

**О.Г. Мишанова**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА**

**РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА**

**МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:**

***ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ***

*Монография*

**УДК 371.01**  
**ББК 74.200.5**  
**М 60**

*Научный консультант:*

Никитина Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор,  
академик Международной академии наук педагогического образования

*Рецензенты:*

доктор педагогических наук, профессор Татьяна Егоровна Климова  
(Магнитогорский государственный университет)  
кандидат педагогических наук, доцент Светлана Александровна Курносова  
(Челябинский государственный университет)

**Мишанова О.Г.**

Педагогические средства развития речевого этикета младших школьников: традиции и инновации [Текст]: Монография / О.Г. Мишанова. – Челябинск: ЧГПУ, 2008.

В монографии целостно представлен процесс развития речевого этикета младших школьников как методологический ориентир обеспечения направления педагогической науки на уточнение содержания и структуры начального общего образования, в частности курса «Окружающий мир», аналитически представлена историография проблемы развития речевого этикета младших школьников, выявлены этапы её становления, методологические принципы, отражающие перспективы развития современного начального образования. Представлен инновационный подход к развитию речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир». С современных позиций обоснована модель развития речевого этикета младших школьников и комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективную её реализацию.

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

О.Г. Мишанова, 2008

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b>	3
<b>ГЛАВА I Теоретические аспекты проблемы развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»</b>	
1.1. Теоретико – педагогические предпосылки проблемы развития речевого этикета младших школьников	7
1.2. Теоретико-методическая основа развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»	22
1.3. Структурно-функциональная модель развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»	38
1.4. Педагогические условия развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»	55
<b>ГЛАВА II Опытно – поисковая работа по развитию речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»</b>	
2.1. Логика и этапы осуществления педагогического эксперимента	76
2.2. Методические аспекты развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»	101
2.3. Результаты осуществления опытно – поисковой работы по развитию речевого этикета младших школьников	125
<b>Заключение</b>	139
Библиографический список	147

## ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития общества, характеризующимся направленностью на открытость, происходит расширение международных и межкультурных границ, а это требует от человека определенных качеств, в ряду которых коммуникативность занимает одно из важнейших мест. Поэтому актуальным в период современной жизни общества является, прежде всего, развитие культуры речевого поведения у младших школьников посредством обращения к воспитательному потенциалу курса «Окружающий мир» в начальной школе. Переход на четырехлетние программы для начальной школы привел к изменению содержания природоведческих курсов за счет введения нового предмета «Ознакомление с окружающим миром». Этот интегрированный курс, содержащий в своём составе естествознание и обществознание, ставит целью формирование у детей целостного представления о природной и социальной среде, навыков поведения в коллективе.

Проблемы в социально-экономической и политической жизни современного общества привели к снижению уровня культуры речевого поведения значительного количества молодых людей. Отсутствие такта, деликатности, неумение корректно строить свою речь и правильно вести себя в общественных местах всё чаще вызывают негодование. Исходя из перечисленных отклонений в речевом поведении молодёжи, огромное значение на современном этапе развития общества приобретает специальное обучение школьников культуре межличностного общения.

Актуальность проблемы развития речевого этикета младших школьников обусловлена поиском новых путей обучения и воспитания, направленных на развитие личности школьника, на создание условий, способствующих облегчению процесса социализации, что, в свою очередь, доказывает необходимость исследования области социального взаимодействия личности с окружающим миром, выявления особенностей ее протекания, позволяющих определить новые акценты в содержании образования.

Культура речи человека играет важную роль в процессе речевой коммуникации. По тому, как человек говорит, можно судить об уровне его духовного и интеллектуального развития, о его внутренней культуре. Культура речи предполагает знание младшими школьниками правил речевого межличностного взаимодействия и умение использовать их в своей речи.

Одной из составляющих культуры речи является речевой этикет, основанный на соблюдении правил хорошего тона, выработанных человечеством, знание вечных норм и умение их применять как в повседневных контактах с окружающими, так и в деловом общении. Поэтому необходимо формировать понятие этикета и развивать речевой этикет, начиная с дошкольного образовательного учреждения так, чтобы знание норм и правил речевого поведения и умение их использовать в общении стало важным дополнением к духовным ценностям подрастающего поколения.

Методика работы с естествоведческим материалом в начальной школе претерпела в последние годы ряд изменений. Вместо доминантного

формирования теоретических природоведческих знаний, умений и навыков при организации работы акцент в настоящее время делается на всестороннее развитие личности ребёнка, на формирование целостной картины мира. Во всех без исключения программах, как традиционных, так и вариативных делается акцент на развитие коммуникативных способностей, усвоение учащимися этических норм поведения, что способствует более лёгкой социализации младших школьников. Существует теоретическая платформа методики преподавания естествознания, определяющая содержание, принципы, формы и методы развития коммуникативных способностей в курсе «Окружающий мир» (А.А. Вахрушев, Н.Ф. Виноградова, Г.С. Калинова, О.П. Поглазова, В.Д. Шилин и др.).

Не будет преувеличением сказать, что общение - это важнейший фактор эффективности любой человеческой деятельности. Межличностное общение занимает огромное место в жизни людей: на него уходит, по подсчётам социологов, до 70 % времени. Как показывают результаты многочисленных психолого-педагогических исследований, именно в общении происходит становление человеческой личности, формирование ее свойств, нравственной сферы, мировоззрения (Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Обозов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Учебная деятельность младшего школьника – это не только деятельность по усвоению знаний, это еще и способ овладения социальной реальностью. Поэтому особое значение эффективность общения приобретает в процессе обучения, так как процесс этот с каждым днем становится все информационно насыщенной и интенсивней. Следовательно, правильно организованное педагогическое общение в процессе обучения, безусловно, будет способствовать эффективному учебному процессу.

В этой связи особое место занимает проблема профессиональной речевой культуры, которая на сегодняшний день остаётся неразрешённой, так как эта область педагогической науки не стала ещё предметом специального рассмотрения, не получила чётких определений, что и затрудняет её целенаправленного изучения в вузе (В.Ф. Ильина, О. Б. Сиротина, М. М. Бахтин и др.).

Современному обществу и образованию необходимы педагоги, владеющие навыками общения, поведения, этикета, так как в образовательном процессе педагог передаёт ученику собственные ценности и отношения, свой образ жизни через подражание, убеждение, увлечения. В связи с этим задача педагога – влиять не на поведение учащегося, пытаясь изменить его, а на Я-образ, который постепенно складывается в его сознании. Таким образом, в обучаемом воспитывается равнодушное отношение к себе, стремление к самосовершенствованию, самовоспитанию в общении (В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский и др.).

К педагогу предъявляются требования не только знания психолого-педагогических аспектов, но и глубокого понимания принципов общения. Речь является по существу одной из составных частей профессиональной подготовки не только педагогов, но и специалистов по туризму, сервисного обслуживания,

правовым услугам населения, менеджменту и др. Все они должны в совершенстве владеть различными видами речевой деятельности, уметь квалифицированно вести беседу (именно вести, а не участвовать в ней), в общем, чувствовать себя уверенно как в бытовой, так и в деловой сферах общения.

Таким образом, требования, предъявляемые в настоящее время современным обществом к педагогу, весьма велики. О его профессиональных качествах судят не только по степени владения различными педагогическими методиками, но и по степени культуры речевого поведения специалиста. В профессиональной деятельности педагога особая роль коммуникативных способностей и умений признаётся не только педагогами, но и психологами и языковедами. В.А. Сухомлинский проявлял особенное внимание к речевой культуре учителя на протяжении многих лет и, проанализировав программы и учебники, вместе с коллективом выявил следующее: не умея создать словом яркий образ у учащихся, мы затрудняем переход от образного мышления к абстрактному, которое, в свою очередь, основывается на понятиях, а понятия формируются на основе представлений, созданных словом. Если педагог будет пытаться находить яркую, точную и ёмкую словесную оболочку для того, чтобы создавать у обучаемых представления, будет внимательно продумывать форму изложения, то появится самоконтроль и культура речи педагога в решающей степени определит эффективность умственного труда учащихся на уроке. На практике В.А. Сухомлинский и его коллектив убедились, что высокая культура речи – важное условие рационального использования времени, так как много времени на занятии теряется на бесчисленные повторения, когда понятие не находит в речи педагога доступной пониманию ученика словесной оболочки. Из данного высказывания можно сделать вывод о том, что для совершенствования педагогической профессиональной культуры необходимо решать вопросы составной её части – общей культуры речи педагога, одной из составляющих которой является речевой этикет.

Образование, само являющееся феноменом культуры, не может состояться без опоры на культуру личности педагога. К.Д. Ушинский подчёркивал важность личностного начала в профессиональной деятельности педагога, настаивая на приоритетности его личности над его знаниями форм, средств, методов воздействия. Педагог с низким уровнем эмоциональной культуры, со слабо сформированной речевой культурой, проявляющейся в невысоком уровне общения и профессиональной культуре, не способен создать культурно-развивающий потенциал среды, воздействующий на личность учащегося, его познавательную мотивацию к учению.

К сожалению, в настоящее время приходится констатировать существенные недостатки в организации дидактического общения в современной школе. Тот уровень речевой культуры, которым обладают сегодняшние школьники, не вполне соответствует потребностям современного образования и общества в целом. Современное состояние речевой культуры младших школьников можно расценивать как кризисное и в плане речевого этикета, и в плане обеднённости лексики, неумения связно и логично выразить

собственные мысли. Полученные результаты изучения состояния речевой культуры у младших школьников свидетельствуют о тревожном положении дел и, несмотря на определённые сдвиги, улучшаются медленно.

Таким образом, есть необходимость скорректировать современный учебный процесс с учетом данной проблемы, чтобы его правильная организация способствовала успешному и эффективному развитию речевого этикета младших школьников и формированию культуры речи в целом.

Проблема речевой культуры имеет глубокие корни: требования к ней излагались ещё в исследованиях В.И. Водовозова, Е.О. Гугеля, А.Г. Ободовского, Л.Н. Толстого, В.Ф. Одоевского, К.Д. Ушинского и др. Фундаментальные работы в этой области имеются также у Б.Г. Ананьева, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, М.С. Каган, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Обозова, С.Л. Рубинштейна и др. Вопросами деятельности и общения занимались А.А. Леонтьев, И.Д. Ладнов, А.В. Петровский, М.С. Каган, И.А. Зимняя и др. Языковым тонкостям педагогического общения уделяется в работах А.А. Введенской, В.Н. Никитенко, К.М. Левитана, В.М. Федосовой и др. Воспитательный аспект коммуникативности раскрыт в исследованиях Н.Ф. Гоноболина, А.Б. Добровича, В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрика и др. Проблеме речевого общения в общем плане посвящены работы Х.И. Лийметса, А.В. Мудрика, А.В. Орлова, И.Р. Петерсона, В.А. Сухомлинского, Ю.И. Турчанинова, В.Д. Ширшова и др.

Позднее были разработаны фундаментальные теории в области культуры речи и речевого этикета. Н.И. Формановская [155] представила характеристику речевого этикета с социолингвистических и методических позиций, дала определение постулатов вежливости, обозначила речевые формулы, связанные с типовыми ситуациями общения, раскрыла их соответствия в разных языках. Т.А. Ладыженская [74] адресовала непосредственно педагогу свои исследования, раскрывающие возможности практического освоения речевого этикета на уроках русского языка. В.В. Виноградов, Л.П. Крысин, Д.Д. Шахматов, А.М. Шахнарович и другие определили возможность обучения речевому этикету на разных возрастных этапах, выявили пути активизации формул речевого этикета, способствующих развитию сотрудничества детей. В.А. Сухомлинский [147], исследуя проблему речевого этикета школьников, показал необходимость этикетного общения в жизни людей, самовоспитания в общении, основанного на знании этикетных знаков доброжелательного отношения к людям.

Однако некоторые вопросы соотношения обучения и общения до сих пор остаются недоработанными. В частности, недостаточно изучена проблема развития речевого этикета у младших школьников в курсе «Окружающий мир». Взаимозависимость процесса обучения и процесса общения обоснована лишь частично, сама технология и педагогические условия развития речевого этикета определены и раскрыты недостаточно полно.

Несоответствие между уровнем реальной и должной подготовки учащихся только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает «опережающую» подготовку младших школьников к речевому общению в

предстоящей социальной жизни. Выход из создавшейся ситуации, прежде всего, в качественной подготовке этически грамотного человека, способного владеть правилами речевого этикета на высоком уровне.

Таким образом, есть основания утверждать, что в социально-педагогической практике, в педагогической науке и деятельности каждого педагога общеобразовательной школы существуют противоречия:

- с одной стороны, между возросшей потребностью современного общества в качественной подготовке выпускников общеобразовательных школ, способных в дальнейшем строить межличностное общение с учётом норм и правил речевого поведения, предписанных общей культурой речи, с другой - необходимостью совершенствования в этой связи системы развития речевого этикета школьников;
- с одной стороны, между необходимостью создания научно обоснованных педагогических средств развития речевого этикета младших школьников как одной из задач образовательного процесса в начальной школе, с другой - недостаточной теоретической разработанностью;
- с одной стороны, между объективной потребностью в методике развития речевого этикета младших школьников, с другой – недостаточностью содержательно-методического обеспечения названной области.

В связи с противоречиями и проблемой мы поставили цель – теоретически обосновать и разработать содержательно-технологическое обеспечение процесса развития речевого этикета младших школьников и смоделировать систему показателей его развития, что, собственно, и представлено в монографии.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

### **1.1. Теоретико – педагогические предпосылки проблемы развития речевого этикета младших школьников**

Историография постановки и поисков путей решения любой исследовательской проблемы представляет интерес как в плане выявления истоков основных дидактических концепций, так и для объективной оценки инноваций в практике образовательного процесса. В этой связи выделены периоды развития речевого этикета, ибо метод периодизации позволяет исследователю установить исторические тенденции проблемы, открыть уже познанные её стороны, а также малоизученные аспекты.

Историографию проблемы развития речевого этикета младших школьников условно разделим на три этапа, при этом последний этап будет разделен ещё на три периода:

**1. Патриархальный (IX – XVII вв.)** – время поведенческой культуры Древней



Руси. Первые правила 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. Понятие этикет (etiquette) сформировалось в XVII в. во Франции при дворе Людовика XIV и определялось как порядок поведения при дворе французского короля. Затем это слово распространилось на все общество и различные страны. Этот этап был толчком для распространения общепринятых правил поведения и становления поведенческой культуры. С развитием эти правила усложнялись, регламентировались, становились определяющими в человеческих взаимодействиях.

**2. Дворянский** (XVIII – начало XX в.) – время формирования и развития дворянского этикета, который начал складываться со времён Петра I. Дворянский этикет своеобразно сочетал в себе допетровские 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. Во второй половине XVIII в. в России получило распространение новое понятие поведенческой культуры - этикет, который определялся как соблюдение порядка поведения, построенного на благопристойности, учтивости и приятности обхождения. Российский этикет складывался как своеобразное сочетание русских обычаев и традиций с европейскими поведенческими правилами.

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

Чешский педагог *Я.А. Коменский* [122] большое внимание уделял проблеме развития речи детей как основы формирования речевого этикета. В своих произведениях автор указывает, что ум и язык человека следует развивать с раннего детства. Рекомендации по формированию речи Я.А. Коменский даёт на основе анализа особенностей психического развития детей, где автор характеризует общение взрослых с ребёнком, рассматривая обучение пониманию жестов, мимики, интонации как основу этического речевого действия. *В качестве средств развития речевого этикета он рекомендует: учить понимать образную речь, заучивать стихи, использовать в работе с детьми рассказы, басни, сказки.*

В произведении «Великая дидактика» Я.А. Коменский подчёркивал мысль о том, что урок должен рассматриваться как коммуникативная система, где деятельность обучающего и обучающихся 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 считал умение общаться через слово и поступки.

Близким трудам Я.А. Коменского по содержанию обучения речи и методическим рекомендациям являются труды швейцарского педагога И.Г. Песталоцци [122], раскрывшего социальное, культурное и общепедагогическое значение родного языка.

В основе обучения у *И. Г. Песталоцци* лежит принцип наглядности, где педагог устанавливал 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 упражнения одновременно развивали познавательные способности и закладывали основы частных методик начального образования. Многие из его педагогического наследия развиты другими педагогами. Однако практика показала, что Песталоцци переоценивал возможности детей, так как предлагаемые им упражнения носили утомительный характер.

Интересна позиция И. Г. Песталоцци 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* [143]. Он выступал за гармоническое развитие детей в условиях семейного воспитания, обращал внимание на необходимость воспитания детей путём чтения, бесед. Его рассказы для детей из народа отличаются чистотой, классической языковой культурой, правдивостью, реализмом, которые нашли широкое применение в обучении и развитии речевой культуры младших школьников.

Особая роль в создании системы развития речевого этикета у детей принадлежит также *К.Д. Ушинскому* [126]. Он считал, что развитие человека – это путь «врастания» 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 впервые выделил культуру речи как педагогическую категорию, предполагающую использование этикетной лексики, где простые, доступные детскому сознанию выражения речевого этикета формируют нравственное отношение к окружающим, учат «нести добро словом».

Опираясь на прогрессивные идеи русской и западноевропейской педагогики, он теоретически обосновал и разработал целостную, стройную систему обучения родному языку в начальной школе, которая углубляет знания о языке, полученные в дошкольном детстве.

К.Д. Ушинский в основу своей системы положил принцип народности,

являющийся ключом к пониманию его взглядов. Учение о родном языке занимает в ней центральное место. В родном языке учёный видел величайшего народного наставника, удивительного педагога, средство развития умственных и нравственных сил. Язык помогает ребёнку проникнуть в дух своего народа.

К.Д. Ушинский доказывал необходимость воспитания и обучения 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 развития культуры речевого общения младших школьников педагог выделял устное народное творчество, пример взрослых, волшебные и бытовые сказки*, которые 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 и *М.В. Ломоносов*[123], осуществивший реформу русского языка и выступавший за национальное образование и воспитание на родном языке.

Таким образом, анализ дворянского этапа развития речевого этикета младших школьников показал, что создание отечественного этикета, который не был копией европейского, синтезировал в себе русские обычаи и европейские поведенческие нормы. Это стало одним из важнейших достижений русской культуры того времени. Внимательно анализируя современные этикетные нормы, мы видим их общность с нормами XVIII в., так как и сегодня сохранилась потребность учтвого и доброжелательного общения между людьми.

**3. Современный (XX в. – начало XXI в.)** – время развития социалистического и постсоциалистического этикета. Новое время поставило 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 правилами прежних этикетных традиций.

**а) первый период (1920 – 1960 гг.)** – период опосредованной разработки вопросов речевой культуры и этикетного общения младших школьников в ходе изучения общих проблем педагогики. Среди педагогов этого периода времени, занимающихся вопросами культуры речи и речевого этикета младших школьников имена *Ф. Фребеля, О. Декроли, М. Монтессори, Е. Тихеевой* и др.

В первой половине XX века широкую известность приобрели взгляды немецкого педагога *Фридриха Фребеля* [172]. Развитие речевой активности он 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 такие 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*. Эту же мысль поддерживал бельгийский педагог *О.Декроли* [165], 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* [164]. Являясь сторонницей свободного воспитания, Монтессори 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 ею 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 сверстника для общения, в их «самовоспитании» и «самообучении».

Однако отметим, что отечественный исследователь этого периода времени *Е.И. Тихеева* [163], посетившая в 1913 г. дома ребёнка в Италии, критически относилась к методу упражнений М.Монтессори 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.

Е.И. Тихеева, разделяя взгляды К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого, считала родной язык наставником и великим педагогом. Воспитание, по мнению Е.И. Тихеевой, 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 создала свою систему развития речи, суть которой заключается в том, что *обучение строится на естественном материале, на ознакомлении детей с природой и окружающей жизнью и рассматривается в связи с развитием личности ребёнка*.

Анализ исследований первого периода современного этапа развития речевого этикета младших школьников приводит к мысли о том, что приоритетными в развитии этикетного речевого поведения младших школьников является 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.).

*б) второй период (1960 – 1990 гг.)* – время непосредственной разработки психолого-педагогических основ формирования и развития речевого этикета младших школьников, а также попытки методико-технологического решения данной проблемы. В этот период времени видными деятелями отечественной педагогической науки в области культуры речи и речевого этикета были В. А. Сухомлинский, Е. А. Флерица и др.

Значимыми для рассматриваемой нами проблемы оказались исследования В.А. Сухомлинского [147] 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»), *предъявляя определённые требования к педагогу, подчёркивая, что общение воспитателя должно характеризовать «большую чуткость, тактичность по отношению к детям...».*

В исследованиях Е.А. Флериной [173] 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 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. Флерица, 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. Флерица [173] считала, что речевому этикету 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. Флерица 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 и рассказывание детям как источников ознакомления младших школьников с культурно-речевыми эталонами.*

Анализ вышеперечисленных исследований позволил сделать вывод о том, что во втором периоде современного этапа развития речевого этикета младших школьников была сделана попытка методико-технологического решения данной проблемы: обучение диалогической речи с помощью художественного слова и специальных бесед по этикету, организованных на обязательных занятиях, запланированных в учебно-воспитательной работе образовательного учреждения с использованием индивидуального подхода к каждому из воспитанников.

*в) третий период* (1990 г. – настоящее время) – переход от аспектного изучения проблемы развития речевого этикета младших школьников к её комплексной разработке, которая предполагает объединение усилий учёных и практиков для решения этой 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 [6].

Коммуникативную культуру можно рассматривать через совокупность культуuroобразующих 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.

С.И. Ожегов, на наш взгляд, [114] достаточно полно, ясно и логично 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)».

В конце второго десятилетия XX в. коренным образом изменились условия жизни российского народа, возникли новые поведенческие правила и нормы, основанные на других нравственных принципах. Были уничтожены светский этикет дворянства и патриархальные традиции русской провинции. Услужливость кавалеров перед дамами 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 этикета, считая его ненужной роскошью старого мира.

