работы по обеспечению безопасной развивающей образовательной среды.

Моделирование процесса формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку целесообразно осуществлять, опираясь на определение, представленное в параграфе 2.1.1.: «Лингвоэкологическая компетенция – индивидуальная способность человека организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией безопасного общения».

Четыре уровня речевой деятельности – ориентировка, планирование, реализация и контроль – послужат основой для построения и эффективной реализации моделирования процесса формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку.

Основываясь на методике развития речи, разработанной Т.А. Ладыженской, методике обогащения словарного запаса М.Т. Баранова, коммуникативном и функциональном подходах к изучению русского языка, описанных А.Ю. Купаловой и Н.А. Ипполитовой, мы разработали систему взаимосвязанных упражнений по развитию связной речи, направленных на формирование лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку.

Основной единицей обучения на уроках развития речи является текст. Традиционно в школе обучающиеся получают следующие знания, необходимые для создания коммуникативно правильных текстов:

1. Основные признаки текста:
 - а) тема, основная мысль текста;
 - б) средства связи предложений и частей текста и способы их выражения.
2. Типы (жанры) текстов и их композиционная форма.
3. Функционально-стилевые типы текста.
4. Виды и формы речи.

На основе полученных знаний у учащихся формируются следующие компетенции:

- осознавать тему высказывания и строить высказывание в соответствии с заданной темой;
- определять основную мысль текста и строить самостоятельное высказывание с учетом коммуникативного намерения;
- собирать и систематизировать материал для создания высказыванию соответствующую композиционную форму и стилистическую окраску;
- правильно и осознано отбирать необходимые языковые средства для оформления высказывания.

Лингвоэкологическая компетенция формируется также в ходе выполнения специальных заданий, с помощью которых отрабатываются конкретные операции, способствующие осознанию речевой задачи в целом. Вот некоторые варианты подобных заданий: восстановление в тексте опущенных элементов – слов, словосочетаний, описательных оборотов; подбор синонимов к определенным элементам текста с целью избежания повторов, для соблюдения позитивной стилистической окраски, для более точной передачи содержания. Чтобы названные виды упражнений были выполнены не формально, не механически, необходимо соблюдать важное

условие: заданиям следует придать ситуативный характер. Учитывая это, в качестве основы для изложения или сочинения использовались тексты с описанием ситуации, близкой и знакомой каждому школьнику: коммуникативные проблемы со сверстниками, положение «отверженного» в классе, отсутствие друзей.

В системе обучения языку не предусмотрено умение ориентироваться в ситуации общения: анализировать мотивы речевой деятельности и условия общения. В ней отсутствует то звено из фазы ориентировки, которое связывает речевое действие с коммуникативной деятельностью говорящего... «Речевое действие, не подключенное к деятельности общения, замыкается на самом себе, утрачивает реальный жизненный смысл, становится искусственным» [1, с.4].

Обучение русскому языку опирается на принцип коммуникативной направленности, основными положениями которого являются следующие:

- процесс обучения языку должен активизировать речемыслительную деятельность;
- учить языку (т.е. общению на языке) необходимо в процессе коммуникации, на основе реальных ситуаций общения;
- в процессе обучения следует использовать дидактический материал, обладающий коммуникативно ценным содержанием;
- при усвоении грамматики, анализе речевого материала надо идти от функции к форме;
- одним из средств мотивации речевой деятельности учащихся должна стать ситуация, воспроизводящая структуру и нормы использования языковых средств в процессе различных видов речевого общения.

Психологической основой методики является опора на актуальность содержания текстов, что формирует мотивацию речевой деятельности у школьников. Текст выступает в роли посредника между коммуникантами. Процесс коммуникации предполагает наличие партнера, собеседника, активного или пассивного, поэтому надо ввести учащегося в речевую ситуацию и научить его ориентироваться в ней, то есть ясно представлять себе собеседника, условия речи и основную цель общения, условия создания безопасной речевой среды. Но на первом этапе, когда дети еще не готовы раскрыться, только текст может послужить «зеркалом» для отражения проблемной ситуации, и собеседником на данном этапе является текст, который как бы обеспечивает психологическую защиту подросткам. Анализируя особенности подросткового возраста, мы делаем вывод, что основной потребностью, формой познания мира, средством реализации себя, условием развития является общение. Сбой в области коммуникации неминуемо ведет к отклонениям в развитии

ребенка, поэтому нам представляется необходимым проводить работу с подростками, направленную на формирование лингвоэкологической компетентности обучающихся через развитие связной речи.

В качестве лингвистической основы нам послужил анализ текстов с описанием чувства одиночества. Выявленные языковые средства отражают ситуацию негативного общения или коммуникативного провала, выражают эмоции и чувства человека. В то же время анализ детских сочинений и неоконченных предложений показал дефицит языковых средств, необходимых для передачи своих ощущений, переживаний, поэтому в работу включается и обогащение словарного запаса учащихся эмоционально-оценочной лексикой, выражающей чувства.

