

Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ**

Монография

Международная академия наук педагогического образования
(МАНПО)

Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ**

Москва
2011

УДК 371.01:4
ББК 74.202.42:81
Н 71

*Печатается по решению редакционно-издательского
совета Международной академии наук
педагогического образования (МАНПО)*

Никитина Е.Ю., Мишанова, О.Г.

Научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: методология и теория [Текст]: монография / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова. – М.: МАНПО, 2011. – 145 с. – ISBN

В монографии целостно представлены теоретико-методологические основания научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников как ориентир качественного обеспечения направления педагогической науки на уточнение содержания и структуры начального общего образования, в частности курса «Русский язык». Разработана историография проблемы, выявлены этапы её становления; описаны характер и возможности применения теоретико-методологических подходов к проблеме на общенаучном, конкретно-научном и методико-технологическом уровнях; аналитически представлены методические принципы, отражающие перспективы развития современного коммуникативного образования младших школьников.

Монография адресована преподавателям высших учебных заведений и учреждений повышения квалификации работников образования, научным сотрудникам в области теории и методики обучения и воспитания, аспирантам, студентам педагогических университетов и педагогических колледжей, педагогам начального общего образования.

ISBN

Рецензенты:

В.В. Базелюк, доктор педагогических наук, профессор, и.о. проректора по научной работе (Челябинский государственный педагогический университет);

Г.А. Шиганова, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы в начальных классах (Челябинский государственный педагогический университет)

© Е.Ю. Никитина, 2011

© О.Г. Мишанова, 2011

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	11
§ 1.1. Социально-исторические предпосылки педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	11
§ 1.2. Теоретико-педагогические предпосылки методики управления коммуникативным образованием младших школьников.....	33
Выводы по главе I	45
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	47
§2.1. Личностно ориентированный подход как общенаучная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников	51
§2.2. Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников	61
§2.3. Герменевтический подход как методико-технологическая основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников	76
Выводы по главе II	91
ГЛАВА III. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	92
§3.1. Педагогические закономерности концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников	92
§3.2. Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников	97
§3.3. Принципы, отражающие идеи теории педагогического управления.....	109
§3.4. Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников.....	120
Выводы по главе III	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	135
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	139

ВВЕДЕНИЕ

Социокультурные изменения, происшедшие в России в течение последних лет, привели, в частности, к решительному пересмотру места и роли русского языка в жизни общества. Это проявляется и в том, что русский язык не перестаёт изучаться ни взрослыми, ни детьми. Роль русского языка в образовании не исчерпывается тем, что он расценивается в наше время как одна из необходимых дисциплин, он объективно является общественной ценностью, поэтому его изучение – социальный заказ общества.

Вместе с тем в настоящее время налицо противоречие в области обучения русскому языку: с одной стороны, ярко выраженная востребованность знания русского языка, с другой – нехватка квалифицированных специалистов, и, самое главное, недостаточная разработанность таких технологий обучения, которые бы отвечали современным целям образования. Это диктует необходимость разработки и внедрения в учебный процесс новых концепций, стратегий и технологий, обеспечивающих качественное овладение языком и речью.

«Концепция преподавания русского литературного языка в современной школе (начальные, средние и старшие классы)», которая была утверждена на расширенном заседании Комиссии по вопросам преподавания литературы и русского языка в средней школе при Отделении литературы и языка Российской Академии Наук 21 июля 1993 г., оказалась малоэффективной. В сложившейся Концепции поставлена сверхзадача «совершенствования экологии языка и культуры; воспитания высоконравственной личности, способной выполнять функцию хранения, передачи и расширенного воспроизводства текстов русского литературного языка; формирования и развития речевой деятельности, формирования навыков наблюдения и самонаблюдения, исследования языка, языковой среды и окружающей внеязыковой действительности».

На основе детального изучения богатейшего наследия данной Концепции, мы убедились, что в ней только «намечены пути» и нет чёткого представления о методике педагогического управления процессом преподавания русского языка в русской и национальной школе России. С учетом современного педагогического опыта и научных достижений филологии, лингвистики, психологии, социолингвистики, лингводидактики, в частности, методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в курсе «Русский язык».

Многолетняя «орфографическая» направленность методики преподавания русского языка в школе привела к тому, что данный предмет не вызывает интереса у многих школьников, а только лишь скуку и боязнь ошибиться при написании. Это способствует нарастанию кризиса русской языковой и духовной культуры. Хотя К.Д. Ушинский и др. предупреждал, что не только знание орфографии самой по себе, но даже «знание грамматики без навыка и развития дара слова, ни к чему не ведет». И только в середине

прошлого столетия, отечественные ученые и методисты сформулировали совершенно иной подход к задачам преподавания родного русского языка в школе, суть которого заключается в высказывании Ф.И. Буслаева: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащихся».

Таким образом, Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, Ф.Ф. Фортунатов и другие представители русской педагогической лингвистической мысли обосновали, развили и пропагандировали эвристический метод преподавания родного русского языка. Согласно данному методу учащиеся «учились учиться»; у них формировались навыки наблюдения и самонаблюдения, систематизации и обобщений. Они учились самостоятельно делать выводы, формулировать «правила».

Актуальность коммуникативного образования младших школьников подтверждается и другими государственными документами. В 2009-м году Министерством образования и науки РФ предложен проект Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, учитывающий, что в младшем школьном возрасте происходит становление основ гражданской идентичности и мировоззрения, а также рост коммуникативной компетенции ребенка. В пояснительной записке программы по русскому языку, подготовленной в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение Федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения», реализуемых Российской академией образования, в числе практических задач изучения русского языка в начальной школе указано «развитие речи, мышления, воображения школьников».

В проекте «Фундаментальное ядро содержания общего образования» 2009 г. говорится о том, что процессы глобализации, информатизации, ускорения внедрения новых научных открытий, быстрого обновления знаний выдвигают требования повышенной профессиональной мобильности и непрерывного образования, при этом уровень развития реальной коммуникативной компетенции школьников различен и далек от желаемого. В связи с этим развитие речи и общения в процессе обучения следует считать одной из приоритетных задач начального школьного образования.

«Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года» определяет в качестве важнейших задач воспитания – формирование у школьников духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Данное требование нашло подтверждение и в других нормативно-правовых документах: в Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.».

В требованиях результатов освоения основной образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования коммуникативные универсальные учебные

действия относятся к метапредметным (надпредметным), обеспечивающим овладение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями, составляющим основу умения учиться.

В содержании предметной области – филологии в начальном общем образовании выделены следующие основные задачи: формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности.

Предметные результаты освоения младшими школьниками основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку должны отражать:

1) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

2) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

3) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

4) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

В целом основная образовательная программа начального общего образования направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие младших школьников. Кроме того, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие, сохранение и укрепление здоровья.

Традиционная для российского образования методика преподавания русского языка, обеспечивающая на достаточно высоком уровне владение навыками чтения и глубокое знание грамматики и орфографии, в настоящее время не способна выполнить требования социального заказа. Современные тенденции выражаются в необходимости владения в совершенстве устной разговорной речью и культурологическими знаниями, составляющими коммуникативную компетенцию личности.

Несомненно, указанная проблема уже нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего

образования, в некоторых школьных учебниках, в ряде учебно-методических пособий; в научной среде также ведётся интенсивный поиск нового содержания форм языкового образования и речевого развития обучающихся. Однако современное состояние речевой культуры младших школьников можно расценивать как кризисное и в плане словарного запаса, и неумения связно и логично выстроить языковые средства в речи. Результаты изучения состояния коммуникативного развития младших школьников свидетельствуют о тревожном положении дел и, несмотря на определённые сдвиги, улучшаются медленно. Так, качественная характеристика состояния речевой культуры младших школьников некоторых школ г. Челябинска показала, что низкий уровень речевой коммуникации имеют 72 %, средний уровень – 21 % и только 7 % младших школьников проявили высокий уровень. Несоответствие между уровнем реальной и должной подготовки учащихся только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает «опережающую» подготовку младших школьников к жизни в обществе.

Другая причина неблагополучного состояния преподавания русского языка в школе обнаруживается в методике. На «традиционных» уроках родного языка детям неинтересно, т.к. материал, с которым сталкиваются, они уже приносят в школу почти в готовом виде. С трех до пяти лет большинство овладевают основами родного языка, говорят и понимают доступный их возрасту текст. Как правило, до школы многие уже умеют читать, нередко умеют и писать. Интуитивно ребенок овладевает всеми грамматическими категориями родного языка, разнообразными правилами сочетаемости слов, морфем, фонем еще до школы. Следовательно, необходимо помочь ребенку осознать, разглядеть уже знакомые ему грамматические явления, проанализировав и сопоставив их во всех видах речевой деятельности (аудирование и говорение, чтение и письмо). При этом необходимо тщательно оценивать и учитывать речевое развитие ребенка к моменту его прихода в школу, тот базис, который предстоит совершенствовать и на котором придётся строить не только функционально грамотную языковую личность младшего школьника, но и коммуникативно-развитую духовную личность.

Выход из создавшейся ситуации мы видим, прежде всего, в научно-теоретическом обосновании и попытке решения проблемы, благодаря разработке и внедрению в образовательный процесс начальной школы научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Данная концепция основана на творческой коммуникативной деятельности обучающихся, в процессе чего формируется коммуникативно-развивающаяся языковая личность, способная к полноценному восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленная к самостоятельному общению. Данная концепция должна отвечать духу

времени, требованию развития личности, гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса, заложенному в Законе об образовании.

Негативное влияние на речь учащихся оказывают современные средства массовой информации, тексты которых изобилуют языковыми и речевыми ошибками, жаргонными и просторечными словами и выражениями. Очень точно определил тенденции современной языковой эволюции профессор М.Р. Львов: «Область литературно нормированной речи не перестаёт снижаться; устная публичная речь становится всё более ненормативной». Значимость для организации исследования представляет учет сформированных М.Р. Львовым факторов речевого развития ребенка, а именно:

- 1) фактор положительных эмоций;
- 2) фактор потребности эмоционального контакта с близким человеком;
- 3) фактор физиологического развития органов речи;
- 4) фактор потребности содержательного общения;
- 5) фактор потребности и способности обобщения и номинации;
- 6) фактор речевой среды;
- 7) фактор речевой активности самого ребенка;
- 8) фактор изучения языковой теории.

Школьные учебники не в полной мере отвечают запросам современного общества. Во многих случаях они перегружены трудно доступным теоретическим материалом, мало ориентированы на развитие активной самостоятельной деятельности учеников, на формирование их мировоззрения и коммуникативной культуры.

В настоящее время в методике преподавания русского языка происходит переосмысление значимости двух основных целей языкового образования – овладения знанием основ науки о языке и формирования умелого владения языком. В этой связи в методической науке происходит интеграция системно-описательного и функционально-прогнатического подходов к построению курса русского языка в общеобразовательной школе. Это отражено в исследованиях Е.А. Быстровой, Е.Ф. Глебовой, Т.К. Донской, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, С.И. Львовой, Н.А. Пленкина, Т.Г. Рамзаевой, М.С. Соловейчик и др.

Однако, несмотря на накопленный научно-методический опыт, а также очевидную нацеленность процесса модернизации российского образования на решение актуальных проблем развития школьников, анализ теории и практики языкового образования показывает, что исследуемая нами проблема достаточно глубока и пути её решения хоть и намечены, но ещё далеки от успешной реализации.

Нами проанализированы современные программы, учебники и УМК по русскому языку для начальной школы следующих авторов: Т.Г. Рамзаева (так называемых традиционных), Р.Н. Бунеева – Е.В. Бунеевой – О.В. Прониной (Школа «2100»), проект «Начальная школа XXI века (руководитель Н.Ф. Виноградова), коммуникативно-ориентированный курс «Русский язык» Л.Я.

Желтовской – А.Ю. Купаловой, учебно-методический комплект «Гармония» М.С. Соловейчик – Н.С. Кузьменко и ряд других.

Ретроспективный анализ процесса становления методики педагогического управления коммуникативным образованием в начальной школе и сопоставительный анализ современных программ и учебно-методических комплектов в аспекте воспитания речевой культуры младших школьников позволил выявить, что сегодня отсутствует научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Данная концепция, с одной стороны, является необходимым условием целостного развития личности, и обеспечивает, с другой стороны, становление коммуникативно-развивающейся языковой личности. Вследствие неразработанности указанной проблемы в начальном общем образовании, нерешенности ее в программах и учебниках по русскому языку в начальной школе процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников делает проблему актуальной на научно-теоретическом уровне.

На научно-методическом уровне можно выявить противоречие между насущной необходимостью переориентации процесса обучения на практическое владение русским языком с одной стороны, и культурологической неадекватностью коммуникативного и других имеющихся в науке теорий и подходов - с другой. В этой связи необходимым представляется разработка научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в контексте культуросообразности и дальнейшее использование этих знаний на основе этнокультурных особенностей российского общества.

Итак, актуальность настоящего исследования определяется:

1) эволюционными тенденциями в образовании, связанными с необходимостью педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников;

2) неразработанностью концептуальных оснований методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, отражающих диалектическое единство теоретической и технологической сторон данного процесса;

3) недостаточной разработанностью методико-технологического аппарата педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников;

4) необходимостью создания инфраструктуры коммуникативного образования младших школьников и накопления банка данных в этом аспекте.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречиями:

– между возросшей потребностью общества в коммуникативно-развивающейся языковой личности, владеющей русским языком как средством общения в различных ситуациях и сферах жизнедеятельности, и

сложившейся практикой изучения родного языка, ориентирующей на освоение грамматических и орфографических знаний, умений и навыков;

– между возрастающей значимостью формирования подлинной речевой культуры каждого члена постиндустриального (информационного) общества и устойчивыми негативными тенденциями в речевом развитии современных носителей русского языка;

– между необходимостью переориентации процесса обучения русскому языку на практическое владение культурно-речевыми нормами общения и недостаточным дидактическим и методико-технологическим обеспечением данного процесса в начальной школе;

– между объективной потребностью в научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, отражающей единую модель языкового образования на всех ступенях начальной школы, и неразработанностью теоретико-методологических основ в соответствии с принципами осуществления коммуникативного образования младших школьников в современной школе.

Анализ актуальности и обозначенные противоречия позволили определить проблему исследования, которая заключается в научно-методическом обосновании концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

В связи с противоречиями и проблемой мы поставили цель – теоретически обосновать, разработать и внедрить концепцию методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в контексте лично ориентированной развивающейся парадигмы образования.

ГЛАВА I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 1.1. Социально-исторические предпосылки изучения педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

При исследовании социально-исторических предпосылок проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами ставятся следующие задачи:

1. Выявление периодизации становления коммуникативного образования на основе изучения историографии по данной проблеме;
2. Теоретический анализ современного состояния проблемы коммуникативного образования младших школьников, который позволяет установить культурно-исторические факторы возникновения искомой проблемы, открыть уже познанные аспекты, а также малоизученные;
3. Анализ и уточнение категориального аппарата по проблеме педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, степень разработанности которого представляется на междисциплинарном уровне с точки зрения исследуемой нами проблемы в области теории и практики начального общего образования.

Историография постановки и поисков путей решения любой исследовательской проблемы представляет интерес как в плане выявления истоков разрабатываемых концепций, так и для объективной оценки инноваций в практике образовательного процесса. В этой связи нами будут выделены периоды становления коммуникативного образования обучающихся, т.к. метод периодизации позволяет исследователю установить исторические тенденции проблемы, открыть известные её стороны, а также малоизученные аспекты.

Историографию проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы условно разделили на три этапа, при этом последний этап был разделен ещё на четыре периода:

1. Патриархальный этап (с др. времен – до XVII в.). Первые правила межличностных взаимоотношений складывались с момента осознания человеком вопросов выживания в условиях зависимости от природных явлений и роли человеческого сообщества и его собственной в этом сообществе. Поведение древних славян основывалось на родоплеменных отношениях, обычаях и религиозных верованиях, укреплявших единство славянского социума, направленных на решение главной задачи – выжить и продолжить род. Затем, наряду с обычаями каждого отдельного племени, появлялись и общие законы, характерные для нескольких племён. Этот этап был толчком для распространения общепринятых правил речевого поведения и становления поведенческой культуры. С развитием эти правила

усложнялись, регламентировались, становились определяющими в человеческих взаимодействиях.

2. Дворянский этап (XVII – начало XX в.) – своеобразно сочетал в себе русские обычаи и традиции с европейскими правилами поведения. Создание отечественного этикета, который синтезировал в себе русские обычаи и европейские поведенческие нормы – стало одним из важнейших достижений русской культуры того времени.

Среди зарубежных представителей педагогической науки этого времени видными деятелями коммуникативного образования младших школьников были Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци и др., а среди отечественных – Л.Н. Толстой, Д.К. Ушинский, М.В. Ломоносов и др.

Я.А. Коменский и др. большое внимание уделял проблеме развития речи детей как основы формирования культуры общения. В своих работах автор указывает, что ум и язык человека следует развивать с раннего детства. Рекомендации по формированию речи Я.А. Коменский и др. даёт на основе анализа особенностей психического развития детей, где автор характеризует общение взрослых с ребёнком, рассматривая обучение пониманию жестов, мимики, интонации как основу речевого развития. В качестве средства развития культуры общения он рекомендует учить понимать образную речь, заучивать стихи, использовать в работе с детьми рассказы, басни, сказки.

Эта точка зрения основателя научной педагогики в нашем диссертационном исследовании важна, так как учебный текст и художественная (естественнонаучная) литература рассматривается нами как источник ознакомления младших школьников с культурно-речевыми эталонами общения.

Я.А. Коменский и др. подчёркивал мысль о том, что урок должен рассматриваться как коммуникативная система, где деятельность педагога и учащихся взаимосвязана. Развитие культуры общения младших школьников происходит, «...если учителя будут приветливы и ласковы, если не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением...». Самой важной из добродетелей Я.А. Коменский и др. считал умение общаться через слово и поступки.

По содержанию обучения речи и методическим рекомендациям для педагогов и родителей значимыми для нашего исследования являются труды швейцарского педагога И.Г. Песталоцци и др., раскрывшего социальное, культурное и общепедагогическое значение родного языка.

В основе коммуникативного образования у И.Г. Песталоцци и др. лежит принцип наглядности, где учёный установил следующую последовательность: познание внешнего вида предметов, его отличительных признаков на основе восприятия, подбор ряда слов для характеристики предмета, классификация слов и предметов, составление и распространение предложений, объяснение значений слов, составление связных текстов. Разработанные И.Г. Песталоцци и др. упражнения одновременно развивали познавательные способности и закладывали основы частных методик

начального общего образования. Многие из его педагогического наследия взято за основу педагогами. Однако практика показала, что И.Г. Песталоцци переоценивал возможности детей, так как предлагаемые им упражнения носили утомительный характер.

Интересна позиция И.Г. Песталоцци и др. по отношению к нравственному воспитанию ребёнка. Основой нравственных отношений, по мнению педагога, является общение. Источник развития нравственных чувств (в том числе уважительное обращение к окружающим людям) И.Г. Песталоцци видел в семье, во взаимоотношениях её членов. Основным методом для развития этически направленного общения младших школьников автор считал упражнения в нравственных поступках, посильных ребёнку.

Видным деятелем данного периода времени был Л.Н. Толстой и др. Он выступал за гармоническое развитие детей в условиях семейного воспитания, обращал внимание на необходимость воспитания детей путём чтения, бесед. Его рассказы для детей отличаются чистотой, классической языковой культурой, правдивостью, реализмом. Они нашли широкое применение в обучении и развитии речевой культуры младших школьников.

Особая роль в создании системы развития речевого общения у детей принадлежит К.Д. Ушинскому и др. Он считал, что развитие человека – это путь «вращения» в социальную среду, постепенное овладение общественной культурой в процессе деятельности, в основе которой лежит общение, построенное на культурном речевом взаимодействии взрослого и ребёнка. К.Д. Ушинский и др. впервые выделил культуру речи как педагогическую категорию, предполагающую использование лексики, где простые, доступные детскому сознанию речевые выражения формируют нравственное отношение к окружающим, учат «нести добро словом».

Опираясь на прогрессивные идеи русской и западноевропейской педагогики, он теоретически обосновал и разработал целостную систему обучения родному языку в начальной школе.

К.Д. Ушинский и др. в основу данной системы положил принцип народности. В родном языке учёный видел величайшего народного наставника, удивительного педагога, средство развития умственных и нравственных сил, т.к. язык помогает ребёнку проникнуть в дух своего народа.

К.Д. Ушинский и др. доказывал необходимость воспитания и обучения школьников на родном языке, потому что считал его главным предметом первоначального обучения. Это требование было прогрессивным, поскольку в России тех лет наблюдалось преклонение перед иностранным языком и иностранными педагогами. Основными средствами коммуникативного образования младших школьников К.Д. Ушинский выделял устное народное творчество и пример взрослых. Он отмечал, что волшебные и бытовые сказки дают детям ценный познавательный материал для развития нравственных представлений.

В русской педагогике того времени сложились давние традиции воспитания и обучения на родном языке. Большое внимание обучению русских детей на родном языке также уделял М.В. Ломоносов и др., осуществивший реформу русского языка и выступивший за национальное образование и воспитание на родном языке.

Таким образом, анализ дворянского этапа коммуникативного образования младших школьников показал, что современные нормы социально-коммуникативного взаимодействия, совпадают с нормами XVIII в., так как и сегодня сохранилась потребность учтвого и доброжелательного общения между людьми.

Таблица 1.1.1.

Коммуникативное образование младших школьников на дворянском этапе (XVII – начало XX в.)

Цель: овладение общественной культурой в процессе жизнедеятельности, в основе которой лежит общение	
Принципы организации образовательного процесса	Формы и методы коммуникативного образования
Принцип наглядности	семья и пример взрослых; заучивание стихов; чтение рассказов, басен, сказок; беседы о прочитанном; развитие познавательных способностей.
Принцип народности	устное народное творчество; воспитание и обучение на родном языке; упражнения в нравственных поступках.

3. Современный этап (XX в. – начало XXI в.):

а) первый период (1920 – 1940 гг.) – кризис в поведенческой культуре и отказ от коммуникативного аспекта в образовании в связи с потерей целевых ориентаций, т.к. коренным образом изменились условия жизни народа, возникли новые поведенческие правила и нормы, основанные на других нравственных принципах. Были уничтожены светский этикет дворянства и патриархальные традиции русской провинции. Услужливость во взаимоотношениях потеряла свою значимость, так как отношения между людьми строились на принципах товарищества. Высмеивалось и наказывалось внимание к своему внешнему виду. Неграмотная народная масса не понимала сущности и значения культурно-речевого поведения, считая его ненужной роскошью старого мира.

Российская система образования послереволюционного периода переживала процесс радикальных преобразований, одним из проявлений которых было централизованное управление образовательными учреждениями, что находило свое выражение в огромном количестве педагогических экспериментов и в структурировании нового содержания образования. Результатом этих преобразований явилась система образования (или, по западной терминологии, образовательная модель), позже известная

как система всеобщего среднего образования. С позиций сегодняшнего дня можно утверждать, что это была эффективная система, выработанные стандарты и качество образования которой заслуженно признаются высокими. К сожалению, обеспечиваемое той системой образование, несмотря на его достаточную всесторонность, не включало в себя коммуникативно-речевую подготовку обучающихся. Как отмечает Н.Д. Никандров и др., президент Российской академии образования, содержание образования в Советском Союзе практически не включало подготовку речевому искусству и другим видам коммуникативной деятельности. Наиболее близко к коммуникации было изучение основ правильного поведения (этикета), что преподавалось в начальной и средней школе как элемент подготовки к жизни в обществе.

В США уже в период 1920-1930 гг. в школах стало вводиться обучение основам публичного выступления, и параллельно с этим - проведению дебатов и групповых дискуссий. Эти области социальной подготовки подрастающего поколения признаются весьма важными в американской системе образования и сегодня. В противоположность этому, в Советском Союзе обучение основам публичного выступления не проводилось и не вводилось, и соответствующие компоненты в структуру образовательного процесса не включались. Обучение коммуникации и науке публичного выступления проводилось преимущественно в высших партийных школах только для отдельных лиц. Согласимся, что обучение искусству речи, умению вести диалог, управлять общением, наряду с другими аспектами человеческой коммуникации, не стало достоянием массовой системы советского образования, и что отсутствие этих компонентов в содержании образования имело, помимо прочих, политические и идеологические мотивы.

В дополнение к этому, можно назвать и «философско-методологические причины». В отечественной науке, как мы помним, методологической основой любого исследования выступала марксистская философия с ее принципом экономического детерминизма. В соответствии с этим принципом признавалась «первичность» материального базиса и «вторичность» духовной надстройки. Марксистская парадигма, таким образом, по сути своей, не могла признать «язык в действии», или человеческую коммуникацию как основную социально-формирующую силу, как первичный способ создания и преобразования социальных реальностей. Это, на наш взгляд, явилось дополнительным фактором, определившим неактуальность изучения коммуникации в среде всех образовательных учреждений советского периода.

Воспитанию у детей речевой культуры в данный период не уделялось должное внимание. В период становления советской системы общественного воспитания в общеобразовательной школе и дошкольном учреждении одной из главных была задача сохранения здоровья детей. Много времени уделялось санитарно-просветительской работе, воспитанию культурно-гигиенических навыков. В программных документах того времени вопросы

воспитания культуры взаимоотношений освещены недостаточно, поскольку научно-теоретическая практика в России тех лет не включала речевую коммуникацию как отдельную область знания, то в русском языке не было и развитой терминологии, которая позволила бы адекватно описать эту дисциплину и стоящую за ней практику.

Социологический опрос, проведенный С. Биби, М. Харчевой, В. Харчевой и др. показал, что большинство российских педагогов были незнакомы с понятием коммуникации как предметом и мало знали о методах обучения речевой коммуникации.

Таким образом, мы можем заключить, что, несмотря на то, что в рамках советских социальных и гуманитарных наук и образования проводились изучения и исследования тех или иных сторон человеческой коммуникации, коммуникация не выделялась при этом как отдельный предмет и область изучения. Одновременно мало было известно о том, как формировалась эта область знания, выделяясь в особую дисциплину. Поэтому российские ученые и педагоги, в большинстве своем, оказались незнакомы или мало знакомы с тем, что представляет эта область социального знания в современных западных системах.

Следовательно, можно констатировать, что на институциональном уровне содержания образования средняя общеобразовательная школа не включала в себя оформленный компонент коммуникативного образования. В большинстве школ не преподавались предметы с коммуникативной направленностью, содержащие, к примеру, элементы риторики и публичного выступления, или элементы межличностного и группового общения. Тем не менее, было бы ошибочным утверждать, что российские ученые и педагоги вовсе не изучали коммуникацию, коммуникативные принципы или не имели какого-либо отношения к теории коммуникации.

Серьезные социальные и научные мотивы советского общества повлекли за собой введение в 20-е годы понятия «культура речи», которое с самого начала обрело определённый смысл, направленный на воспитание лингвистической культуры общества в послереволюционный период. Речевая культура при этом рассматривалась как основа для развития общей культуры человека, строящего новое общество. Термин «культура речи» уже с момента появления не был однозначным, существовали субъективное, объективное и гносеологическое значения данного понятия.

В начале 30-х годов отечественные языковеды, в связи с задачами приобщения к культуре неграмотного населения страны занялись изучением факторов, разрушающих нормы русского литературного языка, выявлением наиболее подверженных разрушению участков языковой культуры, определением задач практико-ориентированных исследований по функционированию в речи средств выражения. К сожалению, все эти проблемы продолжают оставаться актуальными на современном этапе развития общества.

Среди педагогов этого периода времени, занимающихся вопросами

культуры речи и общения школьников имена М. Монтессори, Е. И. Тихеевой, Ф. Фребеля и др.

В первой половине XX века широкую известность приобрели взгляды немецкого педагога Фридриха Фребеля. Развитие речевой активности Фребель и др. тесно связывал с наблюдением и игрой. Широко известны его занятия по сенсорному воспитанию детей с использованием дидактического материала, так называемых «даров», которые способствовали накоплению речевого опыта и обогащали содержание речи. Вместе с тем эти занятия отмечались необычайным дидактизмом, сухостью, однообразием. Представители прогрессивной русской педагогики – Е.Н. Водовозова, Е.И. Конради, П.Ф. Каптерев, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский и другие – критически относились к системе Ф.В. Фребеля, отмечая, что такая организация речевого воспитания не способствует развитию яркого народного языка.

Вместе с тем нас привлекает в системе Ф.В. Фребеля его отношение к детской игре, где она рассматривается как одно из главных средств формирования правил и норм нравственного поведения, развития умения общаться друг с другом. Эту же мысль поддерживал бельгийский педагог О. Декроли [165] и др., считая, что игры следует применять как средство развития норм и правил культуры поведения младших школьников.

Широкое распространение в мире получил метод развития речевой активности итальянского педагога М. Монтессори. Являясь сторонницей свободного воспитания, Монтессори и др. считала, что основными задачами педагога должны быть, прежде всего, воспитание нравственных чувств и развитие языка. Достоинство её метода (с точки зрения его влияния на речевое развитие) состоит в обеспечении сенсорной основы для речи в процессе упражнений с искусственным дидактическим материалом. Ценными для нашего исследования являются мысли М. Монтессори, высказанные в произведении «Дом ребёнка. Метод научной педагогики» (1912 г.), где она неоднократно подчёркивала необходимость предоставления детям свободы выбора, которая наиболее соответствует «внутренним потребностям ребёнка». М. Монтессори рекомендовала взрослым не ограничивать свободу детей в выборе сверстников для общения, в их «самовоспитании» и «самообучении».

Однако отметим, что отечественный исследователь данного периода времени Е.И. Тихеева, критически относилась к методу упражнений, разработанному М. Монтессори. В частности, за его дидактизм, формализм, отсутствие внимания к содержанию родного языка, к понижению его роли как средства социального воспитания, к недооценке влияния речи окружающих, предполагающее искусственное языковое окружение, далёкое от интересов детей, не обеспечивающее среду для подражания культурной, этически выдержанной речи. Она противопоставила ему свой метод, когда развитие речи строится на естественном материале, на ознакомлении детей с природой и окружающей жизнью.

Е.И. Тихеева и др., разделяя взгляды К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и др., считала родной язык наставником и великим педагогом. Воспитание, по мнению Е.И. Тихеевой и др., должно проходить на фоне родного языка с помощью постижения учащимися окружающего мира. Основное место в её педагогической деятельности заняли вопросы речевого развития детей. Е.И. Тихеева и др. создала свою систему развития речи, суть которой заключается в том, что обучение родному языку рассматривается в связи с развитием личности ребёнка.

Таким образом, приоритетными в коммуникативном образовании младших школьников являются речевой образец взрослых, подражая которому ребёнок учится культурному речевому взаимодействию с окружающими и родной язык, красоту и неповторимость которого ребёнок постигает с самого раннего детства. При этом он не просто имитирует или копирует речь взрослых, развитие его речи есть, прежде всего, развитие способа общения (Е.А. Аркин, Е.М. Водовозова, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева и др.).

Таблица 1.1.2.

**Коммуникативное образование младших школьников
в первом периоде современного этапа (1920 – 1940 гг.)**

Цель: развитие речевой активности на фоне родного языка с помощью постижения учащимися окружающего мира.	
Принципы организации образовательного процесса	Формы и методы коммуникативного образования
Принцип наглядности	речевой образец взрослых; наблюдение; сенсорное воспитание; дидактическая игра; упражнения; создание свободы выбора.
Принцип природосообразности	воспитание и обучение на родном языке; самовоспитание; развитие языка и речи на естественном, природном материале.

б) второй период (1940 – 1960 гг.) – новый этап поставил перед обществом задачу формирования нового поведенческого порядка. Расширение международных и межкультурных границ повлекло за собой возвращение европейского этикета в среду высших государственных деятелей. В основе советской поведенческой системы лежали классовые пролетарские интересы в сочетании с прежними правилами культурных традиций. Значительно вырос интерес общества к проблемам культуры общения и культуры поведения в послевоенные годы, когда обнаружилось явное расхождение между уровнем реального и необходимого коммуникативного образования детей.

В этот период времени видными деятелями отечественной

педагогической науки в области коммуникативного образования были В.А. Сухомлинский, Е.А. Флерина и др.

Значимыми для рассматриваемой нами проблемы оказались исследования В.А. Сухомлинского о коммуникативном характере детской деятельности. Их суть в том, что основным инструментом общения, по его мнению, является слово, побуждающее мысль и чувства детей и отражающее духовный мир ребёнка. В.А. Сухомлинский считал, что движущими силами общения должны быть обе стороны: и взрослые, и дети («творцы» и «творимые»), предъявлял определённые требования к педагогу, подчёркивая, что общение воспитателя должно характеризовать «большую чуткость, тактичность по отношению к детям...».

В исследованиях Е.А. Флериной и др. заслуживает внимание мысль о значении художественного слова в речевом развитии старших дошкольников и младших школьников, так как оно есть средство коммуникативного воспитания ребёнка. Художественное слово приближает ребёнка к реальности, не позволяет исказить его отношение к действительности, учит осознавать за словом эту действительность.

Большой интерес для нас представляют мысли Е.А. Флериной и др. об обучении детей диалогической речи, так как диалог в аспекте исследуемой нами проблемы рассматривается как вид речевого общения, в котором проявляются и существуют межличностные отношения. Е.А. Флерина и др., не умаляя роли монолога, указывала на то, что жизнь пронизана диалогическими взаимодействиями педагога и детей, детей друг с другом. Опираясь на длительные исследования и педагогический опыт, она подчёркивала роль непринуждённой обстановки в общении, необходимость специальных бесед с детьми.

Е.А. Флерина считала, что языку и речи нужно обучать, правильно выбрав форму и метод обучения. Обучение исследователь рассматривала в широком смысле слова. Первой формой, по её мнению, должна стать учебно-воспитательная работа в повседневной жизни, в разнообразной деятельности ребёнка, но при этом педагогу важно определиться: чему учить и как учить. Второй формой – организованные занятия, но по выбору детей. Здесь приоритет принадлежит индивидуальной работе с ребёнком. Третья форма – так называемые обязательные занятия, когда учебно-воспитательные задачи и определённый материал выдвигаются перед всей группой учащихся. Следует отметить также, что Е.А. Флерина и др. огромное внимание уделяла культуре речевого общения, использованию в речевой практике невербальных средств коммуникации – жеста, интонации, мимике. В качестве основного и эффективного средства реализации коммуникативных задач ею виделось чтение художественных произведений.

Таблица 1.1.3.

**Коммуникативное образование младших школьников
во втором периоде современного этапа (1940 – 1960 гг.)**

Цель: обучение диалогической речи с помощью художественных произведений на специально организованных занятиях, запланированных в учебно-воспитательной работе образовательного учреждения с использованием индивидуального подхода	
Принципы организации образовательного процесса	Формы и методы коммуникативного образования
Принцип единства совместной деятельности и диалогического общения	чтение художественного произведения; профессионально-педагогическое общение;
Принцип коммуникативности	обучение диалогическому общению; развитие невербальных средств общения;
Принцип индивидуализации	специальные беседы; занятия по выбору детей.

в) третий период (1960 – 1990 гг.) – время непосредственной разработки психолого-педагогических основ коммуникативного образования младших школьников, а также попытки методико-технологического решения данной проблемы. На данном периоде отмечается переход от аспектного изучения проблемы к её комплексной разработке, которая предполагает объединение усилий учёных и практиков для решения проблемы: А.А. Акишиной, В.В. Виноградова, В.Е. Гольдина, Б.Н. Головина, В.Г. Костомарова, Л.П. Крысина, А.В. Пешковского, В.И. Чернышова, Н.И. Формановской, Л.В. Щербы и др.

Среди многочисленных определений понятия «культура» есть то, которое включает в себя представление о культуре как совокупности способов, средств и норм, присущих данной эпохе, сообществу, социальной группе. Поскольку культура пронизывает все стороны человеческой жизни, то, оценивая личность, уровень индивидуальной культуры, прежде всего, обращаешь внимание на то, в какой степени поведение, уровень взаимоотношений с людьми, профессиональная деятельность и многое другое соответствуют существующим в данной культуре нормативным предписаниям, представлениям. Однако только знание предписаний и норм ещё не делает человека воспитанным, культурным, интеллигентным. Личностью он становится тогда, когда нормы удовлетворения его исходных, глубоких потребностей усваиваются основательно, делаются подсознательными, не нуждающимися в каких-то логических обоснованиях, составляют основу его личностных качеств.