Новое время поставило перед обществом задачу формирования нового поведенческого порядка. Слово этикет применялось только в дипломатических и государственных сферах. Существовало убеждение, что этикет – это порядок поведения, принятый при дворе монарха и среди дипломатов. В социалистическом обществе использовалось понятие культура поведения, правильное по сути, так как этикет – это и есть выработанное человечеством достижение в области поведения и общения.

Большое значение в поведенческой культуре имеют *принципы современного этикета*: разумность и необходимость соблюдения правил этикета; соблюдение нравственных требований, которые лежат в основе любого поведенческого правила; отработка прочности манер; следует помнить, что в этикете нет мелочей; необходимость соблюдения национальных обычаев и традиций.

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.

Серьёзные 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 основании учения о культуре речи как раздела языкознания лежат работы А.В. Пешковского, В.И. Чернышова, Л.В. Щербы и др.

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.

Наиболее плодотворными для разработки учения о культуре речи стали 60-е годы, когда появляются важные для понимания вопросов культуры речи работы большой группы учёных. Академик В.В. Виноградов [141] 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 нормативно-стилистическим.

Слово «этикет» применительно к языку появилось в 1964 году в методической литературе по обучению русскому языку как иностранному. В это же время появляются работы, в которых решается один из самых сложных теоретических вопросов речевой культуры – вопрос сущности нормы литературного языка, разрабатываются вопросы функциональной стилистики.

В середине 60-х годов появляются статьи Б.Н. Головина [142] «О качествах хорошей речи». В них автор 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 положен нормативно-оценочный подход, где автор выделяет существование двух регуляторов речевого поведения: нормы и «целесообразности».

В конце 60-х годов началось углублённое изучение речевого этикета. Результаты проведённых исследований нашли отражение в работах многих специалистов (А.А. Акишина, В.Е. Гольдин, В.Г. Костомаров, Л.П. Крысин и др.). Однако наиболее фундаментальные труды принадлежат Н.И. Формановской [2]. Она представила характеристику речевого этикета с социолингвистических и методических позиций, дала определение постулатов вежливости, обозначила речевые формулы, связанные с типовыми ситуациями общения, раскрыла их соответствия в разных языках. Также Н. И. Формановская выделила *признаки речевого этикета*, осознание которых позволяет глубоко разобраться в лингвистической природе данного явления для использования в коммуникативной практике в условиях обучения:



1. *Область применения речевого этикета* (явление внелингвистическое) обусловлена тем, что общество предписывает членам коллектива использовать для общения в определённых ситуациях конкретные формы речевого поведения. Намеренное (или ненамеренное) неиспользование ритуализированных форм приветствия, прощания, извинения и т. п. может приводить социальным конфликтам в коллективе.

2. *Сфера использования единиц речевого этикета* – это совокупность ситуаций, обслуживаемых коммуникативными единицами, составляющими сумму тематических и синонимических групп. А.А. Акишина [1] и Н.И. Формановская выделяют следующие этикетные ситуации: «Приветствие», «Прощание», «Привлечение внимания и обращение», «Знакомство», «Приглашение», «Просьба», «Совет», «Предложение», «Разрешение», «Запрещение», «Согласие», «Отказ», «Поздравление», «Пожелание», «Благодарность», «Извинение», «Соболезнование».

3. *Функциональное поле*. В основе речевого этикета лежат фундаментальные функции языка: функция общения (коммуникативная) и функция выражения мыслей. Первая находит в речевом этикете яркое проявление, а вторая, тесно с ней связанная, минимальное, т. к. познавательное содержание единиц речевого этикета невелико. Внутри коммуникативной функции Н.И. Формановская выделяет несколько специализированных функций: контактная, конативная (функция вежливости), регулятивная, императивная (функция воздействия), аппелятивная (функция призыва), эмоционально-экспрессивная.

4. *Семантическое поле* – это система синонимичных, тематически связанных единиц в каждой из типизированных ситуативных тематических групп.

Всё последующее время центральным в области культуры речи становится учение о коммуникативных качествах речи, разработанное Б.Н. Головиным в 1962 году. 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. *Критериями или показателями культуры речи являются: точность, логичность, ясность и доступность, чистота, выразительность, разнообразие, этичность, уместность*. Все эти показатели существуют не обособленно друг от друга, а находятся в тесной взаимосвязи.

Воспитанию у детей речевой культуры не всегда уделялось огромное 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 вежливости, культуры взаимоотношений освещены недостаточно. Значительно вырос интерес общества к проблемам культуры общения и культуры поведения в послевоенные годы, когда обнаружилось явное расхождение между уровнем образования и воспитания у детей.

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, вежливости.

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г.) дала новый импульс к совершенствованию культуры 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 вежливости. Однако набор программных формул словесной вежливости 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 за счёт разных формул и выражений словесной вежливости, относящихся к различным типизированным ситуациям речевого общения. Авторы программ и учебников предусматривали работу с учащимися по развитию этикетного речевого поведения младших школьников.

В последнее время понятие «этикет» снова приобрело широкое звучание. Выпущено в свет много книг, раскрывающих содержание современного российского, европейского или американского этикета. В различных учебных заведениях вводится изучение поведенческой структуры общества. Утверждается понимание функциональной значимости этикета для развития нашего общества и каждой личности в отдельности.

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

В связи с этим культура общения рассматривается нами через развитие навыков речевого поведения в ситуациях, требующих использования речевых этикетных знаков, поскольку речевой этикет – важнейшая её составляющая.

Мы поставили задачей подробное структурирование данной периодизации, требующее учета внутренних изменений развития общества в каждом из предложенных этапов. Выявленная нами периодизация становления и развития речевого этикета 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 развития речевого этикета младших школьников.

Следующей задачей в исследовании теоретико-педагогических предпосылок проблемы развития речевого этикета младших школьников является анализ и уточнение категориального аппарата по данной проблеме, который необходимо представить на междисциплинарном уровне с точки зрения исследуемой проблемы в области теории и практики начального образования.

Подробно рассмотрим одну из составляющих культуры речи – этичность, или речевой этикет. В этой связи невольно возникает вопрос: как связаны между собой этикет и культура общения? Этикет – это ядро, центр культуры общения, он организует и регламентирует общение по своим законам и правилам. Понятие «культура общения» более ёмкое, чем понятие «этикет». Этикет представляет собой образец, идеал коммуникативного поведения, а культура общения – его реальность со всеми положительными и отрицательными проявлениями.

Таким образом, неотъемлемой составляющей речевой культуры является речевой этикет, потому что речевой этикет – важный элемент всякой национальной культуры. В языке, в речевом поведении, устойчивых формулах общения отложился богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа. Различные национальные и социальные группы вырабатывают свои правила поведения, вносят свой колорит в общепринятые поведенческие принципы.

Этикет считают особой системой знаков. Все действия, предметы, слова, адресованные другим людям, важны тем, что несут информацию, выражающую отношение друг к другу. Так, кивок свидетельствует о желании оставаться знакомыми; поднявшись навстречу человеку мы выражаем уважение к нему; похлопывание по плечу или подмигивание – знак фамильярного отношения. Вот какое содержание скрывается за простыми и привычными действиями.

Знаки этикета не произвольны (их нельзя менять по своему желанию, они подчинены традиции, имеют свою историю, связаны с другими этикетными знаками, отражают специфику общества, использующего эти знаки), но они обладают и условностью. Условность этикетных знаков: объясняет возможность различных способов передачи одного содержания; означает, что язык этикета, как и всякий другой, требует специального изучения.

Плохо зная особенности этикета, принятого коллективом и обществом, в котором нам приходится жить, мы постоянно будем ставить себя и других в трудное положение, вызывать конфликты даже при самом добром отношении к людям. Таким образом, этикет подчинен сложившейся системе ценностей, отражает ее и закрепляет. Принимать этот этикет, выполнять его предписания означает принимать существующую систему ценностей и тем самым признавать себя членом данного общества.

Этикет создает условия, благоприятные для общения и сосуществования людей, различных по национальному и социальному положению, психологическим и возрастным особенностям, взглядам и образовательному

уровню. Особенности поведения - признак принадлежности к общественной группе. Благодаря этикету мы знаем, как принято вести себя среди людей конкретной социальной группы, как поступать в соответствии с возникшей ситуацией, строить межличностное общение. Этикетное поведение всегда связано с гармонией и порядком, в нем проявляется не только нравственная, но и эстетическая основа. Общество ставит перед своими членами задачу вести себя не только правильно и в соответствии с общепринятыми нормами морали, но и сообразно понятию красоты, идеалу прекрасного, вызывая своим поведением эстетическое переживание. Тем самым этикет влияет на эстетическое развитие общества, способствует формированию эстетики чувств. Также в основе этикетного поведения лежат нравственные нормы, а эстетика поведения – его необходимое условие.

Рассмотрим структуру современного этикета, т.е. выделим его формы, виды и разновидности. По форме этикет подразделяется на *речевой и неречевой*.

Речевой этикет является вербальным (словесным) выражением уважительного отношения к людям. Всегда и везде нам сопутствует слово. От того, как и что мы говорим, зависят наши деловые и личностные контакты. В профессиональной подготовке педагога необходимы владение нормами и правилами речевого этикета, умение работать с воспитанниками и их родителями через слово. Не умея определить место и допустимость профессиональных выражений в публичном выступлении, не зная законов ораторского искусства, не задумываясь о речевой форме своего высказывания, человек попадает в смешное положение, нередко вызывающее недоумение или раздражение со стороны.

Неречевая форма этикета включает в себя поступки и действия, с помощью которых проявляется уважительное отношение к окружающим. Также, этикетное значение могут иметь разнообразные движения человека, позы и положения, которые он принимает. Например, вежливое положение - лицом к говорящему, совершенно невежливое - спиной к нему. В этикетных целях мы часто используем предметы (приподнятая шляпа, преподнесенные цветы, подарки, визитные карточки...), особенности одежды (выбор праздничной, траурной или будничной одежды хорошо показывает, как мы понимаем обстановку, как относимся к другим участникам общения).

Данные, приведенные в книге известного специалиста по психологии общения Аллана Пиза "Язык телодвижений"[4], свидетельствуют, что в процессе взаимодействия людей только 30 % информации передается с помощью речи, т. е. общение во многом осуществляется за счет жеста, мимики, движений, поз и т. д., которые сопровождают речь человека и делают ее более выразительной. Ведущее место здесь занимают жесты (движения рук или кистей рук). В зависимости от тех ограничений, которые накладывает этикет на систему жестов, различают жесты: предписанные этикетом (например, рукопожатие), нейтральные (кивок головой), недопустимые (например, обращение «эй!», фамильярное похлопывание по плечу и т. п.).

Цицерон в книге «Три трактата об ораторском искусстве»[161] писал, что

каждое движение души имеет своё естественное выражение в голосе, жесте, мимике. Язык жестов, мимики, телодвижений называется языком речевого общения. Следовательно, чтобы понять смысл высказывания, недостаточно проникнуть в смысл слов, необходимо понять чувства говорящего, проанализировать его неречевое поведение. Особенностью языка телодвижений является то, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания. Невозможность подделать такие импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем обычному, вербальному каналу общения, потому что область чувств или эмоциональная сфера не поддается прямому управлению.

Следовательно, этикет выражается в самых разных сторонах нашего поведения. Все наши действия или поступки так или иначе характеризуют нас как людей воспитанных, владеющих поведенческой культурой или, наоборот, недостаточно подготовленных к жизни в обществе. Часто в общении используют словесные и несловесные средства одновременно, нередко для выражения одного этикетного содержания.

Этикет проявляется в разных социальных и профессиональных группах. Отсюда и разделение его на виды: *дипломатический, придворный, воинский, общегражданский (для всех граждан)*. Можно говорить об этикете в каждой конкретной профессии (юриста, врача, учителя, депутата, министра и т.п.). Одни поведенческие правила характерны для всех, другие отражают определенный вид деятельности.

Этикет можно разделить по разновидностям на *деловой, семейный, столовый, гостевой, подарочный, танцевальный, свадебный, этикет дистантного общения, телефонного разговора, письма и др.* Это деление чисто условное, так как правила этикета выступают не сами по себе, а в неразрывной совокупности. Участвуя в деловых переговорах, мы соблюдаем правила речевого этикета, не забывая при этом мимику, жесты, позы. Находясь на деловом приеме, мы пользуемся знанием правил столового, гостевого, подарочного, речевого этикета. В общении с сотрудниками нам нужны правила всех разновидностей этикета, проявляющиеся в самой тесной связи.

Одним из самых ярких признаков принадлежности к коллективу, социальной группе или обществу являются особенности речи. Родной язык связывает нас со всеми, для кого он тоже родной. И неродные языки, которыми мы овладеваем позже родного, изучая их специально, могут быть заметным социальным признаком. Например, в прошлом веке французский язык нередко ценился не только как средство общения, открывающее доступ к богатой западной культуре, но не в меньшей мере и как социальный признак, а в некоторых случаях его роль социального символа оказывалась самой главной.

Родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии, педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Дошкольный и младший школьный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Полноценное владение родным языком является необходимым условием решения задач умственного, эстетического, нравственного воспитания детей в максимально интенсивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Работу по ознакомлению с нормами и правилами речевого этикета целесообразно начинать уже с дошкольного возраста, когда дети наиболее восприимчивы ко всему новому, когда легко формируются при познании окружающего новые условные связи. Н.А. Добролюбов писал, что «разумное воспитание требует, чтобы уже в самом раннем возрасте детям внушалось стремление ко всему доброму, истинному, благородному. Раннее приучение тотчас произведёт привычку; а какую власть имеет над человеком привычка, известно из старой пословицы: привычка – вторая натура» [133].

Обучение речевому этикету мы рассматриваем не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми нормами – фонетическими, лексическими, грамматическими), но и в сфере общения детей со сверстниками и взрослыми (как овладение коммуникативными умениями). Отсюда, учитывая роль преемственности, важнейшей задачей становится формирование культуры не только речи, но и общения, развитие речевого этикета как дошкольника, так и младшего школьника.

Федеральный базовый компонент образования в начальной школе предполагает, что учитель прежде всего должен научить свободной речевой деятельности и сформировать у учащихся элементарную лингвистическую и коммуникативную компетенции. А одной из задач обучения по курсу естествознания в начальной школе ставится овладение учащимися всеми видами речевой деятельности, культурой речевого поведения. Однако анализ учебников начальной школы, действующих программ и реальной учительской практики показывает, что коммуникативный и культурологический аспекты значительно уступают вышечисленным задачам начальной школы и требуют дополнительной части образования, ориентированной на развитие речевого этикета младших школьников.

И хотя школьники в известной мере умеют говорить на своем родном языке в пределах близкой им тематики, речь их несовершенная. Они владеют разговорно-бытовой диалогической речью, но не умеют строить связную монологическую речь: они овладели произношением людей своего ближайшего окружения, но не владеют нормами литературного произношения, делают неправильное ударение в словах, речь их страдает и другими недостатками, в частности, отсутствием правил и норм этикета в речевом общении и поведении.

Источником развития речевого этикета в начальной школе являются уроки по развитию речи, уроки русского языка и литературы, уроки по окружающему миру, беседы о произведениях искусства, а также внеурочные мероприятия: экскурсии, праздники и т. д. Одним словом, развитие речевого этикета младших школьников можно осуществлять практически на любом

занятия и во внеурочное время независимо от направленности и специфики того или иного занятия.

Проведённый нами историко-педагогический анализ рассматриваемой проблемы позволяет убедиться в том, что во все времена признавалось социально-этическое значение этикета, в том числе и речевого, а его воспитание занимало значительное место в содержании педагогической работы. На возможность обучения детей внешним формам приличия обращали внимание представители зарубежной педагогики (А. Висторки, Я. А. Коменский, Г. Кергомар, М. Монтессори, Р. Оуэн, Г.И. Песталоцци, Л. Фортье и др.) и педагогики отечественной (Е. М. Водовозова, Е. И. Конради, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский и др.). В целом, исследования зарубежных и отечественных педагогов позволяют убедиться в том, что речевое воспитание ими рассматривалось как взаимодействие педагога и ребёнка, овладевающего родным языком.

В научной литературе термин «речевой этикет» является полисемичным и может рассматриваться как:

- совокупность правил поведения, касающихся отношений с людьми: формы обращения, поведение в общественных местах, манеры, одежда (В.В. Виноградов, Л.П. Крысин и др.);
- особый язык общения, дающий возможность достижения взаимопонимания, взаимоуважения, формирования ауры человеческой культуры, в которой может нормально существовать и развиваться личность (Т.А. Ладыженская, Н. И. Формановская и др.);
- вербальное (словесное) выражение уважительного отношения к людям, которое проявляется в нашей речи, манере общаться, умении вести беседу, высказывать критическое замечание, участвовать в споре (Д.Д. Шахматов, А.М. Шахнарович и др.);
- особая система знаков или порядок речевого поведения, установленный в данном обществе (О.Я. Гойхман, И.С. Кон, Т.М. Надеина и др.).

Анализ исторической, лингвистической, психолого-педагогической, научно-методической литературы показал, что на современном этапе развития науки происходит дальнейшее углубление и расширение значения категории «речевой этикет», под которой мы понимаем органическую часть культуры речевого общения, которая представляет собой совокупность норм и правил речевого поведения младших школьников систему речевых формул общения, установленную обществом или социальной группой внутри себя.

## **1.2. Теоретико-методическая основа развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»**

Решение такой проблемы педагогики, как развитие речевого этикета младших школьников, требует чёткого теоретико-методического подхода и 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 представлена целая гамма 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 задачи качественной подготовки выпускников общеобразовательных школ, способных в дальнейшем правильно строить межличностное общение друг с другом, с учётом норм и правил речевого поведения, предписанных общей культурой речи. Поэтому для развития речевого этикета младших школьников мы интегрировали *семиотико-герменевтический подход*, отдельные элементы которого 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.

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 и самоорганизация 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 и особенностях (М.А. Данилов, Е.Ю. Никитина, Н.С. Стефанова и др.).*

Последнее определение данного понятия мы использовали для дальнейшего изучения проблемы развития речевого этикета младших школьников.

Анализ подходов в образовании позволил прийти к выводу, что обновление начального образования современной школы, в частности, развитие речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир» должно основываться на использовании иных подходов к данной проблеме, на поиске эффективных приёмов и методов обучения, которые позволят, сохраняя лучшие традиции нашей школы, поднимать начальное образование на более высокий



уровень.

*Семиотика* (от греч. *semeion* знак, признак) как одна из составляющих нашего подхода – это наука, исследующая способы передачи информации, свойства знаков и знаковых систем в человеческом обществе (главным образом естественные и искусственные языки, а также некоторые явления культуры), природе (коммуникация в мире животных) или в самом человеке (зрительное и слуховое восприятие и др.). Термин «знак» понимается в широком смысле как некоторый объект (произвольной природы), которому при определённых условиях (образующих в совокупности знаковую ситуацию) сопоставлено некоторое значение, могущее быть конкретным физическим предметом (явлением, процессом, ситуацией) или абстрактным понятием.

Знаки и знаковые системы – предмет семиотики. Так, интересы семиотики распространяются на человеческую коммуникацию (в том числе при помощи естественного языка), общение животных, информационные и социальные процессы, функционирование и развитие культуры, все виды искусства (включая художественную литературу), метаболизм и многое другое.

Идея создания науки о знаках возникла почти одновременно и независимо у нескольких ученых. Основателем семиотики считается американский логик, философ и естествоиспытатель Ч.С. Пирс (1839–1914), который и предложил ее название, дал определение знака, первоначальную классификацию знаков (индексы, иконы, символы), установил задачи и рамки новой науки. Ч.С. Пирс [10] применял понятие семиотики для характеристики триадической природы элементарного знакового отношения «объект – знак – интерпретанта». По мысли Ч.С. Пирса 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 и т.д.). Согласно учёному каждый знак способен порождать интерпретанту, и этот процесс фактически бесконечен. В рамках такого подхода раскрывается понятие семиозиса, где семиозис – это динамический процесс функционирования знака, деятельность знака по производству своей интерпретанты.

Семиотические идеи Ч.С. Пирса, изложенные в нетрадиционной и тяжелой для восприятия форме, получили известность лишь в 1930-х годах, когда их развил в своем фундаментальном труде другой американский философ – Ч.У. Моррис, который, кроме всего прочего, определил и структуру самой семиотики. Ч.У. Моррис [8] также выделял три измерения семиозиса, которые зачастую рассматриваются как различные сферы семиотического анализа: 1) семантика – характеризует отношение знака к своему объекту; 2) синтактика – включает отношения знаков друг к другу; 3) прагматике – исследует отношения между знаками и теми, кто ими пользуется (интерпретаторы). Дальнейшее развитие теория получила в работах таких логиков и философов, как Р.С. Карнап, А.П. Тарский и др. Несколько позднее швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр (1857–1913) сформулировал основы семиологии, или науки о знаках. Несмотря на общую идею необходимости создания науки о знаках, представления о ее сущности (в частности у Ч.С. Пирса и Ф.Соссюра)

значительно различались. Ч.С. Пирс представлял ее как «универсальную алгебру отношений», т.е. скорее как раздел математики. Ф. Соссюр [93] же говорил о семиологии как науке психологической, некоторой надстройке над гуманитарными науками.

В основе семиотики лежит понятие знака, понимаемого по-разному в различных традициях. В логико-философской традиции, восходящей к Ч.У. Моррису и Р.С. 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 позднейшим работам Л.Ельмслева [119], *знаком называется двусторонняя сущность*. В этом случае вслед за Соссюром материальный носитель называется означающим (синонимы: форма, план выражения), а то, что он представляет, – означаемым знака (синонимы: содержание, план содержания, значение, смысл).