Исследование уровня развития связной речи обучающихся в конкретных условиях позволили доработать программу элективного курса «Культура речи сквозь призму экологии языка», позволяющего представить моделирование процесса формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку в содержательном.

Особенности программы:

1. Этапы развития связной речи расположены с учетом возрастающей трудности. Учебная деятельность, направленная на развитие речи учащихся, бывает 2-х видов:

- 1) овладение языковыми средствами и способами выражения мысли;
- 2) развитие связной речи, навыков коммуникации.

В первом случае в качестве предмета обучения является грамматика, словарь, а во втором – текст. В процессе обучения школьниками усваиваются разные по степени воспроизводимости единицы. Одни могут быть усвоены с помощью репродуктивных методов, другие требуют обращения к продуктивным методам обучения. К простому воспроизведению мы прибегаем, когда даем обучающимся текст-образец для копирования (свободный диктант, изложение, близкое к тексту). Более творческим видом репродукции является изложение с продолжением, сочинение.

2. Учитывая психологические особенности подростка, для создания атмосферы безопасности и доверия, общение строилось сначала с вымышленным героем, потом опосредованно через текст и на последнем этапе работы – с реальным адресатом.

3. Для работы были выбраны следующие жанры:

- изложение с продолжением (чтобы обучающиеся получили модель текста и ситуации в качестве образца);
- сочинение – эмоциональный отклик (цель – актуализация чувств и формирование умения их выражать, описывать);

- притча (этот жанр позволяет отстраниться от проблемы, обобщить жизненный опыт; кроме того, притча имеет свои особенности: малая форма, стремление к обобщению, которые школьники должны учитывать при создании текста);

- сочинение эпистолярного жанра (написание писем – ранее распространенный вид речевой деятельности, тренировка в умении связно и четко излагать свои мысли, передавать чувства).

4. Неотъемлемой частью программы является обучение слушанию – не столько информативному, сколько эмоциональному.

5. Работа направлена на развитие эмпатии – способности проникновения в переживания другого человека.

6. Создание ситуации взаимодействия. При обучении речи следует помнить, что формирование речевого произведения в естественных условиях никогда не является самоцелью. Человек пишет, читает, слушает потому, что это необходимо для реализации каких-либо целей, связанных с удовлетворением его личных запросов. Следовательно, речевая учебная деятельность школьников должна стать элементом какой-либо другой, внеречевой деятельности, требующей активизации речевых умений.

Проблемы формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку – это вопросы, связанные с овладением языком, поэтому в процессе реализации элективного курса, рассчитанного на 36 часов, необходимо подходить с учетом антропологического подхода. Индивидуализация, учет интересов личностного развития каждого обучающегося – залог успешной организации процесса формирования лингвоэкологической компетентности учащихся.

Рассмотрим пример апробации части элективного курса.

Первый блок программы предполагает постановку следующих целей:

1) обучить изложению с элементами сочинения, закрепить умения, связанные с изложением текста, совершенствовать умение сочинять продолжение, сохраняя стиль, языковые особенности исходного текста;

2) научить правильно оценивать ситуацию и находить безопасные пути разрешения конфликта.

Для устного изложения с продолжением можно выбрать текст В. Солоухина (моделируя процесс, учитель должен подбирать текст исходя из реальной речевой ситуации). Данный вид работы (пересказ с продолжением) совмещает подробное воспроизведение исходного текста повествовательного характера с созданием своего собственного.

Исходный текст:

Из Москвы мне привезли небольшой перочинный ножичек с костяной ручкой и двумя зеркальными лезвиями. Отец наточил оба лезвия на камне,

и ножик превратился в бесценное сокровище. Из-под моего ножичка выходили чистенькие, аккуратные свистки, и даже сам учитель, Федор Петрович, брал у меня ножик, чтобы зачинить карандаши.. Неприятность как раз и произошла на уроке, при Федоре Петровиче. Мы с Юркой решили вырезать что-нибудь на парте, и я полез в сумку, чтобы достать ножичек.

Рука, не встретив ножичка в привычном месте, судорожно заметалась среди книжек и тетрадей, и ощущение неоправимости свершившегося холодком скользнуло вдоль спины. Забыв про урок, я начал выворачивать карманы, шарить в глубине парты, но тут Федор Петрович обратил внимание на мою возню и мгновенно навис надо мной во всем своем справедливом учительском гневе.

-Что случилось, почему ты под партией? Встань, как следует! Что случилось, можешь ты мне сказать?

-Ножичек у меня украли...который из Москвы...

Почему я сразу решил, что ножичек украли, а не я сам его потерял, неизвестно. Но для меня-то сомнений не было: конечно, кто-нибудь украл – все ведь завидовали моему ножу.

-Может, ты забыл его дома? Вспомни, подумай хорошенько.

-Нечего мне думать. На первом уроке он у меня был, мы с Юркой карандаши чинили...А теперь его нету...

-Ну хорошо, - произнес Федор Петрович, возвращаясь к своему столу. – Кто взял нож, поднимите руку.

Ни одна рука не поднялась. Покрасневшие лица моих товарищей по классу опускались ниже под взглядом учителя.

-Ну хорошо! – Учитель достал список.