Коммуникативная культура – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры. Базовый компонент культуры личности обеспечивает готовность личности к жизненному самоопределению, является условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью. Коммуникативная культура есть средство создания внутреннего мира личности, богатства его содержания, отражающего жизненные идеалы,

направленность личности, культуру её жизненного самоопределения.

Коммуникативную культуру можно рассматривать через совокупность компонентов: а) эмоциональная культура, или культура чувств, представляющая собой адекватное реагирование на окружающую действительность; б) поведенческая культура, или культура поведения, представляющая те или иные способы поведения личности, удовлетворяющие общепризнанным нормам общества или социальной группы; в) культура мышления, предстающая в виде специфических форм познавательной деятельности, направленной на восприятие и порождение текстов, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность; г) культура речи, или речевая культура.

Из множества определений данного понятия мы в своём исследовании будем придерживаться мнения С.И. Ожегова, который достаточно полно, ясно и логично, по нашему мнению, определил данное понятие. «Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка. Но высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается ещё и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (выразительное) и наиболее уместное (подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)».

Наиболее плодотворными для разработки учения о культуре речи стали 60-е годы, когда появляются важные для понимания вопросов речевой культуры труды учёных. Академик В.В. Виноградов и др. в работах, посвящённых культуре речи, обращает внимание на основную сложность изучения: существование субъективно-вкусовой оценки, присущей определённому времени, среде, и намечает два подхода к описанию фактов речевой деятельности, представляющих интерес для учения о культуре речи. С одной стороны, необходим анализ случаев нарушения литературных норм, связанных с изменением в социальной структуре советского общества, - это нормативно-исторический подход. Другой аспект проблемы состоит, по мнению В.В. Виноградова, в том, что речь должна анализироваться не только с точки зрения её нормативности – правильности, но и в плане её выразительности. Этот аспект осмысления культуры речи принято считать нормативным.

В середине 60-х годов появляются статьи Б.Н. Головина «О качествах хорошей речи». В них автором предложена схема лингвистического осмысления качеств хорошей речи и показана главная задача культуры речи, которая состоит в анализе качеств речи, в поиске строгих показателей культуры речи, таких как: правильность, точность, богатство, чистота, выразительность и др.

В основу теории качеств хорошей речи Б.Н. Головиным и др. положен нормативно-оценочный подход, где автор выделяет существование двух регуляторов речевого поведения: нормы и цели.

В 60-е годы, когда в педагогике стало усиливаться воспитательное

направление, в общеобразовательных школах больше внимания стало уделяться вопросам нравственного воспитания, в том числе воспитанию культуры поведения и вежливости.

Известный американский теоретик коммуникации 70-80-х годов, Франк И. Дэнс, неоднократно подчеркивает в своих работах существенное влияние, которое оказали российские ученые, и среди них ученые советского периода, на становление его собственных теоретических и исследовательских подходов к изучению человеческой коммуникации.

Многие философы и теоретики языка этого периода внесли существенный вклад в развитие мировой гуманистической мысли. Как мы знаем, интеллектуальное наследие М.М. Бахтина и Р.О. Якобсона было активно «присвоено» западной и международной школой мысли и по сей день продолжает вдохновлять ученых в области коммуникации в разных странах мира. Нельзя также недооценивать влияние советского психолога Л.С. Выготского (чьи работы широко известны на Западе) на понимание роли языка и речи в человеческом развитии. Другие работы советских психологов и философов, развивающие идеи теории деятельности в понимании социальной природы общения (Г.С. Батищев, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, М.С. Каган и др.), на наш взгляд, активно используются в образовательных учреждениях. Популяризация этих работ, как и работ других советских психологов, разрабатывавших категорию общения (Л.П. Буева, А.А. Бодалев, Б.Д. Парыгин и др.) также может стать существенным теоретическим вкладом в развитие современной коммуникативной мысли Запада.

Другие социальные науки тоже имели выход на проблемы и тематику коммуникации. Среди них, в частности, социология известна своими активными научными исследованиями и разработками, и можно предположить, что вопросы социальных взаимодействий (коммуникации) были в сфере их исследований и в советское время. Политология - еще одна наука, которая также связана с теорией коммуникации, особенно в вопросах управления конфликтами на макроуровне. В экономических дисциплинах также представлены теории, связанные с различного рода управленческими процессами, включая процесс управления конфликтом, что, в свою очередь, сближает их с коммуникативной традицией.

Отдельно следует упомянуть область искусства. Богатые, имеющие мировое влияние традиции актерского мастерства, внесли большой вклад в коммуникативные исследования в области обучения исполнительским навыкам и искусству выражения эмоций. Культурная антропология и этнографические исследования этнических групп, их ритуалов и фольклора - еще одна традиция, представленная в социальном гуманитарном знании советского периода, в которой тоже присутствует изучение коммуникации между людьми, хотя и не называется при этом «коммуникацией» или «теорией коммуникации».

Таким образом, новое время поставило перед обществом задачу формирования нового поведенческого порядка. В социалистическом

обществе использовалось понятие культура поведения, так как этикет – это и есть выработанное человечеством достижение в области поведения и общения. Перед современным обществом встают проблемы дальнейшего развития поведенческой культуры, осознания ее роли в развитии человеческого социума в настоящее время, преодоления острого конфликта между этикетом как поведенческой основой общества и реальной действительностью.

Таблица 1.1.4.

**Коммуникативное образование младших школьников
в третьем периоде современного этапа (1960 – 1990 гг.)**

Цель: обоснование теоретико-методологических и методико-технологических основ коммуникативного образования младших школьников.	
Теоретико-методологические подходы	Методы исследования
нормативно-исторический подход (В.В. Виноградов и др.)	анализ случаев нарушения в речи литературных норм, связанных с историческим изменением в социальной структуре общества
нормативно-стилистический подход (В.В. Виноградов и др.)	анализ речевой культуры не только с позиции нормативности – правильности, но и с точки зрения выразительности речи
нормативно-оценочный подход (Б.Н. Головин и др.)	анализ существования двух регуляторов речевого поведения: нормы и цели (субъективно-вкусовая оценка уместности в конкретной коммуникативной ситуации)

г) четвёртый период (с 1990 г. – по настоящее время) – период нового импульса в коммуникативном образовании, формировании функционально-грамотной и коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся: комплексное изучение проблемы с учётом новых теоретико-методологических подходов учёных и творческих подходов педагогов-практиков, а также современных тенденций развития общества.

Отследим эволюцию изучения коммуникации и путей становления коммуникативного образования в последние десятилетия в России и за рубежом. На наш взгляд, важно зафиксировать историю вопроса именно сейчас, когда коммуникативные исследования и коммуникативный подход в России находятся на стадии становления и развития. Важно также проследить и проанализировать те прогрессивные изменения, которые происходят в отношении к изучению и обучению коммуникации школьников в российском обществе сегодня.

Всё последующее время центральным в области культуры речи становится учение о коммуникативных качествах речи, разработанное Б.Н. Головиным и др. Дальнейшую разработку это учение имело в работах следующих лингвистов и языковедов: Е.В. Капацинской, В.Г. Костомарова, С.И. Ожегова, Т.А. Тимофеевой и др.

Современное понимание «культуры речи» определяется как владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи. Перечислим критерии речевой культуры. Это точность, логичность, ясность, чистота, выразительность, разнообразие, этичность, уместность. Все эти показатели существуют не обособленно друг от друга, а находятся в тесной взаимосвязи.

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г.) дала новый импульс к совершенствованию культуры речи и поведения подрастающего поколения. Подготовленные в эти годы новые программы (1985, 1987 гг.) уделяли серьёзное внимание вопросам воспитания гуманных отношений и положительных взаимоотношений между школьниками, воспитанию их культуры поведения. Во всех возрастных группах предусматривались задачи по воспитанию речевой культуры. Однако набор программных требований коммуникативного образования был дан в минимальном объёме и практически без усложнения на разных возрастных этапах школьников.

В 90-е годы в различных экспериментальных программах впервые было предусмотрено обогащение словаря детей, относящихся к различным типизированным коммуникативным ситуациям речевого общения. Авторы программ и учебников предусматривали работу с учащимися по развитию культуры речевого поведения младших школьников.

Таким образом, анализ программных документов начальной общеобразовательной школы, нормирующих её деятельность, показывает, что в них намечается определённая динамика в постановке задач по воспитанию культуры речевого поведения у младших школьников. Однако содержание работы по данному вопросу требует существенного уточнения, а методики реализации этих требований существуют в недостаточном количестве.

Чтобы понять, почему исследования в области коммуникации и коммуникативного образования младших школьников в России не являются неотъемлемой, и в то же время самостоятельной, частью российской образовательной традиции, следует, на наш взгляд, принять во внимание, по меньшей мере, четыре социальных культурно-исторических фактора:

1. В российской образовательной и культурной традиции преобладал философско-теоретический метод анализа, в отличие от прагматического подхода и метода практического анализа.

Сравнивая две культуры, Россию и США, на самом абстрактном уровне, можно утверждать, что в культуре США больше предпочтения исторически отдавалось практическим, прагматическим ценностям и конкретные качества предпочитались абстрактным. В российских образовательных традициях (включая искусство и литературу) исторически признается важность

концептуального понимания вопросов, их широкого философского и мировоззренческого осмысления. В образовательной традиции США, напротив, делается больший упор на развитие конкретных умений и навыков, способов действий и конкретных «компетенций». В этом смысле, коммуникация как прикладная дисциплина, ориентированная на осознание и применение коммуникативных принципов в практических взаимодействиях, как нельзя лучше отражает эту прагматическую традицию.

Российская система образования функционировала, как мы помним, в соответствии с марксистским философским учением о всестороннем и гармоничном развитии личности, рассматривавшим интеллектуальное развитие человека, наряду с другими четырьмя аспектами всесторонности, как одну из главных целей образования. Естественно, что в том философско-педагогическом подходе большее внимания уделялось развитию общих интеллектуальных умений и навыков подрастающего поколения, нежели формированию практических коммуникативных навыков и умений. В той парадигме не было особой поддержки коммуникативным исследованиям, ориентирующимся на изучение практических социальных ситуаций, процессов и ценностей.

2. Советская экономическая структура и система социальных отношений, с их ориентацией на производственный план и отсутствием конкуренции, практически исключала стимул коммуникации с отдельной личностью человека.

Российская экономика советского периода, основанная на принципах централизованного планирования и финансирования, функционировала, главным образом, в соответствии с требованиями «производства» и «выполнения плана», а не нуждами потребителей. Естественно, что ни умение выявлять запросы потребителя-клиента, ни другие стороны коммуникативной компетентности и речевой культуры не выделялись как необходимые качества личности. Иными словами, советская экономическая система не создавала какого-либо серьезного экономического стимула для выработки умений общения и коммуникативной компетентности, прежде всего в сфере обслуживания.

3. В советской коммуникативной практике создавалась и поддерживалась традиция, которую можно охарактеризовать как «ориентация на выступающего». В отличие от западной традиции публичного выступления с ориентацией на аудиторию.

Западную традицию публичного выступления можно охарактеризовать как опирающуюся на классические принципы риторики Аристотеля и ориентированную на аудиторию. В противоположность этому, советскую традицию публичного выступления следует охарактеризовать как ориентированную на самого говорящего. В советской ораторской традиции оратор, выступающий - уже просто в силу того, что он преподносил знание, информацию - воспринимался как авторитет, как проявление власти. Вникнуть в то, о чем говорил оратор, извлечь пользу из преподносимой

информации считалось, как правило, задачей самих слушателей. Поэтому ораторы нередко не утруждали себя использованием разнообразных риторических приемов.

Преобладание такого подхода в практике коммуникации означало, что разнообразные навыки и приемы ораторского искусства, позволяющие заинтересовать и вовлечь аудиторию, зачастую не принимались во внимание. Умения работать с конкретной аудиторией не признавались настолько необходимыми, чтобы включить их в подготовку не только школьников, но и специалистов, работающих с людьми.

4. В советской науке и образовании, с их богатой традицией изучения языка в лингвистике и филологии, анализ текста преобладал над анализом «языка в действии», или анализом ситуативных речевых взаимодействий.

В учебных курсах с языковой ориентации большое внимание уделялось письменному и устному анализу учебного текста. Наряду с этим нельзя утверждать, что уделялось такое же внимание анализу «языка в действии», анализу речевых ситуаций, коммуникативных взаимодействий и «непосредственных, живых смыслов». Анализ такого типа не был распространен в методологии социального исследования советского периода. Обучающихся к этому не готовили; а именно такой анализ реальных, ситуационных языковых взаимодействий составляет одну из основ современного коммуникативного знания, коммуникативного образования и коммуникативного подхода, чем и отличает его от других подходов в структуре современного социального знания.

Сегодня можно констатировать, что коммуникативное образование приобретает в России свой собственный статус, и поддержание и дальнейшее укрепление этого статуса требует, без сомнения, усилий новых теоретико-методологических подходов теоретиков и творческих подходов практиков.

В условиях, происходящих в России социально-экономических преобразований - децентрализации, развития новых, негосударственных форм собственности, роста демократических институтов и движений и, как результат, становления демократического гражданского опыта и самосознания - роль коммуникации и «языка в действии», можно сказать, революционна. Коммуникация, коммуникативные процессы и взаимодействия становятся ведущей социальной силой созидания, осмысления, утверждения и конструирования новых отношений во всех сферах социальной жизни. Коммуникативные знания и умения все больше признаются обязательным компонентом современного профессионализма; и тем самым, необходимым компонентом современного образования.

На наш взгляд, нынешняя динамика социальных преобразований в России позволяет уверенно предположить, что особо востребованными будут коммуникативные знания умения и навыки в следующих областях: профессиональные межличностные отношения; социальные отношения и

связь с общественностью; политические дискуссии и общественные дебаты; межнациональные и межкультурные связи.

Некоторые стороны традиционной коммуникативной подготовки младших школьников представлены в появляющихся учебных программах уже достаточно полно, другие стороны по-прежнему недостаточно развиты в данной области. Например, по-прежнему новые учебные программы в достаточном объеме не включают в свою структуру элементы, обучающие классическим коммуникативным навыкам: публичного выступления, межличностного общения и совместной работы в группах и т.д. Программы такого содержания уже существуют, но пока весьма фрагментарно и являются результатом, скорее, творческих усилий отдельных педагогов, нежели проявлением единой образовательной политики.

Большинство российских педагогов сегодня по-прежнему мало знакомы с широким набором коммуникативных технологий обучения, существующих в практике западного и российского образования, включая следующие направления: межличностную, организационную, профессионально-деловую, групповую, политическую и др. коммуникацию. Большинство российских педагогов по-прежнему мало представляют себе их теоретико-методическое и организационно-содержательное наполнение.

Также актуальны для российских теоретиков и практиков, вопросы концептуального осмысления: что понимается под коммуникативным подходом в современных условиях? Как этот подход отличается от традиционных подходов? Что нового вносит коммуникативный подход и личностно ориентированная парадигма в изучение человеческой природы? Как соотносятся категории «коммуникация» и «общение»? В попытках современных авторов учебников и учебных пособий дать общее определение коммуникации нередко преобладает редуцированный подход, когда коммуникация трактуется преимущественно как «обмен информацией в процессе деятельности и как пути сообщения» как «передача информации от человека к человеку». Несмотря на важные теоретические разработки в области отечественной психологии общения, социальной философии и социальной психологии сложность, многогранность и многокачественность человеческой коммуникации еще не нашла, на наш взгляд, достаточного выражения в массовой школе.

В последнее время по проблеме коммуникативного образования выпущено в свет много книг, раскрывающих содержание современного русского и европейского речевого поведения в обществе. В различных учебных заведениях вводится изучение поведенческой структуры общества. Утверждается понимание функциональной значимости коммуникативно-развитой языковой личности для развития нашего общества и каждой личности в отдельности.

Сегодня отмечается разворот существующей практики образования и обучения к интеграции коммуникативного компонента. Однако дальнейшие социально-экономические преобразования в российском обществе неизбежно

будут «подталкивать» российскую систему образования к введению коммуникативного компонента в значительно более широких масштабах. Уже сегодня, на основании анализа разворачивающихся социальных тенденций, можно прогнозировать, что определенный ряд коммуникативных педагогических стратегий получит в ближайшее время в России особый толчок к развитию.

Мы убеждены, что коммуникативное образование должно стать обязательным компонентом в содержании российского образования на всех уровнях. Российские ученые и педагоги должны объединить свои усилия в разработке и внедрении коммуникативного направления в существующие учебные программы. Созданная для этих целей и активно растущая профессиональная ассоциация «Российская коммуникативная ассоциация» может и должна сыграть в этом процессе ведущую роль.

Мы поставили задачей подробное структурирование данной периодизации, требующее учета внутренних изменений развития общества в каждом из предложенных этапов. Выявленная нами периодизация коммуникативного образования младших школьников позволила определить степень разработанности данной проблемы в теории и практике педагогики, что послужило в дальнейшем стимулом для осмысления путей поиска новых педагогических задач и их решения в области разработки концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников (см. табл. 1.1.5.).

Таблица 1.1.5.

Историография проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Периоды	Этапы	Персоналии
Патриархальный (с др. времен – до XVII в.)	Первые правила речевого поведения складывались с момента осознания человеком вопросов выживания в условиях зависимости от природных явлений и роли человеческого сообщества и его собственной в этом сообществе. Поведение древних славян основывалось на родоплеменных отношениях, обычаях и религиозных верованиях, укреплявших единство славянского социума, направленных на решение главной задачи – выжить и продолжить род. Затем, наряду с обычаями каждого отдельного племени, появлялись и общие законы, характерные для нескольких племён. Этот этап был толчком для распространения общепринятых правил поведения и становления поведенческой культуры. С развитием эти правила усложнялись, регламентировались, становились определяющими в человеческих взаимоотношениях.	Конфуций, Демокрит, Протагор, Платон, Аристотель, Сенека, Квинтилиан, Марк Аврелий, Ф.Аквинский, Э.Роттердамский и др.
Дворянский (XVII – начало XX в.)	XVII-XX века - этап «опосредованной» разработки вопросов, связанных с коммуникативным образованием и развитием языковой личности в ходе изучения более общих проблем педагогики. Этап своеобразно сочетал в себе русские обычаи и традиции с европейскими правилами речевого поведения. Создание отечественного этикета, который синтезировал в себе русские обычаи и европейские поведенческие нормы – стало одним из важнейших достижений русской культуры того времени.	Я.А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро, К. А. Гельвеций, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, И.Ф. Герbart, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, М.В. Ломоносов и др.
Современный (XX в. – начало XXI в.)	первый период (1920 – 1940 гг.) кризис в поведенческой культуре и отказ от коммуникативного аспекта в образовании в связи с потерей целевых ориентаций, т.к. коренным образом изменились условия жизни народа, возникли новые поведенческие правила и нормы, основанные на других нравственных принципах. Были уничтожены светский этикет дворянства и патриархальные традиции русской провинции. Услужливость во взаимоотношениях потеряла свою значимость, так как отношения между людьми строились на принципах товарищества. Высмеивалось и наказывалось внимание к своему внешнему виду. Неграмотная народная масса не понимала сущности и значения культурно-речевого поведения, считая его ненужной роскошью старого мира.	Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, С.Т. Шацкий, М. Монтессори, Е. И. Тихеева, Ф. Фребель, Б.Т. Лихачев, П.Ф. Каптерев, В.И. Водовозов, О. Декроли, Е. А. Аркин, Е. М. Водовозова,

<p>второй период (1940 – 1960 гг.) – новый этап поставил перед обществом задачу формирования нового поведенческого порядка. Расширение международных и межкультурных границ повлекло за собой потребность учтвого и доброжелательного делового общения в среду высших государственных деятелей. В основе советской поведенческой системы лежали классовые пролетарские интересы в сочетании с правилами прежних поведенческих традиций.</p>	<p>Б.Н. Головин, А.С. Симонович, Е.А. Флерина, Д.Д. Шахматов, А.М. Шахнарович, Л.А. Шкатова, М.Т. Баранов, Г.А. Богданова,</p>
<p>третий период (1960 г. – 1990 г.) время непосредственной разработки психолого-педагогических основ коммуникативного образования обучающихся, а также попытки методико-технологического решения данной проблемы. Этап стабильного, устойчивого и результативного развития коммуникативного образования.</p>	<p>А.Д. Деткина, Н.А. Ипполитова, Н.А. Плёткин, В.В. Львов, Л. П. Крысин, Л.Л. Касаткин, Т.Г. Терехова, И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь, А.В. Пешковский, В.И. Чернышов, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А. А. Акишина, В. Е. Гольдин, и др.</p>
<p>четвёртый период (с 1990 г. – по настоящее время) - этап нового импульса в коммуникативном образовании, формировании функционально-грамотной и коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся: комплексное изучение проблемы с учётом новых теоретико-методологических подходов учёных и творческих подходов педагогов-практиков, а также современных тенденций развития общества.</p>	<p>С.И. Львова, Л.А. Введенская, Е. В. Капацкая, Т. А. Тимофеева, В.Г. Костомаров, Н. И.Формановская, Е.Ю. Никитина, Л.В. Трубайчук, М.Г. Ярошевский, Т.А. Ладыженская, Е.А. Быстрова, Е.Ф. Глебова, Т.К. Донская, А.Ю. Купалова, Л.Я. Желтовская, М.Р. Львов, С.И. Львова, Н.Ф. Виноградова, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Н.С. Кузьменко и др.</p>

Выводы по § 1.1.

Исследования в области коммуникативного образования в России являются неотъемлемой, и в то же время самостоятельной частью российской образовательной политики. В качестве выводов, подчеркнем еще раз те тенденции, которые позволяют рассматривать разворачивающиеся процессы формирования коммуникативного образования как неизбежность. Несмотря на то, что в российской педагогической традиции еще только складывается представление о коммуникативном подходе как области социального знания, для становления этой области уже сложились необходимые социально-исторические предпосылки:

1. Растет активный интерес к изучению этой области не только со стороны ученых и педагогов, но и самих обучающихся, а также специалистов других областей. Это свидетельствует о том, что коммуникативное образование будет оформляться в российской образовательной традиции (так же, как и в западной), во-первых, как кросс- и полидисциплинарное интегрирующее знание; во-вторых, как теоретическое и одновременно прикладное, практическое знание.
2. Принимая во внимание давнюю российскую традицию философско-теоретической мысли, следует предположить, что становление коммуникативной парадигмы будет иметь в России свои особенности. Одна из них, на наш взгляд, - особый упор на концептуальные разработки, на всестороннее социально-философское осмысление природы человеческой коммуникации.
3. Несмотря на то, что в содержании образования российской общеобразовательной школы коммуникативный компонент представлен сегодня весьма фрагментарно, потребность в его расширении и конструировании постоянно растет. Признавая, что наше общество переживает в настоящее время непростой процесс интегрирования в мировое сообщество, следует также признать, что необходимым условием этого интегрирования становится соответствие международным стандартам деловых, межличностных или межкультурных отношений.
4. В российской образовательной и культурной традиции преобладал философско-теоретический метод анализа, в отличие от прагматического подхода и метода практического анализа.
5. Советская экономическая структура и система социальных отношений, с их ориентацией на производственный план и отсутствием конкуренции, практически исключала стимул коммуникации с отдельной личностью человека.
6. В советской практике построения речевого высказывания создавалась и поддерживалась традиция, которую можно охарактеризовать как «ориентация на говорящего». В отличие от западной традиции публичного выступления с ориентацией на аудиторию.

7. В советской науке и образовании, с их богатой традицией изучения языка в лингвистике и филологии, анализ текста преобладал над анализом «языка в действии», или анализом живых речевых взаимодействий.
8. С точки зрения современности можно констатировать, что коммуникативное образование приобретает в России собственный статус, а поддержание и дальнейшее укрепление этого статуса требует усилий новых теоретико-методологических подходов учёных и творческих подходов педагогов-практиков и тем самым, необходимым компонентом современного содержания образования.
9. Новые разработки российских теоретиков, исследователей, педагогов и других специалистов-практиков внесут существенный вклад в понимание процессов коммуникации. В этой связи определённый вклад должна внести разрабатываемая нами научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

§ 1.2. Теоретико-педагогические предпосылки методики управления коммуникативным образованием младших школьников

Анализ социально-исторических предпосылок генезиса проблемы позволил определить статус задачи педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников как приоритетный для педагогической науки и практики. Коммуникативное образование, в русле которого и происходит становление коммуникативно-развивающейся языковой личности, осуществляется на всех ступенях обучения. Необходимо проанализировать данный процесс в рамках начальной школы, поскольку именно в школе могут быть созданы все необходимые условия для развития языковой личности, а младший школьный возраст является оптимальным для формирования всех сфер личности человека.

Целью коммуникативного образования в начальной школе является формирование у младших школьников способности к общению, позволяющей вступать в равноправный диалог с представителями других культур и традиций, участвовать в различных сферах и ситуациях межкультурной коммуникации, приобщаться к современным мировым процессам развития цивилизации. Ее достижение предполагает, прежде всего, развитие у школьников достаточно высокого уровня коммуникативной компетенции при одновременном формировании и совершенствовании личности ребенка, способной не только к дальнейшему самообразованию в изучении языков, но и к использованию полученных знаний для решения важных жизненных проблем.

Основным лингводидактическим принципом преподавания русского языка в школе должно стать правило: «ничего не сообщать школьнику из того, что он уже знает!». Необходимо научить его осознавать то, чем он уже овладел интуитивно, формировать навыки самопознания, абстрактного мышления, умения видеть взаимосвязь явлений, казавшихся разрозненными, подводя отдельные факты под общие закономерности. На уроках русского языка вместо призыва «запомни!» должен стать призыв «исследуй и открой, посмотри, как всё устроено» (Ф.Ф. Фортунатов). Именно курс русского языка в теснейшем содружестве с курсом литературы смогут наиболее существенно содействовать в решении общих целей и задач современного начального образования: формирование и развитие творческой личности, способной к самонаблюдению и самообразованию на основе возрождающейся духовности, чувства патриотизма, гражданского самосознания.

Обучение русскому языку с целью становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников ставит следующие задачи: во-первых, развить в детях ту врожденную духовную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное владение сокровищами русского языка; в-третьих, осознать структуру языка, т.е. усвоить его грамматические законы в их логической системе; в-четвертых, создать оптимальные условия самосохранения, саморазвития и

расширенного воспроизводства текстов литературного языка в различных ситуациях общения реальной языковой действительности. При оптимальной методике преподавания русского языка решение одной задачи влечет за собой решение целого комплекса задач и осуществления цели образования. Все задачи и цель преподавания русского языка взаимосвязаны. Перед учителем русского языка стоит цель совершенствования экологии языка и речевой культуры в нашем обществе. Развивая и совершенствуя речевую деятельность, навыки самонаблюдения за речевым поведением своих воспитанников, предлагая лучшие образцы для подражания, воспитывая этику речевого поведения каждого из них, учительство будет способствовать преодолению личностного и речевого кризиса современного общества.

Содержание начального коммуникативного образования реализуется через развитие всех четырёх видов речевой деятельности школьника на базе активного усвоения его лучших образцов и глубокого осознания культуры – говорения, слушания (аудирования), чтения, письма, что соответствует требованиям российской школы.

Коммуникативная компетенция включает в себя ряд составляющих: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную и учебную. Следовательно, структура содержания образования на современном этапе развития общества должна отражать сущность её составляющих:

- *лингвистическую компетенцию*, т.е. знания словарных единиц и владение определенными правилами, посредством которых эти единицы преобразуются в осмысленные высказывания;

- *социолингвистическую компетенцию*, предполагающую умение использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению;

- *дискурсивную компетенцию*, т.е. умению понимать высказывания в значимых смысловых блоках, планировать речевое поведение и передавать информацию в связных, логичных, аргументированных высказываниях;

- *стратегическую компетенцию*, т.е. умению пользоваться собственным речевым опытом (вербальными и невербальными элементами) для компенсации имеющихся пробелов в знании языка;

- *социокультурную компетенцию*, предполагающую знание социокультурной специфики языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой;

- *учебную компетенцию*, позволяющую осуществлять с помощью языка самообразование, в том числе и во владении изучаемым языком, а также удовлетворять познавательные интересы.

Формирование у школьника способности к межкультурному общению способствует развитию личностных качеств: коммуникабельности, толерантности, культуры речи. В целом учащиеся должны осознать, что изучение языка ведет к взаимопониманию людей – представителей иных

культур, к познанию культур других народов и на базе последнего к осознанию культурного своеобразия и ценностей своего народа.

Содержание обучения русскому языку в начальной школе предполагает овладение учащимися как непосредственной (говорение, слушание), так и опосредованной (чтение и письмо) формами общения в пределах, обозначенных в программе для каждого конкретного этапа обучения. Предметная сторона содержания коммуникативного образования отражает типичные для учащихся сферы общения: социально–бытовую, социально–культурную, учебную. В рамках каждой сферы общения определен круг тем, проблем и ситуаций, которые могут стать предметом рассмотрения в школе.

Младшие школьники не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта с взрослым. В то же время именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, коммуникативное образование ученика – актуальная задача школы.

Коммуникативное образование относится к группе ключевых составляющих, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому его формированию следует уделять пристальное внимание. Каково значение коммуникативного образования младших школьников?

Во-первых, оно влияет на учебную успешность. Например, если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетентности) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

Во-вторых, от коммуникативного образования во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную адаптацию и социально–психологическую. Ребенок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает большой психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения.

В-третьих, коммуникативное образование учащихся может рассматриваться не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни.

Для эффективности коммуникативного образования необходимо:

- определить его понятие и структуру, а также содержание на разных возрастных этапах;

- при разработке концепции педагогического управления применить личностно ориентированный подход на общенаучном уровне, семиотический на конкретно научном уровне и обеспечить внедрение герменевтического подхода как методико-технологической основы в целях достижения эффективного результата;
- разработать, апробировать и внедрить вариативный учебно-методический комплекс, курсы, направления, содержащие технологию педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Л.А. Петровской, Ю.Н. Емельянова, Е.В. Сидоренко и др. определяли коммуникативное образование как интегративную систему обучения и воспитания поведенческих, а также развитие психических характеристик личности человека, способствующих успешному обучению, т.е. достигающему цели эффективного общения и эмоционально благоприятному климату для участвующих в общении сторон.

Вслед за разработками И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторского и др. *мы понимаем коммуникативное образование как процесс и результат становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в процессе обучения, воспитания и развития.*

В структуре коммуникативного образования выделим следующие компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий, которые являются частями целого, кроме того, предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных, что означает следующее:

- содержание отдельного компонента «раскрывается» через другие, взаимодействует с ними, проявляется в них;
- все компоненты должны быть включены в учебную деятельность;
- более эффективным считается занятие, обеспечивающее комплексное коммуникативное развитие ребенка по всем или многим обозначенным направлениям.

Раскроем смысл каждого компонента, обозначим его значение в коммуникативном образовании и желаемый уровень для младшего школьника.

Когнитивный компонент образует знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения. Каково значение этих знаний? Человек обучается общению, наблюдая поведение близких людей, подражая их примеру, что происходит недостаточно осознанно. Ребенок, и даже взрослый, не задумывается о самой форме этого процесса и может познавать его на протяжении всей жизни. Это позволяет лучше понять особенности собственного стиля общения, усовершенствовать его, разнообразить коммуникативные возможности. Для возрастного уровня младшего школьника актуальны и доступны знания о самом себе и других

людях. В ограниченной степени – о личностных качествах, проявляющихся в общении.

Ценностно-смысловой компонент – включает ценности, которые активизируются в общении. Личностные ценности, проявляясь в базовых отношениях к себе и другим людям, регулируют общение, придавая ему определенный смысл. Данный уровень регуляции весьма значим для человека. Например, для обращения с просьбой к кому-либо о чем-то для себя важно, какой смысл это имеет для того, кто просит. Если, по его мнению, просить – значит показывать свою зависимость или слабость, что недопустимо, то он не будет этого делать. Или, например, если человек считает, что «никто никому ничего не должен», и поэтому боится получить отказ, то он тоже не может попросить. Подобные ситуации наблюдаются в начальной школе: ученик плачет и не может попросить у соседа карандаш. В этом случае «работает» личностный смысл, который не позволяет просить.

Начиная с дошкольного периода и продолжая в младшем школьном возрасте, следует формировать нравственные ценности и базовые отношения к себе (самоуважение) и другим людям (принятие их, уважение к ним). Именно это не только облегчает, «разрешает» общение, но и делает его нравственным. Ведь если я уважаю себя и других, то легко могу пообщаться с ними, без напряжений, опасений или страданий. В отличие, например, от ситуации, когда индивид уважает себя, а остальных – нет. В его общении часто сквозит пренебрежение к окружающим, поэтому они не хотят с ним контактировать. Такой человек также чаще использует манипулятивные способы общения.

Личностный компонент образует особенности личности человека, вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации. Заносчивость, тревожность, ригидность, агрессивность, конфликтность, авторитарность негативным образом сказываются на общении. Коммуникативное образование младшего школьника должно базироваться на уверенности в себе, оптимизме, доброжелательности (дружественность) и уважении к людям, справедливости, альтруизме, честности, стрессоустойчивости, эмоциональной стабильности, неагрессивности, неконфликтности. Начальный школьный период наиболее сензитивен для воспитания личностных черт, в младшем школьном возрасте многие из них уже заложены, но изменения (развитие и коррекция) вполне возможны.

Эмоциональный компонент коммуникативного образования связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и предвосхищать его. Именно эмоциональный фон создает ощущение психологически благоприятного или неблагоприятного, комфортного или дискомфортного общения. Обозначенные составляющие эмоционального компонента в доступной форме могут вырабатываться у младшего школьника.

Поведенческий компонент образует коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативности. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение. Их особенности, степень сформированности могут быть изучены и измерены, а также стать конкретной задачей развития или коррекции у ребенка.

Общепринятого подхода к классификации коммуникативных умений не существует. В основе нашей позиции – ориентация на опыт детей.

На наш взгляд, условно коммуникативные умения можно разделить на две группы, находящиеся во взаимодействии и взаимопроникновении:

- базовые, отражающие этическую сторону общения: приветствие, прощание, обращение, просьба и т.п.;
- процессуальные, обеспечивающие общение как процесс: умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнеров, производимых ими воздействий; говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться и т.д.

Приведенная классификация может служить основой разработки концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

При обучении русскому языку необходимо учитывать коммуникативные способности ребенка на каждом этапе его развития. Уже к концу дошкольного возраста ребенок, наряду со сложными предметными действиями, овладевает самым важным для его психического развития средством – языком и способностью общаться с другими людьми в процессе взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

С.Ф. Сохнин и др. сформулировал важнейшее для решения этой проблемы положение о внутренних механизмах самого развития: «Овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи взрослых на основе подражания и интуитивного (неосознанного) усвоения языковых средств и норм, но, прежде всего, развитием языковых обобщений (подражание здесь может быть только исходным и переходящим моментом) и элементарного осознания языковых явлений».

Говоря о педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников и, прежде всего, о продуктивной стороне этого процесса, следует заметить, что в ходе школьного обучения устные высказывания младших школьников становятся все более полными, связанными содержательными. В высказываниях еще могут отражаться не самые существенные признаки предметов, явлений. Связи между явлениями в речи детей 7-10 лет раскрываются недостаточно полно. Очень часто, как бы пытаясь угадать правильный ответ, младшие школьники не выражают личностного отношения к высказываемым мыслям.

Важнейшим психологическим новообразованием этого возраста следует считать овладение основами построения теоретических понятий и готовность ребенка к теоретическим обобщениям.

Однако в высказываниях младшие школьники все-таки предпочитают конкретные суждения теоретическим, абстрактным рассуждениям. Они с большой готовностью описывают конкретные факты, чем устанавливают причинно-следственные связи между ними. В начальной школе, давая устный ответ, ребенок, как правило, не следит сознательно за последовательностью своих мыслей, т.е. за логикой их изложения в своем высказывании. Рассуждение младший школьник предпочтет заменить применением готового, известного правила. Процесс обучения в начальной школе стимулирует развитие способности ребенка выстраивать рассуждение, делать выводы, умозаключения, складывать планирующее мышление.