Мы исходим из следующего различия между понятиями «знак» и «символ»: знак обозначает содержание, символ раскрывает его (изображает, выражает отношение к нему). Функциональное существование символа, согласно Э.В. Ильенкову [98], заключается в том, что он выступает средством, орудием выявления сути других чувственно воспринимаемых вещей, т.е. всеобщего. В изучении данной проблемы мы используем термин «знаково-символические средства», объединяющий всё множество знаков и символов.

Как известно, ни одна форма человеческой деятельности не может осуществляться без применения *знаково-символических средств*. В контексте нашего исследования мы рассмотрим такие виды деятельности младшего школьника, которые имеют непосредственное отношение к изучению данной проблемы. Это общение, игровая деятельность и учебная деятельность. Какие же знаково-символические средства используются в них?

*Общение* использует разные знаково-символические средства. Исключительна в нем роль речевой деятельности в силу универсальности языка. Несмотря на четко выраженный алфавит синтаксической структуры языка, в условиях неосознанного усвоения эта структура не становится субъективной. Объективно правильно пользуясь алфавитом и структурными отношениями, дети не могут сознательно выделить элементарные составляющие языка без специального обучения. Например, слово выступает как свойство вещи – феномен, получивший название «явления стекла» (Л.С. Выготский) [35]. Другие знаково-символические средства, используемые в общении, а именно оптико-кинестические (жесты, мимика), пара- и экстралингвистические (пауза, темп), проксемастические (пространство, время) и визуальные, усваиваясь, становятся автоматизированными, хотя могут употребляться сознательно. Социальные коды, используемые в общении (знаки отличия, вежливости, ритуалы, церемонии и др.), имеют достаточно четкий алфавит и определенную систему действий, а также широкую и четко очерченную сферу приложения. Усвоение их определяется социальными условиями (семья, условия воспитания и др.).

*Игровая деятельность* детей характеризуется индивидуальностью используемой символики, открытостью алфавита, синтаксиса. Для детской игры, как отмечал Д.Б. Эльконин [125], характерен двойной символизм – это использование в игре заместителей и замещающих действий. «Полноценную трудовую деятельность можно сформировать лишь на основе игровой и учебной, а учебную деятельность – только на основе игровой, поскольку учение направлено, в частности, на овладение такими абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у ребёнка воображения и символической функции, как раз и формирующихся в игре» (В.В. Давыдов.) [49].

*Учебная деятельность* младшего школьника предполагает употребление и освоение разных систем знаково-символических средств. Не говоря о специальном освоении принципов построения и использования естественного языка в разных его формах (устной и письменной), учебная деятельность широко применяет визуальные знаково-символические средства – схемы, диаграммы, графики, карты, чертежи и т.д. Усвоение знаний в ряде наук предполагает использование формализованного языка и научной символики. Способы коммуникации, реализуемые в разных формах учебной и внеклассной работы, предполагают ритуализацию поведенческих моментов (режим жизни в школе, организующая его система средств, своеобразный код общения на уроках и во внеурочное время, церемонии и т.д.). Знаково-символические средства, используемые в учебной деятельности различаются между собой по способам кодирования, сложности и чёткости алфавита и синтаксиса, произвольности-мотивированности и т.д. Учебная деятельность предполагает необходимость перевода одной знаково-символической системы в другую, перевода визуальной системы в вербальную и обратно, что представляет известную сложность в силу структурных различий систем, например, сложность усвоения формы речевого выражения на иностранном языке.

Таким образом, разные виды знаково-символических средств используются в реальной деятельности 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.

Другое ключевое понятие семиотики – знаковый процесс, или семиозис определяется как некая ситуация, включающая определенный набор компонентов. В основе семиозиса лежит намерение лица А передать лицу Б сообщение В. 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 знаков можно было составить требуемое сообщение, а получатель с помощью кода мог бы его принять.

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).

В XX в. семиотика развивалась в разных направлениях. В 1960 - 1970-е гг. образовались две школы семиотики: французская (Ролан Барт, Альгирдас Греймас, Юлия Кристева, Клод Леви-Строс, Цветан Тодоров и др.) и московская (Ю.М. Лотман, З.Г. Минц, И.А. Чернов и др.). Большую роль в развитии отечественной семиотики сыграли исследования Ю. М. Лотмана, посвященные семиотике русского быта XVIII и XIX вв. и семиотики русской литературы XIX в. Для Ю.М.Лотмана ключевым стало понятие текста (прежде всего художественного), которое он распространил на описание культуры в целом.

К семиотическому анализу текстов в самом широком смысле слова относятся, например, исследования мифов (В.В. Иванов, В.Н. Топоров и др.), авторских текстов (М.И. Лекомцева, Т.М. Николаева, Т.В. Цивьян и др.). Другое направление, связанное с этим понятием, представлено в работах М.Ю. Лотмана. 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.

Существует лингвистическая и нарративная семиотика. Нарративная семиотика (от лат. *narro* - рассказываю), в той или иной мере представленная в работах всех семиотиков, особенно Ю.М. Лотмана в СССР, У. Эко в Италии, Р. Барта, Ю. Кристевой, Ц. Тодорова во Франции, изучает преимущественно художественные и другие виды текста, произведения живописи, кино, архитектуры и т.д., рассматривая их по аналогии с исследованием языка. Однако непосредственным предметом нарративной семиотики является не искусство в целом, а всегда отдельное произведение искусства.

Среди ученых нет единого понимания знака в языке, и многие это понятие объясняют по-разному, но, проанализировав, основополагающие идеи учёных (К. Бюлер, Э. Гуссерль, Л. Ельмслев, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Потебня и др.), характеризующие особенности знака применительно к языку мы выделили следующие *общие характеристики знака*:

- 1) язык по своей цели – прежде всего знаковая система, т.к. он организован так, что всегда готов к образованию новых знаков, новых слов или новых корней;
- 2) всякое выражение есть знак;
- 3) знак материален, т.е. доступен чувственному восприятию, как и любая вещь – это «предметная отнесённость» знака;

- 4) знак не имеет значения, но направлен на него, для этого он и существует, поэтому знак – член определённой знаковой системы;
- 5) необходимо различать настоящие знаки и простые метки, которые не направлены на значение, а остаются простым обозначением;
- 6) содержание знака не совпадает с его материальной характеристикой, тогда как содержание вещи исчерпывается её материальной характеристикой;
- 7) содержание знака определяется его различительными признаками, аналитически выделяемыми и отделяемыми от неразличительных;
- 8) знак и его содержание определяется местом и ролью данного знака в данной системе аналогичного порядка знаков.

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 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 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. Полноценная речевая деятельность, связанная с использованием норм речевого этикета, одна из важнейших в жизни человека.

С точки зрения семиотического подхода, целесообразно использовать метод, который называется *коммуникативно-ориентированный анализ*. Он даст возможность при чтении хрестоматийных произведений вычленять фрагменты текста (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 предложений, осмыслению с целью развития речевого этикета младших школьников.

Коммуникативно-ориентированный анализ как метод развития речевого этикета младших школьников позволяет увидеть этапы становления языковой личности, развития языкового сознания ребёнка. Расширяя возможности для

осознания языкового поведения личности, отобранные из хрестоматийных произведений блок-концепты конкретных этикетных ситуаций (приветствия, благодарности, извинения, просьбы и т.д.), аккумулируют важную для языковой личности информацию. В данном случае извлечённые наблюдения младших школьников опираются на определённые представления о нормах и правилах вежливого речевого взаимодействия людей.

Коммуникативно-ориентированный анализ даёт также возможность обращать внимание младших школьников на авторские комментарии речи в тексте, содержащие характеристики конкретных этикетных ситуаций общения. Данный метод поможет увидеть авторский замысел и оценку происходящего в блок-концепте (выделенном фрагменте) и произведении в целом в реальных проявлениях языковой способности автора.

Таким образом, *семиотический подход* в целом и основные семиотические понятия, такие как «знак», «коммуникация», «семиозис» и др. сыграли существенную роль для изучения проблемы развития речевого этикета младших школьников.

Анализ семиотических исследований ведущих лингвистов, семиотиков, структуралистов, литературоведов позволил нам определить специфику и основные идеи, которые заключаются в следующем:

**1.**Основной понятийной категорией в отечественных семиотических исследованиях является текст; 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 текстов, произведения всех видов искусства, рассматривая их по аналогии с исследованием языка;

**2.**Языковая способность личности рассматривается нами как механизм, обеспечивающий полноценную речевую деятельность. Языковая личность младшего школьника как субъекта, обладающего способностями и свойствами, обеспечивающими создание и восприятие им речевых текстов содержит такие параметры, как целенаправленность высказывания, его адресная установка; логико-композиционное строение культурно-речевых формул; структурно-языковой состав функционирующих элементов; реализация и контроль речевого действия;

**3.**Культурно-речевой образец хрестоматийного произведения, представленный мастером слова, рассматривается нами как дидактическая единица в познании правил речевого общения и поведения, который способен служить обогащению речевой практики младших школьников, совершенствованию их речевых коммуникативных умений этикетного характера. Следовательно, с точки зрения семиотического подхода для развития речевого этикета младших школьников мы используем метод, который называется коммуникативно-ориентированный анализ. Он даст возможность при чтении хрестоматийных произведений вычленять фрагменты текста (блок-концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации этикетного содержания, которые подвергаются глубокому анализу,

установлению взаимосвязей предложений, осмыслению с целью развития речевого этикета младших школьников.

Руководствуясь научными положениями вышеперечисленных авторов, под *семиотическим подходом* нами понимается способ организации культурно-речевого общения младших школьников, который на основе анализа хрестоматийного текста или его фрагмента, содержащего этикетную ситуацию, концентрируется на его знаковой природе и пытается объяснить, растолковать или понять его как феномен языка.

Другой составляющей нашего 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.

*Герменевтика* (от греч.- разъясняю, истолковываю) как другая составляющая нашего подхода в настоящее время рассматривается как теория и как технология («герменевтический круг») истолкования различных текстов, «перевод их культурного содержания из знаково-отвлечённых форм в реально-временные, культурные формы и смыслы». Основы герменевтики гуманитарных наук были заложены немецким философом, историком культуры В. Дильтеем (1833-1911 гг.). Центральным в герменевтике В. Дильтея [20] был метод «понимания» как непосредственного постижения духовной целостности (целостного переживания и сопереживания). Предмет педагогической герменевтики – понимание, истолкование, представление, дидактическое конструирование содержания образования, объяснение, преодоление субъективности познающего. У истоков узловых проблем понимания текстов были имена французских философов экзистенциального направления: Сартр и Камю. Ещё в средневековье сложились легенды о текстах, которые могут быть поняты лишь посредством личных переживаний и на их основе, т. к. 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 её элемента к другому. При этом значимость связей между элементами ситуации меняются. Главнейшее звено процесса понимания заключается не только и не столько в установлении

связей, сколько, главным образом, в определении их значимости. Понимание – есть результат отражения. Без понимания невозможно познание, учение. Понимание в значительной степени определяет дальнейшее познание, интеллектуальное развитие человека, соединяет в единый узел познание и общение, благодаря пониманию человек способен действовать практически.

Задача герменевтики состоит в том, чтобы объяснить процесс, результат межличностного понимания, приобщённость человека к всеобщему смыслу текста художественного произведения или научной теории необходимо не только понимание, истолкование текста, но и вступление в беседу с текстом, т. е. установление очной и (или) заочной (виртуальной) смыслокоммуникации.

В проблеме понимания можно выделить три группы теорий: объектные, субъект-объектные и субъектные.

В *объектных теориях* приоритет отдаётся структурно-семантическому анализу, а понимание приравнивается к объекту (А.А. Брудный, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, И.И. Халеева, А.А. Яковлев 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 как вербализуется информация, память, концептуальные модели, стереотипы, каузальная связь между событиями, шаблон и принцип предпочтительности, объективация мысли.

В *субъект-объектных* теориях синтактико-семантический анализ дополняется прагмалингвистическим 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. Швырёв и др.). Объектом понимания признаётся: дискурс, научный текст, учебный и научно-популярный текст, речь, художественный текст, диалог, предложение, высказывание, словосочетание, слово, объекты действительности, ситуация. В качестве основы понимания эксплицированы: индивидуальные смысловые отношения, ценности, интенции, индивидуальные концептуальные системы, знания и познавательный опыт, знания и мнения, знание стереотипных ситуаций, индивидуальный тезаурус, целеполагания, индивидуальная картина мира и т. д.

В *субъектных теориях* акцентируется, помимо процедур понимания, оценка результатов понимания (при помощи обратной связи в диалоге или рефлексии в монологе). Объектом понимания считается текст как след деятельности другого субъекта (В.И. Омелянчик и др.), текст как отражение ситуации (Е.Ю. Савин и др.), текст и диалог (Т.М. Дридзе и др.), текст как предмет (Р.М. Нишанов и др.), художественный текст (Г.И. Богин и др.), научно-популярный и естественнонаучный текст (Г.Д. Чистякова и др.), дискурс (В.В. Знаков и др.), слово (Л.П. Доблаев и др.). В качестве основы понимания выступает фонд общих знаний и рефлексия, растягивание смысла,



самооценка, ценности и логико-когнитивная система, определение цели сообщения, мыслительная деятельность.

Текст должен быть понят как ответ на вопрос. Изучая научный (учебный) текст или художественное произведение, педагог и ученик стремятся реконструировать вопрос, на который данное научное или художественное содержание текста было бы ответом. Вопрос выводит субъектов диалога в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, осуществляет двустороннюю связь между незнанием и имеющимся знанием по обсуждаемой проблеме.

Цель герменевтики заключается в объективации опыта, т. к. сущность опыта (в т.ч. и педагогического) состоит в его принципиальной повторяемости, всеобщности, то 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, становится бессмысленным, обезличенным процесс обучения.

Общение субъекта познания с авторским, научным, учебным и другими видами текста можно обозначить как интеллектуальную коммуникацию, как взаимодействие, соответствие двух и более субъектов. В процессе изучения текста происходит усвоение новых понятий или проблем, понимание того, что ученику уже известно, формирование новых умственных (логических) операций, стратегий.

Человеческая деятельность чрезвычайно многообразна, но есть такая форма деятельности, которая обеспечивает все остальные – это общение (А. А. Леонтьев) [80]. Учёные выделяют следующие *характеристики общения*:

1. В процессе общения налаживается совместная деятельность людей. Её уровень эффективности постепенно повышается.
2. В общении происходит сближение его участников: растёт взаимное доверие, складывается определённое мнение друг о друге, формируются связывающие людей отношения.
3. Результатом общения является так называемый клиринг. Его суть состоит в том, что в итоге общения проясняются вопросы, ранее казавшиеся запутанными, участники общения всегда узнают что-то новое, т. к. общение будит мысль.

Общение выполняет несколько функций, причём подразделение их в известной мере условно, нередко они взаимодействуют, взаимно проникают друг в друга. Различают четыре *основные функции общения*:

- инструментальная (основная рабочая функция общения, заключающаяся в передаче информации, существенной для исполнения каких-либо действий);
- синдикативная (функция объединения и укрепления общности между людьми в рамках больших и малых групп с целью решения социально существенных, разнообразных задач);
- контактная (функция самовыражения и самоутверждения в творческой деятельности, продукт которой социально значим постольку, поскольку он

становится предметом общения между людьми;

- трансляционная (функция передачи конкретных способов деятельности, оценочных критериев и программ, которая лежит в основе обучения личности как организованного государством, так и собственно индивидуального, происходящего в процессе контактов с людьми, способными передавать свои знания и навыки).

В контексте изучения проблемы развития речевого этикета младших школьников необходимо отметить, что природа общения в данном случае полифункциональная и представляет собой систему одновременно существующих функций. Так, общение учителя с учениками инструментально, ибо имеет целью координацию совместных действий в учебном процессе. Естественно, что при этом общение выполняет главным образом трансляционную функцию, но не менее важно, что для педагога общение с учащимися – всегда самовыражение, и ученики это чувствуют и ценят.

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

*А)* уровень 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;

*Б)* уровень перецентровки – перемещение мыслительного центра ситуации от одного элемента к другому (линейное движение, скачкообразное, из конца в начало).

*В)* формирование концепта текста – его общего смысла происходит параллельно с монтажом и перецентровкой. Концепт носит внетекстовый 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. Психологически существенно, что текст составляет важнейший компонент общения. В этом качестве текст обладает свойством обращённости (к конкретному лицу, коллективу и т. д.). Как объект психолингвистического исследования чаще всего выступает речевой текст, письменный или устный.

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 с силу того, что в гуманитарных дисциплинах, особенно в педагогически ориентированных, происходит процесс постоянного совершенствования требований к художественному (естественнонаучному) тексту, обсуждение новых вариантов понимания исторических, литературных, политических и других текстов.

Исследования психологов показали, что важным условием понимания

окружающего мира, других людей и самого себя является координированная работа правого и левого полушария коры головного мозга человека (А. В. Веденов, И. Ю. Войтович, Б. Д. Парыгин, В. М. Соковников и др.). При этом правополушарная модель мира строится на чувственно-конкретном, образном «материале», а левополушарная - на знаковом, языковом. Смысл и язык на определённом уровне своего существования как бы срастаются с субстратом мышления (мозгом), поскольку он регулирует относительно простые формы человеческого существования. При этом имеется в виду, что человек живёт, действуя, а не абстрактно размышляя. А для того, чтобы действовать надо опираться на семантическую адекватность правил поведения конкретным этикетным ситуациям, в которых человек живёт и действует.

Таким образом, один из важных критериев семантической адекватности заключается в соответствии между некоторыми правилами, получившими речевое выражение, и эффективностью форм поведения младших школьников, которое управляется этими правилами.

В целом текст – это система, образованная рядом элементов, которые с различной вероятностью следуют друг за другом. Однако существование различных вариантов понимания одних и тех же текстов является очевидным фактом. Например, в противовес учебным текстам тексты художественной литературы допускают, в разумных пределах, различия их понимания. Следовательно, поливариантность понимания есть специфическая особенность текстов.

В трактовке Г.П. Щедровицкого и Р.О. Якобсон [36] понимание выступает как смысловая организация знаковой формы текста: эта форма организации есть не что иное, как восстановление структуры смысла, заложенного в текст процессом мышления. Иначе говоря, знаки, из которого построен текст, должны так выстроиться в уме читателя, как выстраивались они в уме автора. Только тогда он поймёт его мысль, заложенную в текст. 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.

Говоря об актуализации смысла текста, наступающей в результате его понимания читателем, учёный Х. Шендс [55] проводит неожиданную аналогию между языковым кодом и его носителем, с одной стороны, и связью, существующей между вирусом и поражённой им клеткой, - с другой. Функция вируса заключается в обеспечении собственного дублирования, воспроизведения, размножения, но когда молекула вируса изолирована в пробирку – она бессильна. 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, увлечённый содержанием книги, станет его рассказывать, воспроизводить, может даже пропагандировать учение содержащееся в книге и т.д. Так и вирус захватывает всё новые и новые группы клеток.

Говоря о понимании текста, необходимо, прежде всего иметь в виду, что

какая-то часть его содержания уже находится или должна находиться в сознании читателя, т.е. необходима какая-то информационная основа для понимания, известная читателю данного текста.

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 ту или иную речевую формулу, усвоенную с помощью текста и на его основе (1.2.1.).

Таблица 1.2.1.

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 различных текстов позволило сформулировать понятие *хрестоматийного текста* в аспекте восприятия и осознания младшими школьниками необходимости применения правил речевого этикета, которое понимается нами как *адресованное, компактное и воспроизводимое выражение естественнонаучного содержания, развёрнутое во времени, образованное знаками и обладающее смыслом, доступным пониманию с целью обучения и воспитания 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.

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 герменевтического подхода к развитию речевого этикета младших школьников - не только понимание и истолкование текста, но и установление значения языкового знака; понять текст – значит 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 этикетных слов и выражений.

**2.** Понимание хрестоматийного 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 ситуаций.

В контексте проблемы нашего исследования речь, соответственно, идёт об этикетных ситуациях.

**3.** С точки зрения герменевтического подхода, для развития речевого этикета младших школьников целесообразно использовать технологию (метод) «герменевтического круга» истолкования хрестоматийных текстов или их фрагментов (блок-концептов), перевод их культурного содержания из знаково-отвлечённых форм в реально-временные, культурные формы и смыслы; как метод и как технология «герменевтический круг» представляет собой вопросо-ответный диалог педагога или автора (если речь идёт о самостоятельном чтении) и младших школьников, 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 проблемы, поставленной в вопросе с целью усвоения культурно-речевых эталонов общения.

*Под герменевтическим подходом мы понимаем такой подход к развитию речевого этикета младших школьников, который на основе анализа хрестоматийного текста или его фрагмента (блок-концепта), содержащего коммуникативную ситуацию этикетного характера, сконцентрирует мышление младших школьников, с помощью технологии «герменевтического круга», на восприятие, представление, понимание смысла текста с целью разрешения нравственной проблемы поставленной в вопросе и усвоения общепризнанных норм речевого общения.*

Анализ исследований научных школ – семиотики и герменевтики, двух составляющих теоретико-методической основы, показал, что между ними существуют определённые сходства и различия. Сходства: представители обоих направлений уделяли огромное внимание языку как феномену культуры, как знаковой системе и знаковому механизму общения, как основному способу существования человека и ядром в своих исследованиях считали текст. Основным и единственным различием между семиотическим и герменевтическим подходами к проблеме развития речевого этикета на основе анализа текста является тот факт, что при семиотическом подходе понимание и усвоение младшими школьниками культурно-речевых эталонов концентрируется на смысловой организации знаковой формы хрестоматийного текста, а при герменевтическом подходе процесс понимания заключается не столько в установлении связей, сколько, главным образом, в определении значимости и смысла применения в речи этикетных слов и выражений.