- Барсукова! Ты взяла нож?

-Я не брала.

-Садись. Воронин, встань! Ты взял нож?

-Я не брал.

-Садись...

Один за другим вставали мои товарищи по классу, которых теперь учитель хотел уличить в воровстве. Каждый из них отвечал одно и то же:

-Я не брал...

Всех ребяташек, кроме меня, учитель выстроил в линейку около классной доски и стал проверять парты и сумки учеников. Я остался один сидеть за партией и почувствовал некую грань, отделившую меня от всех, грань, перейти которую потом будет, возможно, не так просто.

Прозвенел звонок, я стал укладывать в портфель свои вещи, как вдруг мне на колени из тетрадки выскользнул злополучный ножичек.

На этом месте чтение текста прерывается, проводится обсуждение, и учащимся предлагается самим продолжить рассказ.

Лучше бы он провалился сквозь землю! Если я сейчас не признаюсь, что ножик нашелся, все для меня будет просто. Ну не нашли - и не нашли! Но, значит, так и останется впечатление, что в нашем классе учится воршика. И каждый будет думать на своего товарища, соседа по парте. Из-за меня понапрасну затеялась вся эта история, из-за меня каждого из этих мальчишек и девчонок обыскивали, подозревали в воровстве.

Язык отказался подчиниться моему сознанию, я молча встал и побрел к учительскому столу, вытянув руку вперед; на ладони лежал ножичек.

-Растяпа! - закричал учитель.

- Что ты наделал!.. Вон из класса!.. Вон!.. Потом я стоял около дверей школы. Мимо меня по одному выходили ученики. Почти каждый из них, проходя, задерживался на секунду и протяжно бросал:

-Эх ты!..

(В.Солоухин. «Ножичек с костяной ручкой»)

На первом этапе работы обучающиеся определяют, о чем этот текст, в каком стиле написан, какой тип текста. Анализируется структура рассказа (завязка, развитие действия, кульминация). Выделяются основные микротемы (1. Ножичек с костяной ручкой. 2. Пропажа. 3. Кто взял?). При устном воспроизведении текста обучающиеся сжимают его до 2-3 предложений, чтобы избежать этого, выявляются ключевые слова для пересказа. Обучающиеся озаглавливают текст и придумывают концовку. На заключительном этапе происходит пересказ текста с помощью плана и ключевых слов.

В ходе реализации раздела «Сочинение-отклик» ставились следующие методические и психолого- педагогические задачи:

- научить писать сочинения на основе другого сочинения;
- совершенствовать умение школьников давать подробную характеристику себе и другим людям;
- научить конструировать текст из частей, чтобы помочь учащимся увидеть структуру текста;
- дать возможность школьникам проиграть ситуацию общения с родителями и сверстниками для выявления и корректировки возникающих трудностей; отработать умение выбирать правильную стратегию для решения проблем с помощью лингвоэкологии; дать подросткам возможность попробовать свои силы в оказании помощи другим людям;
- выявить актуальность какой-либо из причин одиночества, определить индивидуальное отношение учащихся к авторам, к описанным в сочинениях проблемам, стимулировать развитие эмпатии.

На подготовительном уроке ученикам предлагается написать сначала свободный диктант, а затем составить аналогичный текст.

Исходный текст:

Само собой разумеется, что в каждом деле необходим зачинщик, вожак, командир. Зачинщиком всех шалостей, нашим вожаком, нашим командиром был Бенья. Он все затевал, а в ответе всегда оказывались мы. Бенья постоянно выходил сухим из воды, кротким голубем, который ни в чем не виноват. Мы перенимали от Бени все его ужимки, гримасы, во всем следовали за ним. Кто научил на тайком курить папиросы? Бенья. Кто водил нас зимой кататься на льду с деревенскими мальчишками? Бенья. Кто научил нас играть в пуговки, в узелки, в орла и решку? Бенья. В играх Бенья был очень ловким, обыгрывал всех, обставлял каждого, у кого только заводился грош. А когда дело доходило до расплаты за проделки - он умывал руки, становился ниже воды, тише травы.

(Шолом-Алейхем. Юла)

Беседа по тексту.

Как автор относится к герою?

В чем Бенья похож и непохож на Семенова?

Нравится ли вам? Как автор характеризует Бенью?

С помощью каких языковых средств? (Синонимы: *зачинщик, вожак, командир*; синтаксический параллелизм; устойчивые фразеологические выражения: *умывал руки, становился ниже воды, тише травы, выходил сухим из воды*).

При написании свободного диктанта школьники справились с заданием, сумели сохранить авторский стиль, основные языковые средства и структуру текста. В диктанте по аналогии больше отступлений от стиля исходного текста, получились сочинения-миниатюры. Среди проанализированных работ 65% посвящены описанию своих друзей, которым дается преимущественно положительная характеристика.