О.В. Зимняя и др. считала, что «развивающее обучение младшего школьника позволяет успешно формировать не только теоретическое мышление, но и рефлексию на способ речевой деятельности, в частности, рассуждение».

Письмо и чтение формируется в младшем школьном возрасте целенаправленно. В своей работе «Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников» исследователи В.Я. Ляудис и др. показывают, что в письменных сочинениях младших школьников преобладают простые двусоставные предложения с однородными членами или простые распространенные предложения. Описывая картину или излагая услышанное сообщение, ребенок восьми лет использует не более 100 слов в 10 предложениях; средняя длина фразы составляет 6-7 слов.

Как правило, в младшем школьном возрасте ребенок не делает различия между письменной и устной речью. Его сочинения зачастую идентичны устным высказываниям. Мысль, как правило, выражается неполно, ограниченной лексикой, речевыми и грамматическими ошибками, не говоря уже об орфографии. Логика повествования нарушена. Исследователи считают, что настоящий письменный текст может быть создан ребенком только при условии творческой задачи. Этот факт должен быть учтен при обучении русскому языку.

Наиболее привычной и доступной коммуникативной творческой задачей для младших школьников является описание. Не случайно большинство речевых исследований – А. Бине, В. Штерна, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Комм, А.А. Люблинской и др. проводились на основе материала, полученного при анализе описания детьми картинок. Результат такого описания, как было выяснено, зависит от возрастных возможностей, степени знакомства с предметом, сюжетным планом картинки и формулировки творческой задачи учителем.

В период младшего школьного возраста описание выступает в качестве наиболее распространенной учебной задачи, решение которой неразрывно связано с оптимальными возможностями восприятия. Этот факт может

учитываться учителем языка, работающим в младших классах, как психологическое обоснование широкого использования образной наглядности: картинок, рисунков, предметов, игрушек как организации предметного плана высказывания.

Однако, несмотря на кажущуюся простоту описания и привычность ребенка к нему, у младшего школьника зачастую возникают трудности в решении этой коммуникативной задачи. Затруднения в ее реализации приводят к несформированности текста описания. Рассматривая картинку, ребенок замечает почти все детали, однако описывает лишь некоторые из них. Часто выбор таких деталей бывает несистемным, случайным. Скорее всего, ребенок пишет о более яркой, привлекательной детали, либо о той, которую легче описать словами. Для того, чтобы компенсировать данную сложность, учителю необходимо четко сформулировать творческое задание, тогда у ребенка появится как бы генеральная линия работы, ее «творческий», коммуникативный замысел.

Еще большую сложность для учащихся данной возрастной группы представляют задачи объяснения и доказательства. Для детей младшего школьного возраста даже восприятие речи учителя на уроке оказывается сложным. Собственные же объяснения ребенок зачастую просто не может сделать. Его логические высказывания строятся на индукции, т.е. от частного к общему. Ребенку свойственно обобщать лишь свои личные переживания и ощущения в силу эгоцентричности своего возраста. Объективные высказывания нередко сопровождаются действиями показывания.

Особенно большие трудности младшие школьники испытывают при объяснении причин. Понятие «причина» и «следствие» у них еще недостаточно хорошо сформированы. Ребенок младшего школьного возраста дает объяснение каждому явлению в отдельности, не замечая закономерностей. Одно единичное явление может у него служить доказательством такого же единичного явления в силу ярких, но несущественных, а лишь эмоционально окрашенных признаков. Существенные же связи ребенок часто просто не улавливает.

С другой стороны, учащиеся младших классов используют в объяснении такие сложные в структурном и содержательном отношении коммуникативные задачи как доказательство и убеждение. В этом плане представляется возможным говорить о наличии элементарных форм доказательства даже у школьников. Но это еще нельзя назвать доказательствами в полном смысле этого слова. Скорее это аргументы типа ссылки на авторитет и наглядную очевидность, которые начинают использовать в виде спонтанной аргументации только в младшем школьном возрасте. Однако и младшие школьники в силу особенностей речемыслительной деятельности этого возраста не могут в полной мере овладеть доказательством. Вместе с тем, нельзя сказать, что они совсем не используют эту коммуникативную задачу в общении.

Младшие школьники, согласно исследователю П.П. Блонскому и др., прибегают к наиболее элементарным формам доказательства, таким как показу; ссылке на наглядную очевидность, авторитет, аналогию; заученному, усвоенному в школе доказательству «Доверие к печатному слову в этом возрасте огромно», пишет П.П. Блонский. Сам факт напечатанного текста является для младшего школьника неопровержимым доказательством. В этом возрасте у школьника появляется доказательство через пример, развивающийся через показывание. Однако, чаще всего в качестве доказательства ребенок младшего школьного возраста приводит «случай из собственной жизни».

Изучение того, как младшие школьники решают поставленные коммуникативные задачи, показало, что уже на этом этапе своего развития ребенок по целому ряду параметров уже дифференцирует такие коммуникативные речевые задачи, как описание и объяснение, с одной стороны, и доказательство и убеждение, с другой. Так, например, при необходимости решения двух последних задач, учащиеся младших классов используют значительно больше слов, смысловых связей, выражающих причинность, чем при решении задач описания и объяснения.

Использование ими казуальности в высказывании свидетельствует о том, что учащиеся этого возраста умеют находить направление, в котором нужно размышлять, чтобы установить причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающей действительности. Хотя, конечно, эти учащиеся еще не могут выстроить полностью доказательный алгоритм и найти к нему наиболее подходящие языковые средства. В силу этого, младшие школьники зачастую прибегают к использованию так называемых казуальных слов, служащих формальными связующими средствами между тезисом и аргументом доказательства. Например, «это потому, что», «так получилось, что». Примечательно, что младшие школьники делают это даже чаще, чем старшеклассники. Ребенок сначала овладевает придаточными предложениями с союзами «потому что», «так как» и т.д., т.е. казуальными словами, а затем уже соответствующими этим синтаксическим формам смысловыми структурами. Это одно из подтверждений известного тезиса Л.С. Выготского и др. о том, что грамматика в развитии ребенка «идет впереди его логики».

Исследования С.А. Гурьевой и др. подтвердили, что «впереди логики» идет еще развитие предметно-смысловой стороны высказывания, т.е. упорядочивание самого смыслового содержания как правильного отражения объектов языковой номинации.

Убеждение как коммуникативная задача отличается от других подобных задач, например, описания, объяснения, доказательства наибольшей коммуникативной направленностью на партнера общения. Решение этой задачи представляет даже для взрослого человека большую сложность, не говоря уже о младших школьниках. В силу особенностей своей речемыслительной деятельности они не могут в полной мере овладеть

всеми структурными, содержательными и формальными (языковыми) – компонентами убеждения. Способ решения данной задачи, представляющий самостоятельную трудность, не может стать объектом осознания школьника без специально организованного обучения.

Младшие школьники еще не осознают разницу между доказательством и убеждением, часто сводят убеждения к доказательству и к другим, более простым и доступным для их возраста задачам. В младших классах школьники еще не понимают разницу между установочными формулировками заданий. Было обнаружено, что в начальных классах формулировка императивной части заданий оказывает прямое воздействие на постановку и решение внутренних мыслительных задач по формулированию замысла высказывания, определяя выбор первого хода, основного предмета или центра высказывания. Наличие и характер неимперативной части задания («опиши», «объясни», «докажи») также влияют на характер решения мыслительной задачи. Так, нулевая императивная часть способствует максимальной каузативности высказывания, порожденного коммуникантом в результате решения мыслительной задачи.

Характеризуя в целом уровень развития продуктивной речевой деятельности младших школьников, можно сказать, что в процессе обучения у них происходит усложнение, комплексирование и устного, и письменного высказывания за счет увеличения количества второстепенных членов предложения, появление составного сказуемого и т.д. Одновременно, в связи с расширением словаря младшего школьника увеличивается количество предложений в продуктивном тексте, общий объем высказывания.

Такие психологические новообразования младшего школьника, как произвольность психических функций (памяти, внимания), становление внутреннего плана действий и рефлексия, особенно интенсивно формирующиеся в условиях развивающего обучения, приводят к тому, что языковые средства, способ формирования и формулирования мысли начинают становиться предметом осознания младшего школьника. Его речевые действия приобретают рефлексивный характер. К концу младшего школьного возраста ребенок начинает сознательно рассуждать и управлять своими мыслительными операциями, осознавать существенные связи в высказывании.

Рецептивные виды речевой деятельности – чтение и слушание – в младшем школьном возрасте имеют ряд особенностей. Изучение специфики понимания младшими школьниками текста при чтении показало то, что, владея психологическими стратегиями понимания текста, они еще не используют индивидуальные пути понимания, т.е. психологические тактики. Выяснилось также, что из предъявляемого текста младшие школьники лучше всего понимают и выделяют смысловые категории логического плана.

Закономерности функционирования речемыслительной деятельности при слушании заключаются в том, что хранение в памяти воспринятого на слух текста зависит от установочного задания. Так, уже в младшем школьном

возрасте по целому ряду параметров выявилось преимущество коммуникативной установки. Учащиеся не просто должны понять и запомнить услышанное для себя, а передать услышанное сообщение партнеру по общению: учителю или ученику. Само прослушивание в таком случае носит коммуникативный характер, так как его целью служит дальнейшее обобщение.

В этой связи, *центральной задачей начального курса русского языка должно стать совершенствование всех видов речевой деятельности в их теснейшей взаимосвязи с педагогическим управлением коммуникативным образованием младших школьников. На основе самоанализа образцов коммуникативной составляющей текстов русской классической литературы с целью сохранения и интеграции русского языка, свободного, творческого саморазвития и самосознания в выборе культурно-речевых средств самовыражения при создании собственных текстов и использовании их в различных ситуациях общения.* Образцами учебных текстов должны быть творения мастеров русского слова, русских писателей, поэтов, публицистов, журналистов, артистов и т.п. Тексты должны отражать все жанры и стили русской художественной, публицистической, научно-популярной и учебной литературы, содержать образцы русского ораторского искусства, диспутов и дискуссий, лекций и докладов, драматургической и агиографической литературы, устное народное творчество и т.п., которые могут быть представлены не только в печатном виде, но и звукозаписи (на электронных носителях).

Таким образом, обучение в начальной школе русскому языку не может не учитывать всех вышеупомянутых особенностей. Обучение необходимо строить не вопреки «несовершенству» развития ребенка, а отталкиваясь от естественных перспектив его психического развития, выстраивая всю систему обучения и, в том числе и контроля, с целью дальнейшего коммуникативного образования младших школьников.

Выводы по § 1.2.

Обобщая особенности коммуникативного развития ребенка, можно выделить следующие положения, которые необходимо учитывать педагогам, как при обучении родной речи, так и при организации контроля коммуникативных навыков использования языка:

- В высказываниях обучающихся могут отражаться не самые существенные признаки предметов, явлений. Связи между явлениями в речи раскрываются недостаточно полно. Отсутствует выражение личностного отношения к высказываемым мыслям.
- В высказываниях преобладают конкретные суждения теоретическим, абстрактным рассуждениям. Обучающиеся с большой готовностью описывают конкретные факты, чем устанавливают причинно-следственные связи между ними. Рассуждение заменяется применением готового, известного правила.

- В письменных сочинениях преобладают простые двусоставные предложения. Описывая картину или излагая услышанное сообщение, ученик использует не более 6-7 слов.
- Младший школьник не делает различия между письменной и устной речью. Его сочинения зачастую идентичны устным высказываниям. Мысль, как правило, выражается неполно, ограниченной лексикой, с речевыми и грамматическими ошибками.
- Результат творческой коммуникативной задачи – описания, как было выяснено, зависит от возрастных возможностей, степени знакомства с предметом, сюжетным планом картинку и формулировки творческой задачи учителем. Рассматривая картинку, ученик замечает почти все детали, однако описывает лишь некоторые из них. Часто выбор таких деталей бывает несистемным, случайным. Скорее всего, привлекают яркие детали, либо те, которые легче описать.
- Еще большую сложность для учащихся данной возрастной группы представляют задачи объяснения и доказательства. Логические высказывания строятся на индукции, т.е. от частного к общему. Также свойственно обобщать лишь свои личные переживания и ощущения в силу эгоцентричности данного возраста. Объективные высказывания нередко сопровождаются действиями показывания.
- Понятие «причина» и «следствие» еще недостаточно хорошо сформированы. Объяснение дается каждому явлению в отдельности, не замечая закономерностей. Одно единичное явление может у него служить доказательством такого же единичного явления в силу ярких, но несущественных, а лишь эмоционально окрашенных признаков.
- Младшие школьники используют в объяснении такие сложные коммуникативные задачи как доказательство и убеждение. В этом плане представляется возможным говорить о наличии элементарных форм доказательства. Скорее это аргументы типа ссылки на авторитет и наглядную очевидность.
- Убеждение как коммуникативная задача отличается от других подобных задач направленностью на партнера общения. Способ решения данной задачи, представляющий самостоятельную трудность, не может стать объектом осознания школьника без специально организованного обучения.
- Обучающиеся не понимают разницу между установочными формулировками заданий: «опиши», «объясни», «докажи» и т.п.
- Произвольность психических функций (памяти, внимания), становление внутреннего плана действий и рефлексия, особенно интенсивно формирующиеся в данном возрасте приводят к тому, что языковые средства, способ формирования и формулирования мысли начинают становиться предметом осознания, рассуждения и управления своими мыслительными операциями.

- Изучение специфики понимания текста при чтении показало то, что, владея психологическими стратегиями понимания текста, младшие школьники еще не используют индивидуальные пути понимания, т.е. психологические тактики.
- При слушании хранение в памяти воспринятого на слух текста зависит от установочного задания. Процесс слушания носит коммуникативный характер, так как его целью служит дальнейшее обобщение.
- Устные и письменные формы общения носят в данный возрастной период естественный характер, а именно устная речь и восприятие на слух опережают все остальные речевые механизмы.
- Степень сформированности всех речевых механизмов недостаточна, особенно в части осмысления. Языковые средства общения, а именно лексико-грамматические нормы недостаточно усвоены на родном языке.
- Процесс формулирования мысли находится на этапе интенсивного развития при условии правильно организованного обучения языку. Сама мысль младшего школьника не подчиняется еще целиком логическому плану ее изложения. Высказывания, хотя и бывают развернутыми, часто нелогичны, особенно в причинно-следственных временно-пространственных отношениях.
- В слуховой рецепции младшие школьники ориентированы, в основном, на осмысление общего содержания темы текста, то есть он быстрее понимает то, о чем текст, а не то, что в тексте раскрыто и, тем более, чем это достигается.
- Большую роль играет создаваемый текстом образ. Он вызывает эмоции, переживания, так младший школьник воспринимает текст, зачастую не вчитываясь в детали.

Выводы по главе I

Анализ социально-исторических и теоретико-педагогических предпосылок управления коммуникативным образованием младших школьников показал:

1. Осуществление коммуникативного образования – это целостный связующий процесс, необходимый для любого важного управленческого действия, в котором роль педагога одна из важнейших в этом процессе.
2. Младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению, поэтому коммуникативное образование ученика – актуальная задача начальной школы.
3. Вслед за разработками И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторского и др. мы понимаем коммуникативное образование как процесс и результат становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в процессе обучения, воспитания и развития.

4. Коммуникативное образование младшего школьника должно включать в себя не только коррекционно-развивающую работу с учениками, но и просветительную с родителями и педагогами; согласованным образом осуществляться в процессе учебной, внеучебной деятельности и специально организованных занятий.
5. Средняя общеобразовательная школа не включает в себя оформленный компонент коммуникативного образования. В большинстве школ предметы преподаются без элементов коммуникативной направленности, которые содержали бы, к примеру, элементы риторики и публичного выступления, межличностного и группового общения, что оказывает существенное влияние на качество подготовки обучающихся.
6. Поскольку теоретико-педагогическая практика в России длительное время не включала коммуникацию как отдельную область знания, то в русском языке недостаточно развита терминология, которая позволила бы адекватно описать эту область знаний и стоящую за ней практику. Поэтому большинство российских педагогов мало знакомы с понятием коммуникации как предметом и методикой обучения речевой коммуникации школьников.
7. Некоторые стороны традиционной коммуникативной подготовки младших школьников представлены в учебных программах уже достаточно. Другие стороны по-прежнему недостаточно развиты в данной области: элементы построения высказывания, межличностного общения, совместной работы в группах и т.д. Программы такого содержания уже существуют, но пока весьма фрагментарно и являются результатом, скорее, творческих усилий отдельных педагогов, нежели проявлением единой образовательной политики.
8. Большинство российских педагогов сегодня по-прежнему мало знакомы с широким набором коммуникативных технологий обучения, существующих в практике западного и российского образования. И по-прежнему мало представляют себе их теоретико-методическое и организационно-содержательное наполнение.
9. Для обучения младших школьников эффективному социокультурному взаимодействию требуется специальная научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием в начальной школе. Сегодня существуют лишь отдельные ее положения, которые требуют единого подхода к педагогическому управлению этим процессом.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Прежде чем приступить к обоснованию теоретико-методологических подходов к концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников необходимо определить, что такое концепция в целом.

По поводу термина «концепция» существует огромный разброс мнений. Эта категория относится к самым неопределенным на сегодняшний день понятиям. Большинство авторов статей и монографий, в названиях которых присутствует термин «концепция», не делает даже малейшей попытки указать, в каком значении будет применяться данный термин. Несоблюдение элементарной методологической культуры ведет к недопониманию проблемы исследования, как самими авторами, так и читателями. Абсолютно неинформативные статьи с названием «Концепция» не помогают привести понимание этого термина к должной ясности.

Итак, что же такое «концепция»? Анализ толкования определения «концепция» из разных источников позволил создать семантическое поле данного термина.

Концепция – это понятие, подразумевающее способ понимания чего-либо. Другое, близкое к указанному значение – собственные соображения и выводы по какому-либо вопросу (энциклопедический словарь).

Концепцией в деловом мире называют не только систему взглядов человека на что-либо, но и изложение какой-либо стратегии, например «концепция рекламной стратегии» - обязательный элемент рекламной кампании. От этого слова происходит приставка - концепт, которая означает обобщение концепций в одну идею (социологический словарь).

Концепция, или концепт, (от лат. *conceptio* — понимание, система) — определенный способ понимания (трактовки) какого-либо явления или предмета, явления или процесса; основная точка зрения на предмет; руководящая идея для их систематического освещения. Концепция — это определенная знаковая или иная система связанных между собою и вытекающих один из другого взглядов, способов понимания и трактовки явления, предмета или процесса, система достижения целей (лингвистический словарь).

Концепция — (лат. *conceptio* - понимание, единый замысел, ведущая мысль) - система взглядов, выражающая определенный способ видения («точку зрения»), понимания, трактовки каких-либо предметов, явлений, процессов и презентующая ведущую идею или (и) конструктивные принципы, реализующие определенный замысел в той или иной когнитивной практике. Концепция - исходный способ оформления, организации и развертывания определённого знания, объединяющий в этом

отношении теорию и практику как основные составляющие, сложившиеся в социокультурной среде (педагогический словарь).

Концепция (от лат. *conceptio*) - 1) система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов; 2) единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения, научного труда. Концепция как понятие исходит из установок на фиксацию предельных для какой-либо области («фрагмента» действительности) значений и реализацию максимально широкого «мировидения» (на основе «отнесения» к ценностному основанию познания). Она имеет, как правило, ярко выраженное личностное начало, т.к. обозначена фигурой основателя или основателей, которые являются реальными персоналиями (философский словарь).

Термину «концепция» близким является понятие «доктрина» (лат. *docere* - учить, *doctrina* – учение). В свою очередь, акцент «научения» имплицитно присутствует и в понятии концепции как таковой.

Концепция базируется на онтологических, гносеологических, методологических и других основах, без которых невозможна последующая более детальная проработка ключевой идеи. Кроме того, она включает в теоретическую структуру и компоненты личностного знания, необходимые внутри нее представления, «стыкуя» между собой различные по языковому оформлению и генезису (происхождению) компоненты, вводя с этой целью ряд дисциплинарных метафор. Таким образом, концепция опирается на исходные принципы и предпосылки, определяющие базисные понятия-концепты и схемы рассуждений, формируя «фундаментальные идеи», в соотношении с которыми получают свое значение и обоснование выстраиваемых специальных утверждений.

В дисциплинарном пространстве была тенденция к отождествлению понятия «концепция» с понятием «теория». В науке понятие концепции стали сводить к фундаментальной теоретической (концептуальной) схеме, включающей в себя исходные принципы, универсальные для данной теории законы, основные смыслообразующие категории и понятия, или (и) к идеализированной (модели, объекту) описываемой области, вводящей, как правило, структурно-организационный срез предметного поля, на которое проецируются интерпретации всех утверждений теории). Если понимать концепцию как величину, производную от теории, как заключительное суждение теории, то необходимо правильное понимание «теории». Теория не должна только подмечать и обобщать в отвлеченных формулах фактическую связь явлений. Это является лишь простой эмпирией, лишь первой степенью. Таким образом, концепция редуцируется к предварительному теоретическому материалу внутри научной теории, которая в своей полной «развертке» выступает как ее реализация.

В целом методология сильно поколебала и представления о теории как высшей форме организации научного знания и представления о возможности преодоления его «гипотетической природы», реабилитировав тем самым концепцию как самостоятельную форму знания.

Концепцию мы можем рассмотреть и как воззрение. Оно может быть сведено к совокупности аксиом, исходных установок, начал, с позиции которых идет оценка мира, событий, явлений. Анализ воззрений, концепций сводится к анализу аксиом, установок, начал; выяснению того, как последние связаны между собой, не противоречат ли они друг другу. Как выводятся все последующие суждения, а также действия, основанные на этих началах; как производится проверка воззрений, которая возможна тогда, когда между основаниями имеются противоречия, когда связи нет между началами и последующими суждениями.

Таким образом, в науке концепция способна быть и самостоятельной формой организации знания, особенно в социогуманитарном знании (например, концепция личности в психологии или концепция социального обмена в социологии). Акцент на концептуальность в научном знании имплицитно актуализировал социокультурную и ценностно-нормативную составляющую в нем, сместил фокус с «когнитивного», «логического», «внутрисистемного» в теории на «праксеологическое», «семантическое», на ее «открывание» вовне, что актуализировало проблематику социокультурной исторической обусловленности научного знания в целом.

Исходя из анализа этимологии концепции, можно прийти к выводу, что концепция — это мысль, представляющая собой плод размышления. Говоря о какой-либо концепции, необходимо: а) выяснить источник, из которого она произошла; б) как протекал процесс ее зарождения и актуализации; в) почему эта мысль (идея) выражена именно так, а не иначе; е) каков «продукт» (результат) данной концепции.

Решение такой проблемы педагогики, как педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников, требует чётких теоретико-методологических основ, педагогических закономерностей и методических принципов к своей организации, в которых должны быть заложены ведущие тенденции общества, социокультурные ценности его эволюции в целом и начальной школы в частности.

В науке представлено многообразие подходов, анализ которых показал, что каждый из них, представляя собой качественно новый единый тип научного познания. Взаимосвязан с другими, но, вместе с тем, на современном этапе, ни один из них не решает проблемы построения и внедрения целостной концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, способных в дальнейшем правильно строить межличностное общение друг с другом, с учётом норм речевого поведения, предписанных общей культурой речи.

Термин «подход» в науке трактуется по-разному и рассматривается как:

- совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.);

- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания (Э.И. Моносзон, Л.И. Новикова, Г.Н. Филонов и др.);
- глобальная и системная организация образовательного процесса, включающая все его компоненты и в первую очередь самих субъектов педагогического взаимодействия – педагога и учащегося (Б.С. Гершунский, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский и др.);
- принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (Б.Г. Афанасьев, Л.Г. Евланов, М.М. Поташник и др.);
- основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определённых закономерностях, принципах и особенностях (М.А. Данилов, Е.Ю. Никитина, Н.С. Стефанова и др.).

В исследовании разделяется мнение Е.Ю. Никитиной и др. о том, что подход – это основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определённых закономерностях, принципах и особенностях.

Обновление структуры и содержания начального общего образования современной школы, в частности, решение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников должно основываться на использовании интеграции общенаучных и конкретно научных подходов к разработке целостной концептуальной модели: *лично ориентированного подхода* как общенаучной основы разработки концепции; *семиотического подхода* как конкретно научной основы разработки концепции; *герменевтического подхода* как методико-технологической основы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, а также на поиске эффективных организационно-педагогических условий, которые позволят, сохраняя лучшие традиции начальной школы, внедрять инновационные интегрированные подходы и поднимать начальное общее образование на качественно новый уровень.

§ 2.1. Личностно ориентированный подход как общенаучная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Личностно ориентированный (гуманистический) подход предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личностный подход как направление деятельности педагога – это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком в коллективе. Личностный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в осознании себя личностью, выявлении, раскрытии их возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения.

На основании данного утверждения можно сделать актуальный вывод о необходимости реализации личностно ориентированного подхода в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников. В последние годы личностно ориентированный подход завоевывает образовательное пространство России. Большинство педагогов настойчиво осваивают теоретические основы и технологию использования данного подхода в образовательном процессе. Многие педагоги и руководители учебных заведений считают его одной из современных методологических стратегий в педагогической деятельности.

Актуальность личностно ориентированного подхода обусловлена рядом объективно существующих обстоятельств. Во-первых, динамичное развитие российского общества требует формирования в человеке не столько социально-типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ему стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме. Во-вторых, исследователи отмечают, что нынешним школьникам свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это в свою очередь, детерминирует применение педагогами новых подходов и методов во взаимодействии с обучающимися. В-третьих, современная школа остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации ее жизнедеятельности. Отсюда очевидна необходимость построения личностно ориентированных систем обучения и воспитания школьников.

Однако осознания целесообразности преобразований еще недостаточно для того, чтобы их осуществить. Не будет лишним заметить и то, что в настоящее время существуют малоизученные аспекты возможностей и условий применения личностно ориентированного подхода в педагогической практике.

Большой вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли такие ученые, как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др.

Они предприняли усилия для становления в России в середине 90-х годов XX века теории и практики личностно ориентированной педагогической деятельности. В настоящее время очень важно систематизировать уже накопленные исследователями и практиками знания о данном подходе и на этой основе попытаться расширить границы его использования.

Под личностно ориентированным подходом к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы понимаем методологическую ориентацию (стратегию) в педагогической деятельности. Она позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных культуросообразных понятий, правил, положений, идей, а также способов и действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности в творческом осуществлении речевой коммуникации.

По своей сущности данный подход, по мнению Е.Н. Степанова и др., противостоит ранее существовавшей в отечественной школе социоцентрической модели обучения и воспитания учащихся. Во-первых, личностно ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере учащихся, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов. Во-вторых, при использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не для формирования у младших школьников социально типичных свойств, а для развития в каждом из них уникальных личностных качеств. В-третьих, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в образовательном процессе, способствующее преобразованию отношений между педагогами и обучающимися. Существуют и другие различия между личностно ориентированным подходом и прежними методологическими ориентациями. Наиболее полно эти различия можно осмыслить посредством сравнительной характеристики личностно ориентированного и индивидуального подходов (см. табл. 1).

*Сравнительная характеристика
лично ориентированного и индивидуального подходов*

Параметры сравнения	Индивидуальный подход	Лично ориентированный подход
1. Теоретико-методологическая основа	Идеи традиционной педагогической парадигмы	Идеи гуманистической педагогики и психологии, философской и педагогической антропологии
2. Цель использования	На основе учета индивидуальных особенностей обучающихся способствовать формированию ЗУНов и социально ценных качеств	На основе выявления индивидуальных особенностей обучающегося содействовать развитию его индивидуальности
3. Содержательные аспекты применения	Когнитивный, практико-операционный, аксиологический компоненты содержания образования	Субъектный опыт обучающегося, пути и способы его анализа и самоанализа, актуализации и самоактуализации, обогащения и саморазвития
4. Организационно-деятельностные аспекты использования	Приемы и методы педагогики формирования, преобладание субъектно-объектных отношений	Приемы и методы педагогической поддержки, доминирование помогающих отношений
5. Критерии анализа и оценки эффективности применения	Основные критерии – обученность учащихся как сформированность ЗУНов и воспитанность как усвоение социально одобряемых норм и ценностей	Главный критерий – развитость индивидуальности обучающегося, проявление его уникальных черт

Необходимо также уточнить компонентный состав лично ориентированного подхода.

Первая составляющая – основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мышледеятельности субъектов образовательного процесса. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняет или даже делает невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой стратегии в педагогической деятельности. К основным понятиям лично ориентированного подхода, по мнению Е.Н. Степанова и др., должны быть отнесены следующие:

- *индивидуальность* – неповторимое своеобразие человека или группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей;
- *личность* – постоянно изменяющееся системное качество,

проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека;

- *самоактуализированная личность* – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;
- *самовыражение* – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему коммуникативных возможностей и способностей;
- *субъект* – индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;
- *субъектность* – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении коммуникативной деятельности;
- *Я-концепция* – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, коммуникативное взаимодействие с другими людьми, проявляя отношение к окружающим;
- *выбор* – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей уникальности и коммуникативного творчества;
- *педагогическая поддержка* – деятельность педагогов по оказанию оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с общением, являющимся следствием успешного обучения (О.С. Газман, Т.В. Фролова и др.).

Вторая составляющая – исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания учащихся. В совокупности принципы личностно ориентированного подхода могут стать основой педагогического кредо учителя:

1. Самоактуализация. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных, физических и других способностей. Важно пробудить и поддержать стремление обучающихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.
2. Индивидуальность. Создание условий для формирования индивидуальности личности обучающегося и педагога – это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности обучающихся и педагогов, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член школьного коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ.
3. Субъектность. Индивидуальность присуща тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общении и отношений. Следует помочь обучающемуся стать подлинным субъектом жизнедеятельности в классе и

школе, способствовать формированию и обогащению его субъективного опыта.

4. Выбор. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъективности, самоактуализации способностей обучающегося. Педагогически целесообразно, чтобы младший школьник жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов осуществления культурно-речевой коммуникации.
5. Творчество и успех. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяют определить и развивать индивидуальные особенности младшего школьника и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в общении с другими людьми способствует формированию позитивной личности обучающегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию своего «Я».
6. Доверие и поддержка предполагает решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру образовательного процесса. Важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно ориентированными технологиями обучения и воспитания учащихся. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия педагога, а внутренняя мотивация к позитивному общению детерминирует успех обучения ребенка.

И, наконец, *третий компонент* личностно ориентированного подхода – это *технологическая составляющая*, которая включает в себя наиболее адекватные данной стратегии способы педагогической деятельности.

Технологический арсенал личностно ориентированного подхода, по мнению профессора Е.В. Бондаревской и др., составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как: диалогичность; деятельностно-творческий характер; направленность на поддержку индивидуального развития ребенка; предоставление обучающемуся необходимого пространства, выбора содержания и способов учения и поведения.

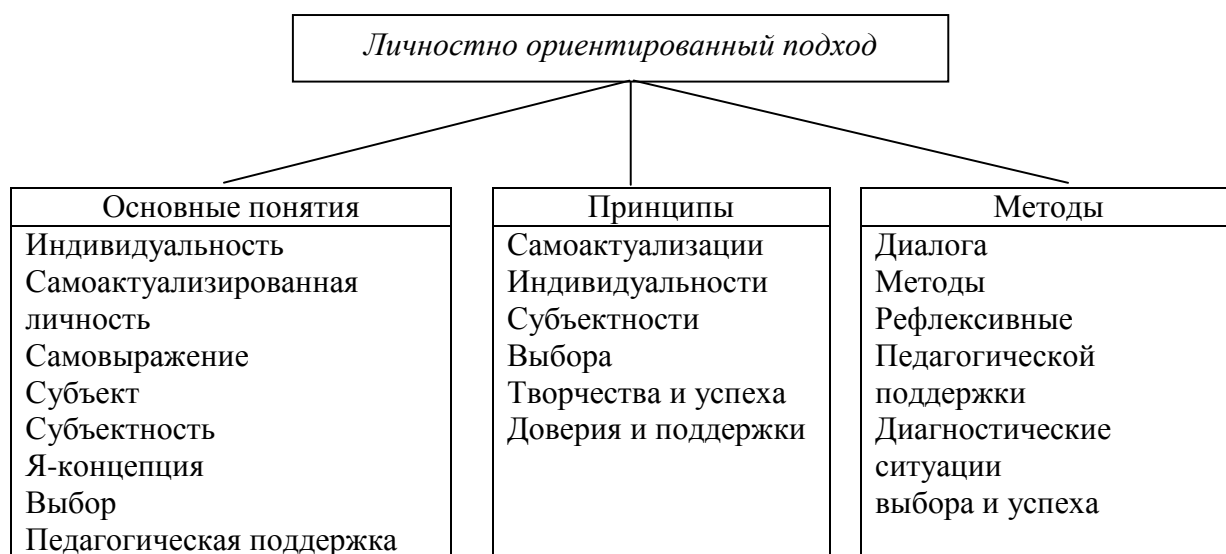
Большинство педагогов-исследователей склонны включать в данный арсенал диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы фасилитации и педагогической поддержки личности ребенка в процессе его саморазвития и самореализации.

Использование личностно ориентированного подхода в коммуникативно-образовательном процессе, как полагает И.С. Якиманская и др., невозможно без применения методов диагностики и самодиагностики.

Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына и др., справедливо считают метод создания успеха важнейшим средством лично ориентированной педагогической деятельности.

Теоретические и методические разработки Т.В. Машаровой и др. убеждают в целесообразности включения в технологический арсенал лично ориентированного подхода методов создания для обучающихся ситуаций индивидуального и коллективного выбора. Исходя из описания основных компонентов лично ориентированного подхода, его строение можно представить в виде следующей схемы.

Схема 1



Лично ориентированный подход – концентрация внимания педагога на целостной личности человека, забота о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовной личности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития. В лично ориентированном подходе ученик — главное действующее лицо всего образовательного процесса.

Педагог становится помощником в развитии личности ученика. Организация такого учебного процесса предполагает наличие руководства, формула которого вполне может быть взята у М. Монтессори – «помоги мне сделать это самому».

Лично ориентированный подход подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие младших школьников с учетом их индивидуальных особенностей: возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных; образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику; выделение групп учащихся по знаниям, способностям и отношение к каждому ребёнку как к уникальной индивидуальности.

Обеспечение личностного роста, развитие способности к стратегической коммуникативной деятельности, креативность, критичность мышления, культуротворчество, способность к самоопределению,

саморазвитию составляют особенности личностно ориентированного подхода.

Перечислим некоторые педагогические технологии на основе личностно-ориентированного подхода: личностно-ориентированное обучение (Якиманская И.С. и др.); технология саморазвивающего обучения (Селевко Г.К. и др.); гуманно-личностная технология (Амонашвили Ш.А. и др.) и т.д.

Мера эффективности личностно ориентированных педагогических технологий существенно зависит от того, в какой степени полно представлен в них человек в его многообразной субъектности и субъективности, как учтены его особенности, каковы перспективы их развития и угасания. Отсюда - приоритет субъектно-смыслового обучения и воспитания по сравнению с информационным обучением, направленность на формирование у детей субъектных картин мира в отличие от однозначных «программных» представлений. Смыслопоисковый диалог, включение учебных задач в контекст жизненных проблем - приоритетные формы организации педагогического взаимодействия.

Таким образом, наличие у педагога представлений о сущности, строении и структуре личностно ориентированного подхода позволяет ему более целенаправленно и эффективно, на наш взгляд, моделировать и строить в соответствии с данной стратегией конкретные учебные занятия и воспитательные мероприятия, более результативно обеспечивать и поддерживать процессы самосовершенствования личности обучающегося.

В отличие от индивидуального подхода личностно ориентированный подход требует знания структуры личности и ее элементов, их связи, как между собой, так и целостной личностью. В связи с этим следует выделить идею личностного подхода, суть которой в том, что в школу приходят не просто ученики, а ученики-личности со своим миром чувств и переживаний. Это и следует в первую очередь учитывать педагогу в своей работе. Он должен знать и использовать такие приемы (их выработала педагогика сотрудничества), в которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя и уважение сверстников.

Вместе с тем не только теория, но и современная школьная практика доказывают, что личностный подход реализуется при наличии гуманной системы воспитания. Именно личность школьника и личность педагога - главное мерило развития современной образовательной системы.