Ведущими идеями теоретико-методической основы изучения проблемы развития речевого этикета младших школьников являются:

- С точки зрения семиотико-герменевтического подхода к развитию речевого этикета младших школьников, мы используем *коммуникативно-ориентированный анализ* текстов. Культурно-речевое общение героев хрестоматийных произведений, представленное мастерами слова даёт образцы речевого поведения, и служит обогащению речевой практики младших школьников, совершенствованию их коммуникативных умений

этикетного характера, поэтому коммуникативно-ориентированный анализ даст возможность при чтении произведений вычленять фрагменты текста (блок-концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации этикетного содержания, которые подвергаются глубокому анализу, установлению взаимосвязей предложений, осмыслению с целью развития речевого этикета младших школьников;

- Коммуникативно-ориентированный анализ хрестоматийных текстов для развития речевого этикета младших школьников, опирается на *технология «герменевтического круга»* истолкования данных текстов или их фрагментов (блок-концептов), перевод их культурного содержания из знаково-отвлечённых форм в реально-временные, культурные формы и смыслы; 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 вопрос (желательно эвристический), который, в свою очередь, реконструируется и трансформируется в текст, затем происходит восприятие, представление, понимание смысла текста, объяснение, разрешение нравственной проблемы, поставленной в вопросе с целью усвоения культурно-речевых эталонов общения.
- *Теоретико-методическая основа* проблемы развития речевого этикета младших школьников - *семиотико-герменевтический подход* позволяет, с одной стороны, более полно использовать нравственный потенциал хрестоматийной литературы для духовного развития личности учащегося, а с другой – способствует развитию речевого этикета младших школьников, формированию современного мышления и самостоятельности суждений учащихся. Также семиотико-герменевтический подход позволит решить проблему современного образования – формирование интереса младших школьников к чтению, а также будет способствовать развитию коммуникативной активности младших школьников, их умению формулировать свои взгляды и отстаивать своё видение мира с применением общепризнанных норм и правил речевого этикета.

Таким образом, интегрированный нами *семиотико-герменевтический подход к развитию речевого этикета младших школьников - теоретико-методическая основа развития субъекта речевой деятельности, которая рассматривает обучаемого как равноправного субъекта познания и созидания культуры на основе процесса толкования знаковых форм коммуникативной составляющей хрестоматийного текста, что предоставляют ему (субъекту) свободное творческое пространство для осознания собственной речевой деятельности и способов её осуществления, принятия самостоятельных решений при выборе культурно-речевых средств самовыражения.*

### **1.3. Педагогическая модель развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»**

На первом этапе, проектируя модель развития речевого этикета 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 педагогических принципов – системы основных требований к построению образовательного процесса, соблюдение которых обеспечивает решение стоящих перед ним задач. К функциональным 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.) [164], который позволяет рассматривать любую природную закономерность как потенциально всеобщую, имеющую проявления в других принципиально отличных системах.

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, собственная деятельность в качестве учителя начальных классов позволили сформулировать педагогические принципы развития речевого этикета младших школьников, к числу которых мы относим:

- *принцип природосообразности*, основывается на теориях Е.А. Аркина, Е.М. Водовозовой, А.С. Симонович, В.А. Сухомлинского, Е.И. Тихеевой и др., в которых раскрывается развитие культурной, этически выдержанной речи младших школьников на естественном материале, на ознакомлении детей с природой и окружающей жизнью, обеспечивающей среду для подражания речевому образцу взрослых, подражая которому ребёнок не просто имитирует или копирует речь взрослых, развитие его речи есть, прежде всего развитие способа общения.

Природосообразная основа для обучения – это включение в работу с детьми специальных способов и приёмов, соответствующих закономерностям развития детей, их индивидуально-психологическим особенностям (функциональная асимметрия полушарий мозга, половые и возрастные особенности и т.д.). В проявлении любой психической функции принимает участие весь мозг – и левое, и правое полушария; однако разные полушария выполняют различную дифференцированную роль. Очевидно, что образовательные технологии третьего тысячелетия должны строиться с учётом функциональной асимметрии полушарий учащихся. Левополушарные формально-логические компоненты мышления так организуют любой знаковый материал, что создаётся строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст. Например, слово, включённое в контекст, приобретает только одно значение, хотя в словаре их может быть больше. Элементами однозначного контекста могут быть не только слова, но и другие символы, знаки и даже образы.

Правополушарные компоненты мышления одновременно схватывают большое число противоречивых связей и формируют за счёт этого целостный и многозначный контекст. Преимущество такой стратегии мышления проявляется



в тех случаях, когда информация сложна, противоречива и не может быть сведена к однозначному контексту. Если однозначный контекст необходим для взаимопонимания между людьми, анализа и закрепления знаний, то многозначный для проникновения в суть внутренних связей между предметами и явлениями, которое лежит в основе любого творчества. При разработке методики развития речевого этикета младших школьников следует учитывать природосообразную функцию, основанную на приоритетах свойств и особенностей личности и использовать разноуровневые задания с адаптацией к возможностям и потребностям младших школьников;

- *принцип поликультурности*, способствующий развитию младшего школьника как 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 диалога, сотрудничества его участников в достижении целей этикетного культурно-речевого взаимодействия.

В большинстве научных работ термин «культура» используется, чтобы обозначить внешние нормы этикета, 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 и др.) [152]. 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, т.к. 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.

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 коммуникативности*, требующий подчинения образовательного процесса реализации интегративной цели – развитию речевого этикета младших школьников в единстве всех его функций:

1. контактной (этикетные ситуации обращения, приветствия, прощания и т.д.);
2. конативной (функция вежливости или ориентации на адресата, которая осуществляется с помощью специальных актуализаторов вежливости: «Пожалуйста», «Будьте добры», «Спасибо» и т.д.);
3. регулятивной (регулирование в языковых формах отношения типа «старший-младший», начальник-подчинённый», «учитель-ученик» и т.п.);
4. императивной (функция воздействия, предполагающая реакцию собеседника: вербальную, жестовую, действенную);
5. аппелятивной (функция призыва, тесно связанная с императивной, т.к. привлечь внимание собеседника – значит уже воздействовать на него);
6. эмоционально-экспрессивной (поскольку эта функция проявляется не во всех единицах, то её целесообразно считать факультативной).

Солидаризируясь с мнением учёных (А.А. Акишина, В.Е. Гольдин, В.Г. Костомаров, Л.П. Крысин, Н.И. Формановская и др.), считаем, что указанные функции речевого этикета не существуют обособленно друг от друга, а взаимосвязаны между собой и к контексту нашего изучения имеют непосредственное отношение.

Мотивационной основой общения младших школьников на учебных занятиях по окружающему миру являются *коммуникативные ситуации*, которые мы рассматриваем с двух позиций: а) психологической; как цели, мотивы и стимулы речевого общения и б) лингводидактической; как способ организации учителем речевой деятельности и речевого поведения учащихся.

Коммуникативная ситуация - понятие прикладной лингвистики и лингводидактики. Выделяем ее основополагающие характеристики:

- 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 организации речевого общения (коммуникации) обучаемых, заключающий в себе мотивационную основу речевой деятельности, и условия, вызывающие потребность в языковом*

*общении, т.е. реализацию в речевой деятельности фактов изучаемой языковой системы.*

При разработке методики организации культурно-речевой деятельности младших школьников в курсе «Окружающий мир» мы в основном руководствовались типами коммуникативных ситуаций, выделенных по следующим критериям: а) условиям создания коммуникативных ситуаций; б) способу организации речевой деятельности обучаемых; в) этапам обучения; г) основным дидактическим задачам, решаемым учащимися начальной школы на учебном занятии; д) функциям речи и адресату; е) формам речи; ж) с точки зрения стимула к речи и способа речевой реакции на него; и) адекватности процессу коммуникации; к) способу воздействия ситуации; л) типу речевого сообщения.

Коммуникативные ситуации имеют лингвометодическую обусловленность, т.к. их создает и организует учитель на основе: а) учебных или хрестоматийных текстов по окружающему миру, как основных средств развития речевой культуры обучаемых; 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.

Универсальной формой речевого общения является *диалог*. Основной дидактической единицей, опираясь на которую учитель создает коммуникативные ситуации и организует речевое общение в форме диалога, является естественнонаучный текст, средством которого служит, в свою очередь, язык, выступающий как средство обучения и как средство общения одновременно. Следовательно, 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.

Для изучения данной проблемы мы руководствуемся 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 (естественнонаучного) 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.

Таким образом, хрестоматийный текст становится основой для создания коммуникативных ситуаций различных типов:

- на восприятие новой информации из текста;
- на воспроизведение и переработку новой информации;
- на расширение информации исходного текста в процессе речевого продуцирования и т. д.

Организация устного речевого общения должна осуществляться на основе ситуативных упражнений. Речевые задания формулируются 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 принимаем 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 включена в другие виды деятельности, происходит 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 динамике - в движении, в развитии.

Итак, процесс развития речевой культуры младших школьников в курсе «Окружающий мир» целесообразно осуществлять на основе создания коммуникативных ситуаций с учетом их компонентов и этапов обучения. Создание коммуникативной ситуации - это, прежде всего, создание искусственного стимулятора обучения путем строгого отбора важных тем для речевого высказывания обучаемых при помощи различного рода зрительной и слуховой наглядности, моделирования речевой деятельности обучаемых на основе учебных текстов. Такая коммуникативная ситуация еще не будет обладать всеми признаками естественности, но все же сохраняет наиболее существенные черты естественной коммуникации. Речевая

тренировка в подобных ситуациях подготавливает младших школьников к обучению в естественных условиях;

- принцип единства совместной деятельности и диалогического общения, основанный на концепции диалога М.М. Бахтина [13], В.С. Библера и др., который рассматривается ими, в первую очередь, как «нацеленность на собеседника». Совершенствование речевой 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»[121]. Этот принцип обеспечивает необходимую форму организации и методов обучения, основанных 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-волевую 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 [35]; интеракционизм, психоанализ, теория Ж.Пиаже [122] 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 человека понять себя, 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.).

Анализ характера педагогических возможностей диалога позволил раскрыть их гуманистический характер:

- существующие (между диалогом - разговором - беседой - обсуждением - спором - полемикой – дискуссией - диспутом) связи, которые реализуются в непосредственном общении людей, могут привести к спору, а от спора к диалогу можно «прийти» через обсуждение, совместные усилия и сотрудничество;

- речевое общение может быть диалогизировано в разной степени, оно строится с учетом внутренних диалогов, влияет на эмоции и психодиагностическое состояние человека;

- диалог дает возможность открыто излагать свои цели, не разрушать культурные традиции, помогать передавать из поколения в поколение накопленное, поддерживать и развивать диалог времен и культур.

Диалог включает в себя информационную и личностную составляющие [9]. 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: учебный диалог (С.Ю. Курганов и др.) [116], создание проблемной ситуации (В.Н. Максимова, А.М. Матюшкин и др.), урок-диалог, коллективные способы обучения (В.К. Дьяченко и др.), социальное взаимодействие, 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.).

Диалог не просто выявляет сущность человеческой личности, в нем человек формируется как личность. В условиях диалога обучаемый не усваивает готовые продукты культуры, ее результаты, а творчески их перерабатывает путем обнаружения личностного смысла, открытия для себя чего-то нового. В этом и состоит суть развития внутренней культуры личности, механизм ее самореализации.

Следует особо подчеркнуть, что диалог как инструмент создания личностно ориентированной ситуации отличается от широко распространенного вопросно-ответного метода обучения. Личностно ориентированная ситуация создается посредством диалога, специально направленного на актуализацию личностных функций учащихся, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия. По внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию, имеет ее необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информации, целостного представления о ситуации. В то же время диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого обнаружения этой проблемности для субъекта. Потребность в диалоге — духовная потребность человека и, как все потребности такого рода, является ненасыщаемой. Отсюда принципиальная незавершенность диалога (С.В. Белова, В.А. Седов и др.)

Хотя диалог протекает в пространстве личностного 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 вообще и управления речевой культурой в частности;

- принцип индивидуализации обучения, обоснованный в работах Н.Г. Гончарова, А.А. Кирсанова, В.А. Крутецкого, В.А. Онищук, Е.С. Рабунского, В.М. Монахова, Е.Ю. Никитиной и др. Исходным началом данного принципа являются природные особенности личности, которые в определенной мере проявляются в умственной работоспособности, внимании, памяти, мышлении, но они не определяют содержания деятельности, формирования

личностных качеств. При всем значении влияния биологических особенностей на психические процессы незыблемым остается положение диалектико-материалистической философии о том, что духовный мир человека создается и совершенствуется в процессе разнообразной деятельности, общественных отношений, становится ведущей и определяющей стороной развития человека, его сущностью. Поэтому целенаправленная организация всей жизни и деятельности учащихся в образовательном процессе с учетом их индивидуальных различий является решающим фактором формирования потребностей, мотивов, системных знаний, умений, навыков, творческой активности и самостоятельности. Такой подход обеспечивает формирование целостной личности, а не только ее реальных учебных возможностей. В новых социальных условиях развитие данного принципа должно быть направлено на изучение формирующейся личности с ее потребностями, мотивами, интересами, реальными возможностями и представляющими целостную деятельность.

Перечисленные принципы отражают целевую, структурную и содержательную характеристики процесса развития речевого этикета младших школьников и раскрывают предпосылки его прогностического моделирования.

На основе семиотико-герменевтического подхода и педагогических принципов нами спроектирована модель развития речевого этикета младших школьников. В переводе с французского «model» и латинского «modulus» это понятие означает – мера, образец, норма. Данное понятие исторически проделало путь от понимания модели как образца-символа, реально существующего в природе, до создания теории моделей, явившейся результатом деятельности математиков, логиков, философов.

По В.В. Гузееву [164], модель обучения – это система состоящая из дидактической основы и педагогической техники в данном учебном периоде. Дидактическая основа модели включает метод и форму, в которой он реализован. Средства и приёмы, используемые в учебном процессе, составляют педагогическую технологию и являются неотъемлемым компонентом модели обучения. Модель обучения является элементом проекта, следовательно, и элементом образовательной технологии. Мы *под моделью* вслед за В.А. Штоффом [164] *понимаем мысленно представленную или материально реализованную систему, которая, отражая или воспроизведя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт новую информацию об объекте.*

Это определение выделяет существенные характеристики модели:

- 1) модель даёт новую информацию об объектах, позволяя выявить и изучить те взаимосвязи, которые недоступны для познания другими способами;
- 2) модель даёт некую обобщенную характеристику объектам исследования, эталон для целевой реализации. В.Д. Могилевский [164] обращает внимание на тот факт, что поскольку реальность (объект познания) многогранна, а субъекта, исследующего эту реальность, обычно интересует какая-то одна сторона этой реальности, то степень подобия модели исходному объекту соотносится только с целями исследования.



Для всестороннего изучения реального объекта требуется множество моделей. Следовательно, модель обладает лишь необходимой степенью подобия реального объекта, т.к. отражает точку зрения исследователя, которая соотносится с ракурсом рассмотрения объекта и целями исследования. Таким образом, говоря о модели развития речевого этикета младших школьников, мы не претендуем на целостное решение проблемы исследования, а представляем один из возможных вариантов.

В научной литературе существуют различные классификации моделей представления системных объектов. В гуманитарной сфере чаще всего в качестве оснований для классификации используется естественный язык, который позволяет построить содержательные модели описательного, объяснительного, логико-семантического, структурно-функционального, причинно-следственного типа. В изучении проблемы развития речевого этикета младших школьников мы представляем содержательную модель структурно-функционального типа, проектирование которой осуществлялось в три этапа, содержательной логике которых мы следовали (табл.1.3.1).

Таблица 1.3.1

Этапы применения системного подхода к педагогическому исследованию

Этапы	Основное содержание деятельности	Результат
I. Анализ модели	Анализ развития педагогического процесса и формулировка проблемы; качественное описание предмета исследования; выбор методологических оснований для моделирования; постановка задач моделирования	Установление целевого компонента модели
II. Компоновка модели	Конструирование модели с уточнением зависимости между основными компонентами исследуемого объекта, определением параметров объекта и показателей оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения	Получение модели проектируемого процесса
III. Проверка адекватности модели	Анализ поведения модели в решении поставленных задач; применение модели в педагогическом эксперименте; содержательная интерпретация результатов моделирования	Соотнесение результатов с поведением всей модели в целом

Таким образом, разработанная модель является структурно-функциональной, со свойственными ей целями, задачами, содержанием и показателями развития речевого этикета младших школьников, которые являются её структурными компонентами (рис. 1):

1. Целевой - определение целей развития речевого этикета младших школьников;
2. Организационно-исполнительный – определение этапов развития речевого этикета младших школьников и комплекса педагогических условий, обеспечивающих их реализацию;
3. Содержательный – интеграция культурологического, риторико-коммуникативного и коррекционно-прогностического блоков;
4. Технологический – разработка методики развития речевого этикета младших школьников, технологической составляющей которой является «герменевтический круг»;
5. Оценочно-критериальный – выявление показателей развития речевого этикета младших школьников.

Рассмотрим данные компоненты подробно.

*Целевой компонент.* Содержательной подструктурой данного компонента является ценностно-мотивационная характеристика, направленная на осознание младшими школьниками цели усвоения речевого этикета, формирующая у них положительную мотивацию к овладению культурно-речевыми навыками общения и ценностное отношение к теоретическим знаниям по проблеме. В рамках данного компонента младшие школьники приобретают знания об общечеловеческих гуманистических ценностях, в результате чего происходит формирование их личности. Целевой компонент формирует мотивацию учебно-познавательной деятельности вообще, и этикетного речевого общения в частности.

В соответствии с выделенными принципами в качестве ближайшей цели проектируемой модели мы рассматриваем развитие у младших школьников речевого этикета на более высоком уровне, необходимом для осуществления эффективного межличностного общения как в условиях взаимодействия между сверстниками и взрослыми внутри школы, так и за её пределами. В качестве перспективной цели – развитие культурной языковой личности младшего школьника, стремящейся к непрерывному повышению собственной речевой культуры в динамично меняющихся условиях социокультурных связей.

*Организационно-исполнительный компонент* включает этапы развития речевого этикета младших школьников и педагогические условия эффективной реализации разработанной нами структурно-функциональной модели.

Реализация данного компонента по развитию речевого этикета младших школьников осуществляется в три этапа:

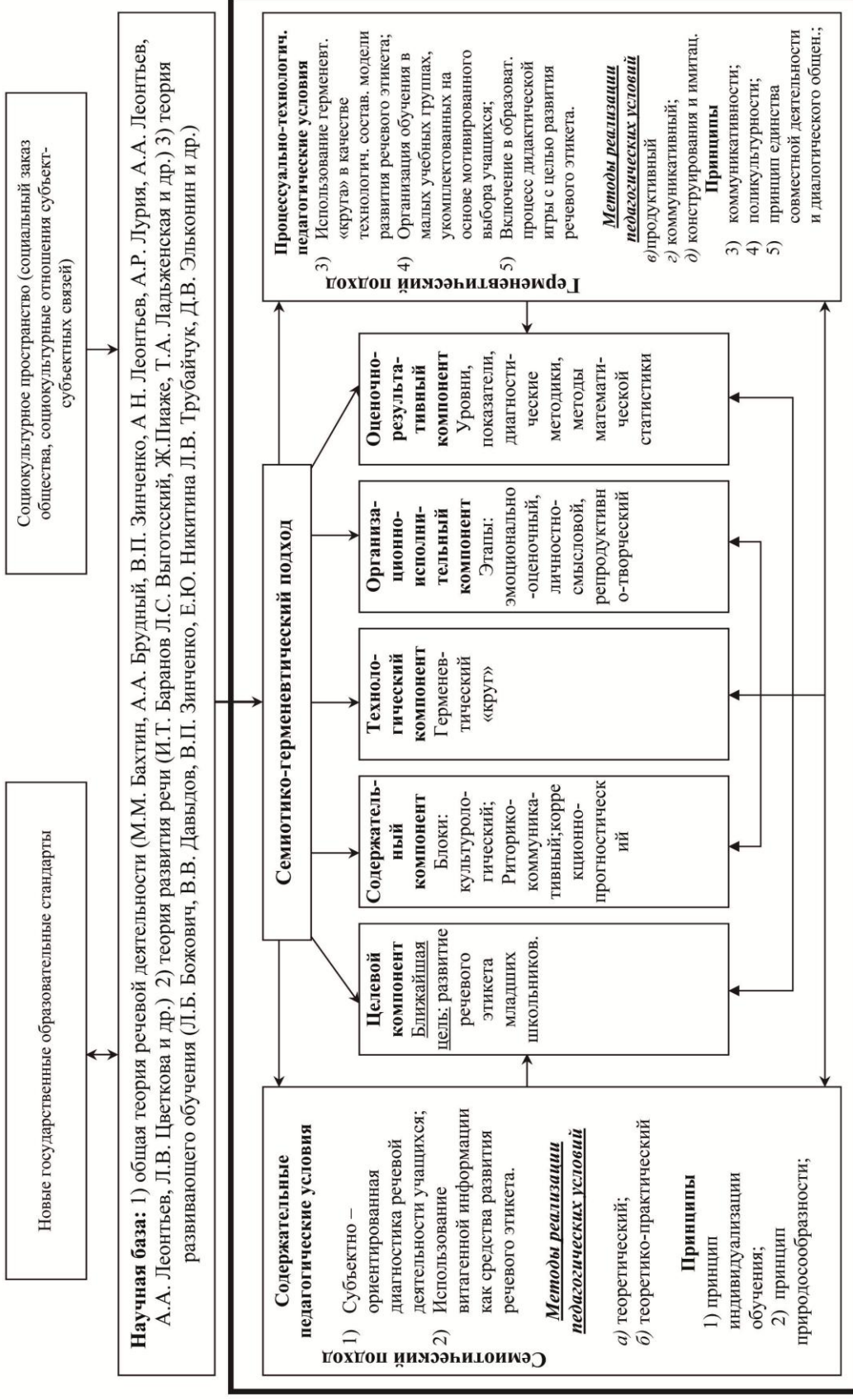


Рисунок 1. Модель развития речевого этикета младших школьников

1) Эмоционально-оценочный этап отражает эмоционально-волевое, рефлексивное освоение норм речевого этикета, превращение их в личные взгляды, убеждения и способы деятельности. Также эмоционально-оценочный этап способствует становлению субъективного нравственного отношения к осваиваемым ценностям, к речевой деятельности окружающих и своей собственной.