Раздел «Сочинение-притча» в программе имеет немаловажное значение и реализует следующие методические и психолого-педагогические задачи:

1) научить выражать глубокий философский смысл в малой форме (отбирать материал в соответствии с темой, «сжимать» текст, при этом сохраняя основную мысль);

2) углубить понятие аллегории;

3) сопоставить притчу с другими жанрами;

4) повторить языковые особенности текста типа повествования;

5) показать позитивные и негативные стороны одиночества;

6) помочь учащимся посмотреть на проблему общения не изнутри, а со стороны.

Урок подготовки к сочинению-притче может включать в себя разные виды работ. Первая часть урока может быть посвящена работе по

предупреждению грамматических ошибок. Это в основном задания на составление словосочетаний, предложений («собрать словосочетания сущ. + прил. с общим значением «крайняя степень проявления признака», учитывая лексическую сочетаемость слов, например: *враг, друг, успех, мороз, отказ, плут – загадочный, отъявленный, заклятый, шумный, категорический, трескучий*). Результаты предыдущего этапа показали, что обучающиеся недостаточно овладели умением подбирать точные определения, поэтому школьникам предлагались задания типа «Определить, какое существительное «загадано» с помощью прилагательных или самим подобрать определения к какому-либо предмету». Чтобы выявить функцию прилагательных в тексте, обучающимся можно предложить «оживить» фрагмент произведения А. Грина, вставляя в него определения, а затем сравнивая с авторским вариантом. В устных высказываниях подростков зачастую встречаются излишние подробности, которые препятствуют пониманию основной мысли высказывания. Для устранения подобных речевых недочетов можно провести выборочное устное изложение на основе фрагмента текста В.Г. Короленко (из произведения «Дети подземелья»).

Жанр притчи выбран не случайно, так как притча воздействует не только на ум, но и на чувства человека. События в притче не определены ни хронологически, ни территориально, нет конкретных действующих лиц (часто используется аллегория в образах животных). Слушатель или читатель должен сам постичь смысл притчи, сопоставить со своим опытом, «разгадать» ее, причем может быть несколько вариантов толкований смысла в зависимости от субъективного восприятия мира каждым из нас. Притча (или сказка) помогает пережить травмирующую ситуацию, увидеть позитивный смысл в отрицательно отраженных явлениях, обогатить свой опыт различными моделями поведения. Особая роль притчи связана с тем, что она меньше обращена к разуму, к логике, а больше к интуиции и фантазии.

Чтобы уточнить понимание жанра притчи, важно провести подготовительную беседу.

Предполагаемые вопросы:

Какой жанр очень похож на притчу? (Басня).

Чем они отличаются? (Больше развернуто действие, есть вывод, мораль).

Учитель может прочесть несколько строк из известных басен, предложить школьникам подумать, каким образом автор «прячет» этот смысл в басне?

1. «Уж сколько раз твердили миру, что лезть гнусна, вредна;
но только все не впрок, и в сердце лстец всегда отыщет уголок».

(И.А. Крылов. Ворона и лисица)

2. «У сильного всегда бессильный виноват; тому в Истории мы тьму примеров слышим, но мы Истории не пишем; а вот о том, как в Баснях говорят».

(И.А. Крылов. Волк и Ягненок)

Как автор «прячет смысл»? (Рассказывает историю, в которой, действующими лицами являются животные, но отношения между ними легко переносятся и на людей).

На подготовительном этапе школьникам необходимо познакомиться с притчей, проанализировать ее особенности, сочинить свою по аналогии с данной.

Небольшая разница.

Один восточный властелин увидел страшный сон, будто у него выпали один за другим все зубы. В сильном волнении он призвал к себе толкователя снов. Тот выслушал его озабоченно и сказал: «Повелитель, я должен сообщить тебе печальную весть. Ты потеряешь одного за другим всех близких». Эти слова вызвали гнев властелина. Он велел бросить в тюрьму несчастного и призвать другого толкователя, который, выслушав сон, сказал; «Я счастлив сообщить тебе радостную весть – ты переживешь всех своих родных». Властелин был обрадован и щедро наградил его за это предсказание. Придворные очень удивились: «Ведь ты сказал ему то же самое, что и твой бедный предшественник?». На что последовал ответ: «Все зависит от того, не что сказать, а как сказать».

В ходе апробации программы школьникам было предложено устно сочинить небольшие притчи, основная мысль которых выражена в одной из данных пословиц:

1. *Один слепнет от голода, другой - от золота.*
2. *При вечном безделье не в радость и веселье.*
3. *Убыток учит наживать прибыль.*
4. *Ты лучше будь один, чем вместе с кем попало.*

Пословицы были выбраны с учетом доступности понимания, широкого охвата жизненной проблематики. Изначально было предложено 3 темы, четвертую выбрали сами ученики, что свидетельствует об актуальности проблемы взаимоотношений для подростков.

В ходе апробации раздела элективного курса «Сочинение эпистолярного жанра» ставились следующие методические задачи:

- 1) научить писать сочинения-письма:
 - познакомить учащихся с эпистолярным жанром, с требованиями по его оформлению, повторить и закрепить постановку знаков препинания при обращении;
 - научить соблюдать композицию письма;

2) создать условия для реализации лингвоэкологической компетентности через текст.