Педагогическое воздействие осуществляется педагогом с целью развития личности ребенка, перевода его на позицию субъекта. Предвосхищение будущего развития личности воспитанника формируется у педагога на основе знаний природы ребенка, закономерностей его развития целесообразности педагогических воздействий; что педагогическое воздействие наполнено социальным смыслом, поскольку педагог приобщает школьников к жизни в обществе. Поэтому он должен транслировать ребенку мир на уровне высоких культурных достижений, выработанных

человечеством. В целом педагогическое воздействие - это особый вид деятельности педагога, его тонкое прикосновение к личности, направленное на раскрытие ее потенциальных возможностей быть и становиться субъектом деятельности и своей собственной жизни.

Педагогическое воздействие осуществляется как раскрытие, демонстрация и передача личностного ценностного отношения педагога. Насколько ярко ему удастся выразить себя, зависит ответная реакция воспитанника, внутренне переживающего это отношение. Воздействие, педагогически и психологически верно осуществляемое, обеспечивает адекватное взаимодействие педагога с воспитанником, группой детей, коллективом класса.

От понятия педагогического воздействия перейдем к анализу педагогического взаимодействия, понимаемого как особой формы связи между участниками образовательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса, имеет социально значимый характер.

Взаимодействие может быть прямым, непосредственным, когда прямой контакт между субъектами, или косвенным, опосредованным через какие-либо предметы, действия, обмен информацией других людей.

Личностно ориентированное взаимодействие педагог-воспитанник, предполагает признание личности ребенка субъектом и партнером образования.

Цель личностно ориентированного педагогического взаимодействия педагога с воспитанником - создание благоприятных условий, содействие в его личностном развитии, формировании у него нравственных ориентаций, в его самоопределении.

Базой для формирования способностей к саморазвитию, самоопределению, самореализации, самоорганизации личности является физическое и психическое здоровье, нравственность и способности, что определяет содержание личностно ориентированного взаимодействия педагога с учащимися.

Личностному росту ребенка (формированию его общей культуры, нравственного сознания, самосознания и поведения, потребности в саморазвитии) способствует гуманистическая направленность педагогического взаимодействия. Во взаимодействии определяющим фактором является позиция педагога, исходящая из интересов развития ребенка: понимание, признание, принятие его как полноправного партнера, оказание ему помощи.

Наиболее эффективной формой взаимодействия является сотрудничество. Для него характерны следующие свойства личности: доверительность, доброжелательность, объективность, активность обеих сторон, диалогичность.

Особенным воспитательным потенциалом располагает диалоговое взаимодействие. Оно обеспечивает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу, принятие партнера таким, каков он есть, открытость, искренность, отсутствие предвзятости.

Главный путь перехода к плодотворным типам взаимодействия - включение в совместную коллективную творческую деятельность, создание условий для совместных переживаний, вклад каждого в общий результат, создание условий взаимответственной.

Таким образом, в современной школьной практике необходимо шагнуть на более высокую ступень в организации образовательного процесса, от информационного типа образования перейти к личностно ориентированному образованию, которое, в большей мере, проецирует развитие, саморазвитие, самоутверждение, самореализацию личности учащегося. Решить ее - значит создать эффективные организационно-педагогические условия, в которых возможно реализовать педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников, и, прежде всего, создать благоприятный психологический климат, доброжелательные доверительные взаимоотношения, способствующие эффективному образовательному процессу в целом и становлению коммуникативно-развитой языковой личности обучающихся в частности.

Выводы по § 2.1.

1. Осуществляя личностно ориентированный подход в организации педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, педагог овладевает формой его осуществления, диалоговой, определяющей педагогическое взаимодействие и увеличение меры свободы участников педагогического процесса, самоактуализацию младших школьников и самопрезентацию личности педагога. Данная технология предусматривают преобразование субординированной позиции педагога в личностно-равноправное взаимодействие. Такое преобразование связано с тем, что педагог не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует ученика к развитию, создает условия для саморазвития.

2. В основе теории личностно ориентированного образования лежат философско-логические и психолого-педагогические понятия деятельности, сознания и мышления человека. Целью обучения становится развитие не только психических функций и свойств личности, но и развитие ребенка как субъекта учения. Это достигается путем формирования основ коммуникативного образования.

3. Оформленность структуры межличностных отношений показывают, что на коммуникативное развитие младших школьников влияет открытость в общении, организаторские умения, ценности совместного общения, товарищество, организованность, самостоятельность, умение отстаивать свою позицию. Это показатели и условия эффективного обучения.

4. Личностно ориентированный подход можно рассматривать, с одной стороны, как дальнейшее движение идей и опыта развивающего обучения, с другой - как становление качественно новой парадигмы образования, основной задачей которой является насыщение личностными смыслами педагогический процесс как среду развития личности.

5. Совокупность теоретических и методологических положений, определяющих современное личностно ориентированное образование, представлено в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Т.И. Кульпиной, В.В. Серикова, А.В. Петровского, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманской и др. В исследованиях раскрывается система ценностей личности, как смыслов человеческой деятельности. Объединяют этих исследователей гуманистические идеи «ценностного отношения к ребёнку и детству, как уникальному периоду жизни человека, культивирования его индивидуальности, самобытности, необходимости признания его субъективного опыта как индивидуальной основы личностного развития».

6. Разнообразная по содержанию и формам образовательная среда даёт возможность самореализации младших школьников. Специфика личностно ориентированного подхода выражается в рассмотрении субъективного опыта ребёнка как личностно-значимой ценностной сферы, обогащение его в направлении универсальности и самобытности, развития содержательных мыслительных действий как необходимого условия творческой самореализации, самоценных форм активности, познавательных, волевых, эмоционально-нравственных устремлений.

§ 2.2. Семиотический подход как конкретно-научная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Семиотический подход представлен в работах таких исследователей, как Р. Карнап, Ч.У. Моррис, Я.Р. Мукаржовский, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюр, А.П. Тарский, Н.С. Трубецкой, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаум, Р.О. Якобсон и др.

Семиотика (от греч. *semeion* - знак, признак) - наука, исследующая способы передачи информации, свойства знаков и знаковых систем в человеческом обществе. Главным образом, естественные и искусственные языки, а также некоторые явления культуры, обычаи, обряды, ритуалы. В природе – коммуникация в мире животных или в самом человеке. Термин «знак» понимается в широком смысле как некоторый объект (произвольной природы), которому при определенных условиях (образующих в совокупности знаковую ситуацию) сопоставлено некоторое значение, могущее быть конкретным или абстрактным.

В круг интересов семиотики входят человеческая коммуникация, общение животных, различные информационные и социальные процессы, функционирование и развитие культуры, всех видов искусства и др.

Основателем семиотики считается Ч.С. Пирс, американский логик, философ и естествоиспытатель, который предложил название этой науки, охарактеризовал ее задачи и рамки, дал определение знака и разработал первоначальную классификацию знаков (индексы, иконы, символы). Ч.С. Пирс использовал понятие семиотики для описания триадической природы элементарного знакового отношения «объект - знак - интерпретанта». По его мысли, знаки должны быть интерпретированы, чтобы быть знаками. Интерпретанта - это перевод, истолкование отношения «знак – объект» в последующем знаке (например, объяснение значения данного слова с помощью других слов). Согласно Пирсу, каждый знак способен породить интерпретанту, и этот процесс практически бесконечен. В рамках подхода раскрывается понятие семиозиса – динамического процесса функционирования знака, деятельности знака по производству своей интерпретанты.

Семиотические идеи Ч.С. Пирса получили известность, благодаря трудам другого американского философа Ч.У. Морриса, который определил структуру семиотики. Также выделил три измерения семиозиса, которые зачастую рассматриваются как различные сферы семиотического анализа: семантику (отношение между закононосителем, предметом обозначения и понятием о предмете), синтактику (отношение знаков друг к другу) и прагматику (отношения между знаками и теми, кто ими пользуется), т.е. интерпретаторами.

Теория Пирса получила дальнейшее развитие в работах выдающихся философов и лингвистов Р. Карнапа, Л. Ельмслева, Н.С. Трубецкого, Р.О. Якобсона и др.

Принято считать, что общие принципы семиотики как науки о знаках были отмечены Ч.С. Пирсом и выдающимся лингвистом Ф. де Соссюром на основе наблюдений над естественным языком одновременно и независимо. При этом Ч.С. Пирс стремился к созданию особого варианта математической логики, так называемой чистой, или умозрительной грамматики. Ф. де Соссюр же - к определению предметной области различных знаков как объектов новой науки, названной им семиологией. Ф. де Соссюр был первым лингвистом, применившим понятие знака к конкретному описанию языка, что позволило ему вскрыть некоторые существенные стороны механизма внутренней организации языка как системы.

В основе семиотики лежит понятие знака, понимаемого по-разному в различных традициях. В логико-философской традиции, восходящей к Ч.У. Моррису и Р. Карнапу, знак понимается как некий материальный носитель, представляющий другую сущность (в частном, но наиболее важном случае - информацию). В лингвистической традиции, восходящей к Ф. де Соссюру и к работам Л. Ельмслева, знаком называется двусторонняя сущность. При этом материальный носитель называется означающим (форма), а то, что он представляет - означаемым (содержание).

Одним из наиболее существенных понятий семиотики является понятие «знаковой ситуации», введенное еще Ч.У. Моррисом. Теория знаковых ситуаций разрабатывалась также Ч.К. Огденом и А.А. Ричардсом, которые как исходные рассматривали понятия «символ», «мысль» и «вещь» являющиеся необходимыми константами «семантического треугольника». В свою теорию знаковых ситуаций эти авторы ввели понятие внутреннего психологического и внешнего контекста, для нее характерно акцентирование факта связи знакового выражения с ментальным, мыслительным образом вещи. Г. Фреге в составе знаковой ситуации включает знак, значение, предмет, которые также составляют треугольник, углы которого означают соответственно: предмет, вещь, явление.

Л.А. Абрамян в своих изысканиях выделяет четыре элемента, характеризующие знаковую ситуацию: предмет обозначения, непосредственно знак, субъект, воспринимающий знак. В последнее время среди признаков знаковой ситуации стали называть обязательное присутствие таких отношений, как стигматика (знак-объект) и использование знака для коммуникативного процесса (человек-человек).

Разные виды знаково-символических средств используются в реальной действительности не изолированно, а комплексно. Речь может идти лишь о доминировании знаково-символических средств с большей или меньшей степенью выраженности каких-либо характеристик. Специфика используемых знаково-символических средств определяется тем, в рамках

какой деятельности и для каких целей (прагматическая функция) они употребляются

Еще одно ключевое понятие семиотики - знаковый процесс, или семиозис. Семиозис определяется как некая ситуация, включающая определенный набор компонентов. В основе семиозиса лежит намерение лица А передать лицу Б сообщение. При этом лицо А называется отправителем сообщения, лицо Б - его получателем, или адресатом. Отправитель выбирает среду Г (или канал связи), по которой будет передаваться сообщение, и код Д. Код Д, в частности, задает соответствие означаемых и означающих, т.е. задает набор знаков. Код должен быть выбран таким образом, чтобы с помощью соответствующих означающих можно было составить требуемое сообщение. Среда и означающие кода должны также подходить друг к другу. Код должен быть известен получателю, а среда и означающие должны быть доступны его восприятию. Таким образом, воспринимая означающие, посланные отправителем, получатель с помощью кода переводит означаемые и тем самым принимает сообщение.

Частным случаем семиозиса является речевое общение (или речевой акт) а частным случаем кода – естественный язык. Тогда отправитель называется говорящим, получатель – слушающим, или также адресатом, а знаки - языковыми знаками. Код (и язык в том числе) представляет собой систему, которая включает структуру знаков и правила ее функционирования. Структура, в свою очередь, состоит из самих знаков и отношений между ними (иногда говорят также о правилах комбинирования).

Результаты семиотических исследований Я.Р. Мукаржовского, Н.С. Трубецкого, Ю.Н. Тынянова, Б.М. Эйхенбаума, У. Эко, Р.О. Якобсона и др. демонстрируют параллелизм семантики языка и других знаковых систем. Однако, поскольку естественный язык является наиболее сложной, мощной и универсальной знаковой системой, непосредственное перенесение семиотических методов в лингвистику малоэффективно. Скорее, наоборот, методы лингвистики, и в том числе лингвистической семантики активно влияли и влияют на развитие семиотики

В XX в. семиотика развивалась в разных направлениях. В американской семиотике объектом изучения стали различные невербальные символные системы, например, жесты или языки животных. В Европе напротив, первоначально главенствовала традиция, восходящая к Ф. де Соссюру.

Семиотику развивали лингвисты Л. Ельмслев, С.О. Карцевский, Н.С. Трубецкой, Р.О. Якобсон и др.; литературоведы В.Я. Пропп, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаум и др. Лингвистические методы переносились и на другие области. Так, Я.Р. Мукаржовский использовал методы, разработанные в Пражском лингвистическом кружке, для анализа искусства как знакового феномена. Позднее структурные методы для анализа социальных и культурных явлений использовали французские и итальянские структуралисты Р. Барт, А. Греймас, К. Леви-Строс, У. Эко и др.

В 1960-1970-е гг. образовались две школы семиотики – французская (Ролан Барт, Альгирдас Греймас, Юлия Кристева, Клод Леви-Строс, Цветан Тодоров и др.) и так называемая Московско-тартуская (Ю.М. Лотман, З.Г. Минц, И.А. Чернов и др. - Тарту; В.В. Иванов, И.И. Ревзин, В.Н. Топоров, Б.А. Успенский и др.).

В рамках Московско-тартуской школы семиотики объединились две традиции: московская лингвистическая и ленинградская литературоведческая. К последней традиции принадлежали Ю.М. Лотман и З.Г. Миг. Исследования Ю.М. Лотмана, посвященные семиотике русского быта и литературы, сыграли большую роль в развитии отечественной семиотики. В его работах ключевым является понятие «текст» (прежде всего, художественный), распространенное на описание культуры в целом.

Для начального этапа деятельности Московско-тартуской школы было характерно чрезвычайное разнообразие охватываемой тематики, при этом было широко представлено исследование «простых» систем: дорожных знаков, карточных игр, гаданий и т.д. Постепенно, интересы членов школы сместились к «сложным» знаковым системам: мифологии, фольклору, литературе и искусству.

К семиотическому анализу текстов в самом широком смысле слова относится, например, исследование мифов (В.В. Иванов, В.Н. Топоров, фольклорных и авторских текстов (М.И. Лекомцева, Т.М. Николаева, Т.В.Цивьян и др.). Другое направление, связанное с понятием текста, представлено в работах Ю.М. Лотмана (Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции // Иностр. яз. в шк. - 2002. - № 3. - С. 9 –13; Николаева Т.М. О горизонтальном (линейном) и вертикальном порождении текста: Лингвистика текста: Современное состояние и перспективы. \ \ Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8. - М., 1973; Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. - М.: Наука, 1983. -215 с; Руднев В.П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста. - М.: Аграф, 2000. – 428 с.; Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семантические проблемы. - М.: Наука, 1985.-335 с;).

В этом случае речь идет о тексте культуры, а само понятие культуры становится центральным, фактически вытесняя понятие языка. Культура понимается как знаковая система, по существу, являющаяся посредником между человеком и окружающим миром. Она выполняет функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире. Соответственно, различные культуры могут по-разному производить такой отбор и структурирование.

Принято выделять лингвистическую и нарративную семиотику.

Нарративная семиотика (от лат. *narrō* - рассказываю), в той или иной мере представленная в исследованиях Р. Барта, Ю. Кристевой, Ю.М. Лотмана, Ц. Тодорова и др., изучает преимущественно художественные, а также юридические, публицистические, религиозные тексты, произведения живописи, кино, архитектуры и т.д., рассматривая их по аналогии с

исследованиями языка. Нарративная семиотика в этом отношении лишь завершает предшествующую научную традицию: во всех материалистических эстетических теориях прошлого, а также в диалектико-материалистическом эстетике искусство характеризуется как неразрывное единство чувственно-материальных и идеально-смысловых моментов. Причем первые выступают как выражающее (явление, факт, означающее), а вторые – как выражаемое (означаемое, сущность, смысл, идея). И, следовательно, эти теории имеют дело с глубинными знаковыми отношениями. Однако семиотической системой, а значит, и непосредственным предметом нарративной семиотики является не искусство в целом, а отдельное произведение искусства. Так как только в пределах отдельного произведения действуют определенные аналогии с языком и речью, т.е. устанавливаются более или менее однозначные правила означивания (Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. - М.: Наука, 1985. -272 с; Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст - семиосфера - история. – М., 1999 – 447 д.; Николаева Т.М. О горизонтальном (линейном) и вертикальном порождении текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып.8. - М., 1978; Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. - М.: Наука, 1983. –215 с; Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста \ \ Иностр. яз. в шк. - 2002. - №2. - С.21-25 и др.).

Проанализировав идеи ведущих ученых данного научного направления (К. Бюлер, Э. Гуссерль, Л. Ельмслев, А.А. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов и др.), мы не нашли единой трактовки понятия знака в языке. Представляется возможным лишь выделить специфические особенности знака, применительно к языку (Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологическое исследование. - М.-Л, 1934. - 324 с., Зильберг Б. А. Система знаков языка, их значения и мотивированность. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та 1978. - 87 с.; Клаус Г. Сила слова. Гносеологический и прагматический анализ языка: Пер. с нем – М. Прогресс, 1967. -215с; Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. – М.: Наука, 1985.-272 с; Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек - текст - семиосфера – история. - М, 1999. - 447 с; Пирс Ч.С. Логические основания теории знаков: Пер. с англ. - СПб.: Алегейя 2000. -349 с. и др.), а именно:

- язык по своей цели - прежде всего, знаковая система, так как он организован таким образом, что всегда готов к образованию новых знаков;
- всякое выражение есть знак; знак материален, т.е. он доступен чувственному восприятию;
- знак не имеет значения, но направлен на значение, поэтому знак - член определенной знаковой системы;
- необходимо различать настоящие знаки и простые метки, которые не направлены на значение, а остаются простым обозначением;
- содержание знака не совпадает с его материальной характеристикой;

- содержание знака определяется его различительными признаками аналитически выделяемыми и отделяемыми от других;
- знак и его содержание определяются местом и ролью данного знака в данной системе знаков.

По мнению А.А. Веряева и др., знаковые системы делают процесс мышления более продуктивным, выводящим на динамические и статистические закономерности предмета познания. Следовательно, большое значение необходимо уделять семиотическому компоненту образования вообще, и коммуникативного образования в частности. Образование – процесс достижения цели, процесс деятельности и движения, в котором обязательна деятельность обучаемого. Когда присутствует только она, то говорят о самообразовании и самовоспитании. Но реально существует процесс взаимодействия с опредмеченным человеческим опытом. Опыт, в свою очередь, опредмечивается в знаковом материале.

Процесс образования есть процесс опредмечивания, производства значений, который должен быть управляемым, поскольку необходим гарантированный результат. Поэтому процесс стандартизируется путем осуществления целенаправленного обучения.

Нагляднее всего семиотичность проявляется в языке, который является одной из большого множества разнообразных знаковых систем. Люди пользуются им в целях коммуникации, передавая различные сообщения и делаясь со своими собеседниками информацией о результатах познавательной деятельности. Само слово «коммуникация» восходит к латинскому *communis* «делаю общим, делюсь». Знаки, из которых строятся сообщения, выполняют задание носителей определенных смысловых содержаний (значений). Именно за счёт них, оказывается возможным кодирование передаваемой в сообщениях информации и реализация коммуникативных сообщений.

На основании анализа лингвистической литературы (Дейк Т.А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М: Прогресс, 1978. - 176с.; Верещагин, Костомаров В.Г Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.- М : Рус. яз.,1990. - 246с; Клаус Г. Сила слова. Гносеологический и прагматический анализ языка. Пер. с нем. - М.: Прогресс. 1967. – 215с; Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. - М.:Высш. шк., 1990. - 380 с; Рудиев В.П. Словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты. – М.: Аграф., 1999. - 381с; Сепир Э. Введение в изучение речи: Избранные труды по языкознанию и культурологии -М.: Просвещение, 1996.- 197 с; Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Пер. с фр. Екатеринбург: Изд-во Урал ун-та, 1999. -432 с.) язык как знаковую по своему устройству и коммуникативную по своему назначению систему можно охарактеризовать следующим образом:

- язык - одна из множества знаковых систем, которыми пользуются люди коммуникативных целей, т.е. ради передачи информации, знаний о мире и о себе;

- язык в отличие от всех прочих знаковых систем обладает неограниченной информационной мощностью, так как он способен служить передаче информации любого рода о любом событии, факте, явлении, ситуации реального и представляемого мира;

- так как возможности познания мира человеком беспредельны, а человеческая память небесконечна, язык устроен таким образом, чтобы с помощью конечного числа элементов передать бесконечное множество сообщений. Язык имеет в своем инвентаре конечное число воспроизводимых элементарных знаков типа морфем и слов и ограниченное число способов конструирования бесчисленного множества новых, неповторимых сложных знаковых образований типа словосочетаний, предложений и текстов;

- языковой знак двусторонен. Одну сторону знака образует означаемое (сигнификат, содержание), другую сторону знака образует означающее (сигнификант, выражение). Обе стороны языкового знака тесно связаны, одна сторона невозможна без другой. Это единство – обязательное свойство морфемы, слова, словосочетания, предложения, текста;

- знак существует, для того чтобы назвать: предмет, признак, действие, состояние, положение дел, ситуацию, событие и т.п. Тот или иной предмет действительности становится денотатом лишь в рамках конкретной знаковой ситуации и в конкретном акте высказывания. Денотат- это не просто предмет, а предмет, выделенный (как целое или в отдельных своих сторонах) для наименования;

- у многих знаков (но далеко не у всех) означаемое и означающее связаны условным, иначе произвольным образом, т.е. эта связь не зависела от природных факторов и не является причинно-следственной. Именно поэтому знаки одного языка отличаются от знаков другого языка;

- связь данного означаемого и данного означающего является обязательной в данном языковом коллективе. Говорящий не может нарушить эту связь, не рискуя оказаться непонятым;

- вместе с тем стороны знака (в соответствии с законом о его асимметричной природе) могут как бы «скользить» относительно друг друга. В итоге одному означаемому в соответствие могут быть поставлены два или более означающих (синонимия), а одно означающее может соотноситься с несколькими означаемыми (омонимия);

- ни один знак не существует в изоляции. Он существует лишь как элемент системы, образуя оппозиции другим знакам этой же системы, отличаясь от них одним (или более чем одним) дифференциальным признаком. Совокупность дифференциальных признаков, которые характеризуют отношения данного знака другим, образует основу для опознавания (идентификации) этого знака в различных контекстах его употребления.

Следует отметить, что традиционное языкознание концентрировало внимание только на знаках (Ч.С. Пирс и Ф. де Соссюр в своих исследованиях опирались на отдельный знак). Однако уже в работах М.М. Бахтина в центре

внимания оказываются знаковые последовательности. Новейшая семиотика сосредоточивает свой интерес на высказывании как полном знаке, с которым соотносится не отдельный элемент опыта, а некая целостная ситуация положения дел.

Различие языка и речи раскрывается в их сопоставительных признаках. Язык абстрактен, речь конкретна. Язык существует независимо от времени и пространства, речь реализуется во времени и пространстве. Язык статичен, речь динамична. Язык объективен, речь субъективна. Язык социален, речь индивидуальна. Язык – творчество народа, речь – творчество индивида.

Вышеизложенное приводит нас, вслед за М.М. Бахтиным, А.А. Веряевым, Ю.С. Степановым и др., к необходимости считать *высказывание одной из основных единиц коммуникативного образования* с позиций семиотического подхода. Мы разделяем мнение ученых (М.М. Бахтин, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюр, О.Г. Филимонова и др.) о том, что и знак, и высказывание являются носителями информации, однако представление о высказывании богаче, поскольку в нем внимание концентрируется и на процессуальной стороне как акте коммуникативного взаимодействия, и на знаковом. Кроме того, высказывание представляет собой элементарный объект культуры, посредством которого передается социальный опыт. Высказывание транслируется в коммуникативных актах и является мельчайшей распознаваемой единицей, передаваемой не генетическим путем, а имитацией.

По мнению М.М. Бахтина, язык реально существует в форме «единичных конкретных высказываний», границы которых предполагают смену речевого субъекта. Одной из основных характеристик высказывания является направленность его на ситуацию диалога, наполненность «диалогическими обертываниями». Высказывание носит целостный характер и его конститутивным признаком является «обращенность к другому».

Ю.В. Рождественский и др. развивает в своих работах классификацию высказываний по видам модальности. Каждый тип высказываний порождает и соответствующий тип ответа - новое сообщение, пересказ, действие, умолчание. Соответствие пар высказываний в связке следует правилам этикета, определяется семантикой высказываний, намерениями говорящих. Ю.В.Рождественский справедливо утверждает, что высказывания можно также классифицировать по типу порождения, одновременно подчеркивая, что изучение отношений высказываний является сегодня сложной малоизученной проблемой, которая осложняется еще и тем, что в отношениях отражается целый ряд моментов: национальных, психических, личностных, историко-культурных, возрастных и т.д. (Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. - М: Высш. шк., 1990. – 380 с.).

В своих исследованиях М.М. Бахтин и др. подчеркивают, что *высказывание является «строительным материалом» в производстве текстов*. В этой связи мы полагаем, что следующей семиотической единицей, которая должна рассматриваться в рамках семиотического

подхода к управлению коммуникативным образованием, является связный текст.

По мнению ряда ученых (П.К. Бабинская, Е.А. Маслыко, С.И. Петрова и др.), *текст следует изучать в обучающих функциях. Как иллюстрацию функционирования языковых единиц. Как образец речи определенной структуры, формы и жанра. Как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст-диалог). Как структуру управления смысловым восприятием. Как структуру управления учебными действиями в обучении аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике) и видам речевой деятельности (всем видам чтения, говорению, аудированию, письму).* Диалогические тексты, особенно специально составленные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, то есть, самообучения.

В связи с тем, что текст является одной из единиц коммуникативного образования младших школьников, мы полагаем, что чрезвычайно важно учитывать его характеристики как лингвистического объекта. А, именно, особенности типа и жанра, и как единицы обучения, т.е. его коммуникативную задачу и определяемые ею способы работы с текстом (Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста // Иностр. яз. в шк. - 2002. - № 2. - С. 21-25.).

Текст как система речевого продукта носителей изучаемого языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца; функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата с отражением определенного социального деятельностного фона, выражением социальной и личностной позиции. Таким образом, текст является тем центром, вокруг которого строится вся система обучения. Являясь целостным и законченным по содержанию и по форме речевым произведением, текст репрезентирует определенную тему и акт общения, содержит изучаемый лексико-грамматический материал, служит образцом речевой коммуникации носителей языка.

Следовательно, текст, прежде всего, является носителем определенной информации, а также образцом использования конкретного языкового материала в речи. При этом главными требованиями, предъявляемыми к тексту как к речевому продукту, являются связность (когерентность), цельность и содержательность (Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. - М.: Высш. шк., 1980. - 224 с; Лотман Ю.М, Семиосфера. - СПб.: Искусство-СПб, 2000. - 704 с. и др.). Для того чтобы речевой продукт был естественным, он должен отвечать всем указанным требованиям.

Согласно многим исследованиям (Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностр. яз. в шк. - 1997. - № 1. -С 10-14), главным в тексте считается смысловой элемент, ради которого и создается сам текст. В связи с

этим А.А. Гончаров и Р.П. Мильруд отмечают, что смысл имеет не сам текст, а процесс его создания и восприятия (Гончаров А.А., Мильруд Р.П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностр. яз. в шк. - 2003. - №1. - С. 12-19). Смысл как таковой - это отношение мотива к цели (Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. - М, 1983.-64 с).

Коммуникативный смысл текста - это отношение его содержания к достигаемой цели коммуникации. По мнению этих и других исследователей, коммуникативный смысл текста может считаться понятным, если обучающиеся способны воспользоваться текстом в новых коммуникативных условиях.

Таким образом, обучающийся не должен заучивать тексты как некие образцы языковой реализации определенного смысла, но создавать и воспринимать их, исходя из коммуникативной цели и ситуации. Следовательно, для порождения и восприятия высказываний и текстов необходима целенаправленная методика обучения их порождению и восприятию, при которой необходимо учитывать следующее:

- высказывание и текст занимают центральное место в системе педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников;

- обучению должен предшествовать отбор типов текстов, релевантных целям обучения в конкретном учебном заведении. Тексты, репрезентирующие отобранные типы, должны соответствовать сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся;

- обучение порождению/восприятию высказываний и текстов включает три фазы: ознакомление, тренировка, практика в общении.

На современном этапе развития общества, как уже было отмечено нами, огромное место в образовании отводится культуре, приобщению к ней, участию в диалоге культур. В связи с этим *другой единицей коммуникативного образования является культура.*

Культура понимается как знаковая система, по существу являющаяся посредником между человеком и окружающим миром (Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с; Гумбольдт В. Язык и философия культуры: Пер. с нем. - М: Прогресс, 1985. - 465 с; Кулага А.М. Диалог культур как принцип и способ обучения студентов профессиональному речевому общению: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1998. - 21 с. и др.).

По мнению Н.В. Барышниковой, А.В. Вартанова, А.А. Миролубова, Е.И. Пассова и др., изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом коммуникативного образования, так как она представляет собой ключ к пониманию иной культуры. В понятии «межкультурная коммуникация» заложено равноправное взаимодействие представителей

различных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения изучаемой и собственной культур. Обучать культуре страны изучаемого языка – означает учить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать другие народы посредством языка, в результате чего мы начинаем лучше познавать самих себя. Изучение культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка. Следовательно, родная культура является той базой, которая делает возможным приобщение личности к культуре другого народа, изучению и пониманию ее с помощью языка (Барышникова Ю.В. Подготовка будущего учителя иностранного языка к продуктивному взаимодействию с учащимися в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2005 - 22 с.; Вартанов А.В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур // Иностр. яз. в шк. - 2003. - №2. - С. 21-25.; Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам//Иностр. яз. в шк. - 2001. - №5. - С. 1-14; Пассов Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты // Мир русского слова. - 2001. - №2. - С. 14-18; Пассов Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования // Мир русского слова. – 2001. - №3. - С. 21-27.).

Таким образом, процесс изучения культуры идет от частного – языковых структур – к общему – познанию и пониманию культуры. Однако, как подчеркивает исследователь, данная мозаика может стать головоломкой без учета особенностей родной культуры. Таким образом, процесс коммуникативного образования должен начинаться с пересмотра роли родного языка в образовании.

Для выяснения соотношения понятий «высказывание», «текст», «культура» обратимся к работам Ю.М. Лотмана (Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек - текст - семиосфера - история. - М, 1999. -447 с; Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3-х т. - Т. 1. Мозг-текст-культура-искусственный интеллект. - Таллинн: Александра, 1992. – 479 с; Лотман Ю.М. Семиосфера. - СПб.: Искусство-СПб, 2000. -704 с. и др.). По его мнению, соотношение текста и культуры диалектично. Текст становится объектом культуры в том случае, когда он обладает не только свойством связности, т.е. интерпретируется как связный комплекс, но и теряет ситуативную ценность (высказывания и тексты начинают обладать не только ценностью «в данном месте и в данное время»). Ценностные свойства текста должны транслироваться в пространстве и времени, от одной личности к другой.

Таким образом, естественно выстраивается триада «высказывание↔текст↔культура», где все понятия находятся в генетической связи по отношению друг к другу. С учетом такой диалектической взаимосвязи данных понятий *педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиций*

семиотического подхода - это управление процессом порождения/восприятия у младших школьников определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся. (Никитина Е.Ю. О совершенствовании речевой культуры младших школьников // Вестник Ин-та развития образования и повышения квалификации педаг. кадров при ЧГПУ. – Серия 3. Актуальные проблемы образования. 2004. – №22. –С. 276-283.; Никитина Е.Ю., Смирнова Л. Н. Пути обогащения речевой культуры будущих учителей // Инновационные процессы в образовании: Матер. VIII межд. науч.-практ. конф. «Инновационные процессы в образовании», 22- 23 апр. 2004 г./ Чел. гос. пед. ун-т.: В 3-х ч. – Челябинск, 2004. - Ч.3. - С. 182.-186).

Понятие языковой личности, сформулированное В.В. Виноградовым [27] и неостребованное долгие годы, обретает в наше время новую жизнь, выводит на новую проблематику в современном образовании. Солидаризируясь с мнением В.В. Виноградова и Ю.Н. Караулова, *под коммуникативно-развивающейся языковой личностью мы понимаем совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: определённой целевой направленностью; степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности.* Следовательно, тексты, представляющие собой любые устные и письменные высказывания монологического и диалогического характера, могут служить характеристикой языковой личности.

Анализ позиций современных учёных (Л.К. Граудина, С.Ф. Иванова, А.А. Леонтьев, Г.И. Миськевич и др.), разрабатывающих основы речевой деятельности позволил выявить особенности коммуникативной деятельности в виде пяти компонентов коммуникативно-развитой языковой личности младшего школьника:

- 1) изобретение речи с учётом цели, адресата;
- 2) её логико-композиционное строение;
- 3) выбор средств выражения;
- 4) произнесение;
- 5) контроль действия.

Таким образом, языковая способность личности рассматривается нами как механизм, обеспечивающий речевую деятельность, т.к. полноценная речевая деятельность является одной из важнейших в жизни человека.

Общее отношение к моделирующим ситуациям школьники выражают в знаковой форме, что и представляет собой содержательную абстракцию изучаемого материала. Продолжая анализ учебного текста, они раскрывают закономерную связь исходного отношения с его различными проявлениями и

тем самым получают содержательное обобщение нужного слова или выражения.

С точки зрения семиотического подхода, целесообразно использовать метод, который можно назвать *коммуникативно-ориентированный анализ*. Данный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение. В этом случае общение не просто декларируется, являясь простым приложением к обучению, а на деле служит: а) каналом, по которому осуществляется познание; б) средством, развивающим индивидуальность; в) инструментом воспитания необходимых черт личности; г) способом передачи опыта и развития умений общаться.

Коммуникативно-ориентированный анализ даст возможность при чтении учебных текстов вычленять фрагменты (блок-концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации этикетного содержания, которые рассматриваются во взаимосвязи определённых компонентов: говорящий, слушающий, высказывание, коммуникативные средства, обстоятельства, цель, прогнозируемый результат. Блок-концепт подвергается глубокому анализу, установлению взаимосвязей в предложениях и осмыслению с целью коммуникативного образования младших школьников.

Коммуникативно-ориентированный анализ как метод позволяет увидеть этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, развития языкового сознания. Расширяя возможности для осознания языкового поведения личности, отобранные из учебных произведений блок-концепты конкретных коммуникативных ситуаций, аккумулируют важную для языковой личности информацию о нормах речевого взаимодействия людей.

Данный метод поможет увидеть авторский замысел и оценку происходящего в блок-концепте (выделенном фрагменте) и произведении в целом в реальных проявлениях языковой способности автора.

Выводы по § 2.2.

Семиотический подход в целом сыграл существенную роль для исследования проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Анализ семиотических исследований ведущих лингвистов, семиотиков, структуралистов, литературоведов позволил нам определить его специфику и основные идеи, которые заключаются в следующем:

1. В контексте нашего исследования мы опираемся на нарративную семиотику, представленную в работах Р. Барта, Ю. Кристевой, Ю.М. Лотмана, Ц. Тодорова, У. Эко и др., которая изучает преимущественно художественные, естественнонаучные, публицистические и другие виды учебных текстов, рассматривая их по аналогии с исследованием языка;
2. Под коммуникативно-развивающейся языковой личностью мы понимаем совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые

различаются: определённой целевой направленностью; степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности. Следовательно, тексты, представляющие собой любые устные и письменные высказывания монологического и диалогического характера, могут служить характеристикой коммуникативно-развитой языковой личности младшего школьника;

3. Высказывание является одной из основных единиц коммуникативного образования младших школьников с позиций семиотического подхода, т.к. является «строительным материалом» в производстве текстов. И знак, и высказывание являются носителями информации, однако представление о высказывании богаче, поскольку в нем внимание концентрируется и на процессуальной стороне как акте коммуникативного взаимодействия и знаковым. Кроме того, высказывание представляет собой элементарный объект культуры, посредством которого передается социальный опыт;
4. Другой семиотической единицей, которая должна рассматриваться в рамках семиотического подхода к управлению коммуникативным образованием младших школьников, является связный текст, поэтому важно учитывать его характеристики как лингводидактического объекта, т.е. особенности типа и жанра, его коммуникативную задачу и определяемые способы работы с текстом. Коммуникативный смысл текста - это отношение его содержания к достигаемой цели коммуникации. Коммуникативный смысл текста может считаться понятным, если младшие школьники способны воспользоваться текстом в новых коммуникативных условиях;

Обучающийся не должен заучивать тексты как некие образцы языковой реализации, но создавать и воспринимать их, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения. Поэтому необходима целенаправленная методика коммуникативного обучения порождению и восприятию текстов.