2) Личностно-смысловой этап реализуется в таких качествах личности младшего школьника, как эмоциональная отзывчивость, способность видеть красоту, целеустремлённость, самодисциплина, саморегуляция, смелость, независимость в суждениях и во взглядах. Рассмотрение данного этапа позволяет говорить о наличии в культурно-речевом общении единства мировоззрения младшего школьника, его научного мышления и практической деятельности. Основным концептуальным положением в развитии речевого этикета младших школьников является необходимое формирование системообразующей личностно-смысловой позиции, предполагающей: понимание смысла и значения речевого этикета в общении, стремление к его творческой самореализации, наличие социально-нравственной позиции, чувство ответственности.

3) Репродуктивно-творческий этап реализуется в таких качествах младшего школьника, как оригинальность, самостоятельность, инициативность, динамичность, гибкость, способность к поиску и построению возможных действий, а также активность и осознанность. Усвоенные младшим школьником риторические знания, способы мышления, выстроенная система ценностей фиксируются в индивидуальном опыте и проявляются в умении и логике организации межличностного общения.

Таким образом, обобщая вышесказанное, организационно-исполнительный компонент отражает культуротворческую функцию – трансляцию учителем ценностей речевой культуры. Выявлено, что качественное состояние культуротворческой функции характеризуют взаимодействие самого учителя с речевой культурой, которая выступает как объект воздействия, учитель воспроизводит образцы культуры, выступая одновременно субъектом культуры, создавая культурные нормы, которые, в свою очередь, определяют этапы развития речевой культуры и этикета у младших школьников: «Я – осознающий культуру» (этап адаптации), «Я – самоопределяющийся в культуре» (этап самоопределения), «Я – самореализующийся в культуре» (этап самореализации)[6,С.87].

*Содержательный компонент* состоит из интеграции культурологического, риторико-коммуникативного и коррекционно-прогностического блоков, каждый из которых предполагает определённые знания и умения, необходимые для развития речевого этикета младших школьников. Опишем их.

Задачей *культурологического блока* является обеспечение младших школьников оперативной информацией в рамках тех сфер и ситуаций этикетного межличностного общения с учётом обновления фоновых знаний, которые в совокупности своей составляют языковое сознание той или иной

человеческой общности. Хотя эти знания и были формально признаны в образовательных стандартах общеобразовательных школ, но на практике не был сделан отбор подобных знаний и умений. А.А. Миролюбов [31] в качестве критериев отбора фоновых знаний (вербальные / невербальные средства) предлагает использовать следующие: соответствие знаний и умений сферам общения и тематике, употребительность этих знаний и умений. Мы считаем, что эти критерии можно использовать и в общеобразовательных школах. Условно эти знания были разделены (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.А. Миролюбов, И.И. Халеева и др.) на 4 группы: общечеловеческие понятия; специфические понятия, характерные для всех членов определённой этнической и языковой общности; знания, характерные для социально-профессиональных групп; региональные знания, связанные с особенностью региона. Учитывая вышеизложенное, мы разделили знания и умения данного блока на несколько групп:

- I) Знание невербальных средств общения (мелодико-интонационные особенности речи), проксемические (пространственные условия общения), кинесические (мимика, жесты, телодвижения). Перечисленные знания невербальных средств общения позволяют развить умение чувствовать эмоциональное состояние собеседника, а, следовательно, быть адекватным участником общения.
- II) Знания семантики, связей слов в предложении, которые позволяют узнавать в тексте знакомые лексические единицы, извлекать необходимую информацию, дифференцировать этикетные выражения по сферам применения (бытовая, официальная и т.д.). В эту группу включены умения понимать речевые формулы, обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при устном общении.
- III) Знания основных особенностей стилей художественной литературы, а также умения вести себя в соответствии с этикетом страны, строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии со сферой общения, местом, целями и социальным статусом партнёра, использовать языковые средства в соответствии с общепринятыми культурными нормами.

В *риторико-коммуникативный блок* включены знания, представления об особенностях и нормах поведения в различных этикетных ситуациях речевой общности. Задача этого блока - развитие культурно-речевой коммуникации с учетом имеющихся фоновых знаний младших школьников. Эти знания позволяют обеспечить функциональное использование речевых формул этикета, то есть умение понимать тексты, планировать свое речевое и неречевое поведение в зависимости от целей и задач деятельности.

Задачами *коррекционно-прогностического блока* являются: развитие гибкости ума в применении формул речевого этикета адекватно поставленной задаче, критического мышления, способности среди множества формул выбрать наиболее оптимальное, эффективное для достижения поставленной цели; обучение выбору стратегий и тактик восприятия, обработки, анализа полученной информации из различных источников и обмена информацией; развитие компенсаторных навыков и умений обмена информацией:

варьирование способами изложения мысли.

*Технологический компонент.* Учитывая тот факт, что одним из решающих условий успешного протекания педагогического процесса является его тщательное конструирование, мы выделяем «герменевтический круг» как технологическую составляющую процесса развития речевого этикета младших школьников.

«Герменевтический круг» - технология истолкования различных текстов, «перевод их культурного содержания из знаково-отвлечённых форм в реально-временные, культурные формы и смыслы». В зависимости от психоинтеллектуальных особенностей понимания человек, субъект познания, формулирует проблемные вопросы, определяет адекватные способы ответа, приводя в действие технологию «герменевтического круга».

Назначение герменевтического способа познания заключается в том, чтобы «достичь в понимании содержательного согласия» (Х.-Г. Гадамер) [20]. Отношения «Я-Ты» (по Х.-Г. Гадамеру) – это рефлексивные отношения, где понимание «Ты» есть форма соотнесённости с «Я». Вместе с тем, индивидуальный опыт «Я» позволяет выделить в поведении другого человека типичные или антитипичные моменты. На основе предыдущего опыта общения с «другим» человек, педагог, родитель получает возможность прогнозировать поведение других людей. Зная об антитипичности или типичности «другого», педагог получает возможность целенаправленно оказывать воспитательные воздействия на человека, формируя и корректируя, при необходимости, отношения между «Я-Ты», опосредованные культурой, социальным опытом.

В педагогической деятельности герменевтический феномен («герменевтический круг») естественным образом включает в себя реальный или виртуальный диалог, предметную коммуникацию педагога и ученика и структуру вопроса-ответа. Текст становится предметом истолкования (восприятия, осмысления, осознания, понимания, объяснения), изучения, если он «задаёт» педагогу и учащемуся вопрос. В образовательной деятельности, на разных стадиях познания, обучения, самообразования этот вопрос стоит и перед педагогом, и перед учеником. Поэтому истолкование учебной проблемы всегда содержит в себе системно-генетическую связь с вопросом. Понять текст – значит понять заданный в нём вопрос. Для того, чтобы правильно понять вопрос, необходимо его реконструировать. Изучаемый учебный текст или художественное произведение должны быть поняты как ответ на поставленный автором вопрос. Далее взаимообусловленный вопросно-ответный диалог развивается по *«герменевтическому кругу»: превращение проблемы в вопрос, вопрос трансформируется в хрестоматийный текст, затем происходит восприятие, представление, понимание смысла текста, объяснение, разрешение интеллектуальной, нравственной проблемы, поставленной в вопросе.*

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. Он 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 неопределённости, многокритериальности принятия решения. По мнению В.И. Андреева [8], эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи.

В.И. Андреев 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: а) постепенно снижайте уровень проблемности задач; б) необходимо, чтобы вопросы были логически взаимосвязаны; в) интересно поставлены; г) стимулировали как логические, так и интуитивные процедуры мышления; д) каждый новый вопрос давал бы неожиданный, новый взгляд на задачу; е) разбивайте задачу на подзадачи, этапы.

Герменевтическое истолкование научного, учебного текста или хрестоматийного произведения «снимается», завершается в целостном понимании. В истолковании проблемы завершается цикл мышления, т. к. проблема лишается предметности, противоречивости. В диалоге общения с текстом (реального и виртуального) достигаются определённые цели образования, происходит преодоление индивидуальной субъективности в понимании того или иного текста. Таким образом, можно говорить о том, что герменевтические технологии построены на принципах рефлексии (обратной связи).

*Оценочно-результативный компонент* модели включает уровни, показатели, диагностические методики и методы математической статистики результатов исследования. Достаточно подробно он представлен во второй главе изучения проблемы развития речевого этикета младших школьников.

Таким образом, сконструированная на основе семиотико-герменевтического подхода и педагогических принципов структурно-функциональная модель развития речевого этикета младших школьников состоит из пяти взаимосвязанных компонентов: целевого; организационно-исполнительного; содержательного; технологического и оценочно-результативного. Модель характеризуется: а) целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат; б) открытостью, так как модель встроена в контекст системы развития речевого этикета младших школьников как дополнительное, но самостоятельное звено; в) прагматичностью, так как модель выступает средством организации практических действий, т.е. рабочим представлением обозначенной цели.

Последний этап - проверка адекватности модели - был связан с опытно-

поисковой работой по развитию речевого этикета младших школьников, которая представлена во второй главе.

Результатом развития речевого этикета младших школьников является достижение ими более высокого качественного уровня владения нормами и правилами речевого этикета, который позволит осуществлять межличностную коммуникацию адекватно ситуациям общения. Это предполагает наличие не только знания речевых формул и умения их применять, но и уже имеющего опыта у младших школьников, которые в комплексе помогают осуществлять общение и деятельность на должном уровне.

#### **1.4. Педагогические условия развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»**

Исходя из понимания того, что отдельные, случайно взятые педагогические условия не могут существенно повлиять на реализацию искомой модели, необходимо выявить гибкий, динамично развивающийся комплекс педагогических условий, который бы учитывал развёртывание образовательных процессов в оптимальном режиме. Проанализировав научную литературу, мы вслед за Е.Ю. Никитиной понимаем *под комплексом педагогических условий взаимосвязанную совокупность мер в образовательном процессе начальной школы, обеспечивающую достижение младшими школьниками более высокого уровня речевого развития, в частности, развития речевого этикета*. Принципиальное значение для нас также имеет точка зрения В.И. Андреева [8], который полагает, что педагогические условия представляют собой результат “...целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей”.

При выявлении данного комплекса мы ориентировались на следующее: а) требования, предъявляемые обществом к современному младшему школьнику; б) тенденции изменения содержания образования в курсе «Окружающий мир» начальной школы; в) результаты проведённого анализа выявленных особенностей образовательного процесса в начальной школе в аспекте темы исследуемой проблемы; г) результаты констатирующего эксперимента; д) специфику разработанной нами семиотико-герменевтической модели.

В философской науке термин “условие” трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых она существовать не может. Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которой явление возникает, существует и развивается. Такая трактовка этого понятия требует педагогического осмысления, так как во многих исследованиях смысл условий, заложенных в гипотезу, варьируется на протяжении всего текста, не получая строгого однозначного толкования.

Анализ научной литературы показал, что, несмотря на многообразие имеющихся дефиниций «условие», все их можно сгруппировать в две семантические группы, одна из которых трактует «условие» как «все то, от чего зависит другое», а другая – «как среда, обстановка, обстоятельства, в которых



происходит что-либо и без которых не могут существовать предметы и явления» (Р.А. Низамов, М.А. Ушакова, Ж.Г. Шолина и др.). Как видим, семантика первой группы помещена на уровень абстракции, являясь плодом идеальных построений, а семантика второй подчеркнута непосредственно из реальности (М.Л. Коршунова [64] и др.).

С позиций получения нового знания о педагогической действительности, целесообразно, на наш взгляд, различать употребление в педагогике термина «условие» в значении «все то, от чего зависит другое» от употребления в значении «среда, обстановка, обстоятельства, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления». В то же время мы считаем последнюю семантику категории «условие» неоправданной, ибо она расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования или изменения обуславливаемой педагогической конструкции, так как включает в себя все ее окружение. На наш взгляд, следует признать справедливым мнение Н.Ю. Посталюк и др.[127] о том, что в названную категорию в таком случае могут попасть и случайные отношения, объекты и т.д., не оказывающие никакого влияния на обуславливаемый объект. С другой стороны, «...рассматриваемые определения включают в себя только те условия, которые являются внешними по отношению к обуславливаемой педагогической конструкции, нередко входят в ее внутренние характеристики».

В педагогике (Е.Ю. Никитина, Н.Ю. Посталюк и др.) названная дефиниция должна определяться через дидактические категории, отражающие основные элементы учебного процесса (учебная деятельность, обучающая деятельность, содержание образования).

В результате нами был выявлен следующий *комплекс педагогических условий*:

1. Применение субъектно-ориентированной диагностики уровня речевой деятельности младших школьников как способа получения объективных знаний;
2. Использование витагенной информации как средства развития речевого этикета младших школьников;
3. Применение «герменевтического круга» в качестве технологии решения дифференцированно-риторических задач;
4. Разработка способов организации обучения в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств учащимися;
5. Включение в образовательный процесс младшего школьника дидактической игры как средства развития речевого этикета.

Рассмотрим подробно обозначенные нами условия, их актуальность и сущность.

**Применение субъектно-ориентированной диагностики уровня речевой деятельности младших школьников как способа получения объективных знаний** является первым условием эффективной реализации разработанной на основе семиотико-герменевтического подхода структурно-функциональной модели развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий

мир».

Диагностика уровня речевой деятельности – один из наиболее значимых способов получения объективных знаний об учащемся, позволяющих решать задачи его эффективного обучения, воспитания и развития.

В научной литературе диагностика рассматривается на двух уровнях: педагогическом и психологическом. При этом психодиагностика является областью специальных знаний, связанных с разработкой теории, методологии и методик для точной оценки свойств, состояний или уровня психологического развития достигнутого индивидом или группой. Педагогическая диагностика представляет собой область научно-педагогических знаний, рассматривающую вопросы установления и изучения признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогических систем и условий их реализации (на всех уровнях), для прогнозирования возможных отклонений (путем педагогической коррекции), нарушений нормальных тенденций их функционирования и развития.

В этой связи к педагогической диагностике относится все то, что связано с образованием личности (восприятие, внимание, память, мышление, воля, способности, темперамент и т.д.). Отсюда, как только развитие определенных параметров личности становится педагогической целью, так на передний план выступает педагогическая диагностика.

В рамках педагогической диагностики рассматривают дидактическое диагностирование, “целью которого является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с продуктивностью последнего”.

Анализ научной литературы позволил выявить функции, которые выполняет педагогическая диагностика:

- информационная (получение данных о ходе развития личности);
- аналитическая (анализ полученного материала и создание базы для принятия адекватного решения или подведения итогов всей работы);
- ориентировочная (ориентация среди факторов условий, фактов, средств образования личности);
- контрольная (поддержание педагогического процесса на должном уровне и его перевода на более высокий уровень, когда объект превращается в субъект образования);
- управленческая (регулирование педагогического процесса, его коррекция, создание условий для развития способностей ученика).

В настоящее время развитие речевого этикета младших школьников рассматривается под углом зрения обучения коммуникативной деятельности, общению. Логичным представляется обратиться к использованию хрестоматийной литературы в курсе «Окружающий мир» как одному из важных источников познавательных потребностей и как средству для обучения личностно-ориентированному общению и развитию речевого этикета младших школьников.

Остановимся кратко на характеристике личностно-ориентированного

общения. Б.Ф. Ломов [83] называет личностными такие формы общения, в которых нет предмета деятельности, внешнего по отношению к взаимодействию партнёров, или же этот предмет играет лишь инструментальную роль. Движущей силой такого общения является та ценность, которую его партнёры представляют друг для друга, а объекты, которые вовлечены в данный процесс, играют роль посредников или знаков, на языке которых субъекты раскрывают себя друг другу. Под личностно-ориентированным общением в учебном процессе мы понимаем общение, основанное на интересе человека к человеку, на доброжелательном, тактичном, уважительном отношении собеседников, на учёте индивидуальных особенностей их характера, темперамента и т.п., на знании общепризнанных норм и правил речевого этикета. Такое общение, выраженное в соответствующей речевой форме, способствует самовыражению личности.

Следующим условием эффективной реализации семиотико-герменевтической модели является **использование витагенной информации как средства развития речевого этикета младших школьников.**

Особенности существующих направлений и подходов к исследованию в области образования школьников определяют разработки теории витагенного обучения, которая вызвана необходимостью понимания и признания значения жизненного опыта школьника. Это порождает потребность поиска научно-практических путей привлечения жизненного (витагенного) опыта в качестве источника в процессе обучения школьников.

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, И.И. Бецкой, Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, Н.Х. Вессель, К.Н. Вентцель, В.И. Водовозов, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптеров, Н.А. Корф, 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 формирования и развития познавательного интереса, речи, мышления и других качеств личности младшего школьника, осознавалась и обосновывалась актуальность и своевременность постановки данного вопроса.

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 [17].

Как правило, люди располагают большим объемом обыденного знания. Обыденные знания производятся повседневно в условиях элементарных жизненных 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...» [126].

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» [4].

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 [81].

Витагенный опыт в сфере речевого этикета строится в двух основных направлениях: во-первых, поэтапно набирается словарный запас и усваивается грамматическая система языка; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления) [26].

Рост индивидуального словаря в сфере речевого этикета, 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. В результате чего и складывается витагенный опыт индивидуума, что обуславливает базу, на которой необходимо строить дальнейшее обучение.

Витагенность в этимологическом значении состоит из двух содержательных основ: витальность и генезис. Витальный (*vital is*) означает

жизненный, прижизненный, имеющий отношение к жизненным явлениям. Генезис (от греч. *genesis*) – происхождение, возникновение, становление того или иного предмета, явления, процесса, мысли, учения [18]. 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.

Программа по курсу «Окружающий мир» начальной школы построена так, что все последующее опирается уже на пройденное, усвоенное. Целесообразным будет строить обучение речевому этикету на уже имеющемся запасе знаний в данной области, то есть на витагенном опыте ученика [130].

Современное определение технологии обучения с опорой на жизненный (витагенный) опыт личности дал А.С. Белкин [19]. *Витагенное обучение — 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.*

Витагенная информация есть совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих мироощущение личности на определенных стадиях 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, 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: 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. Данная позиция дает теоретическое обоснование проблемы взаимосвязи личности обучающегося, организации процесса обучения с одной стороны и витагенного опыта личности, его использования в учебно-воспитательном процессе с другой.

Термин «витагенность» является достаточно новым в педагогических исследованиях и чаще всего употребляется в словосочетании «витагенный опыт». Введение в 1995 году 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.

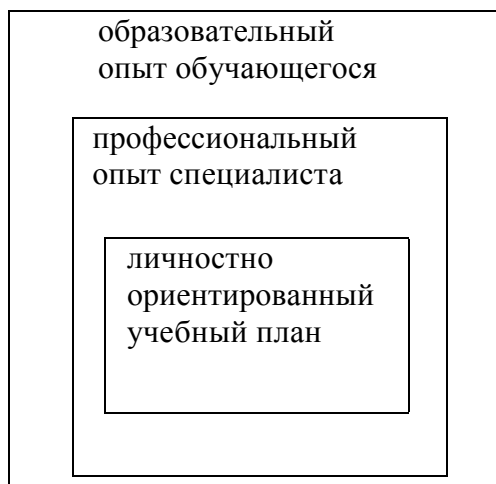
Анализ психологической и педагогической литературы позволил нам выделить данное педагогическое условие, которое, по нашему мнению, создаёт благоприятную основу для формирования мотивации учения, а также создаёт противоречия между известным и неизвестным (Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова, В.А. Сухомлинский, Л.В. Занков и др.). Связь изучаемого учебного материала с известным является действенным средством активизации процесса обучения. Она способствует формированию познавательного интереса к речевому этикету и потребности учащихся в знаниях его правил и норм.

В процессе углубления содержания термина «жизненный опыт» А.С. Белкин опирается на введенный Э.Ф. Зеером термин «субъективный опыт личности». Э.Ф. Зеер [56] предлагает схему, в которой раскрывает связь между субъективным и жизненным опытом человека (рис. 2).

Рисунок 2.

### Структура субъективного опыта личности по Э.Ф.Зееру

субъективный опыт личности  
жизненный опыт человека



Субъективный опыт школьника в сфере речевого этикета вбирает жизненный и образовательный опыт. Включение в учебный материал субъективного опыта порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, с другой - увеличивает жизненный опыт.

*Витагенное обучение* – обучение, основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, её интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях.

*Жизненный опыт* - 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. «Витагенность» в педагогическом смысле предполагает «витагенный опыт» и определяется самой сущностью педагогики как науки о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания и обучения и с самовоспитанием и самообучением, направленных на развитие человека [26].

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 учебно-воспитательного процесса, но и с позиции реально формируемой человеком формы жизнедеятельности;
- в-третьих, построить процесс образования на основе развития в обучаемом специфически человеческого, расширение на этой основе потенциала развития личности.

Жизненный опыт индивида формирует его личность. Обучая нормам речевого этикета мы формируем речевую культуру школьника, а, следовательно, и личность социально адаптированную к современным требованиям общества. Употребление единиц речевого этикета вызвано функциями индивида, его потребностями. Процесс осознания потребностей приводит к цели: цель определяется как осознанные мотивы действия, речевого поступка, то есть от жизненной ситуации к цели, а, следовательно, происходит реализация функций речевого этикета при взаимодействии с адресатом. В данном случае основными являются функции, выделенные А.П. Чудиновым: антиконфликтная, направленная на создание атмосферы взаимного комфорта, сигнализирующая и коммуникативная, на которых основывается речевая деятельность. Всякая функция индивида есть взаимодействие его с объектом внешнего мира и поэтому переживается как нужда в таковых. Витальные функции человека — это совокупность основных детерминирующих факторов его поведения, некая внутренняя система, на которой основываются его поведение и деятельность [139]. Для всех витальных функций существенно то, что и в своем объективном статусе, и в своём внутреннем плане в качестве определенных психических проявлений они фундаментальные потребности индивида и в этом смысле оказываются его характеристиками, то есть чертами его как личности и как организма.