Сочинение эпистолярного жанра имеет свои особенности. С одной стороны, письмо – это опосредованный диалог с адресатом, причем реплики зафиксированы на бумаге, реакция собеседника вербальна и отсрочена во времени. С другой стороны, каждое отдельно взятое письмо – монолог адресанта, поэтому на подготовительном уроке мы подобрали задания, стимулирующие устную речь школьников. Речевая тема – письмо американского подростка о взаимоотношениях в школе, трудностях вхождения новичка в коллектив – создала мотивацию для активного включения учащихся в творческий процесс. Обсуждение письма сверстника дает возможность проанализировать особенности речи подростков, структуру письма (в том числе и его недостатки), подтолкнуть школьников к осмыслению и обсуждению своего места в классе, своей роли, то есть обучающиеся получают стимул для коммуникативной рефлексии, проявления эмпатии и снятия «зажимов». Исходным текстом послужил отрывок из письма одного американского подростка Ди Снайдера:

Гнусным типом я был не всегда. По правде говоря, лет до десяти я был очень популярным в классе, к тому же хорошо учился. Но потом родители переехали в другой квартал. В первый же день в новой школе я заявился на площадку для игр в весьма боевом настроении и тут же ввязался в драку с самым сильным парнем (то, что он знаменитый драчун, мне было неизвестно). И на глазах всей школы он поднял меня в воздух и с размаху влепил меня в кирпичную стену.

Смертный приговор был вынесен единогласно. Я стал изгоем. И все потому, что сначала не разобрался в расстановке сил на площадке. На второй день в этой школе я познакомился с потрясающей девчонкой, на которую еще в детском саду повесили ярлык «белая ворона». У нее не было друзей, она часто плакала, и вообще мне ее было очень жалко. Лет в двенадцать она начала расцветать и превращаться в прелестную юную леди, но для всех она по-прежнему была белой вороной. На следующий год мы перешли в среднюю школу, в которой собирались ребята из нескольких начальных школ, и всего за несколько недель из самой нелюбимой девочки класса она стала самой популярной девчонкой школы.

Учащимся были заданы следующие вопросы:

О чем это письмо?

Кому оно могло быть адресовано?

Обратите внимание на структуру письма: чего не хватает в нем? (Концовки, обращения к адресату).

В каком стиле написано это письмо, по каким признакам вы определили это? (Разговорная лексика, которой пользуется подросток: *влететь, заявиться, потрясающий...*)

Задание: представьте себя в роли Ди Снайдера, девочки – «белой вороны» или их одноклассника, который видит ситуацию со стороны, и напишите письмо своим родителям.

Как вы опишете эти события?

О чем вам бы не хотелось писать?

Какие слова и выражения исходного текста вы измените?

В большинстве классов это задание выполнялось устно. Трудность для учащихся состояла в анализе и отборе языковых средств, так как школьники опирались только на аудиальный канал восприятия информации. Для облегчения работы возможен следующий вариант выполнения: коллективно сочиненный текст записывается на доске, анализируется всем классом и редактируется. Далее, опираясь на образец, подростки сами сочиняют письма. В шестых классах некоторые обучающиеся выполняли задание письменно, что позволило использовать их сочинения для коллективной редакторской правки.

Процесс формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку в рамках апробации элективного курса «Культура речи сквозь призму экологии языка» можно считать успешным, так как школьники научились выражать свои чувства и адекватно их описывать, формулировать свои мысли и выражать их в развернутой форме, высказывания обучающихся стали более логичными, их словарь обогатился эмоционально-оценочной лексикой, отражающей чувства человека. Подростки приобрели новые стратегии решения коммуникативных проблем средствами лингвоэкологической компетентности, научились более адекватно оценивать себя, других людей и ситуацию в целом, стали предпринимать активные действия для изменения своего положения в группе.

В результате изучения обозначенной проблематики была разработана модель процесса формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку (рис. 2), которая позволила обобщить и наглядно представить данные проведенного исследования.

Указанная модель – это отражение педагогической действительности в виде структурированной информации о ней. Она воспроизводит в более простом виде структуру, существенные особенности и взаимосвязи изучаемого педагогического процесса.



Рисунок 2. Модель процесса формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся в процессе обучения русскому языку

В итоге рассмотрения проблемы целесообразно отметить, что создание условий для безопасной лингвистической социальной среды, ее оздоровления в пространстве современной школы представляется существенным в процессе формирования лингвоэкологической

компетентности обучающихся, управления ими своим речевым поведением, коммуникативной деятельностью.

Список литературы

1. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранный язык в школе. – 1985. – №1. – С.28-41.
2. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 2019. – 256 с.
3. Лекант П.А. Предложение и высказывание // Строение предложения и содержание высказывания. – М., 2007. – С.3-8.
4. Леонтьев А.А. Психология общения: Пособие для доп. образования. – М., 2017. – 365с.
5. Мамушин В.Е. Изучение и развитие письменной речи учащихся в свете теории речевой деятельности. – Иваново, 2006. – 137с.
6. Матис Т.А. Построение связного текста как задача совместной речевой деятельности // Актуальные проблемы развития речи учащихся. – М., 2010.-С. 24-26.
7. Морозова И.Д. Виды изложений и методика их проведения: Пособие для учителя. – М., 2014. – 227 с.

Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»

Примерная программа элективного курса
(для обучающихся 10-11 классов)
«Культура речи сквозь призму экологии языка»

Ставрополь
2021

Пояснительная записка

Проблемы формирования лингвоэкологической компетентности учащихся в процессе обучения русскому языку связаны с овладением языком, поэтому в процессе организации и реализации программы элективного курса, рассчитанного на 36 часов (1 час в неделю), необходимо подходить с учетом антропологического подхода. Индивидуализация, учет интересов личностного развития каждого обучающегося – залог успешной организации процесса формирования лингвоэкологической компетентности учащихся как фактора создания безопасной развивающей образовательной среды.

Предлагаемая программа построена в соответствии со следующими нормативными документами:

1. Федеральным законом от 29.12.2012 г, № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012, № 413;
3. Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015;
4. Письмом Минобрнауки РФ от 04.03.2010 № 03-413 «О методических рекомендациях по реализации элективных курсов».

Предлагаемая программа может быть использована на всех профильных уровнях, однако не претендует на универсальность и может быть использована в качестве основы для разработки узконаправленных программ в соответствии с уровнем развития лингвоэкологической компетентности обучающихся конкретного класса. Курс может также служить основой для разработки программ, связанных с проектной деятельностью обучающихся.

Особенности программы:

2. Этапы развития связной речи расположены с учетом возрастающей трудности. Учебная деятельность, направленная на развитие речи учащихся, бывает 2-х видов:
 - 3) овладение языковыми средствами и способами выражения мысли;
 - 4) развитие связной речи, навыков коммуникации.

В первом случае в качестве предмета обучения является грамматика, словарь, а во втором – текст. В процессе обучения школьниками усваиваются разные по степени воспроизводимости единицы. Одни могут быть усвоены с помощью репродуктивных методов, другие требуют обращения

к продуктивным методам обучения. К простому воспроизведению следует обращаться только тогда, когда обучающимся предлагается текст-образец для копирования (свободный диктант, изложение, близкое к тексту). Более творческим видом репродукции является изложение с продолжением, сочинение.

2. Учитывая психологические особенности подростка, для создания атмосферы безопасности и доверия, общение строить целесообразно сначала с вымышленным героем, потом опосредованно через текст и на последнем этапе работы – с реальным адресатом.

3. Для работы могут быть использованы следующие жанры:

- изложение с продолжением (чтобы обучающиеся получили модель текста и ситуации в качестве образца);
- сочинение – эмоциональный отклик (цель – актуализация чувств и формирование умения их выражать, описывать);
- притча (этот жанр позволяет отстраниться от проблемы, обобщить жизненный опыт; кроме того, притча имеет свои особенности: малая форма, стремление к обобщению. Школьники должны учитывать их при создании текста);
- сочинение эпистолярного жанра (написание писем – ранее распространенный вид речевой деятельности, тренировка в умении связно и четко излагать свои мысли, передавать чувства).

7. Неотъемлемой частью программы является обучение слушанию. Не столько информативному, сколько эмоциональному.

8. Работа, направленная на развитие эмпатии – способности проникновения в переживания другого человека.

9. Создание ситуации взаимодействия. В процессе формирования лингвоэкологической компетентности обучающихся следует помнить, что формирование речевого произведения в естественных условиях никогда не является самоцелью. Речевая учебная деятельность школьников должна стать элементом какой-либо другой, внеречевой деятельности, требующей активизации речевых умений, связанной с организацией безопасной речевой среды в образовательном пространстве школы.

Цели:

- формирование лингвоэкологической компетенции обучающихся средствами воспитывающего воздействия русского языка и текстовой работы;
- формирование высокой речевой культуры обучающихся.

Задачи:

- изучить нормы современного русского литературного языка, основы культуры устной и письменной речи;

- развивать навыка редакторской правки, способность к анализу и оценке языковых явлений в устной и письменной речи;
- способствовать формированию коммуникативных умений безопасного лингвоэкологического общения;
- выработать устойчивое критическое отношение к засорению языка жаргонизмами, вульгарной и ненормативной лексикой.

В основе занятий находится практика наблюдений за языковыми явлениями и сопоставлений языковых факторов; практика реальной речевой деятельности: диспута, сочинительства, редакторской правки, стилизации; разработка и апробация обучающимися различных речевых моделей безопасного лингвоэкологического общения.

Большое значение для формирования обучающихся самостоятельности имеет приобщение их к работе со справочной литературой, особенно со всеми видами лингвистических словарей.

Предусмотрено также знакомство обучающихся с разнообразной научно-популярной литературой о проблемах русского языка.

Структура занятий: анализ текстового материала (анализ речевых и грамматических ошибок одноклассников; анализ текстов школьных сочинений, текстов различной стилистической направленности); классификация речевых и грамматических ошибок, объяснение причин их появления, поиск возможностей предотвращения речевых и грамматических ошибок; поиск источников словарного обогащения; моделирование, редактирование текста; стилизация; публичные выступления, работа с кейсовыми заданиями.