5. Процесс коммуникативного образования младших школьников должен начинаться с пересмотра роли родного языка в образовании. Культура, понимаемая как знаковая система, по существу является посредником между человеком и окружающим миром. Поэтому изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом коммуникативного образования. Изучение культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка. Процесс изучения культуры должен быть целенаправленным и управляемым. Обучающиеся должны воспринимать ее (культуру) не как отражаемую в языке, а как создаваемую языком. Таким образом, процесс изучения культуры идет от частного (познанию языковых структур) – к общему (познанию и пониманию культуры);
6. С точки зрения семиотического подхода к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы используем метод, который называется коммуникативно-

ориентированный анализ. Он даст возможность при чтении учебных произведений вычленять фрагменты текста (блок-концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации, которые подвергаются глубокому анализу, установлению взаимосвязей предложений, осмыслению с целью творческого создания собственных речевых высказываний в соответствии с коммуникативной ситуацией;

7. Под семиотическим подходом нами понимается способ организации культурно-речевого общения младших школьников, который на основе анализа учебного текста, художественного произведения или его фрагмента, содержащего коммуникативную ситуацию, концентрируется на его знаковой природе и пытается объяснить, растолковать или понять его как феномен языка и культуры;
8. *Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиций семиотического подхода – это управление процессом порождения/восприятия у младших школьников определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся.*

§ 2.3. Герменевтический подход как методико-технологическая основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Коммуникативное образование как вид социального опыта включает в себя множество методологических подходов, отражающих специфику социальных контекстов и образовательных традиций той или иной страны, культуры и ее социальных институтов. Вместе с тем, очевидно, что, несмотря на разнообразие и специфику подходов, то, как мы определяем смысл нашего мира и разделяем его с другими (что собственно и составляет суть коммуникации), есть, с одной стороны, древнее искусство, а с другой стороны - современное научное знание. Это научное знание обязательно должно быть включено в содержание начального коммуникативного образования, и определять это содержание по преемственности дальнейшего образования младших школьников.

Поэтому с целью разработки научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами избран герменевтический подход. Отдельные его элементы просматриваются на протяжении всей истории педагогического познания (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Я.Р. Мукаржовский, Б.А. Парахонский, Н.С.Трубецкой, Ю.Н. Тынянов, И.И. Халеева, Б.М. Эйхенбаум, У. Эко, Р.О. Якобсон и др.).

Трактовка выделенного нами подхода базируется на концептуальных положениях философии, педагогики, культурологи, лингвистики, что вносит в его разработку строгость исходных положений, постановку исследовательских задач и их решение, служит базой для обоснованного прогнозирования результатов исследования.

Главной составляющей методико-технологической основы исследования является герменевтика. Её мы определили вследствие анализа научной литературы, который показал, что именно представители герменевтики уделяли пристальное внимание языку как знаковому механизму общения. Детализируя определение языка, они особо подчёркивают, что язык – это сложнейшая система значений и отношений, предписаний и оценок, этики и эстетики, веры и убеждений, концепции времени и пространства. Представители герменевтики (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, И.И. Халеева, А.А. Яковлев и др.), рассматривая язык как способ существования человека, особое внимание обращают на побудительную и оценочную функции языка. С этих позиций, эмоциональное, этическое, эстетическое воздействие слова, его потенциальная убеждающая и управляющая сила обнаруживают свою приоритетную значимость практически в любой деятельности человека: учебно-воспитательной, политической, религиозной, художественной, коммерческой и т. д.

Герменевтические идеи представлены в работах таких исследователей, как Х.-Г. Гадамер, В. Гумбольдт, В. Дильтей, А. Лоренцер, П. Рикер, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, К. Ясперс и др.

Герменевтика (от греч. *hermeneuo* – разъясняю, толкую) зародилась еще в античности и рассматривалась, с одной стороны, как искусство изложения, систематическое учение об истолковании философских сочинений, юридических документов и произведений искусства, любая смысло-созидательная деятельность человека, а с другой, – как практика, дающая человеку понимание явлений природы и общества. В средние века герменевтика приобрела вид экзегезы (от греч. *exegeomai* – истолковываю) толкования Священного Писания для нахождения подлинного смысла Библии и способа правильной передачи его массам верующих. В эпоху Возрождения герменевтика стала восприниматься как искусство перевода античных текстов на живой национальный язык, приобретая все более светский характер. В результате естественнонаучной революции XVII века, изменившей понимание интерпретации, герменевтика способствовала определению пути построения объектов естественных наук, задала им объяснительную схему и подход к определению статуса природных объектов.

Герменевтика как теория интерпретации получила дальнейшее развитие в начале XIX века в работах немецкого философа, теолога и филолога Ф. Шлейермахера, который трактовал интерпретацию как искусство понимания чужой речи с целью правильного сообщения другим отраженного в мыслях интерпретатора содержания. Предметом герменевтики являлись тексты, прежде всего, литературные, отделенные от интерпретатора культурной, языковой, исторической и временной дистанцией.

Позже герменевтическая проблематика значительно расширилась и перестала сводиться к пониманию текстов. В работах В. Дильтея, М. Хайдеггера и др. герменевтика определяется как понимание исторической духовной жизни и культуры. Цель герменевтики – не просто адекватно (т.е. в соответствии со смыслом, вложенным в него автором) понять произведение, но и понять его лучше, чем сам автор, поскольку интерпретатору доступно более обширное целое, чем целое произведение – целостность творчества автора, целостность литературного жанра и стиля, наконец, целостность культурной эпохи, в которую творил автор.

Современная философская герменевтика, основателем которой считается Х.-Г. Гадамер, рассматривается, с одной стороны, как искусство и теория истолкования, имеющего целью выявить смысл текста, исходя из его объективных и субъективных оснований. С другой стороны – как собирательное имя для обозначения подходов, ориентированных на имманентное понимание текста в отличие от его историко-генетического объяснения (Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.).

Предмет педагогической герменевтики – понимание, истолкование, представление, дидактическое конструирование содержания образования, объяснение, преодоление субъективности познающего человека.

У истоков узловых проблем понимания текстов были имена французских философов - экзистенциалистов – Ж.-П. Сартра и А. Камю. Еще в средневековье сложились легенды о текстах, которые могут быть поняты лишь посредством личных переживаний и на их основе, так как глубина понимания мира определяется глубиной личных переживаний. Общеизвестно, что понимание существует и как процесс, и как переживаемый индивидом его итог.

Понимание есть последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и перемещение мысленного центра ситуации от одного ее элемента к другому. При этом значимость связей между элементами ситуации меняется. Главнейшее звено процесса понимания заключается не только и не столько в установлении связей, сколько в определении их значимости. Понимание - это результат отражения, без понимания невозможно познание и учение. Понимание в значительной степени определяет дальнейшее познание, интеллектуальное развитие человека, соединяет в единый узел познание и общение. Именно благодаря пониманию человек способен действовать практически. В зависимости от психоинтеллектуальных особенностей понимания человек, субъект познания, формулирует проблемные вопросы, определяет адекватные способы ответа, приводя в действие технологию «герменевтического круга», значение герменевтического способа познания заключается в том, чтобы «достичь в понимании содержательного согласия» (Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики: пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.).

Задача герменевтики состоит в том, чтобы объяснить процесс, результат межличностного понимания, приобщенность человека к всеобщему смыслу научной теории или текста. Гуманитарные науки (история, литература и т.д.) изучают авторский текст, следовательно, цель герменевтики необходимо расширить. Она включает в себя не только понимание, истолкование текста, но и вступление в беседу с текстом, т.е. установление очной и (или) заочной (виртуальной) смыслокоммуникации.

Филологическая герменевтика (Боган Г.И. филологическая герменевтика: Учеб. пособие. - Калинин: Изд-во КГУ, 1982. – 86с.) изучает вербальный текст и произведение речи, и как «опредмеченную субъективность». Ее задача - помочь коммуникации в различных герменевтических ситуациях при восприятии речевых и других произведений культурной и коммуникативной деятельности, преодолеть межличностное непонимание.

В науке существует три группы теорий понимания: объектные, субъект-объектные и субъектные.

В объектных теориях приоритет отдается структурно-семантическому анализу, а понимание онтологизируется и приравнивается к своему объекту (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский и др.). Понять - означает установить значение языкового знака. В качестве объекта понимания тем или иным исследователем выбирается что-либо из следующего ряда: письменный текст, текст-рассуждение, предложение, слова, ситуации, объекты, стереотипные события, действия и обыденные ситуации. Основу понимания составляет: знание правил вывода, знание того, как вербализуется информация, память, концептуальные модели, стереотипы, казуальная связь между событиями, шаблон и принцип предпочтительности, объективация мысли, разделение объект анализа (Брудный А.А. Психологическая герменевтика: учеб. пособие. - М.: Лабиринт, 1998. - 336с.)

В субъект-объектных теориях синтактико-семантический анализ дополняется прагматическим описанием или описанием реальных психологических процессов при создании и/или анализе языкового знака (В.В. Богданов, С.А.Васильев, А.Л. Никифоров, С.В. Никифоров, Е.Ф. Тарасов, В.С. Швырев и др.). Объектом понимания признается: дискурс, научный текст, диалог; предложение, высказывание, словосочетание, слово. В качестве основы понимания эксплицированы: индивидуальные смысловые отношения, ценности, интенции, индивидуальные концептуальные системы, знания и познавательный опыт, мнение, стереотипные ситуации и т.д.

В субъектных теориях акцентируется, помимо процедур понимания, оценка реципиентов результатов понимания (при помощи обратной связи в диалоге или рефлексии в монологе). Объектом понимания считается текст как след деятельности другого субъекта (В.И. Омельянчик). Текст как отражение ситуации (Е.Ю. Савин), текст и диалог (Т.М. Дридзе), текст как предмет (Р.М.Нишанов), художественный текст (Г.И. Богин), научно-популярный и естественнонаучный тексты (Г.Д. Чистякова), дискурс (В.В. Знаков), слово (Л.П. Доблаев). В качестве основы понимания выступает фонд общих знаний и рефлексия, растягивание смысла, самооценка, ценности и логико-когнитивная система реципиента, определение цели сообщения, мыслительная деятельность.

Текст должен быть понят как ответ на действительное «спрашивание». Изучая естественнонаучный, учебный текст или художественное произведение, учитель и обучающийся стремятся реконструировать вопрос, на который данное научное или художественное содержание текста было бы ответом. Вопрос должен иметь смысл (направленность, перспектива, реальная возможность установить истину, разрешить проблему). Смысл вопроса обретает актуальность, субъектность путем «снятия» неопределенности, посредством выбором, принятия решения. Вопрос выводит субъектов диалога в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, осуществляет двустороннюю связь между незнанием и имеющимся знанием по обсуждаемой проблеме. Решение вопроса есть путь к знанию, которое может быть лишь у того, у кого есть

вопросы (Антонова Л.Г. Текст как единица речевой деятельности // Проблемы педагогической риторики. – М.: Просвещение, 1993. - С. 21-76.; Бискмалиева М.К. О понятиях «текст» и «дискурс» // Филологические науки, - 1999. – №2. – 78-85.; Богин Г.И. Современная лингводидактика: учеб. пособие. – Калинин: Изд-во КГУ, 1980.-61с.; Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности //Иностр. яз. в шк. – 1997. – № 1. – С 10-14.; Ван Дейк Т.А. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – 1998. – Вып. XIII. – С.153-211 и др.

Виртуальное информационно-образовательное пространство (от лат. *virtus* – то, что заставляет событие осуществляться, т.е. причина от англ. *virtual* – фактический, действительный) – это психолого-информационный феномен, окружающая человека «вторая» системно-генетическая многоуровневая объектность, генерируемая сознанием, зависящая от потребности, интереса, когнитивных способностей, уровня притязаний субъекта познания.

Цель науки заключается в объективации опыта, так как сущность опыта (в том числе и педагогического) состоит в его принципиальной повторяемости, всеобщности. Отсюда логически вытекает еще одна из задач педагогической герменевтики: преодолеть субъективность понимания содержания образования (норм поведения, законов природы, общества и т.д.). Без преодоления индивидуальной субъективности невозможно правильно понять действительное значение, смысл содержания образования, представленного в виде текста, процесс обучения становится бессмысленным и обезличенным. Поэтому требование поставить себя на место «другого», чтобы понять его, кажется вполне оправданным герменевтическим требованием. А признание значения «другого», превращение его в предмет объективного познания – это одна из гуманистических, толерантных задач педагогики как науки (Кузнецов В.Т. Герменевтика и гуманитарное познание. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 191 с.)

Отношения «Я - Ты» (по Х.-Г. Гадамеру) – это рефлексивные отношения, где понимание «Ты» есть форма соотнесенности с «Я». Вместе с тем индивидуальный опыт «Я» позволяет выделить в поведении другого человека типичные или атипичные моменты. На основе предыдущего опыта общения с «другим» человек, педагог, родитель получают возможность прогнозировать поведение других людей. Зная об атипичности или типичности «другого», педагог получает возможность целенаправленно оказывать воспитательные воздействия на человека, формируя и корректируя, при необходимости, отношения между «Я» и «Ты», опосредованные культурой и социальным опытом. Взаимопонимание «Я - Ты», самопознание невозможно без рефлексии, открытости друг другу. Межличностные отношения, так или иначе, опосредованы индивидуальным и социальным опытом личности (Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.).

В педагогической деятельности герменевтический феномен («герменевтический круг») естественным образом включает в себя реальный или виртуальный диалог, предметную коммуникацию учителя и школьника в структуре вопроса-ответа (Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. - М.: Наука, 1984. - 268 с; Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учеб. пособие для институтов и факульт. иностр. языков. - М: Высш. шк, 1999. - 151 с; Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс - Волгоград: Перемена, 2002. - С. 12-47.)

Текст становится предметом истолкования, восприятия, понимания и осознания, если он «задает» обучающемуся вопрос. В образовательной деятельности на разных стадиях познания, обучения, самообразования этот вопрос стоит как перед педагогом, так и обучающимся. Поэтому истолкование учебной проблемы всегда содержит в себе системно-генетическую связь с вопросом. Понять текст – означает понять заданный в нем вопрос. Для того чтобы правильно понять вопрос, необходимо его реконструировать.

Изучаемый естественнонаучный, учебный текст или художественное произведение должны быть поняты как ответ на поставленный автором запрос. Далее взаимообусловленный вопросно-ответный диалог развивается по «герменевтическому кругу»: проблема превращается в вопрос, вопрос трансформируется в персонифицированный текст (научная теория, учебники и т.д.), затем происходит восприятие, представление, понимание смысла текста, объяснения, разрешение интеллектуальной, нравственной проблемы, поставленной в вопросе (Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса: вступит. ст. к книге Т.А. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989. – С. 5-11.; Купарева В.В. Старикова А.Ю. Использование метода денотативного анализа текста при обучении чтению // Иностр. яз. в шк. – 2003. – № - С. 16-19.; Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе: пособ. для учит. / М.Л. Городникова, Н.И. Супрун, Э.Б. Фигон и др. - М.: Просвещение, 1987. – 160 с.).

Обучающая вопросно-ответная технология была разработана в античности. Уже тогда был известен метод эвристических вопросов. Древнеримский философ, оратор Квинтилиан использовал данный метод в научной деятельности и при обучении риторике. Квинтилиан рекомендовал своим ученикам для сбора разносторонней информации о каком-либо событии ставить перед собой и отвечать на семь эвристических вопросов (кто?, что?, зачем?, где?, чем?, как?, когда?).

Метод эвристических вопросов эффективен при решении творческой задачи в условиях неопределенности принятия решения. По мнению, В.И. Андреева, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Исследователь определил правила применения в образовательном процессе метода эвристических вопросов:

1. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи.

2. В вопросах должна быть минимальная информация.

3. При постановке серии вопросов:

- необходимо постепенно снижать уровень проблемности задач;
- необходимо, чтобы вопросы были логически взаимосвязаны;
- необходимо, чтобы вопросы были интересно поставлены;
- вопросы должны стимулировать как логические, так и интуитивные процедуры мышления;
- каждый новый вопрос должен давать неожиданный, новый взгляд на задачу;
- необходимо разбивать задачу на подзадачи, этапы.

Метод эвристических вопросов – это индуктивный метод решения репродуктивной коммуникативной задачи, рассмотрения проблемной ситуации, организованной преподавателем с опорой на известные студентом факты, на ранее полученные знания. Репродуктивность проблемной коммуникативной задачи заключается в том, что она в определенных социально-исторических условиях уже была кем-то поставлена и успешно разрешена.

Общение (в том числе и заочное) субъекта познания с авторским научным, учебным и другими видами текста можно расценить как интеллектуальную коммуникацию, более того как взаимодействие, двух и более субъектов (Николаева Т.М. О горизонтальном (линейном) и вертикальном порождении текста. Лингвистика текста: Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8. – М., 1978; Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. - М.: Наука, 1983. - 215 с; Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста // Иностр. яз. в шк. – 2002. – №2. - С. 21-25 и др.). В процессе изучения текста происходит усвоение новых понятий или проблем, понимание того, что обучающемуся младшему школьнику уже известно формирование новых умственных (логических) операций и стратегий.

Герменевтическое истолкование естественнонаучного текста, учебной теории, художественного произведения и т.д. «снимается», завершается в целостном понимании (Гейзенберг В. Что такое «понимание» в теоретической физике? // Природа. - 1971. - №4. - С. 77). В истолковании проблемы завершается цикл мышления, так как проблема лишается предметности и противоречивости. В диалоге общения (реального и виртуального) с текстом достигаются определенные цели образования. Происходит преодоление субъектности в понимании того или иного текста. Таким образом, можно говорить об обучающих герменевтических технологиях, которые построены на принципах рефлексии (обратной связи) (Кузнецов В.Г Герменевтика и гуманитарное познание - М.: Изд-во МГУ, 1991.-191 с.).

Герменевтические технологии постижения определенных задач образования способствуют решению следующих дидактических, диагностических, эвристических, этических задач по освоению элементов социального опыта:

- соответствие замысла (смысла) авторского научного, учебного текста морально-этическим, интеллектуальным ценностям человека исторической эпохи;
 - возможность дидактического (ре)конструирования авторского когнитивного опыта, объективации индивидуального опыта, составляющего смысловую логическую структуру научной теории, нравственной нормы и т.д.;
 - наличие психоэмоциональной, когнитивной информационно-образовательной виртуальной общности автора текста, учителя и учащихся;
 - взаимообусловленность, единство когнитивных функций учебно-познавательной деятельности, способа мышления учителя и обучающихся.
- Герменевтичность объяснения естественнонаучных, социоприродных феноменов, возможность (вероятность) преодоления субъективности понимания.
- взаимодополнительность автора текста и педагога, педагога и обучающегося, совместная партисипативная учебно-познавательная деятельность, совмещающая целесообразность с целедостижением, построенная на паритетных началах и межличностной коммуникации.

Процесс понимания текста происходит, как можно предположить, одновременно на нескольких уровнях:

- на уровнях монтажа, который предполагает последовательное перемещение от одного элемента текста к другому, расположенному после него; читаемый текст как бы монтируется в сознании из последовательно сменяющих друг друга предложений, абзацев, глав;

- на уровне перецентровки – перемещении мыслительного центра ситуации от одного элемента к другому. Хотя перецентровка зависит от линейного достижения «вдоль» текста, от последовательного монтажа его элементов, она не обязательно представляет собой прямое перемещение мыслительного центра ситуации от предшествующего отрезка к последующему. Зачастую перестройка структуры ситуации в сознании допускается скачкообразное перемещение ее центра. Можно выделить тип текстов, для понимания которых специфически существенное значение имеет резкое смещение центра ситуации назад, в направлении от конца к началу – это относится к текстам с «тайной».

Формирование концепта текста – его общего смысла - происходит параллельно с монтажом и перецентровкой. Концепт носит внетекстовой характер, он формируется в сознании читающего, не всегда получая достаточно точное речевое выражение. Таким образом, понимание текста может быть одновременно и пониманием того, что в тексте непосредственно не дано.

Как феномен культуры текст существует в знаковой форме и имеет значение. Существенно, что текст составляет важнейший компонент общения, и в этом качестве он обладает свойством обращенности (к конкретному лицу, коллективу и т.д.). В качестве объекта психолингвистического исследования чаще всего выступает речевой текст, письменный или устный. С историко-психологической точки зрения важно, что текст есть поздний и специализированный продукт сплетения дискурсов и реплик, первичной же и не утратившей значение формой существования речи служит диалог. В сфере педагогической психологии текст изучается с точки зрения доступности его содержания, запоминаемости, осознаваемости воспроизведения.

Семантическая адекватность занимает важное место среди проблем, которые изучает теория понимания текстов. Но особое значение эта проблема имеет для практики преподавания и индивидуальной работы с текстами. Сложность состоит в том, что проблема семантической адекватности может рассматриваться на уровне «верно - неверно», «осмысленно - бессмысленно». Изучение проблемы семантической адекватности текстов представляется необходимым. В силу того, что в гуманитарных дисциплинах происходит процесс постоянного совершенствования требований к тексту, обсуждение новых вариантов понимания исторических, литературных, политических и других текстов.

В целом текст – это система, образованная рядом элементов, которые с различной степенью вероятности следуют друг за другом. Однако существование различных вариантов понимания одних и тех же текстов является очевидным фактом. В противовес научным текстам тексты художественной литературы допускают (в разумных пределах) различия в их понимании. Следовательно, поливариантность понимания есть специфическая особенность текстов художественной литературы. Это зависит не только от содержания текстов, но и от особенностей их конструкции. Необходимость и стремление понимать произведения художественной литературы является непреложным фактом.

Литературные тексты содержат значительную по объему информацию многообразных социальных явлений, характерологических особенностей людей, межличностных отношений и личных переживаний. Художественная литература играет существенную роль в духовной жизни людей как продукт творческой деятельности и предмет творческого восприятия. Автор создает произведение, внушая читателю, представление о том, что читатель вместе с ним вновь проходит весь путь его творчества. Автор, таким образом, создает у читателя иллюзию творческого процесса. Читая произведение, человек косвенно участвует в его создании, оно разворачивается перед ним во времени.

Говоря об актуализации смысла текста, наступающей в результате его понимания читателем, Х. Шендс провел неожиданную аналогию между языковым кодом и его носителем, с одной стороны, и связью, существующей

между вирусом и пораженной им клеткой, – с другой. Функция вируса заключается в обеспечении собственного дублирования, воспроизведения, размножения, но когда вирус изолирован в пробирке - он бессилён. По мнению Х. Шендса, сходным образом система, запечатленная в лингвистическом коде, может существовать в зафиксированном виде в книге на полке, пока не встретит восприимчивого «хозяина». Читатель, увлеченный содержанием текста, станет его рассказывать, воспроизводить, может даже пропагандировать учение, содержащееся в книге и т.д. (Shands H. War with Words, 1971).

Говоря о понимании текста, надо, прежде всего, иметь в виду, что какая-то часть его содержания уже находится или должна находиться в сознании читателя. Это означает, что хотя бы некоторые сведения, используемые автором текста, должны быть предварительно известны читателю, необходима некоторая информационная основа для понимания, известная индивиду, читающему данный текст.

В трактовке Г.П. Щедровицкого, О. Якобсона и др. понимание выступает как смысловая организация знаковой формы текста: эта форма организации есть не что иное, как восстановление структуры смысла, заложенного в тексте процессом мышления. Иначе говоря, знаки, из которых построен текст, должны так выстроиться в уме читателя, как они выстраивались в уме автора. Только тогда читатель поймет мысль, заложенную в тексте. Таким образом, понимание текста можно рассматривать как процесс образования и функционирования «смыкающей модели». Это значит, что процесс понимания «смыкает» в единое целое то, что содержится в тексте и то, что происходит в сознании читающего.

Анализ научной литературы показал, что герменевтический подход – это не только понимание и истолкование текста, но и установление значения языкового знака. Понять текст – означает понять заданный в нем вопрос, который выводит в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, осуществляет двустороннюю связь между познанием и имеющимся знанием. При этом *понимание текста или его блок-концепта определяется нами, вслед за В. Гейзенбергом, И. Дж. Ли и др., как реализованная способность младших школьников правильно провести рассуждение, т.е. дифференцировать ситуацию от сходных, действовать адекватно объекту или ситуации, способность прилагать к изменяющейся действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах, адаптировать мышление к совокупности новых явлений и ситуаций.*

С точки зрения герменевтического подхода, при педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников целесообразно использовать технологию «герменевтического круга» и столкновения текстов или их фрагментов (блок-концептов), перевод их культурного содержания и знаково-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы. «Герменевтический круг» представляет собой вопросно-ответный диалог школьников и учителя, включающий в себя:

превращение проблемы в вопрос (желательно эвристический), который, в свою очередь, реконструируется и трансформируется в текст. Затем происходит восприятие, представление, понимание смысла текста, объяснение, разрешение интеллектуальной, нравственной проблемы, поставленной в вопросе, с целью усвоения культурно-речевых эталонов общения.

В целом *подход, построенный на основе анализа текста или его фрагмента (блок-концепта), содержащего коммуникативную ситуацию концентрирующей внимание младших школьников с помощью «герменевтического круга» на восприятии, представлении и понимании смысла текста с целью разрешения какой-либо проблемы, поставленной в вопросе, мы называем герменевтическим.*

С позиции герменевтического подхода подача текстового материала происходит специальным образом. Прежде всего, степень и глубина проникновения в содержание и смысл текста, способы контроля понимания, количество и типология вопросов для коммуникативно-ориентированного анализа блок-концепта (фрагмента) текста зависят от того, с какой целью предполагается использовать в речи тот или иной речевой оборот, усвоенный с помощью текста и на его основе (см. табл. 2.3.1.).

Таблица 2.3.1.

УРОВНИ ПРОНИКНОВЕНИЯ В СОДЕРЖАНИЕ ТЕКСТА

Уровни	Коммуникативные задачи	Умения	Функциональные типы чтения
IV. глобального понимания	1. Понять основное содержание текста; 2. Понять основные факты, отражающие логику развития сюжета.	1. Извлекать основную информацию; 2. Понять главную идею текста; 3. Извлекать полную информацию.	Ознакомительное чтение Изучающее чтение.
III. детального понимания	Понимать детали текста.	Извлекать основную и детальную информацию.	Просмотровое чтение
II. селективного понимания	Поиск необходимой информации; Запомнить нужную информацию и использовать её в дальнейшем	1. Ориентироваться в тексте; 2. Оперативно отбирать фрагменты, интересующего содержания; 3. Устанавливать причинно-следственные связи; 4. Определять важность (ценность информации).	Поисковое чтение

I. критического понимания	Определить свою позицию по отношению к тексту	1. Понять точку зрения автора; 2. Обобщать изложенные в тексте факты и делать выводы по прочитанному; 3. Выражать своё отношение к теме текста и аргументировать свою точку зрения.	
---------------------------------	---	---	--

Данные уровни были выделены на основе принципов коммуникативности и взаимосвязи обучения чтению и говорению.

Таким образом, в процессе общения мысль выражается в текстах. Понятие «текст» в теории общения употребляется в несколько ином значении, нежели в разговорном языке. Обычно под текстом мы склонны подразумевать тексты письменные, даже печатные. А в теории текстом именуют любое последовательное выражение некоторого содержания, не обязательно письменное. Более того, жесты, мимика, рисунки, условные знаки могут быть органической составной частью текста как выражения мысли.

Изучение с разных сторон теории истолкования текстов позволило сформулировать *понятие текста* в аспекте коммуникативного образования младших школьников, которое понимается нами как *адресное, компактное и воспроизводимое выражение естественнонаучного или художественного содержания, развёрнутое во времени, образованное знаками и обладающее смыслом, доступным пониманию с целью коммуникативного образования младших школьников.*

Необходимым условием эффективности учения является понимание текста. Вполне возможно, что убеждение через посредство текста происходит благодаря специфике понимания, т. к. текст – это механизм, который управляет процессом понимания.

Для того, чтобы жить в обществе (а человек существо социальное), необходимо понимать других людей и самого себя. Понимание природных и социальных явлений пришло к человеку не сразу, для их понимания требуется достаточно сложный теоретический аппарат. Но вне понимания намерений и поступков других людей невозможны ни совместный труд, ни межличностные отношения, поэтому отношение человека к другим людям, к предмету и продуктам труда, к обществу обрело речевую форму ещё на относительно ранних этапах существования человечества. А речевая форма отношения к людям находит выражение в дискурсах – высказываниях – и их переплетениях – текстах.

В учебной деятельности школьники включаются в решение учебной задачи. Происходит анализ ее условий и выявления некоторого общего отношения, т.е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения, выведение из них некоторых частных отношений и их

объединения (синтеза) в целостный объект, т.е. выделения его мысленного объекта с последующим овладением общим способом мысленного построения изучаемого объекта.

Таким образом, решение учебной задачи и представляет собой микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному содержанию как путь усвоения теоретических знаний, а, следовательно, и теоретического мышления. В основе принципа лежит теоретическое знание, т.е. не правило или определение, а понимание сути предмета, явления. В основе содержания развивающего обучения лежит система научных понятий, определяющая теоретические принципы построения в данной предметной области.

Учебная деятельность призвана решать цепочки задач, в результате которых ребенок развивает способность к смысловому творчеству. Учебная задача, возникающая на каждом уровне это задача на нахождение и выявление общего принципа, т.е. тех объективных оснований, которые определяют возможность дальнейшей работы с предметом.

Анализ научной литературы по проблеме понимания текстов (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, И.И. Халеева, А.А. Яковлев и др.) позволил определить слагаемые герменевтического подхода, заключающиеся в следующих положениях:

- 1) Цель герменевтической составляющей методико-технологической основы к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников - не только понимание и истолкование текста. Это и установление значения языкового знака; понять текст – означает понять заданный в нём вопрос, который выводит в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, осуществляет двустороннюю связь между незнанием и имеющимся знанием у младших школьников по проблеме применения в речи уместных слов и выражений.
- 2) Текст в аспекте коммуникативного образования младших школьников, понимается нами как адресное, компактное и воспроизводимое выражение естественнонаучного содержания, развёрнутое во времени, образованное знаками и обладающее смыслом, доступным пониманию с целью коммуникативного обучения и воспитания младших школьников.
- 3) Необходимым условием эффективности учения является понимание текста. Понимание учебного текста или его блок-концепта нами определяется, как реализованная способность младших школьников правильно провести рассуждение, т.е. дифференцировать ситуацию от сходных, действовать адекватно объекту или ситуации, способность прилагать к изменяющейся действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах, адаптировать мышление к совокупности новых явлений и коммуникативных ситуаций.
- 4) С точки зрения герменевтического подхода, для управления коммуникативным образованием младших школьников целесообразно использовать технологию «герменевтического круга» истолкования текстов или их фрагментов (блок-концептов). Как технология

«герменевтический круг» представляет собой вопросно-ответный диалог педагога или автора (если речь идёт о самостоятельном чтении) и младших школьников, включающий в себя: превращение проблемы в эвристический вопрос, который, в свою очередь, реконструируется и трансформируется в текст, благодаря которому происходит усвоение культурно-речевых эталонов общения.

- 5) В целом подход, построенный на основе анализа текста или его фрагмента (блок-концепта), содержащего коммуникативную ситуацию концентрирующей внимание младших школьников с помощью «герменевтического круга» на восприятии, представлении и понимании смысла текста с целью разрешения какой-либо проблемы, поставленной в вопросе, мы называем герменевтическим.

Выводы по § 2.3.

1. Анализ изучения герменевтики, составляющей методико-технологическую основу нашего исследования, показал, что при герменевтическом подходе процесс понимания заключается не столько в установлении связей знаковой формы текста, сколько, главным образом, в определении значимости и смысла применения в речи конкретных слов и выражений.

2. Ведущими идеями методико-технологической основы исследования являются:

а) С точки зрения герменевтического подхода к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников, мы используем коммуникативно-ориентированный анализ текстов. Культурно-речевое общение героев произведений даёт образцы речевого поведения, и служит обогащению речевой практики младших школьников, совершенствованию их коммуникативных умений, поэтому коммуникативно-ориентированный анализ даст возможность при чтении произведений вычленять фрагменты текста (блок-концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации, которые подвергаются глубокому анализу, установлению взаимосвязей предложений, осмыслению с целью коммуникативного образования младших школьников;

б) Коммуникативно-ориентированный анализ текстов, опирается на технологию «герменевтического круга» их истолкования или их фрагментов (блок-концептов), перевод их культурного содержания из знаково-отвлечённых форм в реально-временные, культурные формы и смыслы.

3. Методико-технологическая основа проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников - герменевтический подход позволяет, с одной стороны, более полно использовать нравственно-этический потенциал учебных текстов для духовного развития личности учащегося. С другой – способствует формированию самостоятельности суждений и высказываний учащихся, интереса к чтению, развитию коммуникативной активности младших

школьников, их умению формулировать свои взгляды и отстаивать своё видение мира.

4. Герменевтический подход к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников – методико-технологическая основа развития субъекта речевой деятельности, которая рассматривает обучающегося как равноправного субъекта познания и созидания культуры на основе процесса толкования знаковых форм коммуникативной составляющей учебного текста. Это предоставляют ему (субъекту) свободное творческое пространство для осознания собственной речевой деятельности и способов её осуществления, принятия самостоятельных решений при выборе культурно-речевых средств самовыражения.

5. Овладевая методико-технологической основой педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, педагог, владеющий высоким уровнем педагогической культуры и, достигающий вершин в педагогической деятельности в перспективе сможет использовать собственный культурно-речевой потенциал для коммуникативного образования младших школьников.

Выводы по главе II

Теоретико-методологическим основанием разработки научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является интеграция общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического подходов:

1. Общенаучной основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами избран личностно ориентированный подход. Под личностно ориентированным подходом к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы понимаем методологическую ориентацию (стратегию) в педагогической деятельности. Она позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных культуросообразных понятий, правил, положений, идей, а также способов и действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности в творческом осуществлении речевой коммуникации.
2. Конкретно-научной основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является семиотический подход. Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиций семиотического подхода – это управление процессом порождения/восприятия у младших школьников определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными

целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся.

3. Методико-технологической основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами использован герменевтический подход. Подход, построенный на основе анализа текста или его фрагмента (блок-концепта), содержащего коммуникативную ситуацию концентрирующий внимание младших школьников с помощью «герменевтического круга» на восприятии, представлении и понимании смысла текста с целью разрешения какой-либо проблемы, поставленной в вопросе, мы называем герменевтическим.

ГЛАВА III. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

§ 3.1. Педагогические закономерности концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Изучая русский язык в школе, учащиеся овладевают социокультурными знаниями, навыками и умениями, коммуникативными умениями, языковыми знаниями, приобретают навыки оперирования языковыми средствами общения, используют формулы речевого этикета, выражающие определенные коммуникативные намерения, приобретают продуктивные и рецептивные фонетические навыки, приобретают продуктивный грамматический минимум и продуктивные и рецептивные лексические навыки. Методические принципы коммуникативного обучения отражают педагогические закономерности, которые лежат в основе достижения целей образования.

Основными педагогическими закономерностями концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников являются:

1. Коммуникативное образование представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной системы, базирующейся на динамике поэтапно-концентрического расширения объема приобретенных коммуникативных знаний, навыков и умений.
2. Коммуникативное образование носит деятельный характер, максимально приближаясь к естественной деятельности человека. Эта закономерность реализуется в лично ориентированном подходе, активизации умственных и нравственно-волевых усилий ученика.
3. Коммуникативное образование базируется на активности учащегося в обучении неразрывно связано с комплексной мотивацией, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого ученика, а также стремление познать самого себя и другого в общении, что составляет смысл учения.
4. Коммуникативное образование позволяет учащемуся овладевать языком осознанно, что предполагает осмысление учащимися языкового материала в единстве его формы и функции.
5. Коммуникативное образование имеет лично ориентированную направленность, что предполагает соответственный стиль общения учителя с учеником.
6. Коммуникативное образование имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование языка как средства общения, достижение учащимися определенного уровня коммуникативной компетенции.
7. Коммуникативное образование предполагает одновременное и взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие учащегося.