Классификация потребностей человека внутри каждого класса может быть проведена по различным основаниям. Наиболее часто употребляемая классификация связана с разделением потребностей на материальные и духовные. Однако, по справедливому замечанию А.Н. Леонтьева и др., сфера человеческих потребностей обладает внутренним единством и их разделение на необходимые для поддержания жизни и духовные потребности относительно [79].

С точки зрения педагогики нас интересуют образовательные потребности, возникающие у ученика. Они представляют собой познавательный интерес человека к информации, способствующей приобретению витагенного опыта, способствовавшего развитию личности. Таким образом, образовательные потребности в каждом из классов витальных функций играют роль «энергетического» двигателя их удовлетворения [54].

В механизме удовлетворения витальной образовательной потребности заложено однозначное воплощение полученных знаний в жизнь, т.е. противоречие между теоретическим знанием и практикой отсутствует по определению. Это выявляет новые потенциальные возможности индивида в образовании.

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, что, несомненно, требует владения речевым этикетом.

Таким образом, привлечение в педагогику категории «витагенность» влечет необходимость этического осмысления. Этический смысл витагенности в педагогике - это признание в обучаемом 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 его природе.

Наряду с категорией «витагенность» важный педагогический смысл имеет и категория «витагенный опыт». Именно он является мостом между теоретическим знанием и реальной жизнедеятельностью. Благодаря витагенному опыту происходит «конструирование жизненных событий человеком» (Г.Крайг и др.). В структуре, формах витагенного опыта заложен педагогический потенциал, позволяющий выяснить, при каких условиях приобретенное знание воплощается в жизнь. Проведенный нами анализ сущности категорий «витагенность» и «витагенный опыт» позволил установить наличие специфических явлений и процессов, относящихся к ним.

В результате опытно-поисковой работы было определено, что витагенное обучение как средство развития речевого этикета младших школьников – это совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся по организации на уроке «Окружающий мир» взаимообогащающего общения, а, следовательно, и этического диалога, в основе которого находится процесс актуализации (востребования) витагенного опыта индивида на данном этапе онтогенеза и коллективного витагенного опыта. Организация витагенного обучения предполагает наличие специфических организационных форм, а также знание учителем уровня витагенной информированности школьников в сфере речевого этикета в том или ином разделе программы.

Третьим условием эффективной реализации семиотико-герменевтической модели является **применение герменевтического «круга» в качестве технологии решения дифференцированно-риторических задач.**



Технологическая составляющая модели – герменевтический «круг» - это та часть процесса развития речевого этикета младших школьников, которая позволяет при анализе хрестоматийных текстов-образцов курса «Окружающий мир» приблизиться к реальной практической деятельности, где происходит ролевое перевоплощение младших школьников, появляется возможность принимать решение в различных коммуникативных ситуациях, задачах этикетного содержания, упражнениях, где развиваются и совершенствуются коллективные связи и как следствие повышается компетентность в культурно-речевом общении.

Однако прежде чем перейти к анализу этого педагогического условия, отметим, что современными исследователями (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) обосновано положение о том, что сознательная человеческая деятельность есть более или менее осознанное решение определенных задач. Так, к примеру, С.Л. Рубинштейн [145] отмечает, что «ход человеческой деятельности обусловлен, прежде всего, объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а ее строение – соотношение этих задач. Единство деятельности создается, прежде всего, наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных, входящих в них в качестве звеньев». Д.Н. Богоявленский [15] считает, что «любое содержание становится предметом обучения лишь тогда, когда оно принимает для ученика вид определенной задачи, направляющей и стимулирующей учебную деятельность». Несколько иначе думает В.В. Репкин: «...стать предметом деятельности материал может лишь в том случае, если он включен в контексте задачи. Задача является той всеобъемлющей и обязательной формой изложения материала, в которой он только и может быть включен в процесс обучения»[131].

Мы считаем необходимым обратиться к уточнению дефиниции «задача», что позволит в дальнейшем уточнить структуру, качественную и количественную характеристику дифференцированно-риторических задач.

Понятийный аппарат задачного подхода включает такие понятия, как «проблема», «проблемная ситуация», «задача». Под проблемной ситуацией вслед за И.А. Ильницкой и др.[52] мы понимаем всю совокупность условий, необходимых для возникновения проблемы и решения коммуникативной задачи, а под проблемой – противоречие, требующее разрешения или исследования. Философы достаточно точно определяют проблему как конкретное знание о незнании. Действительно, осознание известного и неизвестного, принятие проблемы создают ситуацию озадаченности, психологического дискомфорта, что и побуждает искать выход из создавшегося положения неопределённости. Конкретным способом выражения проблемы служат дифференцированно-риторические задачи и вопросы, которые создают внешние условия для создания проблемной ситуации. Поэтому, чтобы пробудить мыслительную активность нужно ситуацию увидеть как систему задач, т.е. скрытых проблемных ситуаций.

Таким образом, проблемная ситуация – это комплексный объект, включающий в себя следующие компоненты: задачу, состоящую из условий и

задания; неизвестное (цель, способ и условия), в нахождении которого состоит её решение; сам процесс решения и субъект, осуществляющий этот процесс. Каждый компонент является основанием для выделения уровней в системе проблемных заданий, а его особенности – конкретных типов задач.

Проанализировав научные изыскания в данной области (И.А. Ильницкая, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.), мы под дифференцированно-риторической задачей понимаем заданную в специально организованных условиях и с учётом индивидуальных и психологических особенностей цель культурно-речевого образования на усвоение младшими школьниками формул речевого этикета, связанных с их будущей коммуникативной деятельностью в межличностной среде. Отталкиваясь от основных функций общения, мы выделили виды дифференцированно-риторических коммуникативных задач: познавательные, регулятивные и поведенческие, актуализирующие личностные качества при выборе и рефлексии, имитирующие приёмы принятия решений младшими школьниками в процессе межличностного общения.

Таблица 1.4.1.

### Спецификация дифференцированно-риторических коммуникативных задач

Характеристика	Дифференцированно-риторические коммуникативные задачи		
	Познавательные	Регулятивные	Поведенческие
1. Степень проблемности	Учитель сам ставит и решает проблему при активном участии школьников	Учитель ставит проблему, которую решают сами школьники под его руководством	Школьники находят проблему и решают её самостоятельно или при помощи учителя.
2. Сущность содержания	Понимание сущности нравственной проблемы, установление связей и причин.	Умение определить логику и выстроить цепочку решения проблемы.	Умение составить проект, программу, план или совокупность решений реализации проблемы.
3. Алгоритм решения	Обсуждение задачи с различных точек зрения, обсуждение решений, их плюсов и минусов, оценка принятого решения.	Воссоздание ситуации с составительными элементами по заранее известному сценарию и результатам; детальная проработка отобранной версии решения проблемы для наилучшего результата освоения средств речевого воздействия на партнёра.	Самостоятельный поиск, формулирование конкретных задач, составление разных версий решения задач и выбор лучшей, осмысление нестандартных ситуаций.
4. Функциональное поле	Осмысление сути проблемы, её	Освоение средств организации	Эффективное участие в

	природы возникновения, значения её решения.	совместной мыслительной деятельности, разработка комплекса вариантов решения.	парной(групповой) работе, умение управлять дискуссиями, разрешать конфликты.
5. Оценка результатов	Умение находить и устанавливать причины проблемных ситуаций, оценивать состояние партнёров по общению.	Освоение средств организации мышления и деятельности для решения культурно-речевых проблемных заданий.	Способность адекватно изменять имеющиеся средства речевого воздействия или создавать новые в решении проблемных задач.

В настоящее время многие исследователи (Т.А. Ладыженская, З.И. Курцева, А.К. Михальская и др.) занимаются разработкой дифференцированно-риторических задач. Система таких задач должна обладать внутренней логикой последовательного развертывания, когда каждая последующая задача логически вытекает из предыдущей, а логика развертывания системы задач должна быть ясна не только самому педагогу, но и обучаемым [95].

Дифференцированно-риторические задачи основываются на описании всех значимых компонентов речевой ситуации: кто говорит, пишет (адресант); кому (адресат); для чего, зачем (задача высказывания); что – о чем (содержание высказывания); как (в устной или письменной форме, в каком стиле); где (место общения, расстояние между общающимися, если это важно); когда, как долго (время общения – сейчас, в прошлом; время, отведенное на общение, если это важно).

*Множественное решение однотипных дифференцированно-риторических задач создаёт устойчивую модель решения конкретной коммуникативной задачи и обслуживающего её речевого поведения.* Таким образом, тренировка речевого материала происходит параллельно с развитием коммуникативных умений, в частности, речевого этикета обучаемых. Трудность использования данного педагогического условия состоит в том, что возникновение проблемы - акт индивидуальный, поэтому в технике обучения от педагога требуется использование дифференцированного и индивидуального подходов как к самим обучаемым, так и к образовательному процессу.

Исходя из понимания данного педагогического условия, считаем необходимым рассмотреть понятия «дифференциация» в изучении проблемы развития речевого этикета младших школьников.

Рассмотрев различные подходы к проблеме дифференциации, мы пришли к выводу, что под дифференциацией образования мы вслед за Е.Ю. Никитиной [106] будем понимать процесс строгого учёта возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых как необходимый фактор развития их склонностей и способностей при осуществлении гибких педагогических технологий обучения на основе продуктивной совместной деятельности педагога и учащегося.

Дифференциация образования в начальной школе, проявляющаяся в

формах обучения, видах учебных заданий, наличии различного рода факультативных и кружковых занятий, содержании и организации образовательного процесса предполагает: развитие его организационных форм, представленных факультативными занятиями, кружками и секциями по выбору или интересу, классами с углубленным изучением этикета в целом или его отдельной составляющей; разноуровневое обучение, предполагающее необходимость разработки вариативных планов, программ и учебников; разработку соответствующего методико-технологического обеспечения образовательного процесса начальной школы взамен обычной классно-урочной формы.

Психолого-педагогические основы дифференциации образования отражены в исследованиях как отечественных учёных, так и зарубежных. Отечественные исследователи (А.А. Бударный, Е.Я. Голант, Н.Г. Гончаров, Н.А. Данилов, А.А. Кирсанов, А.Н. Конев, В.М. Монахов, Е.Ю. Никитина и др.) соотносят дифференциацию с образованием, которая при строгом соблюдении одинакового объема знаний по основным учебным предметам позволяет обогащать образовательную работу школы, выявить и развивать интересы, склонности и способности учащихся. В.А. Орлов, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт, Д.А. Эпштейн и др. делают акцент на том, что дифференциация – это в первую очередь разделение образовательных планов и программ в старших классах средней школы, осуществляемое на факультативных занятиях.

Вышеизложенные точки зрения существенно отличаются от мнения авторов «Российской педагогической энциклопедии» [143], которые определяют дифференциацию образования как форму организации учебной деятельности школьников, при которой учитываются их склонности, способности и интересы.

В зарубежных педагогических исследованиях (М. Адлер, Д. Копф, Дж. Конант, Е. Митчел и др.) мы находим также разные варианты дефиниций дифференциации. Немецкие исследователи определяют ее в качестве разделения учащихся на различные по численности группы с характерным для них одним или несколькими признаками для лучшего достижения определенных образовательных целей. Что касается американских ученых, то они под дифференциацией образования подразумевают любые формы и методы учета индивидуальных особенностей обучаемых.

Мы считаем, что такие подходы к определению понятия дифференциации не совсем точны, поскольку они определяются указанными исследователями в несколько узком смысле, следовательно, по ним трудно определить место и роль дифференциации в образовательном процессе в целом.

Рассмотрев различные подходы к проблеме дифференциации образования, можно выделить ее основные особенности: 1) дифференциация является важнейшим направлением индивидуализации образования; 2) дифференциация образования связана с индивидуальными особенностями учащегося, его обучаемостью, возможностями, способностями; 3) целями дифференциации образования являются: индивидуализация обучения на основе создания оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и

способностей каждого обучаемого; целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального потенциала в целях рационального использования возможностей каждого в его взаимоотношениях с социумом; решение назревших проблем образовательной среды путем создания новой методической системы дифференциации образования учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе; 4) методы обучения в условиях дифференциации меняются в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся и содержанием образования; 5) дифференциация образования обеспечивает максимальную познавательную активность учащихся на основе совместной продуктивной деятельности с учителем. Только при соблюдении всех названных особенностей можно говорить, на наш взгляд, о дифференциации образования, отвечающей целям развития личности учащихся.

Таким образом, *под дифференцированным образованием начальной школы мы, опираясь на мнение Е.Ю. Никитиной и др., понимаем образовательный процесс, учитывающий индивидуальные особенности каждого младшего школьника и преобладающие особенности группы.* При этом индивидуализированное образование выступает в качестве одного из видов дифференцированного. Следовательно, построение образовательного процесса должно осуществляться не с позиции логики и системности предмета усвоения, а с точки зрения развития личности младшего школьника, его субъективного внутреннего состояния и индивидуальной программы усвоения тех или иных правил речевого поведения.

Анализ изученной литературы (И.А. Ильницкая, З.И. Курцева, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, М.И. Махмутов, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.) позволил нам определить дидактические требования к реализации коммуникативных дифференцированно-риторических задач: отбор самых актуальных заданий; организация постоянного тренинга речевых действий младших школьников в различных видах учебной деятельности; построение оптимальной системы дифференцированно-риторических задач.

Таким образом, применение системы коммуникативных дифференцированно-риторических задач, упражнений, ситуаций соответствует социальному заказу, природе развивающего научного знания и преобразовательной направленности человеческой деятельности. Дифференцированно-риторические задачи учат гибкому, сообразному, уместному речевому поведению, вырабатывают умение учитывать различные обстоятельства общения, что чрезвычайно важно для того, чтобы оно было эффективным. Дифференцированно-риторическая задача позволяет более объективно оценивать роль младшего школьника, так как есть точка отсчета – соответствие предлагаемого решения задаче, высказыванию, адресату, другим обстоятельствам общения.

**Организация обучения в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств учащимися является четвёртым условием эффективной реализации**

разработанной на основе семиотико-герменевтического подхода структурно-функциональной модели развития речевого этикета младших школьников.

С точки зрения обозначенных целей теоретико-экспериментального исследования нами выбрана форма организации межличностных отношений младших школьников, предполагающая процесс совместного решения поставленных задач в малых группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств младшими школьниками, а также с учётом индивидуальных показателей коммуникативного характера. Отметим, что исходным положением для выделения данного педагогического условия является вывод Л.С. Выготского и др. [34] о том, что ход развития высших психических функций существенным образом связан с основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания.

В целом по вопросу о формах организации учебной работы школьников в отечественной педагогике накоплен ценный материал. Это исследования, в которых даётся теоретическое и практическое обоснование различным формам обучения (М.А. Данилов, В.К. Дьяченко, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, Х.Й. Лийметс, А.Н. Лобко-Лобановская, И.Г. Огородников, И.М. Чередов и др.).

Анализ педагогической литературы по вопросу организации форм обучения показал, что данное понятие характеризуется обилием терминологии, дублированием их смысла, субъективностью содержания. Так, с точки зрения М.И. Чередова и др. [163], форма учебной работы – это конструкция отрезка процесса обучения, характеризующаяся особыми способами управления (организации школьников) и сотрудничества в учебной деятельности. По мнению М.И. Зайкиной и др. [166], форма организации учебной работы – это конструкция учебного процесса, характеризующаяся наличием групп обучаемых, учебного сотрудничества и учебного руководства. Р.А. Утеева и др. [82] определяет данное понятие как способ организации взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности учащихся в процессе обучения. Мы останавливаемся на определении форм обучения как дидактической категории, данной И.Я. Лернером и др. [124], который отмечает, что *организационной формой обучения является вариативная, но относительно устойчивая структура взаимодействия его участников, содержание которого зависит от цели, учебного материала, методов и условий обучения.*

Определяя особенности организации дифференцированно-групповой формы работы в начальной школе, мы опирались на современные научные подходы к проблеме общения школьников на основе субъект-субъектных отношений, которая раскрывается в исследованиях Л.С. Выготского, Г.А. Цукерман и др. С этих позиций рассмотрим в нашем исследовании основные компоненты понятия «малая группа».

Учебно-педагогическое взаимодействие, организуемое в малой группе приобретает формы сотрудничества, такие, как деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах. Идеи о сотрудничестве как одной из определяющих основ современного обучения были сформулированы в работах теоретиков общей и педагогической психологии (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов,

А.Н. Леонтьев и др.) и передовых практиков школы (А.С. Макаренко, В.С. Сухомлинский и др.).

«Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скреплённой взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности...» [В.И. Загвязинский, 52]. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся.

В настоящее время проблема учебного сотрудничества всесторонне разрабатывается, как в нашей стране, так и за рубежом (Л.И. Аизарова, В.Дойз, А.И. Донцов, Г.Г. Кравцов, Х.Й. Лийметс, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон и др.).

В основе учебного сотрудничества лежит совместная деятельность учащихся. Вышеперечисленные исследователи выделяют следующие существенные признаки совместной деятельности: наличие единой цели деятельности для всех ее участников; побуждение участников деятельности работать вместе (общая мотивация); объединение совместных усилий в процессе деятельности, организация, управление и координация этих усилий со стороны педагога; разделение функций, действий, операций; наличие для участников деятельности единого конечного результата; наличие взаимоконтроля, самооценки, взаимозависимости и взаимной ответственности; наличие позитивных межличностных отношений.

Рассматривая организацию обучения младших школьников в малой группе, ориентируясь на культурно-историческую парадигму образования, обратимся к традиционной модели обучения, включающей четыре компонента культуры (социального опыта), которые преподаватель должен передать учащимся: 1) знания о мире; 2) опыт осуществления способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностных отношений [124].

Важным преимуществом дифференцированно-групповой формы работы является, прежде всего, возможность демократического, неформального общения внутри малой группы, между учителем и учащимися. Поэтому важное значение для эффективности дифференцированно-групповой формы работы приобретает проблема организации общения его участников (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Р.Л. Кричевский, А.В. Петровский и др.). «Путь к пониманию системы межличностных взаимоотношений идет через анализ содержательной деятельности группы. Через групповое взаимодействие к межличностным взаимоотношениям, чтобы, поняв эти взаимоотношения, сделать прогнозируемыми и общегрупповую деятельность, и межличностное взаимодействие в любых условиях» (А.В. Петровский).

Описание и характеристики малых групп довольно подробно представлены в отечественной социальной психологии (Г.М. Андреева, Я.Л. Коломинский, Б.Д. Парыгин и др.). Учеными изучено взаимодействие личностей в малой группе, структура, типы взаимодействий в группе.

В психологическом словаре дается следующее определение малой группы - это достаточно устойчивое объединение 3-6 человек, связанных взаимными контактами. М.Д. Виноградова, И.Б. Первин и др. установили оптимальный состав малой учебной группы в коллективе численностью 4-6 человек.

Опыт практически работающих педагогов с малыми группами, и наш в том числе, убеждает, что малая группа численностью 3 человека действительно может успешно справиться с решением дидактических задач, особенно если она состоит из учащихся разного уровня подготовленности, то есть в нее входят и хорошо успевающие. Однако для решения проблемы социализации личности каждого она не располагает достаточными эмоциональными и интеллектуальными резервами.

С другой стороны, группы численностью 8—9 человек не всегда оказываются управляемыми лидером-ровесником и, как правило, через небольшой промежуток времени взаимодействия внутри нее обнаруживается несовпадение индивидуальных темпов в усвоении информации либо уровней готовности к сотрудничеству со сверстниками.

Исследования психологов показали, что величина малой группы может сказываться на мотивации деятельности. Увеличение группы ведет к снижению мотивации деятельности, уменьшению интереса к групповой задаче, желанию работать над реализацией (Р. Бейлс, Ф. Стефан и др.). Сеть внутригрупповых коммуникаций при росте малой группы все более центрируется вокруг наиболее активных ее участников. Личный вклад активных членов группы в ее работу возрастает, а индивидуальные вклады других уменьшаются. В результате общая деловая активность и эффективность малой группы в целом снижается.

Мы считаем более перспективным подход А.В. Петровского [123], который полагает, что успешность обучения при групповой форме зависит от того, насколько сплоченной является малая группа по отношению к целям, поставленным на уроке.

В нашем исследовании мы солидарны с мнением Е.В. Фроловой [125] и *под малой группой будем понимать организованное учителем объединение 4-6 младших школьников для осуществления учебно-познавательной деятельности на уроке.* При этом, организуя совместное межличностное общение младших школьников в малых группах, мы учитываем личностные особенности членов группы: уровень общительности, самостоятельности, склонности к творческой работе, социально-психологической зрелости.

Проблема дифференциации обучения младших школьников нашла широкое отражение в педагогической литературе, в частности, в трудах педагогов: А.А. Бударного, Б.П. Есипова, В.И. Загвязинского, Н.А. Менчинской, Е.Ю. Никитиной, Л.С. Славиной, Е.С. Рабунского, И. Унт и др. В данных исследованиях установлено, что только специальная организация учебного сотрудничества приводит к перестройке мотивационной сферы участников, овладению школьниками новыми способами действия, в том числе и к овладению нормами и правилами речевого этикета.