Домашнее задание: поиск образцового текста, составление собственного и публичное представление; подготовка индивидуальных и групповых проектных работ.

Элективный курс предусматривает формирование у учащихся **общеучебных умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций:**

- выделение характерных причинно-следственных связей;
- сравнение и сопоставление;
- умение различать: факт, мнение, доказательство, гипотеза, аксиома;
- самостоятельное выполнение различных творческих работ;
- владение монологической и диалогической речью, умение перефразировать мысль, выбор и использование выразительных средств языка и знаковых систем (текст, таблица, схема, аудиовизуальный ряд и др.) в соответствии с коммуникативной задачей;
- подбор аргументов, формулирование выводов, отражение в устной или письменной форме результатов своей деятельности;

- использование для решения познавательных и коммуникативных задач различных источников информации, включая энциклопедии, словари, Интернет-ресурсы;
- самостоятельная организация учебной деятельности, владение навыками контроля и оценки своей деятельности, осознанное определение сферы своих интересов и возможностей.

Содержание элективного курса

Введение. Значение слова в жизни человека.

Нормативный аспект экологии языка.

Понятия литературной (языковой) нормы. Относительность норм.

Динамика языка. Основные виды нарушений языковых норм и причины нарушений, последствия.

Произносительные (фонетические) нормы языка. Орфоэпические колебания. Новые слова и трудности их употребления. Трансформация значений.

Дикция и выразительное чтение в устной речи.

Грамматические нормы и необходимость их соблюдения.

Правописные нормы. Почему важно быть грамотным в письменной речи?

Этические нормы. Почему важна этика общения в современном мире?

Безопасное речевое поведение: нормы, принципы, оценка речевой деятельности.

Коммуникативная практика и экология языка.

Межличностное общение с точки зрения лингвоэкологии.

Речевая культура. Речевое поведение. Этические нормы речевой культуры: практикум.

Практика анализа речевого поведения. Подготовка и написание изложения с продолжением на основе текста В.Ф. Тендрякова «Отцы и дети».

Практика самоанализа речевого поведения. Сочинение-эмоциональный отклик (тема формулируется обучающимся).

Практика навыков самопрезентации. Подготовка устного сочинения в форме притчи и его презентация.

Практика моделирования безопасного речевого поведения в различных ситуациях общения. Подготовка и написание сочинения эпистолярного жанра.

Проектная работа.

1. Учебно-исследовательская работа «Речь современной молодёжи». (Сбор и анализ реального языкового материала в рамках школы).

2. Учебно-исследовательская работа «Сторителлинг в речевой практике».

3. Учебно-исследовательская работа «Как наше слово в сердце отзовется?».

4. Проектная работа «Как говорить красиво: идеализация или модернизация (использование образцов художественных текстов и публичной речи)?».

5. Учебно-методическая работа «Как настроить расстроенную речь?» (Опыт языкового самовоспитания).

Обобщение.

Лингвоэкологическая компетентность современного человека как фактор безопасности жизнедеятельности. Защита проектных работ обучающихся.

Примерный тематический план элективного курса

№	Тема	Количество часов		
		Всего	Теор.	Пр.
I	Введение. Значение слова в жизни человека	1	1	-
1.1	Значение слова в жизни человека. Речевая деятельность человека.	1	1	-
II	Нормативный аспект экологии языка	10	3	7
2.1	Понятия литературной (языковой) нормы. Относительность норм.	1	1	-
2.2	Динамика языка. Основные виды нарушений языковых норм и причины нарушений, последствия.	1	1	-
2.3	Произносительные (фонетические) нормы языка. Орфоэпические колебания.	1	-	1
2.4	Новые слова и трудности их употребления. Трансформация значений.	1	-	1
2.5	Дикция и выразительное чтение в устной речи.	1	-	1
2.6	Грамматические нормы и необходимость их соблюдения.	1	-	1
2.7	Правописные нормы. Почему важно быть грамотным в письменной речи?	1	-	1
2.8	Этические нормы. Почему важна этика общения в современном мире?	1	-	1
2.9	Безопасное речевое поведение: нормы, принципы, оценка речевой деятельности.	1	1	1
III	Коммуникативная практика и экология языка	10	1	9
3.1	Межличностное общение с точки зрения лингвоэкологии. Речевая культура. Речевое поведение.	1	1	-
3.2	Этические нормы речевой культуры: практикум.	1	-	1
3.3	Практика анализа речевого поведения. Подготовка и написание изложения с продолжением на основе текста В.Ф. Тендрякова «Отцы и дети».	2	-	2