8. Коммуникативное образование предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности (говорение, слушание, чтение и письмо) как способам осуществления речевого общения, но при условии дифференцированного подхода к каждому из них.

Таким образом, выделенные нами педагогические закономерности, которые могут быть реализованы в концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников:

- процесс овладения языком как активная деятельность младшего школьника, адекватная его мотивам, интересам, индивидуальным особенностям, психологическим возможностям и способностям;
- становление коммуникативно-развивающейся языковой личности посредством управления учебной деятельностью учащихся через организацию общения, что позволяет максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы учащихся и оптимально организовать формирование у младших школьников коммуникативных умений;
- интеграция знаний способствует развитию коммуникативных умений, а также переносу этих знаний и ориентировке в различных социально значимых ситуациях.

На первом этапе, проектируя концептуальную модель педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы следовали важнейшему требованию, которое заключается в том, что основу любой модели составляют принципы, определяющие и формулирующие её цели. Поэтому моделирование рассматриваемого процесса осуществлялось на основе соотнесения функциональных и организационно-педагогических принципов – системы основных требований к построению образовательного процесса, соблюдение которых обеспечивает решение стоящих перед ним задач. К функциональным принципам относятся принципы полноты частей системы, стремления системы к идеальности, поэтапного развития, технологичности и гибкости. Возможность использования функциональных принципов в нашем исследовании обосновывается принципом «универсальности» (А.М. Уголев и др.), который позволяет рассматривать любую природную закономерность как потенциально всеобщую, имеющую проявления в других принципиально отличных системах.

Процесс формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности будет осуществляться успешно в рамках целостной научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием, ядром которой выступают педагогические закономерности и методические принципы концепции: а) общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников; б) принципы, отражающие идеи теории педагогического управления; в) принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников, а также целостная модель коммуникативного образования. Данная концепция обеспечивает

оптимальное соотношение практического владения языком, в том числе за счет развития культурно-речевых умений и организации деятельности учащихся (прежде всего коммуникативной и творческой как наиболее актуальных видов деятельности).

Анализ научной литературы (М.Т. Баранов, Н.Ф. Гоноболин, А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, Т.А. Ладыженская, А.В. Мудрик, Н.И. Формановская, Л.А. Шкатова и др.), обобщение эффективного педагогического опыта. А также собственная деятельность в качестве учителя начальных классов позволили сформулировать методические принципы построения научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, к числу которых мы относим:

1) общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников:

- *принцип кроссдисциплинарности*, когда содержание одной дисциплины накладывается на содержание других дисциплин того же иерархического уровня, и создает предпосылки для фундаментализации ее основ;
- *принцип преемственности* традиций формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности со структурой и содержанием инноваций современного коммуникативного образования;
- *принцип ориентированности*, предполагающий способность человека ориентироваться в мире (или в образе мира) и действовать (или вести себя) в соответствии с результатами коммуникативной ориентировки и с интересами и ожиданиями других людей, социальных групп, общества и человечества в целом. Другими словами, этот принцип своего рода указатель оптимального и в то же время нормативного способа действий в мире и понимания мира, а также границ и факторов, определяющих выбор такого оптимального способа;

2) принципы, отражающие идеи теории педагогического управления:

- *принцип фасилитации* образовательного процесса – это принцип педагогического управления продуктивностью коммуникативного образования (обучения, воспитания и развития) субъектов за счет особого стиля общения и качеств личности педагога, человека, облегчающего проявление инициативы и взаимодействия обучающихся, их личностного развития и самореализации;
- *принцип менеджмента комплексности*, предполагающий сочетание целевого, функционального и линейного педагогического управления. Данный принцип устанавливает педагогическое взаимодействие в двух направлениях: управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, который означает обеспечение перехода от ситуативной ориентировки к поиску и использованию внеситуативных ориентиров, к использованию системы знаний как «универсальной» ориентировочной основы. Второе направление предполагает управляемый переход от совместной с педагогом учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика и

означает, что основная цель общего образования – сделать ученика готовым к самостоятельному ориентированию и активной деятельности в реальной действительности;

– *принцип витагенности*, предполагает в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников опору на жизненный опыт личности, построенную на актуализации (востребовании, преобразовании) информации, отражающей витагенный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях, которую человек использует в новых для него условиях. Специфика учёта витагенной информации заключена в трех основных позициях: первая не связана с организованным процессом обучения и представляет собой самонакопление информации; вторая позиция – это основной способ ее получения, а именно, ретроспективный анализ личностью жизнедеятельности. Третья имеет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию.

3) *принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников:*

– *принцип поликультурности*, способствующий развитию младшего школьника как коммуникативно-развивающейся языковой личности через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия;

– *принцип идентификации (персонификации)*. Идентификация — устойчивое отождествление себя с другим человеком, стремление быть похожим на него. В младшем школьном возрасте преобладает образно-эмоциональное восприятие действительности, развиты механизмы подражания, эмпатии, способность к идентификации. В этом возрасте выражена ориентация на персонифицированные идеалы — яркие, эмоционально привлекательные образы людей (а также природных явлений, живых и неживых существ в образе человека), неразрывно связанные с той ситуацией, в которой они себя проявили. Персонифицированные идеалы являются действенными средствами нравственно-коммуникативного воспитания ребёнка.

– *принцип полисубъектности* вытекает из понимания того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. В современных условиях процесс коммуникативного образования личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер. Младший школьник включён в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки. Деятельность различных субъектов коммуникативного образования при ведущей роли образовательного учреждения должна быть по возможности согласована с целями, задачами и

ценностями развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования;

– *принцип диалогичности* рассматривается, в первую очередь, как «нацеленность на собеседника». Формирование коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника невозможно без активного вовлечения обучающегося в диалог, т.к. это развивает способность четко и ясно излагать свои мысли во взаимодействующих отношениях субъект-субъектных связей, природе отношений «ученик-учитель», «ученик-ученик», «учитель-автор», «ученик-автор». В результате работы данного принципа младшие школьники приобретут умения учитывать позицию собеседника (партнёра), организовывать и осуществлять сотрудничество с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях, важнейшими компонентами которых являются тексты.

Выводы по § 3.1.

Таким образом, ядром целостной научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников стали педагогические закономерности и методические принципы разработки концепции:

1. Педагогическими закономерностями, которые могут быть реализованы в концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, стали следующие:

- процесс овладения языком как активная деятельность младшего школьника, адекватная его мотивам, интересам, индивидуальным особенностям, психологическим возможностям и способностям;
- становление коммуникативно-развивающейся языковой личности посредством управления учебной деятельностью учащихся через организацию общения, что позволяет максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы учащихся и оптимально организовать формирование у младших школьников коммуникативных умений;
- интеграция знаний способствует развитию коммуникативных умений, а также переносу этих знаний и ориентировке в различных социально значимых ситуациях;

2. Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников (кроссдисциплинарности, преемственности, ориентированности);

3. Принципы, отражающие идеи теории педагогического управления (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности);

4. Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников (поликультурности, идентификации, полисубъектности, диалогичности).

§ 3.2. Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

Успешное и полноценное преподавание русского языка осуществимо лишь при общей гуманизации образования и воспитания на базе пересмотра места и роли, целей и задач предметов гуманитарного цикла в системе начального общего образования. Совершенствование преподавания русского языка в начальной школе должно опираться на значительный подъем престижа учителя-словесника в обществе, на основательный рост культурного и профессионального уровня учителя. Учитель-словесник должен быть образцом для подражания в коммуникативной деятельности, в морально-этическом, нравственном, патриотическом и духовном плане, обладающим работоспособностью, высоким уровнем образования и культуры. Подъем престижности образцов русского литературного языка должен сопровождаться активным общественным порицанием загрязнения русского языка во всех сферах его функционирования.

Без всенародного признания истинного соотношения сфер материальной и духовной культуры соответственно русским национальным традициям невозможно решать проблемы гуманизации образования и совершенствования содержания и методики преподавания русского языка.

Уроки родного языка должны проходить в атмосфере творческого содружества учителя и ученика, увлеченного поиском истины, стремлением увидеть красоту и гармонию. Именно на уроках родного языка школьник «учится учиться», развивает навыки исследовательской деятельности, формирует современное научное мировоззрение, духовность, нравственные и художественно-эстетические идеалы.

В начальной школе должен быть заложен прочный фундамент дальнейшего совершенствования речевой деятельности и осознания структуры родного языка. Формирование навыков письма и чтения, совершенствование навыков слушания и говорения должно идти в тесном взаимодействии всех видов речевой деятельности параллельно с формированием навыков наблюдения и самонаблюдения над речевой деятельностью и языком, осознанием его структурных закономерностей. Именно здесь следует придерживаться принципа восхождения «от текста к - грамматике, от грамматики - к более углублённому пониманию текста». При этом необходимо тщательно развивать коммуникативно-развитую языковую личность младшего школьника, а не подавлять её.

Работая с учебными и другими видами текстов, следует развивать активное внимание ребенка, учить слушать и читать с пониманием. Осознание структуры языка, различных явлений грамматики, орфографии и пунктуации, фонетики и фонологии должно «отталкиваться» от читаемого текста. Развитие речевой деятельности должно идти параллельно с осознанием структуры языка.

Детальное изучение структуры разнообразных текстов должно сопровождаться тщательным грамматическим разбором, анализом изучаемых и уже изученных явлений в тексте. Необходимо постепенно переходить от разбора текстов в классе с помощью учителя к самостоятельным всесторонним разборам дома, при этом следует развивать навыки использования справочной и дополнительной литературы. Анализ текста должен включать собственно структурно-смысловую, лексико-семантический, историко-филологический и коммуникативно-ориентированный разбор.

Анализируемые тексты-образцы различных жанров литературного языка должны совершенствовать навыки различных видов речевой деятельности. Необходимо поощрять самостоятельное составление различных текстов, поэтических и прозаических, монологических и диалогических. Ввести уроки декламации и ораторского искусства, возродить традиции школьных театров.

Принцип кроссдисциплинарности является одним из общепедагогических принципов обучения русскому языку концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Преподавание русского литературного языка должно, так или иначе, пересекаться с преподаванием курсов литературы, окружающего мира, отечественной истории, так как все эти предмета имеют почти один и тот же объект изучения – тексты русской литературы, которые составляют предметное воспитательное единство и координируются в связи с общими задачами гуманизации начального общего образования.

Современные образовательные программы основываются на убеждении, что традиционные дисциплины не способны решать важные проблемы общества. В результате, многие исследователи в области социальных наук объединили свои усилия в программах изучения различных курсов, разрабатываемых специалистами нескольких дисциплин и направленных на глобализацию и синергетичность явлений.

Один из вопросов, возникающих в ситуации междисциплинарного подхода – уровни междисциплинарного взаимодействия в современном исследовании (М. Гиббон, С. Шварцман и др.):

Мультидисциплинарность: механическое соединение усилий нескольких дисциплин для решения какой-либо проблемы. В этом альянсе каждая из дисциплин сохраняет свою методологическую специфику, незыблемость дисциплинарных границ и независимость («кооперация без интеракции»).

Кроссдисциплинарность: исследование, проводимое внутри одной дисциплины с позиций другой, принцип преодоления дисциплинарных границ для объяснения одного предмета понятиями другой.

Междисциплинарность: интеграция знаний и методов нескольких дисциплин для решения какой-либо проблемы, при которой напряжение методологических и инструментальных заимствований может сохраняться.

Трансдисциплинарность – сфера исследований, формирующаяся за пределами дисциплинарных различий или поверх них, учитывает специфику современного и постсовременного производства знаний как целостного (комплексного) процесса (Ж. Пиаже и др.).

Понятие «кроссдисциплинарность» часто рассматривается как понятие XX века, но идея уходит корнями в прошлое, например, Т. Аусберг и др. заявляет, что кроссдисциплинарность возникла ещё в греческой философии. Дж. Томпсон и др. подтверждает, что корни данного понятия лежат в некоторых идеях, которые распространяются через идеи унифицированного знания, общего знания, синтеза и интеграции знаний, в это же время Дж. Ганн и др. утверждает, что греческие историки и драматурги позаимствовали элементы таких областей как медицина или философия для дальнейшего понимания их собственных данных.

В научной литературе имеется множество определений «кроссдисциплинарности», отличающихся в понимании содержания, которое авторы вкладывают в один и тот же термин:

В словаре Уэбстера даётся следующее определение: «кроссдисциплинарность включает два или более академических, научных или художественных дисциплин». В словаре Уорднета кроссдисциплинарность – сотрудничество двух или более предметных областей. Кроссдисциплинарность определяется так же, как: объединение двух или более академических дисциплин или разрабатываемых предметных областей или объединение двух или более профессий, технологий и т.п.

В академическом словаре русского языка даётся следующее определение кроссдисциплинарности: данный термин относится к образованию и обучению и является особенностью знания, которые пересекают несколько установленных дисциплин или традиционные области знания.

Исследователи, ученики и учителя включены в проблему установления связи и интеграции двух или более академических дисциплин, профессий или технологий с их методами и ракурсами, преследуя общую цель.

Кроссдисциплинарность включает рассмотрение предмета с разных сторон и разными методами, пронизывая дисциплины и образуя новый способ понимания предмета. Общая цель понимания объединяет различные методы и подтверждает общую проблему или предмет, даже если они распространяются на другие дисциплины.

Кроссдисциплинарность, по мнению Х. Якобса - это вид знания и подход к курсу обучения, которые сознательно включают методологию и язык более чем одной дисциплины для рассмотрения центральной темы, проблемы, события, факта и опыта. В отличие от традиционного взгляда на сумму знаний отдельной дисциплины, кроссдисциплинарность не делает акцент на ограничения знания, а сосредотачивается на связях и взаимоотношениях между разными дисциплинами, изучающими свой предмет.

Х. Якобс и др. определяет кроссдисциплинарное обучение как вид знания и курс обучения, которые преднамеренно используют методологию и язык в более чем одной дисциплины для проверки центральной темы, события, тематики или опыта.

По мнению Н. Моти и др., кроссдисциплинарность – соединение в единой форме компонентов двух или более дисциплин. При этом автор отмечает, что кроссдисциплинарность обычно встречается в следующих ситуациях: кроссдисциплинарное знание включает знание с аспектами двух или более дисциплин, кроссдисциплинарное исследование соединяет компоненты двух или более дисциплин в поиске нового знания, а кроссдисциплинарное обучение является сочетанием компонентов двух или более дисциплин в единой программе преподавания.

Д. Дэвид, Д. Джери и др. определяют кроссдисциплинарность как опыт, сообща переживаемый людьми; соглашения о знаниях.

По Г. Бергеру кроссдисциплинарный – прилагательное, обозначающее взаимодействие между двумя или несколькими различными дисциплинами. Это взаимодействие может варьироваться от простого обмена идеями до взаимной интеграции целых концепций, методологии, процедур, терминологии, данных, организации исследовательской и образовательной деятельности в некоторой весьма широкой области.

Ж. Пиаже и др. рассматривает кроссдисциплинарность, как область, которая обозревает одну дисциплину с перспективой другой, например, история математики.

В настоящее время имеется несколько типов исследований, которые можно рассматривать как междисциплинарные. Известный немецкий социолог Р. Кёниг различает два типа кроссдисциплинарности - «мягкий» и «жесткий». «Мягкий» тип подразумевает взаимодействие между дисциплинами на уровне «обобщающих» и «вспомогательных». «Жесткий» тип связан с такой интерпретацией объекта исследований, при которой он представляется как сумма аспектов, каждый из которых изучается соответствующей дисциплиной. Уязвимость такого рода попытки отмечается в науковедческой литературе и в ряде работ методологического характера: «мягкий» тип воспроизводит традиционное деление дисциплин по иерархическому принципу, где каждая из них, как «вспомогательная», так и «обобщающая» имеет свой предмет, метод и соприкасается с другими только в использовании и интерпретации накопленного знания»; в случае с «жестким» типом речь идет о наборе рядоположенных дисциплин, предмет которых затрагивает те или иные стороны, связанных с объектом явлений.

Таким образом, в связи с интенсивной разработкой научных исследований в области принципа кроссдисциплинарности будет развиваться и педагогическая наука, внедрение в общеобразовательную практику школ и вузов междисциплинарных подходов.

Принцип преемственности является важнейшим фактором, обеспечивающим эффективность коммуникативного образования. В

педагогической науке преемственность в образовании понимается как одно из необходимых условий становления и развития личности ребёнка, определяющее его дальнейшую жизнедеятельность. Преемственность предполагает связь между этапами или ступенями развития, и её сущность заключается в сохранении различных элементов целого или отдельных его сторон при помощи целого как системы.

В исследовании проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников принцип преемственности понимается как взаимосвязь традиций формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности со структурой и содержанием инноваций современного коммуникативного образования.

Развёрнутое определение понятию «преемственность» даёт А.А. Леонтьев: «...под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение), то есть, в конечном счёте, – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования».

В современной отечественной педагогической практике принцип преемственности образования наиболее полно и последовательно реализуется в образовательной системе начального общего образования «Школа 2100». Можно отметить следующие направления реализации преемственности, которые определяют целостность, последовательность и системность всего образовательного процесса:

- методологическое единство;
- единство целей;
- содержательное единство;
- процессуальное единство;
- единство оценивания образовательных достижений учащихся.

В непрерывных курсах русского языка и риторики, реализуемых в рамках образовательной системы «Школа 2100» от ДОУ до 11-го класса, внешняя и внутренняя непрерывность (преемственность) разграничивается. Под внешней непрерывностью подразумевается организационный переход обучения на более высокую ступень. Под внутренней непрерывностью – соотнесённость содержания и технологий на всех предшествующих и последующих ступенях образовательного процесса.

Сегодня преемственность рассматривается как одно из условий непрерывного образования. В этом смысле преемственность есть, во-первых, определение общих и специфических целей образования на каждой ступени; построение содержательной единой линии, обеспечивающей эффективное, поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования; во-вторых, связь и согласованность каждого компонента методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации).

Познакомившись с методическими рекомендациями «О некоторых подходах к осуществлению преемственности в обучении учащихся», мы обогатили представление о преемственности новыми содержательными компонентами, такими как:

- эмоциональный компонент – обеспечение эмоциональной комфортности школьника, приоритете положительных эмоций;
- деятельностный компонент – обеспечение связей ведущей деятельности смежных периодов, опора на актуальную для данного периода деятельность;
- содержательный компонент – правильное соотношение между знаниями об окружающем мире, о самом себе, установление перспектив в содержании обучения на каждой ступени;
- коммуникативный компонент – учет особенностей общения младших школьников;
- педоцентрический компонент – постановка в центр образовательного процесса ребенка, индивидуальный характер его обучения и воспитания.

Реализация принципа преемственности в обучении русскому языку является одним из важных дидактических принципов состоящих в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на изученный материал и достигнутый учащимся уровень языкового и речевого развития, в перспективности изучения материала, в согласовании ступеней и этапов образовательного процесса. Именно поэтому данная педагогическая проблема постоянно находится в центре внимания психологов, дидактов, методистов, педагогов (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, М.Р. Львов, М.И. Скаткин и др.).

Отсутствие единого подхода к обучению родному языку на всех этапах школьного образования приводит к следующему: у школьника не складываются представления о языке: как системе языковых единиц, функционирующих по определённым законам; ученик не вооружается научным подходом к анализу языковой действительности, не осознаёт единых требований к организации учебной деятельности. В связи с этим одна из задач обучения русскому языку состоит в обеспечении преемственности обучения ведущей деятельности, которая определяется психологическими особенностями данного возраста. Вопросам преемственности в изучении русского языка посвящены специальные исследования, в которых предпринимаются попытки решить данную проблему, установив, поэтапность изучения конкретного языкового материала (С.Ш. Львова, Т.К. Лидман-Орлова, Н.А. Плёткин и др.).

Основное внимание в этих исследованиях уделяется дифференциации языкового материала по степени сложности и распределению его по ступеням обучения. По нашему мнению, данный подход в решении дидактической проблемы оправдан, поскольку касается содержательной стороны обучения, а также структурирования учебного материала, являющегося объектом языкового анализа.

Между тем современные исследования в области психолингвистики, позволяют подойти к решению данной проблемы с учётом выявленных закономерностей языкового развития (языковой способности) ребёнка и тех качеств, которыми должна обладать «языковая личность». По мнению учёных, языковая способность личности имеет многокомпонентную структуру, вбирающую в себя интеллектуальный (общий) и специальный компонент (состоящий из речевой и языковой части), ядром которой является «чувство языка», языковая интуиция.

Сложность психофизиологической природы языковой способности, несовершенство методики преподавания родного языка, отсутствие ориентации учителей на реализацию развивающих задач обучения приводят к невостребованности в процессе преподавания в школе родного языка многих элементов языковой способности, и, прежде всего, способности к языковому творчеству, лингвистической догадке, восприимчивости к семантике языка на всех языковых уровнях. В результате, процесс языкового обучения формализуется: школьники заучивают языковые понятия, определения и правила механически, не понимая сущности названных языковых явлений, не могут построить связное монологическое высказывание на определённую тему. Кроме того, не владеют тропами, фигурами речи, эмоциональными средствами выразительности, восприимчивостью к комическому содержанию в языке, не чувствуют нравственной силы слова, обнаруживают низкий уровень образного и теоретического (абстрактного, логического) мышления: логико-языковых операций анализа и синтеза, обобщения, абстрагирования и сравнения и т.п.

Таким образом, учащиеся демонстрируют низкий уровень сформированности языковых умений и навыков. Поэтому необходимо усилить обучающий эффект при формировании языковой способности за счёт развития всех компонентов языковой способности, «чувства языка», основанного на способностях ребёнка и осуществляемого в учебном процессе при помощи дидактического принципа преемственности традиций формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности со структурой и содержанием инноваций современного коммуникативного образования.

Принцип ориентированности. Проблема коммуникативной ориентации современного образовательного пространства во многом связана с распространением средств массовой коммуникации, массовой информацией и массовой культурой. Коммуникацию следует понимать как процесс, с одной стороны, социального и, с другой стороны, индивидуального конструирования.

Принцип ориентированности, с которым связывается традиционная образовательная практика, *утверждает субъективно-позиционную либо тематическую* ориентацию коммуникативного действия. Первая из них имеет два аспекта: с одной стороны, любое коммуникативное действие

понимается как выражение субъективной позиции, с другой, оно видится как адресованное к определенной позиции.

Способ анализа интеракций, применяемый в большей части современных социальных наук, как раз предполагает такую двоякую соотнесенность любого высказывания в пространстве коммуникации, приобретающей статус обмена. Соответственно, высказывание осмысливается как способ передачи значений от одной субъективности к другой, а коммуникация — как базовое условие этой передачи.

Обратной стороной подобного «субъективированного» подхода зачастую выступает тематическая ориентация коммуникации, когда она постигается как разворачивающаяся вокруг своей «темы» или предмета. Коммуникативное действие видится уточняющим тему и «содержащим» ее вместе с другими коммуникативными действиями. Последний момент — «содержание» — следует отметить особо, поскольку тематическая определенность коммуникации понимается не столько как понятность темы, сколько как ее общность понимания.

Субъективная и предметная ориентации позволяют сводить любого вида высказывания к достаточно небольшому числу источников и этим наделять их смыслом, т.е. определять способ обращения с ними. Если утверждение обладает смыслом (как выражение или, точнее, проявление личной точки зрения либо как суждение о чем-то), к нему можно применять известные процедурные приемы, в результате чего коммуникация оказывается цепочкой взаимоскоординированных действий, соответствующих определенному пониманию коммуникации.

Однако это дает нам право ввести представление о еще одном типе коммуникативной ориентации — *ориентации на ситуацию*, не дополняющей две предыдущие, а обнаруживающей их локальность.

Коммуникативное действие в таком типе ориентируется на целостную ситуацию, а не на субъективные позиции участников или общую тему их обсуждения. «Ориентацию» здесь нужно понимать в конструктивном ключе, то есть любое действие конструирует ту или иную ситуацию, а не предпринимается в уже предзаданных условиях.

Если для тематико-субъективного понимания коммуникации ключевым моментом является установление того, в каких первоначальных обстоятельствах сформировалось высказывание, т.е. каковы его *истоки*, то для ситуационной ориентации важно, к каким *эффектам* оно ведет, какую ситуацию оно конструирует.

Коммуникативное действие совершается в *коммуникативной ситуации*, а не в некой предполагаемой «общности» значений. Поэтому ориентацию на ситуацию нужно понимать как ориентацию действия на его совершение, а не как учет в действии объективных условий его совершения. Действие определяет ситуацию (У.И. Томас и др.) и тем самым создает условия своего свершения, что означает фактически, что *коммуникативное действие является своим собственным условием*.

Ситуационная ориентированность проявляет себя, в первую очередь, на уровне *высказываний*. Если первые две отмеченные ориентации (*субъективно-позиционная* и *тематическая*) отталкиваются от высказываний, понимаемых в качестве средств или инструментов (а фактически — способов, т.е. «высказывать» интерпретируется, как и, например, «писать», не просто как средство, а именно как способ действия) передачи субъективных значений, придаваемых объектам. То в ситуационной ориентации и объект, и субъект начинают выводиться из высказывания, которое их конструирует, и в котором они конституируются в собственном статусе.

Таким образом, принцип ориентированности как общепедагогический принцип концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников учитывает *три типа ориентации* коммуникативного действия младших школьников: 1) субъективная или позиционная; 2) предметная или тематическая; 3) ситуационная или целостная.

Мотивационной основой общения младших школьников на учебных занятиях по русскому языку являются коммуникативные ситуации, которые мы рассматриваем с двух позиций: а) психологической; как цели, мотивы и стимулы речевого общения и б) лингводидактической; как способ педагогического управления коммуникативным образованием учащихся.

Выделяем ее основополагающие характеристики коммуникативной ситуации:

- коммуникативная ситуация является понятием лингвистики (общей и прикладной) и лингводидактики;
- коммуникативная ситуация определяется как составляющая контекста высказывания, порожденного в речевом акте;
- коммуникативная ситуация имеет те же особенности, что и речевая деятельность в целом (осмысливается с точки зрения речевой деятельности);
- коммуникативная ситуация связана с учебным процессом и является фактором, обеспечивающим активную устную речь языковой среды;
- коммуникативная ситуация - это методический прием или средство, создающее условия и побуждающее к конкретному высказыванию, открытому естественному общению;
- коммуникативная ситуация - это способ (условие) организации учителем речевой деятельности и речевого поведения младших школьников, т.е. речевого общения на учебном занятии по окружающему миру.

Опираясь на вышеизложенные постулаты, *под коммуникативной ситуацией* нами понимается способ педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся, заключающий в себе

мотивационную основу речевой деятельности, и условия, вызывающие потребность в языковом общении.

При разработке методики организации коммуникативного образования младших школьников в курсе «Русский язык» мы в основном руководствовались типами коммуникативных ситуаций, выделенными по следующим критериям:

- а) условиям создания коммуникативных ситуаций;
- б) способу организации речевой деятельности;
- в) этапам обучения;
- г) основным дидактическим задачам, решаемым учащимися начальной школы на учебном занятии;
- д) функциям речи к адресату;
- е) формам речи;
- ж) с точки зрения стимула к речи и способа речевой реакции на него;
- з) адекватности процессу коммуникации;
- и) способу воздействия ситуации;
- к) типу речевого сообщения.

Коммуникативные ситуации имеют лингвометодическую обусловленность, т.к. их создает и организует учитель на основе:

- а) учебных, художественных, естественнонаучных и др. видов текстов, как основных средств коммуникативного образования;
- б) ситуативных упражнений, в частности, ситуативных диалогов;
- в) наглядности (картины, иллюстрации, схемы);
- г) дидактических игр речевого характера (занимательные игры, пословицы, загадки и др.);
- д) естественных и воображаемых ситуаций общения.

Текст как дидактическая единица позволяет слить воедино два важнейших направления: познание системы языка и познание правил речевого общения и поведения, обучаемых в различных учебных ситуациях.

В исследовании мы руководствовались научными положениями И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, М.С.Соловейчик и др. о том, что речевые действия напрямую зависят от целевой установки, характера компонентов учебного текста и определяются типом создаваемых на учебном занятии коммуникативных ситуаций. В ходе обучающего эксперимента были апробированы следующие его типы:

1. Коммуникативная ситуация как установка на восприятие текста. Предтекстовая ситуация создается во вступительном слове учителя, после чего создается послетекстовая коммуникативная ситуация, направленная на уяснение смысла прочитанного. Окончательному осмыслению содержания текста способствуют как ситуативные, так и надситуативные задания.

2. Установка на эмоциональное воспроизведение текста

организуется путем создания коммуникативной ситуации на воспроизведение диалога в ролевой игре.

3. Коммуникативная ситуация в форме диалога-дискуссии как установки на восприятие содержания текста была апробирована в различных способах построения диалога-дискуссии: а) обсуждение названия текста, поступков героев и их мотивов; б) на основе пословиц и поговорок к текстам. Правомерны и повторные задания на воспроизведение диалога без авторских слов.

4. Коммуникативная ситуация на восприятие темы текста.

5. Коммуникативная ситуация в форме диалога-беседы на выяснение смысловых отношений внутри текста.

Организация устного речевого общения осуществлялась нами на основе ситуативных упражнений. Речевые задания формулировались исходя из конкретных ситуаций, ибо ситуативные упражнения отражают специфику речевой коммуникации (ее мотивированность, целенаправленность, ориентированность на конкретную обстановку, в которой она протекает) и создают стимул к говорению, вызывают потребность в общении, совершая речевые действия. Разрабатывая ситуативные упражнения, мы принимали во внимание факторы, которые вызывают учебно-речевое общение, а именно: сообщение новых для собеседников факторов, выражение собственного отношения к ним и их оценка и т.д.

В основе ситуативных упражнений лежат учебно-речевые ситуации, которые, будучи мотивационной основой учебно-речевого общения, сами нуждаются в мотивирующих факторах. Учебная деятельность была включена в другие виды деятельности, происходил перевод внешнего по отношению к обучаемому действия, организованного учителем, во внутренний план. В речевых ситуациях меняется динамика мотивов: ситуация приводит к постановке лично значимых задач и появлению новых мотивов. Мотивы - это меняющиеся, определяемые ситуацией побуждения, которые находятся в движении и развитии.

Итак, процесс коммуникативного образования младших школьников в курсе «Русский язык» целесообразно осуществлять на основе создания коммуникативных ситуаций с учетом их компонентов и этапов обучения. Создание коммуникативной ситуации - это, прежде всего, создание искусственного стимулятора коммуникации путем строгого отбора важных тем для речевого высказывания обучающихся при помощи различного рода зрительной и слуховой наглядности, моделирования речевой деятельности на основе учебных текстов. Такая коммуникативная ситуация еще не будет обладать всеми признаками естественной ситуации, но все же сохраняет наиболее существенные черты естественной коммуникации. Речевая тренировка в подобных ситуациях подготавливает младших школьников к общению в естественных условиях.

Выводы по § 3.2.

Таким образом, мы определили общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников:

1. Принцип кроссдисциплинарности включает рассмотрение предмета, в частности языка и речи, с разных сторон и разными методами, пронизывая дисциплины (русский язык, литературное чтение, отечественная история и др.) и образуя новый способ понимания предмета. Общая цель понимания объединяет различные методы и решает общую проблему, даже если её предмет распространяется на разные дисциплины. Принцип кроссдисциплинарности учитывается, когда содержание одной дисциплины накладывается на содержание других дисциплин того же иерархического уровня, и создает предпосылки для фундаментализации ее основ;

2. Принцип преемственности означает согласованность традиций формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности со структурой и содержанием инноваций современного коммуникативного образования. Реализация принципа преемственности в обучении русскому языку является одним из важных дидактических принципов состоящих в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на изученный материал и достигнутый учащимся уровень языкового и речевого развития, в перспективности изучения материала, в согласовании ступеней и этапов образовательного процесса;

3. Принцип ориентированности предполагает способность человека ориентироваться в мире (или в образе мира) и действовать (или вести себя) в соответствии с результатами коммуникативной ориентировки и с интересами и ожиданиями других людей, социальных групп, общества и человечества в целом. Другими словами, этот принцип своего рода указатель оптимального и в то же время нормативного способа действий в мире и понимания мира, а также границ и факторов, определяющих выбор такого оптимального способа среди нормативных. Принцип ориентированности учитывает три типа ориентации коммуникативного действия младших школьников: 1) субъективная или позиционная; 2) предметная или тематическая; 3) ситуационная или целостная.

§ 3.3. Принципы, отражающие идеи теории педагогического управления

Сегодня общество по целому ряду обстоятельств (экономических, финансовых, кадровых и т.д.) столкнулось с совершенно новой ситуацией в образовании. Возникла необходимость изменения условий, форм и механизмов учения. С этой точки зрения становится актуальным открытый в педагогике и психологии **принцип фасилитации** (от англ. to facilitate - облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия).

В науке выделяют фасилитацию социальную и педагогическую. Под первой понимают повышение скорости или продуктивности деятельности личности вследствие актуализации в ее сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за ее действиями [1]. Под второй - усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога [2].

По нашему мнению, объединяет эти оба вида то обстоятельство, что фасилитация способствует повышению продуктивности любой, в том числе и педагогической, деятельности. Различие же между ними заключается в том, что в социальной сфере это происходит посредством наблюдения за действиями субъекта. А в педагогической - за счет особого стиля общения педагога с учащимися и влияния на них его личности.

Э.Н.Гусинский, Э.Ф. Зеер, К. Роджерс, В.А. Сластенин и др. педагогическую фасилитацию признают эффективным принципом управления и стимулирования эффективных результатов процесса обучения. Для определения сущности данного принципа необходимо произвести анализ понятия фасилитации. Под фасилитацией понимается повышение скорости или продуктивности деятельности человека вследствие актуализации в сознании человека образа (восприятия, представления) другого человека, выступающего в качестве соперника или наблюдателя.

Разработку концепции педагогической фасилитации начал в 50-х гг. XX в. К. Роджерс совместно с другими представителями гуманистической психологии. В отечественной психологии количество работ, посвященных педагогической фасилитации, не так велико (Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина и др.). Изучая этот феномен, авторы устанавливают его особенности и психотехнологии развития. Большинство исследований выполнено в контексте педагогики (Р.С. Димухаметов, Е.Ю. Борисенко, Л.Н. Куликова, Е.Г. Врублевская и др.). Так, Е.Ю. Борисенко и др. рассматривает вопросы внедрения форм и методов работы по фасилитации, становления экзистенциальной направленности личности учащихся, развития слабоуспевающих школьников. В исследованиях Л.Н. Куликовой и Е.Г. Врублевской и др. изучается фасилитирующее общение как вид педагогического взаимодействия, в ходе и в результате которого при определенных условиях осуществляется осознанное, интенсивное и

продуктивное саморазвитие его субъектов. Фасилитирующее общение в духовно-ценностном поле его участников порождает их нравственное самопреобразование и совершенствование.

Обращение к названным работам и их анализ позволяют сделать вывод о том, что педагогическая фасилитация предъявляет целый ряд требований, как к процессу обучения, так и к личности педагога, особенно к его умению строить взаимоотношения с обучающимися.

Суть педагогической фасилитации в коммуникативном образовании младших школьников состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимися исполнительской части совместной деятельности. И перейти от формирования функционально грамотной языковой личности к подготовке активной, способной к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Потребности и мотивы активного поведения складываются не в исполнительской, а в ориентационной части взаимодействия. В связи с этим задача педагога - включить обучающихся в совместную ориентировку, разделить с ними ряд управленческих функций в целях создания условий для пробуждения глубокого интереса к предмету и возникновения реальных содержательных мотивов учения.

Мы считаем, что педагогическая фасилитация - это качественно более высокий и соответствующий современным запросам практики уровень обучения школьников. Практически школьник усваивает ровно столько, сколько у него возникло вопросов, т.е. насколько он был активен в учебном процессе. Никакое эмоциональное и логически построенное изложение материала не дает желаемого эффекта, если учащиеся по тем или иным причинам остались пассивными слушателями.