**Включение в образовательный процесс младшего школьника дидактической игры в целях развития речевого этикета является пятым педагогическим условием эффективной реализации разработанной нами модели.**

Анализ научной литературы (Л.И. Божович, Т.А. Владимирова, Р.И. Жуковская, Н.А. Короткова, А.А. Леонтьев, А.С. Макаренко, В.С. Мухина, Н.Я. Михайленко, Е.Ю. Никитина, Е.И. Щербакова, Д.Б. Эльконин и др.) позволил нам *под дидактической игрой понимать комплекс ситуаций речевого общения, объединенных единым сценарием, который, в свою очередь, является формой организации обучения и контроля коллективной учебной деятельности.*

На основе анализа современных программ обучения и воспитания детей в начальной школе были сформулированы основные коммуникативные умения и навыки, которые необходимо развить у детей младшего школьного возраста в курсе «Окружающий мир»:

- 1) умение соблюдать правила культурного поведения в общении;
- 2) умение выражать свои эмоции в социально приемлемой форме;
- 3) умение сопереживать, понимать чувства и эмоции окружающих и адекватно реагировать на их проявления;
- 4) навыки применения вербальных (речь) и невербальных (мимика, жесты, пантомимика) средств общения;
- 5) умение договариваться при организации совместной игры;
- 6) умение организовать свою деятельность без ущерба для окружающих.

Разные образовательные программы предлагают свои пути решения развития у младших школьников навыков культурно-речевого общения, но можно выделить и общие положения. В частности, это рекомендации по использованию различных видов дидактических игр.

Наиболее эффективно обучение правилам речевого этикета происходит с опорой на игры, которые создают эмоциональное настроение у детей, вызывают большую активность, желание подражать героям (игры-занятия, игры-беседы, игры-драматизации и т.д.). Через анализ и обсуждение игровой проблемной ситуации, дети не только получают знания о правилах поведения и взаимоотношений, но и накапливают опыт ориентирования в различных ситуациях социальной жизни.

Характерные особенности дидактических игр заключаются в том, что они создаются взрослыми с целью обучения и воспитания детей. Однако, созданные в дидактических целях, они остаются играми. Ребенка в этих играх привлекает, прежде всего, игровая ситуация, а, играя, он незаметно для себя решает дидактическую задачу.

В качестве структурных компонентов игры выступают цель, правила игры, содержание, сюжет, имитируемая ситуация, роли и игровые действия по их реализации, игровое употребление предметов (их условное замещение), отношения между участниками игры.

Цель дидактической игры заключается в обучении речевому этикету в ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям общения. При этом содержание – это все то, что воспроизводится в игре, все виды

деятельности игроков.

В общей системе обучения дидактическая игра приобретает самостоятельность и сосуществует с обучением на занятиях. Ее место определяется той ролью, какую ей отводит педагог, используя все многообразие форм и средств обучения.

Главная особенность дидактической игры состоит в том, что в ней учебные задачи выступают перед ребенком не в их явном виде, а маскируются. Играя, ребенок не ставит перед собой учебные задачи, но в результате игры он чему-то научается. Дидактическая игра активизирует все психические процессы деятельности младшего школьника.

Дидактическая игра, являясь активным методом обучения, характеризуется наличием некоторых признаков, отличающих ее от других активных методов. Игра основывается на контрасте игрового (условного) контекста с внешним (реальным). С игровым контекстом, с условностью игры непосредственно связаны пространственно-временные особенности игры. Эти две категории присутствуют в ней в сжатом виде, что придает игре динамичность: в группе за короткий отрезок времени проигрываются ситуации, отражающие ряд событий, которые в реальной жизни вряд ли происходят на протяжении одного дня [133].

Дидактическая игра способствует усвоению знаний не по необходимости, а по желанию самих учащихся. Игра и игровые ситуации приближают речевую деятельность к естественным нормам, помогают развивать навык общения, снимают напряжение, обеспечивают практическую направленность обучения, произвольно побуждают учащихся к активному участию в учебном процессе [125].

Дидактическая игра активизирует стремление младших школьников к контакту друг с другом и педагогом, создает условия равенства в речевом партнерстве. Игра дает возможность робким, неуверенным в себе детям говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. Игра выдвигает как бы новые критерии оценки. Ведь победителем чаще всего бывает тот, кто умеет наблюдать, быстрее и точнее реагировать в игровой ситуации [167].

Дидактические игры (обучающие) представляют собой игры с правилами, упражнениями, дидактическим оборудованием и материалами. Включают в себя: а) учебную задачу (направленность на формирование определенных умений, уточнение и систематизация знаний, развитие каких-либо свойств мышления, воспитание определенных свойств личности); б) содержание (окружающая действительность: природа, люди, их взаимоотношения, быт, труд, события общественной жизни и др.); в) правила (помогают определить путь к достижению цели, помогают развивать у детей способности торможения, воспитывают у детей умение сдерживаться, управлять своим поведением); г) игровое действие (стимулирует детскую активность, вызывает у детей чувство удовлетворения) [165].

Социально-психологические особенности дидактической игры как метода обучения проявляются, прежде всего, в коллективном взаимодействии ее участников и их мотивированности. Мотивация играет важную роль в процессе

обучения. Это внутренний механизм, который организует и направляет деятельность младшего школьника на решение поставленных перед ним задач. Как известно, повышение учебной мотивации учащихся – одно из основных направлений профессиональной деятельности педагога [159]. При этом средствами ее повышения в дидактической игре выступают:

- актуальность содержания, темы, учебного материала;
- новизна учебного материала, а также форм и методов обучения;
- ситуативно-тематическая организация материала;
- совместная творческая деятельность педагога и учащихся.

Что касается психологических средств учебной мотивации, то ими являются: 1) создание положительной установки в процессе обучения; 2) личность педагога и взаимоотношения между участниками образовательного процесса; 3) оценка и самооценка участников игры в процессе обучения; 4) эмоциональное стимулирование [149].

Анализ научной литературы о роли дидактической игры в социальной адаптации личности младшего школьника (Л.И. Божович, Т.А. Владимирова, Р.И. Жуковская, Н.А. Короткова, А.А. Леонтьев, А.С. Макаренко, В.С. Мухина, Н.Я. Михайленко, Е.Ю. Никитина, Е.И. Щербакова, Д.Б. Эльконин и др.), обобщение педагогического опыта, собственная деятельность в качестве учителя начальных классов позволили нам разработать некоторые *методические рекомендации* по осуществлению целенаправленного педагогического руководства игрой младших школьников с целью развития культурно-речевого общения:

- Педагог должен сам принимать участие в играх, передавая детям модели поведения в различных ситуациях;
- Необходимо использовать разные виды игр, направленные на следующие аспекты:
  - а) создание эмоционально-положительной атмосферы в детском коллективе, развитие дружеских чувств детей;
  - б) развитие творческого воображения и актёрских умений и навыков (придумать и развернуть сюжет);
  - в) углубление и обобщение знаний детей о правилах культурного поведения, практическое их применение;
  - г) развитие практических навыков взаимодействий в игре (умение договориться с партнёром о сюжете и т.п.);
- Необходима организация предметной развивающей среды, которая предоставляла бы возможности для организации совместных игр:
  - а) наличие оборудованных игровых зон для разных видов игр;
  - б) наличие характерных атрибутов различных профессий и предметов, которые могут выступать в роли их заместителей;
  - в) доступность пособий детям;
- Игра не должна навязываться, она должна стать привычной, ребёнок должен хотеть играть, т.е. необходимо создать длительный интерес;
- Педагог должен прислушиваться к мнению детей и уметь скорректировать

свой план в соответствии с их интересами;

- В игре ребёнок должен быть равноправным субъектом диалога с педагогом.

При соблюдении данных рекомендаций, педагог сможет организовать игровую деятельность таким образом, что она станет эффективным средством развития коммуникативных умений и навыков у детей, она поможет в доступной, непринуждённой форме усвоить правила взаимодействия и поведения в социуме.

Таким образом, в качестве комплекса педагогических условий эффективного развития речевого этикета младших школьников нами избраны:

- применение субъектно-ориентированной диагностики уровня речевой деятельности младших школьников (способ получения объективных знаний об учащемся, позволяющих решать задачи его эффективного обучения, воспитания и развития);

- использование витагенной информации как средства развития речевого этикета (способ обучения, основанный на актуализации (востребовании), преобразовании жизненного опыта личности, её интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях).

- применение «герменевтического круга» в качестве технологии решения дифференцированно-риторических задач (способ тренировки речевого материала на основе задач, упражнений, ситуаций, этюдов и т.д.), который происходит параллельно с развитием коммуникативных умений, в частности, речевого этикета обучаемых);

- организация обучения в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств учащимися (форма работы, преимущество которой заключается, прежде всего в возможности демократического, неформального, культурно-речевого общения внутри малой группы, между учителем и учащимися, т.к. путь к пониманию системы межличностных взаимоотношений идет через групповое взаимодействие младших школьников);

- включение в образовательный процесс младших школьников дидактической игры как средства развития речевого этикета (форма организации обучения и контроля коллективной учебной деятельности, включающая комплекс ситуаций речевого общения, объединенных единым сценарием, который учит речевому поведению, вырабатывает умение учитывать различные обстоятельства общения).

Научная новизна выявленного и теоретически обоснованного комплекса педагогических условий развития речевого этикета младших школьников состоит в том, что ранее они не использовались в комплексе для избранного нами предмета изучения. Их необходимость и достаточность будет доказана в следующей главе.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

## 2.1. Логика и этапы осуществления педагогической опытно-поисковой работы

В первой главе мы рассмотрели состояние проблемы развития речевого этикета младших школьников в теории и практике педагогического образования, выявили и научно обосновали семиотико-герменевтический подход как теоретико-методическую основу, спроектировали педагогическую модель развития речевого этикета младших школьников, выявили комплекс педагогических условий её эффективной реализации в курсе «Окружающий мир».

Перечисленные положения подтвердились при следующем этапе нашей работы – проверке адекватности модели, который был связан с экспериментальной проверкой, осуществляемой с младшими школьниками трёх общеобразовательных школ города Челябинска в естественных условиях, в ходе изучения предмета «Окружающий мир».

Опытно-поисковая работа проводилась в несколько этапов. Констатирующий этап позволил определить качество образования младших школьников на уроках окружающего мира, в частности, уровень развития речевого этикета. Формирующий этап был направлен на реализацию педагогических условий совершенствования у младших школьников процесса развития речевого этикета. Возможность обобщить, обработать и оформить результаты опытно-поисковой работы позволил обобщающий этап. Получение и обработка данных в ходе экспертных мероприятий осуществлялась с помощью прогностических, диагностических методик и методов математической статистики. Таким образом, вторая глава посвящена описанию данных этапов.

Опытно-поисковая работа осуществлялась с опорой на имеющиеся в науке общенаучные и конкретно-научные принципы:

1. *Принцип целостного изучения педагогического явления*, который предполагает: а) использование системного подхода; б) чёткого определения места изучаемого явления в педагогическом процессе; в) раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов опытно-поисковой работы.
2. *Принцип объективности*, который предполагает: а) проверку каждого факта несколькими методами; б) фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности; в) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Данным принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и обучающего этапов; в ходе разработки диагностической программы; анализе и оценке полученных результатов.
3. *Принцип эффективности*. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения работы, отслеживании получаемых экспериментальных данных.

4. *Достоверность* получаемых результатов во многом зависит от условий, поскольку условия могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого объекта и, тем самым, выступать в качестве неконтролируемых экспериментальных переменных.

Так как достоверность получаемых результатов в значительной степени зависят от исходных данных, рассмотрим организационно-методические аспекты констатирующего этапа педагогического эксперимента, целью которого явилось выявление показателей развития речевого этикета младших школьников. Но прежде всего, отметим, что *под показателем мы понимаем данные, по которым можно судить о развитии, ходе, состоянии чего-нибудь*. На этом этапе в опытно-поисковой работе приняли участие 306 младших школьников 2-го, 3-го и 4-го классов.

Опытно-поисковая работа проводилась в течение трёх лет до начала формирующего этапа и параллельно с ним в целях необходимости достоверного определения параметров начального показателя развития речевого этикета младших школьников, выявление которых позволило сформировать группы в рамках формирующего этапа. На основании изложенного были сформулированы следующие *задачи* опытно-поисковой работы:

1. Проверить надёжность показателей определения уровня развития речевого этикета младших школьников.
2. Определить начальный уровень развития искомого качества.
3. Проверить повышается ли показатель уровня развития речевого этикета младших школьников в результате реализации в образовательном процессе начальной школы семиотико-герменевтической модели по сравнению с его начальным уровнем.
4. Выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно обоснованных педагогических условий способствовать более эффективному развитию речевого этикета младших школьников.

Цель констатирующего этапа – определение качества образования младших школьников на занятиях по окружающему миру и сопряженных с ним показателей, а именно: 1) характеристика фонда знаний и умений по речевому этикету и его применение в общении с окружающими людьми (полнота усвоения содержания социально-ориентированной, культурно-речевой информации); 2) успешность решения дифференцированно-риторических задач с помощью технологии «герменевтического круга»; 3) уровень сформированности интереса младших школьников к применению речевых формул в своей речи; 4) специфика применения стратегически-компенсаторного арсенала извлечения информации; 5) рефлексия личностного роста.

*Первое направление констатирующего этапа* связано с изучением вопроса о существовании единой системы развития речевого этикета младших школьников. С этой целью мы обратились к анализу Госстандартов, учебных планов и программ преподавания окружающего мира и в начальной школе.

Анализируя требования к обязательному минимуму содержания

образовательной программы по «Окружающему миру», мы выявили следующее.

1. Предмет «Окружающий мир» является базовым по развитию у младших школьников речи. Следовательно, необходимо изменить структуру и содержание учебного материала, чтобы в результате преподавания этих предметов младшие школьники: а) обладали отвечающей современному уровню развития науки логически обоснованной системой знаний и закономерностей осуществления культурно-речевого общения; б) знали нормы и правила речевого этикета; в) умели использовать приобретённые в результате обучения культурно-речевые навыки в дальнейшей жизнедеятельности.

2. В учебных заданиях по окружающему миру, к сожалению, мало отведено места для осуществления развития речевого этикета младших школьников.

3. Комплекс научно-методической литературы по развитию речевого этикета младших школьников недостаточен в образовательном пространстве начальной школы.

Изучение окружающего мира на ступени начального общего образования направлено на достижение следующих целей:

*развитие* умений наблюдать, характеризовать, анализировать, обобщать объекты окружающего мира, рассуждать, решать творческие задачи;

*освоение* знаний об окружающем мире, единстве и различиях природного и социального; о человеке и его месте в природе и обществе;

*воспитание* позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, экологической и духовно-нравственной культуры, патриотических чувств; потребности участвовать в творческой деятельности в природе и обществе, сохранять и укреплять здоровье.

Таблица 2.1.1.

Стандарт начального общего образования по окружающему миру в образовательных учреждениях с русским языком обучения

<b>Предмет</b>	<b>Обязательный минимум содержания основных образовательных программ</b>	<b>Всего часов</b>
----------------	--	--------------------

Окружающий мир. Что такое окружающий мир. Как человек познает природу, общество, самого себя. Младший школьник. Режим дня школьника. Дорога от дома до школы. Правила организации домашней учебной работы. Личная гигиена, охрана и укрепление здоровья, безопасное поведение (на дорогах, в лесу, на водоеме, при пожаре). Первая помощь при легких травмах и простудных заболеваниях. Младший школьник и семья. Труд, отдых в семье. Хозяйство семьи. Деньги. Сверстники, друзья. Школа, учебный труд. **Правила взаимодействия со взрослыми и сверстниками, культура поведения в школе и за её пределами.** Природа. Неживая и живая природа (различение, краткая характеристика объектов неживой и живой природы, отличие от изделий). Понимание связи неживой и живой природы. Явления природы (общее представление о 3-4 явлениях). Особенности времен года (на основе наблюдений). Погода, предсказание погоды. Твердые, жидкие, газообразные вещества; легко определяемые свойства веществ (на примере воды, воздуха). Разные состояния воды. Вода в природе. Водоемы, их использование человеком, охрана (на примере наиболее распространенных водоемов местности, края). Формы поверхности: равнина, горы, холмы, овраги (узнавание в природе, на рисунке, карте). Почва, ее значение для жизни. Полезные ископаемые, распространенные в данной местности (2-3 названия), их использование человеком. Растения: разнообразие, части растения, условия, необходимые для жизни. Деревья, кустарники, травы (наблюдения в ближайшем окружении, сравнение). Дикорастущие и культурные растения родного края (различение). Грибы. Съедобные и несъедобные грибы (узнавание). Животные: разнообразие (насекомые, рыбы, птицы, звери); особенности их внешнего вида, питания, размножения (на примерах животных, обитающих в данной местности). Взаимосвязь растений и животных (на конкретных примерах). Природные сообщества родного края (2-3). Природные зоны России, растительный и животный мир, особенности труда и быта людей 2-3 природных зон. Человек и природа. Общее представление о строении и основных функциях организма человека. Природа как важнейшее условие жизни человека. Влияние деятельности человека на природу. Охрана природных богатств. Красная книга России (отдельные представители растений и животных), заповедники, национальные парки (общее представление). Правила поведения в природе. Общество. Человек – член общества. Россия – наша Родина. Государственная символика России. Государственные праздники. Россия на карте. Конституция – основной закон Российской Федерации. Права ребенка. Важнейшие события, происходящие в современной России.

Москва – столица России (названия основных достопримечательностей; характеристика отдельных исторических событий, связанных с Москвой; герб столицы). Города России (2-3): название, достопримечательности, расположение на карте. Народы, населяющие Россию (2-3): обычаи, характерные особенности быта. История Отечества: отдельные, наиболее важные и яркие исторические; картины быта, труда, традиций людей в разные исторические времена. Родной край – малая Родина. Родной город (село), регион (область, республика, край,): название, основные достопримечательности. Особенности труда людей родного края, профессии. Важные сведения из истории родного края. Земля – планета жизни. Солнце – небесное тело, источник света и тепла (общее представление о влиянии на земную жизнь). Земля – планета. Материки и океаны (общее представление, расположение на глобусе,



	<p>карте). Условия жизни на Земле: свет, тепло, воздух, вода. Страны и народы мира (общее представление о многообразии стран, народов; названия 2-3 стран, их главные достопримечательности, расположение на карте).</p> <p><u>Опыт практической деятельности.</u> Наблюдения в природе, сравнение свойств наблюдаемых объектов. Опыты с природными объектами, простейшие измерения (температуры воздуха, воды, тела человека с помощью термометра; времени по часам; своего веса, роста). Работа с готовыми моделями (глобус, карта и др.); создание несложных моделей. Ориентирование на местности; определение сторон горизонта с помощью компаса. Элементарные приемы чтения плана, карты (без масштаба). Возможные способы участия младших школьников в природоохранной деятельности. Оценка своего и чужого поведения в природе. Использование доступных детям источников информации для получения дополнительных сведений об окружающем мире. Оценка отдельных, понятных младшим школьникам событий, происходящих в обществе. Передача своих впечатлений об окружающем мире в рисунках, поделках, устных рассказах. Опыт общения со сверстниками и взрослыми. Совместные игры, труд, познавательная деятельность.</p>	
--	--	--

В соответствии с указанными целями и направлениями модернизации образования внесены следующие основные изменения в содержание отдельных учебных предметов (по сравнению с Обязательным минимумом содержания общего образования, утвержденного приказом Минобразования России в 1998/99 гг.): окружающий мир – значительно усилена духовно-нравственная и эстетическая функции предмета, существенно обновлен перечень изучаемых естественнонаучных хрестоматийных произведений, ориентированных на нравственное и культурно-речевое воспитание младших школьников.

*Второе направление констатирующего этапа* опытно-поисковой работы связано с изучением вопроса характеристики знаний речевого этикета младших школьников на занятиях по окружающему миру. С этой целью нами было проведёно анкетирование, в котором выявлялся уровень знания правил речевого этикета младшими школьниками, и умение соотносить их с конкретной ситуацией общения. Каждому ребенку было предложено ответить на предлагаемые вопросы. Характеристика знаний речевого этикета младших школьников определялась нами в зависимости от уровня ответов на вопросы. Опираясь на семибальную систему оценок, мы выделили следующие уровни

обученности младших школьников речевому этикету: 1) уровень ниже минимального 1 балл; 2) минимальный уровень – 2 балла; 3) уровень ниже среднего – 3 балла; 4) средний уровень – 4 балла; 5) уровень выше среднего – 5 баллов; 6) высокий уровень – 6 баллов; 7) очень высокий уровень – 7 баллов. Анкета включала в себя следующие вопросы.

1) Знаешь ли ты, что означает выражение «азбука поведения»? Часто ли ты используешь правила вежливого поведения с людьми?

2) Если человек не умеет управлять своим поведением и контролировать свою речь, что может с ним произойти?

3) С какими словами ты обращаешься утром к родителям, учителю, товарищам по классу, другим окружающим людям? А когда уходишь?

4) Что значит «приятное выражение лица»? Можно ли по выражению лица определить настроение человека?

5) Что надо сказать, когда тебе что-то подарили, оказали услугу? Когда и в каких случаях надо извиняться?

6) С какими словами следует обратиться к незнакомому человеку и попросить его, чтобы он указал тебе дорогу в магазин?

7) Почему человек всегда должен контролировать свои действия и поступки?

8) Что значит выражение «Голос врача – лекарство для больного»? Какой голос положительно влияет на настроение другого человека?

9) Помогает ли человеку воспитать себя ежедневная работа над своими ошибками в поведении и речи?

Анализ полученных результатов анкетного материала, которые представлены в таблице 2.1.2. свидетельствует о том, что у преобладающего количества младших школьников знания, связанные с осуществлением культурно-речевого общения развиты слабо (33,3 % респондентов имеют средний уровень).

Таблица 2.1.2.