3.4	Практика самоанализа речевого поведения. Сочинение-эмоциональный отклик (тема формулируется обучающимся).	2	-	2
3.5	Практика навыков самопрезентации. Подготовка устного сочинения в форме притчи и его презентация.	2	-	2
3.6	Практика моделирования безопасного речевого поведения в различных ситуациях общения. Подготовка и написание сочинения эпистолярного жанра.	2	-	2
IV	Проектная работа	10	0	10
4.1	Учебно-исследовательская работа «Речь современной молодёжи» (сбор и анализ реального языкового материала в рамках школы).	2	-	2
4.2	Учебно-исследовательская работа «Сторителлинг в речевой практике».	2	-	2
4.3.	Учебно-исследовательская работа «Как наше слово в сердце отзовется?».	2	-	2
4.4	Проектная работа «Как говорить красиво: идеализация или модернизация (использование образцов художественных текстов и публичной речи)?».	2	-	2
4.5	Учебно-методическая работа «Как настроить расстроенную речь?» (опыт языкового самовоспитания).	2	-	2
V	Обобщение	5	1	4
5.1	Лингвоэкологическая компетентность современного человека как фактор безопасности жизнедеятельности.	1	1	-
5.2	Защита проектных работ обучающихся.	4	-	4
	Всего:	36	5	31

Требования к уровню подготовки обучающихся.

В результате изучения элективного курса ученик должен:

знать/понимать

- 1) основные сведения о языке как развивающемся явлении и как части духовной культуры русского народа;
- 2) основные нормы русского литературного языка (лексические, грамматические); нормы речевого этикета;
- 3) сферы употребления русского языка и их основные особенности;
- 4) сущность экологического аспекта речевой культуры как части безопасной среды жизнедеятельности;
- 5) определения тех языковых понятий, изучение которых предусмотрено программой курса;

уметь

- 1) различать разговорную речь, научный, публицистический стили, язык художественной литературы;

- 2) определять тему, основную мысль текста, функционально-смысловой тип и стиль речи; анализировать структуру и языковые особенности текста;
- 3) опознавать языковые единицы, проводить различные виды их анализа;
- 4) соблюдать культуру речевого общения, избегая в речи стилистически неоправданной, грубой или ненормативной лексики, используя правильные грамматические конструкции, выразительные средства и образцы отечественной классики;
- 5) участвовать в беседе, дискуссии, семинаре, других формах устного общения;
- 6) владеть элементами научно-поисковой работы, работы со словарями и справочной литературой; использовать языковые категории, через которые формируется лингвоэкологическая компетентность обучающегося.

Аудирование и чтение:

- адекватно понимать информацию устного и письменного сообщения (цель, тему основную и дополнительную, явную и скрытую информацию);
- читать тексты разных стилей и жанров; владеть разными видами чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым);
- извлекать информацию из различных источников, включая средства массовой информации; свободно пользоваться лингвистическими словарями, справочной литературой.

Говорение и письмо:

- создавать тексты различных стилей;
- осуществлять выбор и организацию языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения;
- владеть различными видами монолога (повествование, описание, рассуждение) и диалога (побуждение к действию, обмен мнениями, установление и регулирование межличностных отношений);
- свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.); адекватно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному;
- соблюдать в практике речевого общения основные лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка;
- соблюдать нормы русского речевого этикета;
- осуществлять речевой самоконтроль; оценивать свою речь с точки зрения её правильности, находить грамматические и речевые ошибки, недочеты, исправлять их; совершенствовать и редактировать собственные тексты.

Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для осознания роли родного языка в

развитии интеллектуальных и творческих способностей личности; значения родного языка в жизни человека и общества; развития речевой культуры, бережного и сознательного отношения к родному языку, сохранения чистоты русского языка как явления культуры; удовлетворения коммуникативных потребностей в учебных, бытовых, социально-культурных ситуациях общения; увеличения словарного запаса; расширения круга используемых грамматических средств; развития способности к самооценке на основе наблюдения за собственной речью; использования родного языка как средства получения знаний по другим учебным предметам и продолжения образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995. – 496с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 1997. – 93 с.
3. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М., 1988. – 192 с.
4. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. – М., 2003. – 125 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М., 2010. – 190 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2015. – 264 с.
7. Качественное общение как педагогическая проблема / Под ред. А.В. Мудрика. – М., 2013. – 96 с.
8. Лосева Л.М. Как строится текст. – М., – 2007. – 101 с.
9. Майленова Ф.Г. Гуманистическое общение: в поисках гармонии: Нравственно-психологические свойства межличностного общения. – М., 2018. – 111с.
10. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально- психологический тренинг. – М., 2009. – 216 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Борисова Татьяна Григорьевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского, родных языков и лингводидактики, заведующий кафедрой русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО СГПИ.

Глушкова Надежда Геннадьевна, старший преподаватель кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО СГПИ.

Кузнецова Татьяна Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО СГПИ.

Луговая Екатерина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО СГПИ.

Морозова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО СГПИ.

Печенюк Алексей Николаевич, старший преподаватель кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО СГПИ.

Рябченко Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО СГПИ.

Учебное издание

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
КАК ФАКТОРА ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОЙ
РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Учебно-методическое пособие

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 30.06.2021 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 5,87.
Тираж 500 экз. Заказ 31.

Типография ИП Тимченко О.Г.
Идентификатор - 6044707
355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Тухачевского, 26,
ИНН 263401442118

Телефон/факс (8-86-52)42-64-32
ideya_plus@mail.ru