При фасилитации коммуникативного образования педагог получает возможность использовать не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Она позволяет педагогу занять позицию не «над», а «вместе» с учащимися. Все это создает условия для повышения интереса и познавательной активности младших школьников, оптимизирует процесс коммуникативного развития.

Педагог-фасилитатор повышает эффективность обучения, прежде всего, за счет оптимизации процесса совместной работы в группах «педагог-ученик» и «ученик-ученик». При этом важны формы и способы внутригруппового взаимодействия: как обучающиеся разговаривают друг с другом, как находят общее понимание проблем, как принимают решения и разрешают конфликты.

Три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия лежат в основе фасилитации. Они дополняют комплекс психолого-педагогических условий и определяют

успех познания. В этих положениях заключен смысл фасилитации, раскрывается лично и деятельностно-опосредованная позиция и синергетический образ фасилитатора и младшего школьника.

Традиционная методика обучения русскому языку в начальной школе авторитарна, основана на убеждении, разъяснении, приучении, принуждении, требованиях, т.е. воздействии на личность внешней силой педагогического влияния, усиливающих когнитивный диссонанс. Принцип фасилитации предусматривает иное: активно включать обучающегося в речетворческую деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности.

Стратегия фасилитации предусматривает направленность согласованных действий субъектов образовательного процесса. Главное в реализации принципа – фасилитация саморазвития личности обучающегося. Стержневая целевая ориентация принципа – опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации. Принцип фасилитации оказывает системообразующее влияние на компоненты образовательного процесса и ориентирован на разрешение противоречий в коммуникативном образовании, уменьшение влияния когнитивного диссонанса, добавляя новые когнитивные элементы в систему знаний индивида. Школьники, принимающие фасилитацию и работающие с педагогом-фасилитатором, обнаруживают высокий уровень «когнитивного функционирования». Вместе с тем не следует исключать и феномен негативной фасилитации – ингибиции. Он ведёт к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости и пр.

В настоящее время установлено, что возникновение фасилитации зависит от характера выполняемых задач, пола, возраста, статуса и других характеристик субъекта, а также от его отношения к присутствующим. Явление фасилитации учитывается в педагогическом процессе, когда учитель хочет простимулировать деятельность ученика или группы учеников.

В современной педагогической науке существует понятие учителя-фасилитатора - учителя, работающего в парадигме лично-ориентированной педагогики и руководящегося следующими установками: открытость своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям; поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности учителя в возможности и способности учащихся; эмпатическое понимание (видение поведения учащегося, его реакций, действий, навыков).

Принцип фасилитации в коммуникативном образовании младших школьников определяет стратегию и тактику в педагогическом управлении и означает стимуляцию и освобождение одновременно. Он реализуется через взаимодействие обучающихся и педагогов в лично ориентированной (гуманистической) парадигме на основе соуправления, открытости, творчества, установления контактов для индивидуального совершенствования, «освобождения» качеств личности с помощью средств

педагогического внушения и выдвижения оптимистической перспективы. Это дает возможность расширения границ свободы и ответственности участников образовательного процесса в практической деятельности.

На основе анализа современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме педагогической фасилитации, можно заключить, что наметился определенный переход от традиционного понимания сущности этого понятия. Чаще оно рассматривается как качественная характеристика педагога. В то же время обращение к истории возникновения термина позволяет нам утверждать, что в своей основе фасилитация представляет собой процесс взаимодействия педагога с обучающимися, соответствующий определенным характеристикам.

Принцип менеджмента комплексности. Менеджмент – тип управления, в наибольшей степени отвечающий потребностям и условиям современности. Менеджмент - синоним термина «управление», однако не в полной мере. Понятие «управление» намного шире, поскольку применяется к разным видам человеческой деятельности, в том числе и педагогической. Любая деятельность осуществляется в рамках объективных законов природы и общества. Не является исключением и управленческая деятельность педагога. Именно поэтому для повышения эффективности профессиональной деятельности педагогу необходимо знать и понимать возможности и ограничения, которые «диктуют» законы объективного мира.

Управление — неотъемлемый элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических). Управление обеспечивает сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности. Педагогическое управление как воздействие на сообщество школьников с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития есть непереносимое, внутренне присущее свойство образования, вытекающее из его системной природы, общественного характера, необходимости общения людей в процессе труда и жизни, обмена продуктами их материальной и духовной культуры.

Этот принцип требует одновременно и комплексного, и системного подходов к управлению. Системность в педагогическом управлении означает необходимость использования системного анализа в каждом управленческом решении. Комплексность в педагогическом управлении означает необходимость всестороннего охвата всей управляемой педагогической системы, учета всех сторон, всех направлений, всех свойств. Например, для педагога это учет всех особенностей структуры управляемого детского коллектива: возрастных, этнических, конфессиональных, статусных, общекультурных и т.д.

Таким образом, системность означает попытки структурировать проблемы и решения по вертикали, комплексность — развернуть их по горизонтали. Поэтому системность более тяготеет к вертикальным,

субординационным связям, а комплексность — к горизонтальному, координационному педагогическому взаимодействию.

Под принципами управления в целом понимают фундаментальные основные идеи, представления об управленческой деятельности, правила, вытекающие непосредственно из законов и закономерностей управления, т.е. принципы управления, отражают объективную реальность, существующую независимо от сознания человека. Вместе с тем, каждый из принципов управления - это идеи, которые мысленно формирует каждый педагог на уровне его общей и профессиональной культуры. Так как принципы принадлежат субъекту, то они носят субъективный характер. Из принципов педагогического управления вытекают правила группового поведения школьников. Из правил группового поведения вытекают правила индивидуального поведения с учетом их личностных характеристик.

Принцип комплексности – это учет в управленческой деятельности педагога всех факторов.

Принцип менеджмента комплексности предполагает кроме комплексности учет влияния всех факторов друг на друга и на результат управленческой деятельности педагога в процессе образования.

Принцип менеджмента комплексности предполагает, что организация педагогом содержания коммуникативного образования младших школьников развивается не по одному направлению, а по их совокупности и касается не одного или нескольких школьников, а всего коллектива обучающихся.

Принцип менеджмента комплексности понимается нами как требование создать комплексную методику педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, при которой обучающиеся выступали бы не только фактором самообучения, но и главным образом целью становления коммуникативно-развитой личности, социальным ориентиром для практического применения в жизни.

Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников предполагает осуществление субъектом управления ряда последовательных операций: модульное планирование, подготовку и принятие решений (норм, правил и т.д.), организацию выполнения решений и контроль их выполнения, подведение итогов и оценку результатов. Оно неотделимо от систематического обмена информацией между компонентами управляемой системы, а также данной системы с окружающей ее средой. Полученная информация позволяет педагогу иметь представление о состоянии эффективности результата коммуникативного образования в определённый момент времени, о достижении (или не достижении) педагогической задачи, с тем, чтобы обеспечить качественное выполнение управленческого решения.

В педагогическом управлении коммуникативным образованием важным моментом является мотивация младших школьников к обучению, воспитанию и развитию, качество которой зависит от многих факторов. Эффективной она становится, когда возникает гармонизация личностного и

организационного сознания субъектов образования в процессе педагогического взаимодействия. Вследствие этого и складывается их ориентация на изменение.

Таким образом, педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиции принципа менеджмента комплексности есть систематически осуществляемое сознательное, целенаправленное организационно-методическое взаимодействие педагога с коллективом младших школьников на основе познания и использования объективных закономерностей и тенденций социокультурного языкознания в интересах обеспечения оптимальных перспектив и достижения поставленной цели – становление коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся.

Принцип менеджмента комплексности, предполагает сочетание целевого, функционального и линейного педагогического управления. Данный принцип устанавливает педагогическое взаимодействие в двух направлениях: управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, который означает обеспечение перехода от ситуационной, ситуативной ориентировки к поиску и использованию внеситуативных ориентиров, к использованию системы знаний как «универсальной» ориентировочной основы. Второе направление предполагает управляемый переход от совместной с педагогом учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика и означает, что основная цель общего образования – сделать ученика готовым к самостоятельному ориентированию и активной деятельности в реальной действительности.

Принцип витагенности. Особенности существующих направлений и подходов к исследованию в области коммуникативного образования школьников определяют разработки теории витагенного обучения, которая вызвана необходимостью понимания и признания значения жизненного опыта школьника.

Витагенность в этимологическом значении состоит из двух содержательных основ: витальность и генезис. Витальный (от *vitalis* - жизненный) означает жизненный, прижизненный, имеющий отношение к жизненным явлениям. Генезис (от греч. *genesis* — рождение, происхождение) - возникновение, становление, происхождение того или иного предмета или явления.

В спектре значений слова «генезис» в контексте смысла термина «витагенность», по нашему мнению, должно входить и развитие как необходимый механизм порождения и становления. Таким образом, семантическое значение термина «витагенность» - порождение, становление и развитие.

Принцип витагенности является достаточно новым в педагогических исследованиях и чаще всего употребляется в словосочетании «витагенный опыт». Введение А.С. Белкиным и другими термина «витагенный опыт» в педагогику было обусловлено тем, что необходимо было искать новые

способы практической реализации тенденции гуманизации образовательного процесса.

Проблема использования жизненного, витагенного опыта учащихся в учебном процессе и формирования на его основе личностных качеств широка и многогранна. Анализ научной литературы (В.Г. Белинский, А.С. Белкин, И.И. Бецкой, Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, Н.О. Вербицкая, Н.Х. Вессель, К.Н. Вентцель, В.И. Водовозов, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Э.Ф. Зеер, П.Ф. Каптеров, Н.А. Корф, А.Н. Леонтьев, А.П. Нечаев, Н.И. Новиков, В.Ф. Одоевский, Н.И. Пирогов, А.Н. Радищев, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, А.Ф. Фортунатов, Ф.И. Янкович и др.) убедительно показал, что в исследованиях учёных раскрывались различные подходы к проблемам поиска научно-практических путей привлечения жизненного (витагенного) опыта в качестве дополнительного источника в процессе обучения младших школьников.

Человек познаёт окружающий мир как стихийно, бессознательно, так и планомерно, в специально организованных условиях (детский сад, школа, институт и т.д.). Познание окружающей действительности во всем многообразии ее форм, явлений, взаимосвязей есть процесс накопления индивидом жизненной информации или опыта. Этот процесс накопления и передачи информации новым поколениям необходим для того, чтобы человеческое общество развивалось, ведь необходимость передачи социального опыта подрастающим поколениям, возникла одновременно с возникновением общества, и будет существовать на всех этапах его развития. Родители передают свой опыт детям, старшие - младшим, более опытные - менее опытным.

Как правило, люди располагают большим объемом обыденного знания. Обыденные знания производятся повседневно в условиях жизненных элементарных отношений. Они включают в себя и здравый смысл, и приметы, и назидания, и рецепты, и личный опыт, и традиции, и правила. Обыденное знание, хоть и фиксирует истину, делает это не систематично и бездоказательно. Особую разновидность знания составляет то, которое является достоянием отдельной личности, представляет личностное знание.

Наибольший эффект такого знания достигается при активном участии воспитуемого в этом процессе, при включении его в творческую (продуктивную) деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности.

Особое внимание витагенному обучению уделял К.Д. Ушинский. Он писал: «Хороший педагог, прежде чем сообщить какое-нибудь сведение ученикам, обдумывает: какие ассоциации по противоположности или по сходству может оно составить со сведениями, уже укоренившимися в головах учеников, и обратит внимание учащихся на сходство или различие нового сведения со старым. Прочно вплетает новое звено в цепь старых...».

А.Ф. Фортунатов, обращаясь к проблеме начального витагенного обучения, говорил о том, что: «Дети, поступая в школу, имеют уже порядочный, запас наблюдений над окружающей их природой и жизнью. Но все эти наблюдения находятся еще в беспорядочном состоянии: дети не отдают себе ясного отчета в том, что они видят каждый день вокруг себя. Они не привыкли сознательно воспринимать свои впечатления. Поэтому раньше, чем давать им какие-нибудь новые знания, следует привести в известный порядок этот хаотический набор впечатлений».

А.Н. Леонтьев, давая характеристику индивидуальности личности, указывает, что «пласты личного опыта» становятся предметом отношений личности, его действия. Опыт, его механизм открывает человеку в новом свете прежде не увиденное им знание; личность преобразует, творит предметную действительность, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным возможностям.

Современное определение технологии обучения с опорой на жизненный (витагенный) опыт личности дал А.С. Белкин. Обучение витагенное — инновационное направление в дидактике, построенное на актуализации (востребовании) информации, отражающей жизненный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях.

Рост индивидуального словаря, развитие грамматического строя речи и познавательных процессов непосредственно зависит от условий жизни и воспитания. В этом играют важную роль семья, окружающая среда, педагоги. Важно, какие этические нормы поведения прививают ребенку с детства, чему учат близкие люди и педагоги. На основании витагенной информации складывается витагенный опыт индивидуума, что обуславливает базу, на которой необходимо строить дальнейшее коммуникативное образование младших школьников.

С научных позиций процесс перехода витагенной информации в витагенный опыт проходит следующие стадии и уровни:

Первая стадия – первичное восприятие витагенной информации, недифференцированное.

Вторая стадия – оценочно-фильтрующая. Личность определяет значимость полученной информации в филогенезе, т.е. с общечеловеческих гностических позиций, затем в онтогенезе, т.е. с позиций личностной значимости. Отсевание информации происходит онтогенетически.

Третья стадия – установочная. Личность создаёт либо стихийно, либо осмысленно установку на запоминание данной информацией с приблизительным сроком «хранения». Этот срок определяется её значимостью жизненной и практической направленностью. Это определяет и уровень её усвоения:

1.) Операциональный. Установка на слабое запоминание. Это информация имеет наименьшее значение для личности, «на всякий случай».

2.) Функциональный. Установка на более длительные сроки «хранения» витагенной информации. Она используется в ситуации выбора.

3.) Базовый. Установка на длительное запоминание, наибольшая значимость для личности учащегося. Уровни могут постоянно взаимодействовать между собой, переходить один в другой, приобретать различную степень значимости на разных стадиях приобретения опыта.

Таким образом, витагенная информация есть совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих мироощущение личности на определенных стадиях и уровнях ее развития. Специфика витагенной информации заключена в трех основных позициях. Первая не связана с организованным процессом обучения и носит преимущество автодидактический характер (самонакопление информации). Вторая: основной способ ее получения – ретроспективный анализ жизни и деятельности. Третья имеет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию.

Вспомогательные функции витагенной информации: иллюстрации изучаемых в учебных курсах факторов, явлений, процессов; обращение к опыту как к средству создания проблемных ситуаций на уроках; как эмпирическое доказательство выдвигаемых в процессе преподавания положений.

Самостоятельная функция витагенной информации это: овладение приемом анализа интегрированной информации, закодированной в жизненном опыте личности; развитие способности к рефлексии; к прогностической деятельности переноса развития прошлого на предстоящий опыт жизни; создание условий для эффективного соотнесения теоретических знаний, полученных в ходе образовательного процесса, с реалиями жизни, повседневной практики; воспитание целостного взгляда на образовательный процесс как слияние эмоционального - рационального, осмысленного - подсознательного, знания - незнания.

В качестве оснований отбора витагенной информации мы предлагаем следующие:

- витагенная информация должна быть социально значима и соотнесена с общечеловеческими ценностями;
- витагенная информация должна содержать образцы поведения человека в разнообразных жизненных ситуациях, связанных с преодолением трудностей как объективного, так и субъективного характера;
- витагенная информация должна способствовать осознанию и пониманию причин собственных неудач;
- витагенная информация должна позитивно влиять на эмоциональную сферу ребёнка, вызывая чувство гордости, восхищения, т.е. оптимистическую перспективу, уверенность в собственных силах;
- витагенная информация должна побуждать к активным действиям, т.е. должна носить конструирующий и проектирующий характер.

Жизненный опыт – это витагенная информация, которая стала достоянием личности, будучи отложенной, в резервах долговременной памяти, и находится в состоянии постоянной готовности к актуализации

(востребованию) в адекватных ситуациях. Она представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков человека, представляющих для него самодостаточную ценность, и связана с памятью разума, чувств поведения. Жизненный опыт индивида формирует его личность. Например, обучая нормам речевого этикета, мы формируем культуру речевого поведения школьника, а, следовательно, и личность социально адаптированную к современным требованиям общества.

Витагенный опыт школьника в сфере коммуникативного образования вбирает жизненный (витагенную информацию) и образовательный опыт, а также является мостом между теоретическим знанием и реальной жизнедеятельностью. Благодаря витагенному опыту происходит «конструирование жизненных событий человеком» (Г. Крайг).

Выявление сущности витагенности как специфического процесса продуцирования человеческой жизнедеятельности с позиций педагогики позволяет:

- во-первых, расширить педагогические знания об обучаемом;
- во-вторых, выявить новые пути и возможности педагогического воздействия на обучаемого не только с позиций изучения закономерностей специально создаваемого образовательного процесса, но и с позиции реально формируемой человеком формы жизнедеятельности;
- в-третьих, построить процесс образования на основе развития в школьнике специфически человеческого, расширение на этой основе потенциала развития личности.

Со смысловой позиции витагенности успевающий ученик - это ученик, достигающий максимальных возможностей для реализации витальных потребностей посредством конструктивного витагенного опыта и потенциально готовый к дальнейшему расширению своего человеческого потенциала.

Таким образом, привлечение в педагогику категории «витагенность» влечет необходимость этического осмысления. Этический смысл витагенности в педагогике - это признание в школьнике полноты и целостности заложенных витальных функций (потребностей) для формирования полноценной формы жизнедеятельности. Задача педагога не формировать в школьнике то или иное качество (даже в соответствии с идеальным образцом), а помочь ему проявить то, что заложено в нём природой.

Выводы по § 3.3.

Таким образом, подчеркнём принципы, отражающие идеи теории педагогического управления научно-методической концепции коммуникативного образования младших школьников:

1. Принцип фасилитации образовательного процесса – это принцип педагогического управления продуктивностью коммуникативного образования (обучения, воспитания и развития) субъектов за счет особого стиля общения и

качеств личности педагога, человека, облегчающего проявление инициативы и взаимодействия обучающихся, содействующего процессу их личностного развития и самореализации. Принцип фасилитации предусматривает активное включение обучающегося в речетворческую деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития его личности. Он реализуется через взаимодействие обучающихся и педагогов в личностно ориентированной (гуманистической) парадигме на основе соуправления, открытости, творчества, установления контактов для индивидуального совершенствования, «освобождения» качеств личности с помощью средств педагогического внушения и выдвижения оптимистической перспективы. Это дает возможность расширения границ свободы и ответственности участников образовательного процесса в коммуникативной деятельности;

2. Принцип менеджмента комплексности, предполагающий сочетание целевого, функционального и линейного педагогического управления. Данный принцип устанавливает педагогическое взаимодействие в двух направлениях: управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, который означает обеспечение перехода от ситуативной, ситуативной ориентировки к поиску и использованию внеситуативных ориентиров, к использованию системы знаний как «универсальной» ориентировочной основы. Второе направление предполагает управляемый переход от совместной с педагогом учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика и означает, что основная цель общего образования – сделать ученика готовым к самостоятельному ориентированию и активной деятельности в реальной действительности;

3. Принцип витагенности, предполагает в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников опору на жизненный опыт личности, построенную на актуализации (востребовании, преобразовании) информации, отражающей витагенный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях, которую человек использует в новых для него условиях. Специфика учёта витагенной информации заключена в трех основных позициях: первая не связана с организованным процессом обучения и представляет собой самонакопление информации; вторая позиция – это основной способ ее получения, а именно, ретроспективный анализ личностью жизнедеятельности. Третья имеет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию.

§ 3.4. Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников

Основным принципом построения Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения начального общего образования является **принцип поликультурности**. Полагаем, что угроза социальной нестабильности, возникающая в любом государстве из-за неподготовленности молодежи к жизни в условиях возрастающей полиэтничности общества и поликультурности среды, диктует необходимость выдвижения поликультурного образования на уровень государственной политики. Закон РФ «Об образовании» также провозгласил единство культурного и образовательного пространства страны при условии всемерного содействия развитию национальных культур и культурных региональных традиций.

Принцип поликультурности способствует развитию младшего школьника как коммуникативно-развивающейся языковой личности через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия.

В большинстве научных работ термин «культура» используется, чтобы обозначить внешние нормы общения, психолого-педагогические принципы взаимоотношений, которых следует придерживаться в процессе общения (Б.М. Ребус, В.В. Соколова и др.). Однако, когда мы говорим о процессе присвоения культуры общения личностью, термин «культура» приобретает и внутриличностный смысл. В философско-психологической трактовке общение выступает «способом бытия культуры» (А.В. Буева). Внутриличностный компонент культуры будет выражать степень присвоения личностью данной культуры. Таким образом, осознание себя субъектом данной культуры и уровень самореализации в своей культуре (развитие собственных коммуникативных качеств, раскрытие и преобразование собственной личности в общении и т.п.) есть показатели развития культуры межличностного общения личности.

Многообразие составляющих понятия «культурный человек» включает и нравственную культуру, и культуру общения, и осознание необходимости повышения своего культурного уровня путём приобщения к сокровищнице мировой культуры. Уровень развития современного общества определяется не только достижениями в различных областях, но и культурным потенциалом каждой личности данного общества, её способностью и стремлением к повышению общего культурного уровня на протяжении всего жизненного пути.

Аспекты, в которых исследуются проблемы поликультурного образования, чрезвычайно разнообразны и отражены в работах Е.В.

Бондаревской, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдова, А.Н. Джуриного, М.Н. Кузьмина, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой и др.

Поликультурное пространство рассматривается в разных аспектах: как феномен культуры, и механизм передачи социального опыта, и сфера педагогических ценностей, и звено педагогической культуры, и новая информационная среда.

Цели реализации принципа поликультурности в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников:

- Педагогическая цель: оказывать педагогическую поддержку и создавать условия для личностного роста ученика.
- Воспитательная цель: формировать нормы и эталоны поликультурной коммуникации.
- Психологическая цель: развивать эмоциональную культуру общения (чувство симпатии, сопереживания, солидарности, терпимости, толерантности к другим народам).
- Методическая цель: использовать определённую систему форм и методов для реализации этнокультурного воспитания в начальной школе.

Для достижения цели поликультурного образования нами решают следующие задачи:

- развитие восприятия учащимися современного многоязычного мира;
- развитие социокультурной компетенции учащихся, помогающей в выборе приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях межкультурного общения;
- развитие у младших школьников умений описания родной культуры в терминах, понятных для членов международного сообщества;
- создание условий для интеркультурного творчества учащихся.

Принцип поликультурности основан на диалоге национального и общечеловеческого, интеграции человековедческих знаний и культур, обращении к личностно-смысловой сущности человека, внутренним источникам сознания, разнообразию культур и субкультур в окружающем мире. Теория поликультурного образования опирается на культурологическую концепцию личностно ориентированного образования. Как показал ряд исследований, в отечественной науке существенный вклад в разработку вопросов поликультурного образования сделан Г.Д. Дмитриевым и др., по словам которого принцип поликультурности должен быть возведен в дидактический принцип.

Опираясь на результаты исследований Г.Д. Дмитриева и др., рассмотрим сущность принципа поликультурности. Во-первых, в основе данного принципа лежит гуманистическая идея о том, что не существует лучшей или худшей культуры. Все культуры различаются своим содержанием, каждой присущи свои преимущества, а значимость культуры определяется индивидами.

Отражая многоэтническую природу российского общества, принцип поликультурности полагает, что содержание образования должно отражать

определенные элементы разных этнических культур. При этом основополагающими должны быть положения о том, что этнические культуры – это всеобщее богатство всех людей, населяющих страну, что общенациональная российская культура есть продукт исторического процесса взаимообогащения и взаимопроникновения этнических культур.

Реализация дидактического принципа поликультурности должна осуществляться на всех уровнях разработки содержания образования: целеполагания, отбора знаний и умений, отбора этико-эстетических ценностей, методики, оценки содержания образования, оценки потребностей учащихся и общества, а так же в практической деятельности педагогов на всех уровнях.

Поликультурное образование позволяет воспитать такие качества личности, как самостоятельность, активность, эмпатия, которые способствуют успешному общению в ситуациях межкультурного взаимодействия. Эмпатия предполагает толерантность к другому образу мыслей, к другой позиции в общении, умение и желание видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, готовность воспринимать и понимать другой образ жизни.

Мы не отрицаем важности отдельных аспектов, их теоретической и практической значимости для создания научного потенциала и полноценной поликультурной среды российского образования. Но заметим, что комплексное решение сложнейших задач возможно лишь при условии создания концептуальных моделей управления, вобравших в себя не только наиболее ценный опыт поликультурного образования, но и современные средства эффективного педагогического управления.

К сожалению, поликультурное образование еще не стало самостоятельным объектом изучения, в отношении которого осуществляется полный комплекс управленческих действий, когда собирается и анализируется необходимая информация, выявляются проблемы, ставятся обоснованные цели, разрабатываются и реализуются целенаправленные решения. Нет должной системности управления поликультурным образованием, полноценного проблемного анализа, согласованности действий на разных уровнях управления. Недостаточно ресурсное обеспечение, в том числе и научно-методическое.

Мы разделяем позицию тех ученых, кто считает, что в самом общем виде цель поликультурного образования состоит в формировании индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде. Он сохраняет свою социально-культурную идентичность, стремится к пониманию других культур, уважает иные культурно-этнические общности, умеет жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований.

Однако при разработке концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся начальной школы принцип поликультурности должен быть представлен из подструктур,

которые строятся вокруг следующих основных ориентиров: этнокультурной и социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о разнообразии культур в мире, стране, территории проживания; воспитания установок толерантного сознания.

Наш подход к принципу поликультурности предполагает, что используемые методы и формы организации решения управленческих задач педагога должны быть такими, чтобы как можно большее число обучающихся были вовлечены в самоуправление по развитию умений конструктивного взаимодействия с представителями иных культур.

Многокультурное образование – сравнительно новая область педагогического знания. Она привлекает все большее внимание специалистов самых широких слоев общественности, так как является адекватной и эффективной реакцией на актуальные проблемы современной России. Межэтнические конфликты, дискриминационные процессы, расовые явления, классовые, политические, экономические и религиозные антагонизмы. Также ответом на кризис прежних идеологических, философских, гражданских, личностных и других идентичностей (идеалов, убеждений, мировоззрений) человека.

Развитие этого направления современной педагогической науки и образовательной практики обусловлено самой сутью процессов демократизации и гуманизации российской жизни, целью создания общества, в котором культивируются уважительное отношение к личности, достоинство и благородство каждого индивида. Принцип многокультурности обращен и к культуре таких групп, как люди с ограниченными возможностями (с альтернативным развитием); представители разных возрастных категорий; жители разных географических сред (горожане, сельчане, южане, северяне и т.д.) и др.

Многокультурное образование призвано создать в педагогическом взаимодействии такую благоприятную социально-психологическую среду, в которой каждый учащийся, независимо от своей идентичности, имеет одинаковые со всеми возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, для реализации своих потенциальных возможностей и социального развития в период обучения.

Принцип поликультурности отражает принцип множественности культур, слагающих культуру российского общества, включая ее многоэтническую (или полиэтническую) составляющую, что предполагает такое конструирование содержания образования, при котором должны найти отражение особенности всех этнических культур, представленных в России.

Этот принцип требует присвоение и усвоение личностью младшего школьника общепризнанных норм и правил речевого этикета, соотношения потребностей и ценностных ориентаций общества и личности, ценностей общечеловеческой культуры и её национального содержания. Только в результате этого принципа возможно достижение высокого уровня общей культуры личности младшего школьника как залога её социальной и

нравственной целостности.

Принцип идентификации (персонификации). В младшем школьном возрасте преобладает образно-эмоциональное восприятие действительности, развиты механизмы подражания, эмпатии, способность к идентификации. В этом возрасте также выражена ориентация на персонифицированные идеалы — яркие, эмоционально привлекательные образы людей (а также природных явлений, живых и неживых существ в образе человека), неразрывно связанные с той ситуацией, в которой они себя проявили. Персонифицированные идеалы являются действенными средствами нравственно-коммуникативного воспитания ребёнка.

Идея идентификации (устойчивого отождествления себя с другим, стремление быть похожим на него) получила развитие в зарубежных психологических концепциях, сформировавшихся в рамках персонологического направления. Это зарубежные исследователи А. Адлер, К. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни, А. Маслоу, К. Роджерс и отечественные К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе и др.

Идеи субъектности представлены в концепциях персонализации, индивидуальности, адаптации, социализации современных психологов (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Петровский, В.Э. Чудновский и др.).

Большинство ученых полагают, что, с одной стороны, человек может «идентифицироваться» намеренно и осознанно, или с другой — может идентифицироваться в результате бессознательной динамики. Кроме того, идентификация оказывается превосходным способом обучения. Психологи заметили, что дети в раннем возрасте учатся через идентификацию автоматическим навыкам общения и формам социально приемлемого поведения.

Многие современные специалисты, занимающиеся психологией развития, расценивают человеческую способность к идентификации как исключительный результат организации генетического материала человека, другие же утверждают о необходимости специального обучения процессу идентификации.

Создание мысленно-образных конструкторов, которые репрезентируют людей или социальные объекты, мы называем «персонификациями». Ребенок, однажды усвоив, как персонифицировать, будет делать это автоматически. Он даже будет персонифицировать неживые предметы и обращаться с ними так, как если бы у них были человеческие особенности. Эта «чрезмерная персонификация» попадает в категории «метафорической» или «символической» персонификации.

Персонификации обладают всеми характеристиками, что и объективации. Но в отличие от объектов у людей должны быть и некоторые дополнительные характеристики, чтобы действительно репрезентировать человека: способности, чувства, самосознание, духовные связи, намерения, убеждения, имена и т.д. Если одна из этих характеристик

(факторов персонификации) отсутствует в мысленно-образном конструкте человека, это «другое» расценивается как неравный вид.

В педагогическом управлении коммуникативным образованием обучающихся можно выделить пять категорий персонификаций: персонификации других, самоперсонификации, персонификации группы, символические и метафорические персонификации.

Идентификация является результатом смешивания двух персонификаций любой категории. Например, младший школьник может идентифицировать две персонификации друг с другом, когда видит сестру и маму как одно целое.

Сходство в структуре самоперсонификации и персонификации других следует из того, как они обе развиваются. Ребенок шаг за шагом узнает, что похож на других и что принадлежит к определённой группе людей. Таким образом, он начинает считать, что другие — точно такие же испытывают то же самое внутри себя. Практически это означает, что ребенок приписывает чувства другим, потому что сам испытывает чувства. И точно так же другим приписываются самосознание, намерения, убеждения, духовные связи и ряд других характеристик.

Выражение «влезть в чью-то шкуру» следует рассматривать как метафору социального навыка. Когда мы сознательно пользуемся второй позицией восприятия, для нравственно-коммуникативного воспитания младшего школьника оказывается чрезвычайно полезным, чтобы он в действительности оказывался на месте другого.

М.М. Бахтин и др. считают, что каждому человеку свойственен излишек виденья, который открывается только ему и только с его места. В этом заключается призвание человека – знать свое единство и реализовать себя соответствующим образом.

Согласно личностно ориентированному образованию, персонификация человека, получающего знание – это специфическая самоорганизация субъекта образовательного процесса своего личностного образовательного пространства. Персонификация актуализирует личностное «Я» младшего школьника как субъекта свободного сознательного выбора образовательных траекторий и путей решения задач, осознания своей уникальности и самооценности. В процессе отображения своей субъективности личность выбирает свои способы приобщения к социуму, формируется индивидуальный мир, способ жизни.

Г. Саливан и др. в качестве основных элементов структуры личности предложил систему персонификаций – сформированных образов себя и окружающих, определяющих отношение к себе и другим, подчеркивая, что для личности значимым является то, как он вписывается в реалии социума и воспринимается окружающими.

В.А. Сластёнин и др. подчеркивает приоритет субъектно-смыслового обучения в сравнении с информационным обучением. И формирования множества субъективных картин мира, которым способствует: диагностика

личностного развития, ситуативное проектирование, включение учебных заданий в контекст жизненных проблем, отказ от обобщенных форм обучения в пользу индивидуальных.

На основе положений, раскрывающих принцип идентификации в образовательном процессе, можно говорить о формировании у субъектов коммуникативного образования определенных персонифицированных систем знаний. Под коммуникативным знанием мы подразумеваем персонифицированное знание, существующее на уровне индивида, формализовать которое крайне сложно, т.к. оно тесным образом связано с опытом конкретного человека, его действиями, принимаемыми идеалами и ценностями.

В исследовании мы разделяем точку зрения П. Друкера и др., что знание нельзя найти в книгах, там можно найти лишь информацию. «Знание – это способность использовать информацию в конкретной ситуации и сфере деятельности».

С.В. Борисов и др. отмечает, что «...ценность ученика определяется воссозданием не столько социального, сколько индивидуального опыта, обогащенного последним. Ученик становится субъектом познания, он является им сначала как носитель субъективного опыта. Затем происходит «встреча» чего-то заданного с уже существующим субъективным опытом, обогащение, окультуривание последнего».

В педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников можно выделить три стадии становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников. Первая стадия – идентификация. Человек адаптируется к социуму, усваивает «копии» знания в учебных целях, на репродуктивной основе. Вторая стадия – индивидуализация. Она характеризуется гуманизацией педагогического управления, режимом свободного развития в плане языкового самовыражения. Коммуникативное образование, построенное на эффективной методико-технологической основе, открывает возможность для перехода личности на третью стадию становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников – персонификацию.

Таким образом, коммуникативное образование с позиций принципа идентификации – это персонифицированное знание младшего школьника правил и норм взаимно обогащающего коммуникативного взаимодействия с людьми, соотнесенное с собственным, личностно значимым опытом, который формируется у индивида, а также личностными смыслами и целями творческой коммуникативной деятельности.

Принцип полисубъектности в организации педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников реализуется через субъект-субъектные отношения участников образовательного пространства с опорой на индивидуальный коммуникативный опыт каждого субъекта, творческое взаимодействие и саморазвитие. В основе принципа полисубъектности лежит коллективная

субъектность, взаимосвязь всех элементов и их свойств в пространстве коммуникативного образования младших школьников.

Анализ принципа полисубъектности требует теоретико-методологического осмысления понятий «субъект» и «субъектность» в соответствии с личностно ориентированной направленностью начального общего образования. Сегодня категория «субъект» стала одной из наиболее употребляемых. Причем в самых разных сферах общественной жизни, на разных уровнях и в различных контекстах. Именно в субъектном развитии человек обретает собственную индивидуальность и способность к самореализации духовного и интеллектуального потенциала.

Основную роль в формировании субъектности играет образование, приобщающее к освоению личностно значимого социального опыта человечества. Направленность педагогических исследований сегодня на полисубъектное взаимодействие, на субъектное становление и личностное самоопределение являются логическим следствием утверждения новых ценностей образования.

В психолого-педагогических и философских исследованиях изучены отдельные теоретико-методологические аспекты и механизмы развития субъектного потенциала личности (Н.И. Вьюнова, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, А.Н. Шими́на и др.).

Поиск системного подхода к личностной и субъектной сущности человека характерен для ряда современных исследований в педагогике (З.И. Васильева, С.М. Годник, А.Г. Громцева, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина и др.).

Необходимо также отметить, что сегодня проводится большое количество педагогических исследований корреляции параметров образовательного процесса и особенностей развития школьников. Однако большая часть из них посвящена детям дошкольного и младшего школьного возраста.

В определении младшего школьника субъектом необходимо исходить из признания его источником познания и преобразования действительности; саморазвивающимся и уникальным носителем активности, осуществляющим изменения в других людях и в себе самом.

Субъектность - это свойство индивида, проявляющееся в активности по отношению к окружающему его миру, интегрирующее внутреннюю активность, рефлексивность, автономность личности и способность к саморазвитию.

Проблема субъектности — одно из наиболее значимых явлений в современной психологии и педагогике. По выражению В.А. Вединапиной и др., «в педагогической теории и практике сегодня не раскрыта роль субъектности школьника в учении, вследствие чего и учитель, и родители мирятся с тем, что дети приходят в школу не для того, чтобы учиться, а с той целью, чтобы их обучали».

В.М. Розин и др. считает, что при методологическом осмыслении категории «субъект» можно говорить «...о трех основных пониманиях

субъекта - «субъекте-субстанции», субъекте как «источнике познания и творчества» и субъекте в оппозиции «субъект-объект».

При этом Дильтей и др. показывает, что характеристики субъекта выделяются исследователем с точки зрения его собственных позиции и ценностей. Условие возможности объективного общезначимого познания субъекта, пишет Дильтей, «состоит в том, что в проявлении чужой индивидуальности не может выступать ничего такого, чего не было бы в познающем субъекте».

Позднее М. Шелер и др., основываясь на учении Гуссерля об интенциональности, доказывает, что субъект не может рассматриваться как автономный источник познания и творчества, поскольку он включен в коммуникацию и определен ею. «Уже по сущностному составу человеческого сознания во всяком индивиде внутренне присутствует общество, присутствует «другое Я». Общность, другое Я, есть интенциональный предмет индивидуального сознания, оно не вносится в это сознание задним числом, но изначально составляет его конститутивный момент».

В свою очередь, Хайдеггер и др. показывает, что именно язык и коммуникация задают субъекта, что речь и способность к общению — это не атрибуты субъекта, а сущность, определяющая его. Язык, считает Хайдеггер, могущественнее, а потому важнее, чем люди. Современные представления о языке, по мнению Хайдеггера, по большей части носят субъективистский характер, в них язык рассматривается как один из атрибутов человеческой деятельности, как важный аспект ее, но все-таки — аспект. Согласно Хайдеггеру, язык должен быть понят не как атрибут — вообще не как предикат, а скорее как субъект, но этих терминов, как известно, ученый избегает, потому что «они несут на себе печать метафизики, которая рассматривает всякую реальность под углом зрения субъект - объектного отношения».

Закон РФ «Об образовании», реализуя присущий гражданскому обществу принцип полисубъектности, устранил прежнюю монополию государства на социальный заказ школе и существенно расширил круг общественных субъектов, получивших право и возможность взаимодействовать с ней.

Становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника в коммуникативном образовании — сложный динамический процесс, который необходимо представлять как эволюцию субъектности ученика в дидактической системе, связывать с этапами приобретения витагенного опыта.

Ученик развивается не только в общении с учителями и другими учениками, но и при самостоятельной продуктивной деятельности, например, в компьютерной среде, в опосредованном общении с разработчиками программного обеспечения. Роль учителя — субъекта управляющего коммуникативными процессами позволяет выявить роль и других субъектов, влияющих на эти процессы.

Другими субъектами в коммуникативном образовании выступают: семья школьника, соседское окружение, образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, педагогическое сообщество, специалисты других сфер социума, государственные, негосударственные (религиозные), коммерческие, общественные, политические организации и структуры, средства массовой информации и т.п. Одна из значимых идей концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников – интеграция данных субъектов по целям, задачам, содержанию образовательно-воспитательной деятельности. Имея широкие возможности для моделирования социального опыта и включения в него детей, принцип полисубъектности создаёт развивающую ситуацию накопления детьми опыта гражданского поведения.

Взаимосвязь субъектов в коммуникативном образовании осуществляется на внутреннем и внешнем уровнях. На внутреннем уровне осуществляется операционное взаимодействие субъектов в системе «субъект-объектных» отношений, когда ребёнок, его особенности, интересы, потребности становятся объектом педагогического влияния социума. Такое взаимодействие реализуется в совместных формах досуговой и образовательной деятельности.

На внешнем уровне взаимосвязь субъектов осуществляется при формировании социального заказа, правовом обеспечении и создании системы поддержки программ и проектов для детей на районном, городском, региональном уровнях, направленных на решение конкретных проблем социума.

Взаимодействие субъектов социума – объективная необходимость развития коммуникативного образования, создание развивающей образовательной среды в пространстве свободного времени младших школьников. В результате чего повышается уровень развития коммуникативных навыков, который проявляется в умении устанавливать и поддерживать межличностные контакты, конструктивно разрешать конфликтные ситуации в большинстве случаев, проявлять дружелюбие и уважение в отношении, как со сверстниками, так и взрослыми.

Принцип полисубъектности образовательного процесса, как один из методологических принципов, может быть представлен следующими компонентами: освоение личностью гуманистических идей культуры в процессе субъектной учебной, исследовательской и творческой деятельности; развитие субъект-субъектных отношений педагогов и обучающихся в учебной деятельности; взаимодействие младшего школьника с другими субъектами многообразного социального окружения.

Принцип диалогичности основан на теории диалога М.М. Бахтина, В.С. Библера и др., который рассматривается ими, в первую очередь, как «нацеленность на собеседника». Совершенствование коммуникативной культуры младших школьников невозможно без активного использования диалога, вовлечения обучаемого в диалог, ибо это способствует

способности четко и ясно излагать свои мысли. «Диалогические отношения – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог».

Этот принцип обеспечивает необходимую форму организации обучения, основанную на диалоговом общении младших школьников во взаимодействующих отношениях субъект-субъектных связей, триадической природе отношений «ученик-учитель», «учитель-автор», «ученик-автор». Смысл обучения диалоговому общению состоит в том, чтобы развить культурно-речевые способы общения, сознательное отношение младших школьников к окружающему миру и друг к другу в совместной деятельности.

Обращение к истории философии (Д. Дидро, Г.В. Лейбниц, Платон, Сократ, Л. Фейербах и др.) показало, что диалог был распространенной формой философских и научных произведений.

Анализ философского понимания диалога позволил:

а) установить, что онтологическим основанием диалогизма как принципа общения сознаний и диалога как средства коммуникации является настройка сознаний (В.С. Библер, М. Бубер, Л.Фейербах и др.);

б) представить характеристики диалога, отражающие его гуманистический характер: общение на основе субъект-субъектного взаимодействия, взаимопроникновения и взаимопонимания (М.М. Бахтин, Платон, Сократ и др.);

в) показать, что вопросы побуждают собеседников к поиску истины, которая не принадлежит ни одному из них, а является общей целью участников диалога (М.М. Бахтин, Сократ и др.);

г) выявить эмоционально-волевою связь взаимного события «Я» и «Другого», которая отличает диалог от иных способов общения. В таком диалоге личность находит свое понимание, которое переходит во взаимопонимание (М.М. Бахтин, Г.Я. Буш и др.).

Психологические исследования диалога, связанные с анализом социальных механизмов психики (культурно-историческая концепция Л.С. Выготского; интеракционизм, психоанализ, теория Ж.Пиаже и др.) выявили следующее: а) диалог - обязательный компонент продуктивного мышления, особая форма взаимодействия; диалог обеспечивает развитие потребностно-мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной сфер личности; создает условия для вопросно-ответной системы взаимодействия, для высказывания и развития различных точек зрения собеседников при обсуждении той или иной темы, проявления самоосмысления, самостоятельности и самореализации (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, В.С. Ротенберг, С.Шуман и др.); б) в процессе общения создается единый текст диалога, в котором проявляется механизм взаимодействия смысловых позиций личности (М.М. Бахтин, Г.М. Кучинский, Б.Ф. Ломов и др.); в) способность участвовать в диалогах предполагает умение выражать в речи

свою смысловую позицию, понимать смысловую позицию партнера, сопоставлять или противопоставлять их, дополнять одну другой, отрицать или обосновывать ее, ограничивать, изменять и т. д. (К.М. Кучинский, К. Мент. Т. Слама - Казаку и др.).

Педагогические представления о диалоге, его сущности, назначении и роли в образовательном процессе позволили зафиксировать следующее:

а) в истории отечественной и зарубежной педагогики обращение к диалогу, связано с потребностью самопознания, развивать свой ум, проявлять самостоятельность (Дж. Дьюи, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.);

б) диалог-ситуация поиска смысла ценностей и закрепления их в переживаниях и действиях (Е.В. Бондаревская, З.И.Васильева, И.А.Колесникова, А.П. Тряпицына и др.);

в) диалог обеспечивает антропоцентризм, понимание, сопереживание, раскрывает в человеке индивидуальность (В.Дальтей, Е.И.Казакова, А.Г. Ривин и др.);

г) воспитание культурой и в культуре обеспечивает естественное вхождение человека в социальную жизнь, в диалог, с одной стороны, а с другой, именно в диалоге происходит овладение культурой (Т.Г. Браже, И.С.Грачева, А.В. Мудрик и др.).

Диалог включает в себя информационную и личностную составляющие. В свою очередь, информационная включает в себя: тему диалога; начальные теоретические знания по выбранной теме («блоки знаний»); знания о диалоге и правилах его проведения (Д. Халперн и др.); принципы кодекса полемики (Я.С. Яскевич и др.) и ведения конструктивного диалога (К.Г. Павлова и др.). Личностная составляющая включает стиль поведения, уровень информированности, исследовательские, организаторские, конструктивные, прогностические функции), характер реального взаимодействия (диалогический-монологический) в процессе обучения (А.В. Орлов и др.); коммуникативные способности, тип мышления, внимательность, активность, заинтересованность и т. д.

В качестве способов проведения диалога могут быть использованы:

а) учебный диалог (С.Ю. Курганов и др.);

б) создание проблемной ситуации (В.Н. Максимова, А.М. Матюшкин и др.);

в) урок-диалог, коллективные способы обучения (В.К.Дьяченко и др.);

г) ситуации взаимодействия с помощью знаковых средств, схем и моделей деятельности, в которых фиксируется состав индивидуальных действий, способ их разделения между участниками (В.В.Рубцов) и др.

Хотя диалог протекает в пространстве личного опыта, его задача заключается в том, чтобы отделить «личное» от объективных достоинств или недостатков обсуждаемого предмета. Эта дивергенция значений и

смыслов придает особое качество диалогу: в нем «гуманитарное» - рефлексия позиции участников диалога, ее логико-вербальное изложение органически сочетается с когнитивным, исследовательским отношением к проблеме. Эта двудоминантность диалога делает его универсальной характеристикой личностно-развивающих образовательных технологий в целом и педагогического управления речевой культурой в частности.

Выводы по § 3.4.

Таким образом, методическими принципами осуществления коммуникативного образования младших школьников являются следующие:

1. Принцип поликультурности способствует развитию младшего школьника как коммуникативно-развивающейся языковой личности через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия. Принцип поликультурности отражает принцип множественности культур, слагающих культуру российского общества, включая ее многоэтническую (или полиэтничную) составляющую, что предполагает такое конструирование содержания образования, при котором должны найти отражение особенности всех этнических культур, представленных в России. Этот принцип требует присвоение и усвоение личностью младшего школьника общепризнанных норм и правил речевого этикета, соотношения потребностей и ценностных ориентаций общества и личности, ценностей общечеловеческой культуры и её национального содержания. Только в результате этого принципа возможно достижение высокого уровня общей культуры личности младшего школьника как залога её социальной и нравственной целостности;

2. Принцип идентификации отражает устойчивое отождествление себя с другим, стремление быть похожим на него. В младшем школьном возрасте преобладает образно-эмоциональное восприятие действительности, развиты механизмы подражания, эмпатии, способность к идентификации. В этом возрасте выражена ориентация на персонифицированные идеалы — яркие, эмоционально привлекательные образы людей (а также природных явлений, живых и неживых существ в образе человека), неразрывно связанные с той ситуацией, в которой они себя проявили. Персонифицированные идеалы являются действенными средствами нравственно-коммуникативного воспитания ребёнка;

3. Принцип полисубъектности гласит, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. В современных условиях процесс коммуникативного образования личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер. Младший школьник включён в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные,

нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки. Деятельность различных субъектов коммуникативного образования при ведущей роли образовательного учреждения должна быть по возможности согласована с целями, задачами и ценностями развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования;

4. Принцип диалогичности означает «нацеленность на собеседника». Формирование коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника невозможно без активного вовлечения обучающегося в диалог, т.к. это развивает способность четко и ясно излагать свои мысли во взаимодействующих отношениях субъект-субъектных связей, природе отношений «ученик-учитель», «ученик-ученик», «учитель-автор», «ученик-автор». В результате работы данного принципа младшие школьники приобретут умения учитывать позицию собеседника (партнёра), организовывать и осуществлять сотрудничество с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях, важнейшими компонентами которых являются тексты.

Выводы по главе III

Таким образом, инструментальное выражение концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников представлено:

1. Закономерностями педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, выявленными в результате каузально-функционального анализа содержания и структуры начального общего языкового образования. Педагогическими закономерностями, которые могут быть реализованы в концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, стали следующие:

- процесс овладения языком как активная деятельность младшего школьника, адекватная его мотивам, интересам, индивидуальным особенностям, психологическим возможностям и способностям;
- становление коммуникативно-развивающейся языковой личности посредством управления учебной деятельностью учащихся через организацию общения, что позволяет максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы учащихся и оптимально организовать формирование у младших школьников коммуникативных умений;
- интеграция знаний способствует развитию коммуникативных и речевых умений, а также переносу этих знаний и ориентировке в различных социально значимых ситуациях.

2. При разработке научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы опирались на систему методических принципов педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся, содержащей три

подсистемы: общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровней: 1) общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников (кроссдисциплинарности, преемственности, ориентированности); 2) принципы, отражающие идеи теории педагогического управления (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности); 3) принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников (поликультурности, идентификации, полисубъектности, диалогичности).

Следование данным закономерностям и принципам обеспечивает оптимальное соотношение практического владения языком, в том числе за счет развития культурно-речевых умений и организации деятельности учащихся (прежде всего коммуникативной и творческой как наиболее актуальных видов деятельности).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тенденции изменения общей ситуации образования в России в начале XXI века совпадают с общими принципами его реформирования в мире. Эти принципы реформирования образования (интеграции воспитывающих сил государства и общества, гуманизации, дифференциации и индивидуализации, демократизации, культуросообразности и др.) соотносимы с основными направлениями реформирования образовательных систем мирового сообщества.

Особенность современного состояния общества заключается в том, что во всех областях жизнедеятельности людей возрастает значение и роль культуры и ориентации на культуротворчество, в отличие от прежней ориентации на воспроизводство культурной памяти.

Сегодня происходят существенные изменения в соотношении актуальной и прошлой культуры, меняется сама социодинамика культуры. Всё это не может не вызывать противоречий в функционировании различных социальных институтов, в том числе института образования, который в минувшие десятилетия, ориентировался преимущественно на передачу накопленной культуры, на её нормативно функциональные слои, игнорируя роль самого человека, его возможностей, притязаний, собственных представлений о себе, об окружающем мире.

В настоящее время создалась парадоксальная ситуация: общество все более нуждается в гражданах с ценностным осознанием культурно-речевого поведения, в то время как аксиологическая функция образования, направленная на максимальное развитие у младших школьников социокультурных качеств подавляется другими его функциям, в частности информативной, нормативной, праксиологической, императивной и т.д. Хотя многими педагогами сегодня начинает осознаваться тот факт, что культура не может развиваться по жестко обозначенным, прочерченным траекториям. Она не линейна по своей природе. В ней постоянно открыты возможности появления новых траекторий мысли, поведения, творчества человека. Поэтому основные задачи образования должны заключаться не в проецировании в сознании обучаемых разработанных готовых правил, знаний, технологий, а в предоставлении человеку уже в ранние годы многообразного, культуронасыщенного пространства для саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самоконструирования собственного пути в социокультурном пространстве общества.

Исходя из такого представления об образовании человека, сегодня возникает необходимость изменять и само содержание образования (воспитания, обучения), и формы его организации, и структуру педагогического управления в каждом уровне образовательного пространства.

Ключевая идея исследования состоит в том, что обучение младших школьников русскому языку должно строиться в соответствии с научно-методической концепцией педагогического управления коммуникативным

образованием. Его результатом является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, которое обеспечивается разработкой и внедрением в школьную практику вариативных учебно-методических комплексов по русскому языку, способствующих социокультурному саморазвитию личности учащегося.

Предмет и содержание курса русского языка в школе – категории исторические, изменяющиеся под воздействием развития общества, диктующего цели и задачи коммуникативного образования младших школьников, с одной стороны, и развития его научно-дидактического обеспечения, с другой. На социально-педагогическом уровне актуальность разработки научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников обосновывается необходимостью осознания ценности активно развивающегося личностно ориентированного общения. Современный русский литературный язык является живой связью поколений, мощнейшим фактором интеграции народа, нации в целостный социум. В процессе овладения языком происходит социализация личности, которая становится членом определенного языкового коллектива, представителем русского народа. Сам по себе литературный язык живет и развивается лишь как продукт деятельности активных его носителей, занятых в «словесной сфере производительной деятельности».

Современная языковая личность младшего школьника включает в себя следующие качественные характеристики:

- жизнь в принципиально открытом миру обществе;
- насыщенный информационный поток разнообразной информации, которая воздействует на его формирующееся мышление и эмоциональную сферу, то есть переходит в личный чувственный опыт, и создает потребительское, утилитарное отношение к самому понятию информации, то есть к знанию как таковому, к внутренней, личностной потребности в нем, к самому процессу получения знания, то есть к образованию себя, культуры своего мышления;
- получение через визуальные средства большого объема информации, в которой уже заложена чужая интерпретация, в то время, как информация, получаемая через слово слышимое и читаемое, должна интерпретироваться им самим.
- отсутствие достаточного запаса слов, причем слов, наполненных собственным личным опытом переживания, для рефлексии над той информацией, которую он получает визуальным способом. Его визуальный опыт не успевает или не может завершиться необходимой вербализацией, то есть практически пропадает для настоящей работы языкового сознания.
- увлечение виртуальным общением приводит к тому, что учащиеся все чаще психологически не готовы к коммуникации, а учебный процесс не предоставляет им для этого необходимых возможностей; вместе с тем все большую актуальность приобретает развитие коммуникативных умений двух

типов (Т.А. Ладыженская и др.): а) связанных с анализом и оценкой общения (степень его эффективности, уровень владения языком и т.д.) и б) связанных собственно с общением (умения учитывать адресата, аудиторию, формировать коммуникативное намерение, определять коммуникативные удачи и промахи и т.д.);

– отсутствие достаточного навыка слушания и понимания слова как такового, в том числе при чтении текстов (достаточно быстро и с адекватной глубиной понимания), что создает большие трудности в обучении (так как любое обучение предполагает работу с учебниками, то есть со словом, не говоря уже об изучении как своего родного языка, так и иностранных) и существенно ограничивает уровень освоения языков, в том числе уровень владения своим родным русским языком.

Таким образом, у учащегося создаются невосполнимые пробелы в чувственном опыте, поскольку не воспитана потребность, необходимость и умение говорить (и писать) о своих личных ощущениях, переживаниях, формулировать собственные вопросы к ней.

В цивилизованных странах Европы и Америки языковое образование занимает до 55% учебного времени 12-летнего среднего образования. В этой связи одной из актуальных проблем современной методики обучения русскому языку становится ориентация всего образовательного процесса на активную самостоятельную работу обучающихся, создание условий для их самовыражения и саморазвития, предоставление каждому обучающемуся максимального времени для устной культурно-речевой практики, коммуникативной направленности всего процесса обучения.

Наиболее адекватным указанным целям обучения традиционно считается коммуникативный подход к преподаванию русского языка. Однако именно в силу своей ориентации только на самостоятельную работу учащихся без педагогического управления этим процессом данный подход не приносит ожидаемых результатов в российской начальной школе. Это можно объяснить, во-первых, особенностями российского менталитета (коллективизм, неопределенность будущего и фатализм, идеализм во взглядах на жизнь, эмоциональность в принятии решений и др.), во-вторых, традициями отечественного образования, основывавшегося долгое время на авторитарной системе обучения и ориентированного на передачу обучающимся готовых знаний, а не развитие личности, что является обязательным требованием современных гуманистических технологий.

В последнее десятилетие в содержании обучения русскому языку младших школьников произошли определенные позитивные изменения:

1. Осуществлен переход от единых программ и учебников к вариативным, что обеспечило и школе, и учителю, и родителям реальную возможность выбора средств обучения.

2. Обновлено содержание программ и учебников. Основным лингвометодическим принципом построения учебников является системное изложение теории, обеспечивающее усвоение основ науки о языке,

совершенствование практически важных умений и навыков. Содержание языкового и речевого материала подается в единстве, в комплексе расширена понятийная основа обучения связной речи.

3. Расширен спектр факультативных и дополнительных курсов в начальной школе («Риторика», «Русская словесность», «Культура речи» и др.).

4. С середины 90-х годов проводятся Всероссийские олимпиады школьников по русскому языку, которые с каждым годом привлекают все больше участников.

Вместе с тем в преподавании и изучении русского языка, на наш взгляд, есть значительные трудности. Они обусловлены как объективными социально-экономическими факторами, так и определенными просчетами в методике обучения этому предмету. Поэтому следующая часть нашего исследования будет посвящена разработке и внедрению в образовательный процесс начального общего образования методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников в контексте лично ориентированной развивающейся парадигмы образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азнабаева, Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении / Л.А. Азнабаева; Башк. гос. ун-т. - Уфа, 1998.- 182 с.
2. Анпилогова, Л.В. Теоретические основы обучения общению студентов университета: дис__д-ра пед. наук / Л.В. Анпилогова. - Оренбург, 2001. -405 с.
3. Антонова, Л.Г. Текст как единица речевой деятельности / Л.Г. Антонова // Проблемы педагогической риторики. - М., 1993.— С. 21-76.
4. Афанасьев, В.В. Методологические основы оптимального управления самостоятельной работой учащихся / В.В. Афанасьев, И.В.Афанасьева. - М.,1997. – 13с.
5. Афанасьев, В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление /В.Г. Афанасьев. - М.: Политиздат, 1986. - 333 с.
6. Афанасьева, О.Ю. Актуализация языкового и речевого такта как педагогическое условие управления коммуникативным образованием студентов вузов / О.Ю. Афанасьева // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. - 2006. - № 2. - С. 14-24.
7. Афанасьева, О.Ю. О разработке профессионально ориентированного текстового материала в целях управления коммуникативным образованием будущих учителей / О.Ю. Афанасьева // Вестн. Помор, ун-та. Сер. «Физиологические и психолого-педагогические науки».—2006. - № 4. — С. 146-151.
8. Афанасьева, О.Ю. О толерантности студентов вузов, формируемой в процессе обучения/О.Ю. Афанасьева // Классический университет в российском образовательном пространстве (к 90-летию Пермского государственного университета): материалы Междунар. науч.-метод. конф. (Пермь, Перм. ун-т, 11 -14 окт. 2006 г) / Перм. ун-т - Пермь, 2006.-С. 160-161.
9. Афанасьева, О.Ю. Семиотический подход к управлению коммуникативным образованием студентов вузов / О.Ю. Афанасьева // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та - 2006. - № 3. - С. 10-21.
10. Балакай, А.А. Этикетные обращения: функционально-семантический и лексикографический аспекты: дис__канд. филол. наук / А.А. Балакай. - Новосибирск, 2005. -241 с.
11. Балл, Г.А. Теория учебных задач / Г.А. Балл. - М. : Педагогика, 1990. - 184 с.
12. Бачинин, В.А. Духовная культура личности: философские очерки/В. А. Бачинин. - М.: Политиздат, 1986. -111 с.
13. Бенин, В.Л. Культура и образование / В.Л. Бенин. - Уфа: Изд-во Башк. пед. ун-та, 2000. - 129 с.
14. Бергильсон, М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы изучения кросс-культурных

взаимодействий / М.Б. Бергильсон // Вестник МГУ Сер. 19, «Лингвистика и межкультурная коммуникация». - 2001. - № 4. - С. 166-175.

15. Библер, В.С. Культура: диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопр. философии. -1989. - № 6. - С. 29-35.

16. Бисималиева, М.К. О понятиях «текст» и «дискурс» / М.К. Бисималиева // Филол. науки. -1999. -№ 2. - С 78-85.

17. Блохин, А.Л. Метод проектов как личностно ориентированная педагогическая технология: автореф. дис.... канд. пед наук / А. Л. Блохин. - Ростов н/Д, 2005. - 24 с.

18. Богин, Г.И. Филологическая герменевтика: учеб. пособие / Г.И. Богин. - Калинин: Изд-во Калинин, ун-та, 1982. - 86 с.

19. Бодалев, А. А. Личность и общение: избр.тр. / А. А. Бодалев. -М.: Педагогика, 1983.-271 с.

20. Бондаревская, Е.В. Научно-теоретические основы личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Личностно ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / под ред. Е.В. Бондаревской. - Ростов н / Д, 1995.-С. 5-22.

21. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. -М.: Мысль, 1978.-216 с.

22. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент. Концепция, опыт работы / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В. Д. Бешковский. - М.: Педагогика, 1991. - 268 с.

23. Васильев, Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю.В. Васильев. - М.: Педагогика, 1990.-139 с.

24. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. - Ростов н/Д: Феникс, 2003.-539 с.

25. Веряев, А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: дис.... д-ра пед. наук / А.А. Веряев. - Барнаул, 2000. - 367 с.

26. Воробьев, В.В. Культурологическая парадигма русского языка. Теория описания языка и культуры во взаимодействии / В.В. Воробьев. - М.: ИРЯЛ, 1994. - 332 с.

27. Гальперин, И.Я. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. - М.: Наука, 1983. -132 с.

28. Давыдов, В.В. Виды общения в обучении / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1972. - 424 с.

29. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. -М.: Интор, 1996.-544 с.

30. Дейк, Т.А. ван. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. - 1988. -Вып. 23.-С. 153-211.

31. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г. Д Дмитриев. -М.: Нар. образование, 1999.-208 с.

32. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. - М.: Наука, 1984. - 268 с.

33. Друкер, П. Задачи менеджмента в XXI веке / П. Друкер. -М.; СПб.; Киев : Вильямс, 2001. - 271 с.

- 34.** Жинкин, Н.И. Язык-речь-творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: избр. тр. / Н.И. Жинкин. -М.: Лабиринт, 1998. - 366 с.
- 35.** Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического гноиска/В.И. Загвязинский. -Тюмень: Легион-Групп, 2005.-74 с.
- 36.** Закон Российской Федерации «Об образовании». - М.: Астрель,2003.-79с.
- 37.** Ибрагимова, Л.А. Поликультурное образование в многонациональной России / Л.А. Ибрагимова, И.И. Легостаев // Соц.-гуманитар. знания. - 2003. - № 3. - С. 234-240.
- 38.** Исламшин, Р.А. Развитие коммуникативной культуры в школе / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков // Изд. АПСН. - 2001. -№5.-С. 71-82.
- 39.** Исламшин, Р.А. Теория и практика формирования коммуникативной культуры в школе / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков // Педагогика. - 2001. - № 6. - С. 18-24.
- 40.** Казыдуб, Н.Н. Дискурсивное пространство как фрагмент языковой картины мира (теоретическая модель): автореф. дис— д-ра филол. наук / Н.Н. Казыдуб. - Иркутск, 2006. - 34 с.
- 41.** Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. - М.: Гнозис, 2004. - 290 с.
- 42.** Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов.- М.: Наука, 1987.- 261 с.
- 43.** Коган, Л.М. Художественная культура и художественное воспитание / Л.М. Коган. - М.: Знание, 1979. - 64 с.
- 44.** Колин, К. О концепции модернизации российского образования / К. Колин // Alma Mater. - 2002. - № 12. - С. 15-18.
- 45.** Колобова, Л.В. Становление личности школьника в поликультурном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Колобова. - Оренбург, 2006. - 41 с.
- 46.** Колоколова, И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Колоколова. - Ростов н / Д, 2001.-198 с.
- 47.** Крысин, Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. - М.: Наука, 1989. - 188 с.
- 48.** Кузнецов, В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В.Г. Кузнецов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. -191 с.
- 49.** Культурная политика в Европе: выбор стратегии и ориентиры: сб. материалов /сост. Е.И. Кузьмин, В.Р. Фирсов. - М.: Либерия,2002.-240 с.
- 50.** Кучеренко, О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: дис.... канд. пед. наук/ О.И. Кучеренко. - М., 2000.-184 с.
- 51.** Малышев, В.Б. Семиотические аспекты профессионального образования культуролога: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Малышев. - Ульяновск, 2005. -23 с.

- 52.** Мозговая, Н.А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися: дис... канд. пед. наук / Н.А. Мозговая.-М., 1999.
- 53.** Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания : учеб. пособие / А.В. Мудрик. - М.: Пед. об-во России, 2001 . - 319 с.
- 54.** Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева - М.: МАНПО, 2006. -154 с.
- 55.** Новиков, А.И. Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. - М.: Наука, 1983. - 215 с.
- 56.** О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: приказ М-ва образования Рос. Федерации от 11 февраля 2002 г., № 393 // Вестн. образования. - 2002. - № 6. - С. 10-40.
- 57.** Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-трус. яз. им. В.В. Виноградова. -4-е изд., доп. - М.: ИТИ Технологии, 2001.- 994 с.
- 58.** Пассов, Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты / Е.И. Пассов // Мир русского слова. - 2001. - № 2. - С. 14-18.
- 59.** Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: рек. список лит. / автор-сост. О.Ю. Афанасьева. -Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2006. - 40 с.
- 60.** Подорожко, И.В. Смысловая интерпретация текста как средство и результат осуществления знакового общения / И.В. Подорожко // Образовательное пространство высшей педагогической школы: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч. конф., 17 окт. 2006 г. - Барнаул, 2006. - С. 125-127.
- 61.** Потрикеева, Е.С. К проблеме взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам говорения / Е.С. Потрикеева // Иностр. яз. в шк. - 2000. - № 2. - С. 15-23.
- 62.** Программа развития педагогического образования России на 2001 - 2010 гг. // Педагогическое образование и наука. - 2000. -№1.-С. 14-25.
- 63.** Рикер, П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикер. - М.: КАМІ: Academia, 1995. -159 с.
- 64.** Седов, В.А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе : дис.... канд. пед. наук / В.А. Седов. — СПб, 2002.-298 с.
- 65.** Слостенин, В. А. Введение в аксиологию: учеб. пособие /В.А. Слостенин.-М.: Академия, 2003.-185 с.
- 66.** Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. - Екатеринбург: Сократ, 2005.-184 с.
- 67.** Смолин, О.Н. Социально-философские аспекты государственной образовательной политики в условиях радикальной трансформации

русского общества: дис. в виде доклада... д-ра философа, наук/ О.Н. Смолин. - М.: МПГУ, 2001. -184 с.

68. Современные проблемы языкового образования : научно-метод. сб. / под. ред. В.В. Сафоновой. - М.: Еврошкола, 2001. - Ч. 2.

69. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю.С. Степанов. - М.: Наука, 1985. - 335 с.

70. Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования: (на материале культуроведения США): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / П.В. Сысоев. - М., 2004. - 47 с.

71. Ткаченко, Е.В. Социопедагогическая диагностика как основа новых принципов и моделей воспитания / Е.В. Ткаченко // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. - Екатеринбург, 2004. - Вып. 2. - С. 8-21.

72. Трайнев, В.А. Системы и методы стратегии повешения качества педагогического образования. Обобщение и практика / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. - М.: Дашков и К⁰, 2006. - 294 с.

73. Усова, А.В. Методические рекомендации по осуществлению межпредметных связей при формировании естественнонаучных понятий у учащихся 6-7 классов / А.В. Усова, Н.Н. Кузьмин. - Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1985. -17 с.

74. Фатыхова, Р.М. Культура педагогического общения: психологическое видение формирования / Р.М. Фатыхова // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. - Екатеринбург, 2003. - Вып 1.

75. Федеральная программа развития образования: федеральный закон Российской Федерации от 10 апр. 2000 г. № 51 -ФЗ // Вестя, образования. - 2000. - № 12. - С. 3-70.

76. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : коллектив, моногр. / [И.Н. Борисова и др.] - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. - 550 с.

77. Формановская, Н.И. Русский речевой этикет. Лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. - М.: Рус. яз., 1982. -126 с.

78. Фреге, Г. Логика и логическая семантика / Г. Фреге. - М.: Аспект-Пресс, 2000. - 511 с.

79. Халеева, И.И. О тендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И. Халеева // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. - 2000. -№1.-С. 11.

80. Харченкова, Л.И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному / Л.И. Харченкова. - СПб.: Сударыня, 1994. -142 с.

81. Харченкова, Л.И. Этнокультурные и социолнгвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: дис.... д-ра пед. наук/ Л.И. Харченкова. -СПб., 1997.-350 с.

82. Цатурова, И.А. Идеи диалоговой концепции культуры как методологическая основа языкового образования / И.А. Цатурова // Россия и

Запад: диалог культур: материалы 2-й междунар. конф., 28-30 нояб. 1995.-М., 1996. -С. 349-354.

83. Цируль, О.В. Формирование толерантности учащихся как фактор социализации личности: дис.... канд. пед. наук / О.В. Цируль. -М, 2005.-214 с.

84. Чернявская, В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. - СПб., 2001. -С. 56-67.

85. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. - 2-е изд. - М.: Логос, 1996.-320 с.

86. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами /Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. - М.: Владос, 2002. -319с.

87. Шаповалова, В.С. Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России: дис. ... канд. пед. наук / В.С. Шаповалова. - Таганрог, 2000. - 212 с.

88. Шихирев, П.Н. Введение в российскую деловую культуру / П.Н. Шихирев. - М.: Новости, 2000. - 200 с.

89. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. -М, 1966.-301 с.

90. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. - М.: Академия, 2002. -151 с.

91. Щербинина, Ю.В. Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления: учеб. пособие / Ю.В. Щербинина. - М.: Флинта: Наука, 2004.-221с.

92. Этнодидактика народов России: преемственность, традиции, инновации / под ред. Ф.Г. Ялалова. - Нижнекамск: Чишмэ, 2005.-341 с.

93. Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды: сб. ст. / под ред. К.Ж. Кожахметовой, Р.С. Димухаметова. - Костанай, 2002. - 280 с.

94. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - 2-е изд. - М.: Сентябрь, 2000.-112 с.

95. Якобсон, П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П.М. Якобсон. - М., 1973.-32 с.

96. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты / В. А. Якунин. - Л.: Изд-во Ленингр. унта, 1988.-159с.

97. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. - М., 2001. - 365 с.

98. Ячин, С.Е. Диалог как коммуникативный режим / С.Е. Ячин, М.Ю. Орлова // Человек. - 2001. -№5. - С. 142-148.

99. Bruner, J.S. Actual Minds, Possible Words / J.S. Bruner. -Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1986. - 98 p.

100. Erickson, F. Ethnographic Microanalysis / F. Erickson // Sociolinguistics and Language Teaching / S.L. McKay, N.H. Hornberger (eds.). -N.Y, 1996. -P. 283-307.

101. Hadley, A. Teaching Language in Context /A. Hadley. - Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1993. - 532 p.

- 102.** Harris, P. *Managing Cultural Differences* / P. Harris. - Houston: Gulf, 1987. - 112 p.
- 103.** Hatch, E. *Discourse and Language Education* / E. Hatch. - L.: Oxford Univ. Press, 1992. - 333 p.
- 104.** Klaus, G. *Semiotik und Erkenntnis Theorie* / G. Klaus. - Berlin: Deutsche Verl. der Wissenschaften, 1973. -182 S.
- 105.** Lado, R. *Language Teaching at Scientific Approach* / R. Lado. -N.Y.: McGraw-Hill, 1964.
- 106.** Levi-Strauss, C. *Structural Analysis in Linguistics and in Anthropology* / C Levi-Strauss // *Language in Culture and Society* / ed. by D. Hymes. -N.Y, Evanston, L., 1964. -P. 40-53.
- 107.** McCarthy M. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching* / M. McCarthy, R. Carter. - L.: Longman, 1994. -169 p.
- 108.** Mullins, L.L. *Management and Organizational Behaviour* /L.L. Mullins.- L.: Pitman, 1985.-241 p.
- 109.** Pike, K..L. *Towards a Theory of the Structure of Human Behaviour* / K.L. Pike // *Language in Culture and Society* / ed. by D. Hymes. -N.Y, Evanston, L., 1964. - P. 54-62.
- 110.** Savignon, S. *Communicative Competence* / S. Savignon.-N.Y: Addison Wesley Publishing Co., 1983. -160 p.
- 111.** Tomalin, B. *Cultural Awareness* /B. Tomalin, S. Stempleski. -L.: Oxford Univ. Press, 1996.-160 p.
- 112.** Winter, F. *Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken* / F. Winter // *Lernende Schule*. - 2000. - No 11.