Результаты анкетирования по определению уровня и характеристики знаний речевого этикета младших школьников на констатирующем этапе

Уровень	Баллы	Оценка теста в % от общего количества участвующих респондентов
		учащиеся
1.	От 5 до 11	3,6
2.	От 12 до 17	10
3.	От 18 до 23	25,3
4.	От 24 до 29	33,3
5.	От 30 до 35	19
6.	От 36 до 41	5,7
7.	От 42 до 47	-

Количество респондентов	156
-------------------------	-----

*Третьим направлением констатирующего этапа* было выявление уровня развития системы культурно-речевых знаний и умений, включенных в культурологический, риторико-коммуникативный и стратегически-компенсаторный блоки структурно-функциональной модели. Для этого был проведён тест, основанный на методике диагностических карточек. Приведём примеры карточек.

## Карточка № 9

### Сказка

#### Правилам жизни и бельчат учат

Однажды в лесу, отдыхая на сосне, две белки завели разговор:

- Что ты, милая соседка, грустная сегодня? – спросила старая белка молодую.

- Ох, как я расстроена, - ответила она соседке. – Детки мои на праздник весны приглашены, а учиться приличным манерам не хотят: прыгают, резвятся, дерутся да ссорятся – вот вся их забота. А пора уж и шубки приводить в порядок – скоро серые шубки надо на рыжие менять, да коготки поточить; дом в порядок привести и мысли на добрый лад направить, навестить своих сородичей, помощь свою предложить; повторить, как надо с соседями ладить. Не хочу я, чтобы о нас плохая молва по миру шла.

- Не печалься, - ответила старшая белка.- Присылай ко мне своих деток, я с ними побеседую. Орешки погрызём, в игры поиграем, думаю, толк будет.

Так и порешили. В один вечер мама-белка бельчат к своей соседке отправляет и даёт им наказ: «Идите детки милые, не спеша, но не опаздывайте, здоровайтесь со знакомыми белками. В гостях ведите себя прилично, чтобы мне за вас краснеть не пришлось».

И отправились бельчата, а вот и дупло знакомое. Один бельчонок постучал так, что даже дверца открылась. Белка вышла к малышам и ласково сказала:

- Так в гости воспитанные дети не приходят. Ну ничего, мы сейчас исправим эту ошибку. Давайте всё начнём с начала.

Бельчата вышли за дверь и тихо постучались.

- Войдите, пожалуйста, - пригласила белка.

Бельчата вошли и поздоровались, прыгая от нетерпения: скорее бы сесть за стол. Но тут вспомнили мамины слова: «Ведите себя, как положено, по всем правилам, без шума и суеты. Садиться за стол можно только тогда, когда вас хозяйка пригласит, да перед едой лапки вымыть не забудьте и сидите красиво, спокойно, со стола ничего не хватайте, за все угощения не забывайте благодарить. Ешьте не спеша, в ротик много еды не набирайте, чтобы щёчки не раздувались. Помните, что все эти правила соблюдать надо, чтобы о вас никто не мог дурного слова молвить, а только бы добрые слова все о вас говорили.

Поняли бельчата, как надо себя вести.

Очень весело провели вечер бельчата в гостях. Их не только угощали вкусными орешками да грибочками, но и с собой подарочков надавали, да ещё в гости пригласили. Хорош да пригож только тот кто смолоду воспитан, кто порядок во всём соблюдает и уважение всем оказывает.

#### Вопросы:

1. Какие наказания давала мама бельчатам, когда их в гости собирала?
2. Почему белочка-соседка попросила бельчат выйти и снова постучаться?
3. За что бельчат похвалили? Почему нельзя опаздывать?

## Карточка № 5

### Сказка

#### Зайчик и Рябина

Наступила зима. Засыпало снегом землю. Трудно стало зайчику добывать себе еду. Однажды увидел он на рябине красные ягоды. Прыгает зайчик вокруг дерева, а ягоды высоко.

Просит зайчик:

- Дай мне, пожалуйста, рябинка, ягод?

А рябина отвечает:

- Попроси ветер. Он тебе поможет.

Обратился зайчик к ветру. Прилетел ветер, колышет, трясёт рябину. Оторвалась кисть красных ягод и упала на снег. Радуетса зайчик ягодам.

- Спасибо тебе, ветер, - говорит.

#### Вопросы:

1. Назови героев рассказа, кратко перескажи текст.
2. Почему рябинка посоветовала зайчику обратиться к ветру? Какие слова зайчика повлияли на рябинку?
3. Как зайчик поблагодарил ветер? Кому ещё забыл сказать «спасибо» зайчик?
4. Почему все должны быть внимательными друг к другу?

**Сказка**

**Девочка и Синичка**

Пришла холодная зима.

Маленькая девочка Наташа повесила на яблоньку кормушку для Синички и каждый день приносила туда жареные семена подсолнечника. Синичка ждала девочку. Наташа смотрела как птичка клюёт семечки и радостно улыбалась.

Весной синичка сказала девочке:

Теперь не приноси мне корм. Я сама найду себе поесть. До свидания – до зимы!

- До свидания, Синичка, - отвечала ей Наташа.

Снова пришла зима. Всё засыпало снегом. Прилетела синичка к кормушке, а в кормушке тоже снег.

Тревожно стало Синичке. Спрашивает она у яблоньки:

- Яблонька, скажи, пожалуйста, почему нет Наташи? Неужели она забыла обо мне?

- Нет, она не забыла, она больна.

Тяжело стало на душе у Синички. Села она на веточку и думает: «Полечу к девочке. Надо её чем-то порадовать. Принести ей подарок. Но где я его возьму? Кругом снег, снег, снег».

И тогда решила Синичка подарить Наташе песню. Прилетела к её дому, влетела в форточку, села у постели больной Наташи и запела. После такой искренней, доброй и красивой песни Наташе стало легче и она начала выздоравливать.

**Вопросы:**

1. Расскажи, как девочка ухаживала за птичкой?
2. Что произошло, когда наступила весна?
3. Как птичка отблагодарила девочку за её доброту?
4. Почему за добро надо платить добром?

Таким образом, каждая карточка содержала хрестоматийный текст естественнонаучного содержания с вопросами на то или иное правило речевого этикета: знакомство, приветствие, прощание, благодарность, посещение или приём гостей, настроение и проявление заботы, просьба, извинение и т. д. Анализ предложенного текста оценивался по следующей шкале: «владеют», «частично владеют», «не владеют» (имеется в виду наличие фонда культурно-речевых знаний и умение его использовать для осуществления межличностного общения).

Анализ результатов диагностических карточек с текстом и вопросами (2.1.3) свидетельствует о том, что искомые знания и умения у младших школьников развиты слабо. Менее одной трети младших школьников показали средний уровень владения основными речевыми формулами общения.

Таблица 2.1.3.

**Результаты тестирования на определение у младших школьников уровня развития системы культурно-речевых знаний и умений на констатирующем этапе**

Классы нач. школы	Кол-во опрошенных респондентов	Оценка текста в % от общего кол-ва участников		
		владеют	частично владеют	не владеют
2	70	0	29,3	68,7
3	76	0	28,8	74,2
4	80	0	26,4	71,6

Резюмируя полученные данные, становится очевидным тот факт, что подобные затруднения в ответах при проведении теста вызваны отсутствием системы развития культурно-речевых знаний и умений у младших школьников.

*Четвёртым направлением констатирующего этапа* было выявление у младших школьников умения решать дифференцированно-риторические задачи с помощью технологии «герменевтического круга». Для изучения потенциальных умений и навыков обучаемых в решении искомых задач они анализировались не только с точки зрения формальной логики, но и с точки зрения наличия у них умений и навыков грамотного аргументированного отстаивания собственного решения той или иной дифференцированно-риторической задачи, упражнения, ситуации. Для их решения, детям были предложены пути: 1) вербальное (словесное) объяснение решения; 2) графическое; 3) интеграция графического рисунка и его вербальное описание; 4) театрализованное представление решения задачи. Приведём примеры таких задач.

### Задача № 3

*Для чего говорят «спасибо»?*

По лесной дороге шли двое – дедушка и внук. Было жарко, захотелось им пить.

Путники подошли к ручью. Тихо журчала прохладная вода. Они наклонились и напились.

- Спасибо тебе, ручей, - поблагодарил дедушка.

Внук засмеялся.

Зачем ты сказал ручью «спасибо»? – спросил он дедушку. – Ведь ручей не живой, не услышит наших слов, не поймёт благодарности.

- Это не так. Если бы напился волк, он бы «спасибо» не сказал. А мы не волки, мы – люди. Знаешь ли ты, для чего человек говорит «спасибо»? Подумай, кому нужно это слово?

Мальчик задумался. Времени у него было много. Путь предстоял долгий.

Подумайте и вы, ребята, кому нужно это волшебное слово?

### Задача № 10

*Красивое и уродливое*

Я долго думала: что же самое красивое?

Самое красивое – мраморные цветочки ландыша. Они такие нежные и ласковые. Когда смотришь на них, становится радостно. Хочется сделать что-то хорошее. Хочется, чтобы люди говорили обо мне, что я добрая, внимательная, заботливая.

Самое красивое – когда люди помогают друг другу. Однажды случилось вот что. Под высоким деревом сидел старый дедушка. Он ехал на автобусе, и ему стало плохо. Вышел из автобуса и сидит на лавочке. Добрая женщина пригласила его в дом, дала лекарство, напоила. Дедушка отдохнул и поехал домой. Понимать чужое горе – это большая человеческая красота.

А самое уродливое было вот что. У одного мальчика умерла бабушка. Старая-старая, девяносто лет. И когда бабушка болела – не ходил к ней. Неужели ему не больно? Самое уродливое, когда человек злой и бессердечный.

А что по вашему мнению, ребята, самое красивое и самое уродливое? Вспомните и расскажите, какие добрые дела совершали вы по отношению к другому человеку?

Показатели, по которым оценивались ответы, были следующими:

- правильность решения задачи;
- рациональный выбор совокупности действий, направленных на использование логических операций;
- выбор наиболее оптимального решения.

С помощью дополнительных показателей оценивался и творческий поиск способа решения задач, упражнений, ситуаций, выдвижение нескольких способов её решения, владение способами деятельности совместной работы.

Результаты выявления у младших школьников умения решать задачи, упражнения, ситуации по технологии «герменевтического круга» засвидетельствовали тот факт, что учащиеся начальной школы имеют общее представление о сущности дифференцированно-риторической задачи, но ни с её структурой, ни с алгоритмом решения незнакомы. Значительная часть младших школьников затрудняется выдвинуть несколько способов решения задачи. Данные результаты позволяют констатировать низкий уровень развития у большей части обучаемых представлений о способах решения дифференцированно-риторических задач (табл.2.1.4.).

Таблица 2.1.4.

Результаты выявления у младших школьников умения решать дифференцированно-риторические задачи

Класс	Уровень развития речевого этикета младших школьников							
	Минимальный		Ниже среднего		Достаточный		Продвинутый	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
2	59	51	31	26	20	15,8	11	8,4
3	41	38	35	31,7	21,4	18	15	12,3
4	40	37	33	30,6	19	16,8	15	15,7

Полученные данные позволяют резюмировать следующее: при существующей системе развития речевого этикета у младших школьников к моменту окончания начальной школы развитие речевого этикета у большинства выпускников остаётся практически на том же уровне, какой был на момент зачисления в школу.

В то же время отметим, что в теоретических основах современного начального образования заложены определённые возможности для более качественного развития у младших школьников речевого этикета. Таким образом, в ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы мы должны проверить эффективность реализации разработанной нами структурно-функциональной модели развития речевого этикета младших школьников на фоне выявленного и научно обоснованного комплекса педагогических условий.

Однако прежде чем рассматривать методические аспекты проблемы развития речевого этикета младших школьников, мы должны выбрать определённые показатели, которые бы адекватно и объективно отражали этапы его развития в ходе осуществления экспериментальной работы.

В связи с тем, что процесс развития речевого этикета младших школьников является многоаспектным, предполагающим, с одной стороны, овладение общекультурными, языковыми и коммуникативными знаниями, умениями и навыками, а с другой – позитивные изменения в интеллектуальной и эмоциональной сферах младших школьников, выработку собственного целенаправленного стиля поведения в отношениях с людьми, мы пришли к

выводу о необходимости выделения системы показателей перехода младших школьников с одного уровня развития речевого этикета на более высокий, т.к. один какой-то показатель не позволил бы количественно и качественно измерить все перечисленные выше изменения.

На основании анализа психолого-педагогической научной литературы (Х.И. Лийметс, А.В. Мудрик, А.В. Орлов, И.Р. Петерсон, В.А. Сухомлинский, Ю.И. Турчанинов, В.Д. Ширшов и др.), обобщения педагогического опыта, собственной деятельности в качестве учителя начальной школы, результатов констатирующего этапа в качестве показателей развития речевого этикета младших школьников нами выделены:

- характеристика фонда знаний и умений по речевому этикету и его применению в общении с окружающими людьми (полнота усвоения содержания социально-ориентированной, культурно-речевой информации);
- успешность решения коммуникативных дифференцированно-риторических задач, упражнений, ситуаций с помощью технологии «герменевтического круга»;
- степень сформированности интереса младших школьников к применению речевых формул в своей речи;
- специфика применения стратегически-компенсаторного арсенала извлечения информации.

Кроме того, в качестве вспомогательного показателя мы использовали рефлексию личностного роста.

Анализ научно-педагогической литературы, представленный в первой главе, показал, что учёные, исходя из объекта и цели исследования, выделяют различное количество уровней развития изучаемого объекта. Поэтому мы исходили из того, что тот или иной уровень развития речевого этикета младших школьников является качественной определённой, т.е. то, что делает их устойчивыми характеристиками и разграничивает их.

Таким образом, нами выделено четыре уровня развития речевого этикета младших школьников: *минимальный, ниже среднего, достаточный, продвинутый*, отличающиеся поэтапным продвижением обучаемых от одного уровня к другому. При этом заметим, что в науке *под уровнем понимается соотношение «высших» и «низших» ступеней развития объектов или процессов*: при рассмотрении явления одного порядка на время условно ограничиться от явлений другого порядка, не забывая, однако, о существующих между ними взаимосвязях. Таким образом, можно рассмотреть функционирование каждого элемента системы, не нарушая при этом её целостности.

При выделении и описании уровней нами учитывались следующие требования к созданию шкал уровней владения культурно-речевыми эталонами общения:

- а) чёткость градирования, обеспечивающая безошибочность оценки (уровни должны выступать как чётко различимые индикаторы развития объекта);
- б) переход от одного уровня к другому должен отражать степень развития объекта, при этом каждый уровень должен взаимодействовать как с



предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо результатом развития объекта;

в) гибкость, позволяющая охватить широкий спектр культурно-речевого общения.

Состояние развития речевого этикета младших школьников определялось следующим образом: 4 балла ставилось, если признак проявлялся на продвинутом уровне, 3 балла – на достаточном, 2 балла – на уровне ниже среднего, 1 балл – на минимальном уровне. Определяя уровни и показатели развития речевого этикета младших школьников, мы не считаем их абсолютными: несомненно, существуют и другие.

Предложенные нами показатели выбраны на основе анализа научной литературы, собственных изысканий и носят дидактическую направленность (отражают реальный образовательный процесс начальной школы). Они были использованы в ходе констатирующего и обобщающего этапов опытно-поисковой работы для проверки эффективности разработанной нами семиотико-герменевтической модели и комплекса педагогических условий её эффективной реализации. Один показатель не позволил бы проследить все количественные и качественные изменения, перечисленные выше. Так как объектом измерения выступает личностное качество, то мы используем описательные показатели, которые носят дидактическую направленность, т.е. отражают реальный процесс информационной обработки в начальной школе. На основании вышеизложенного дадим общую характеристику каждому из выявленных нами уровней развития речевого этикета младших школьников (табл. 2.1.6. – 2.1.10.).

Таблица 2.1.5.

Сводная таблица системы показателей, характеризующих состояние развития речевого этикета младших школьников.

№	Показатели	Критерии выявления	Методы выявления
1.	Характеристика фонда знаний и умений по речевому этикету и его применению в общении с окружающими людьми (полнота усвоения содержания социально-ориентированной, культурно-речевой информации)	Фонд знаний (совокупность языковых средств, используемых для культурно-речевого общения), степень усвоения речевых формул, уместность высказываний	Анализ ответов на занятиях; анализ тестирования, творческих заданий; самооценка
2.	Успешность решения коммуникативных дифференцированно-риторических задач, упражнений, ситуаций с помощью технологии герменевтического «круга»	Характер решения задач (репродуктивный, продуктивный, комбинированный), пути решения: 1) вербальное (словесное) объяснение решения; 2) графическое; 3) интеграция графического	Экспертные оценки, самооценка, анализ решения задач, творческих работ, конкурсных работ

		рисунка и его вербальное описание; 4) театрализованное решение задачи. Степень владения коммуникативными умениями, активность, способность адаптироваться к различным этикетным ситуациям	
3.	Специфика применения стратегически-компенсаторного арсенала извлечения информации	Широта диапазона, осознанность используемых способов выражения вежливого отношения к людям	Самооценка, экспертные оценки, наблюдение, анализ и оценка культурно-речевой деятельности
4.	Степень сформированности интереса младших школьников к применению речевых формул в своей речи	Успешность акта общения, вариативность владения набором речевых формул, уместность своего речевого/неречевого поведения	Наблюдение, анализ на уроках, анализ и оценка культурно-речевой деятельности в целях осуществления межличностного общения
5.	Рефлексия личностного роста	Самооценка достижений, удовлетворённость своими достижениями, навык самоконтроля, потребность в дальнейшем самовоспитании и самообразовании	Сопоставительный анализ, экспертная оценка, анализ тестирования, приёмы рефлексивной диагностики, самооценка

Таблица 2.1.6.

**Характеристика развития речевого этикета младших школьников  
на минимальном уровне**

№	Показатели	Критерии их выявления
1.	Характеристика фонда знаний и умений по речевому этикету и его применению в общении с окружающими людьми	Осмысление культурно-речевой информации выражено слабо. Знание представляет собой описание фактов. Осознание необходимости применения речевого этикета в целях осуществления межличностного общения не выражено
2.	Успешность решения коммуникативных дифференцированно-	У обучаемых практически отсутствует потребность в решении задач, вследствие чего наблюдается пассивность, неадекватность реагирования

	риторических задач	отсутствует техника ведения деловой беседы; тип принятия решения - репродуктивный, нуждается в опоре на образец и психологической поддержке
3.	Специфика применения стратегически-компенсаторного арсенала извлечения информации	Отсутствует осознанность оперирования с речевыми формулами общения, не владеет способами изложения мысли и извлечения информации, не умеет пользоваться собственным речевым опытом для восстановления пробелов во владении культурно-речевым навыком общения
4.	Степень сформированности интереса младших школьников к применению речевых формул в своей речи	У обучаемого имеются пробелы с выбором и созданием этикетной ситуации в соответствии с коммуникативной целью, отсутствует уместность речевого/неречевого поведения, отсутствует интерес к применению речевых формул в своей речи
5.	Рефлексия личностного роста	Не может самостоятельно оценить себя и свои учебные достижения; невысокий уровень притязаний; не критичен, не уверен в себе; не участвует в других видах деятельности с использованием правил и норм речевого этикета

Таблица 2.1.7.

**Характеристика развития речевого этикета младших школьников  
на уровне ниже среднего**

<b>№</b>	<b>Показатели</b>	<b>Критерии их выявления</b>
1.	Характеристика фонда знаний и умений по речевому этикету и его применению в общении с окружающими людьми	Осознание необходимости приобретения культурно-речевых знаний в целях осуществления межличностного общения как средства решения коммуникативно-социальных задач выражено слабо. Содержательный план речи несколько обогащается за счёт собственного опыта общения с людьми
2.	Успешность решения коммуникативных дифференцированно-риторических задач	Низкая степень владения разнообразными способами решения задач. Использует простейшие речевые клише, не всегда демонстрирует технику ведения деловой беседы; демонстрирует слабый интерес к решению всех типов задач. Тип принятия решения - репродуктивный, с элементами самостоятельности. Речевая самостоятельность проявляется в условиях ролевой игры

3.	Специфика применения стратегически-компенсаторного арсенала извлечения информации	Присутствует слабая осознанность оперирования с речевыми формулами общения, проявляются механизмы комбинирования и варьирования; не всегда способен воспользоваться собственным речевым опытом для восстановления пробелов во владении культурно-речевым навыком общения
4.	Степень сформированности интереса младших школьников к применению речевых формул в своей речи	Обучаемый иногда испытывает трудности в понимании и создании этикетных ситуаций; владеет небольшим набором речевых формул, способен понять логику и смысл того или иного правила речевого этикета
5.	Рефлексия личностного роста	Низкая способность к адекватной самооценке и анализу своей речевой деятельности; не уверен в себе, но участвует в несложных видах творческой деятельности с использованием правил речевого этикета

Таблица 2.1.8.

**Характеристика развития речевого этикета младших школьников  
на достаточном уровне**

<b>№</b>	<b>Показатели</b>	<b>Критерии их выявления</b>
1.	Характеристика фонда знаний и умений по речевому этикету и его применению в общении с окружающими людьми	Присутствует осознание необходимости приобретения культурно-речевых знаний в целях осуществления межличностного общения как средства решения коммуникативно-социальных задач. Расширяется кругозор, пополняются знания области и сферы применения речевого этикета
2.	Успешность решения коммуникативных дифференцированно-риторических задач	Владеет умением проявлять уважительное отношение к окружающим; демонстрирует интерес к решению всех типов задач, проявляя среднюю степень активности; оказывает предпочтение творческим, но не сложным задачам; тип решения – продуктивный с элементами прогностики
	Специфика	Демонстрирует осознанность оперирования с речевыми формулами, способами их выражения

3.	применения стратегически-компенсаторного арсенала извлечения информации	согласно этикетной ситуации общения; уровень проникновения в текст – детальный. Пользуется собственным речевым опытом для восстановления пробелов во владении культурно-речевым навыком общения
4.	Степень сформированности интереса младших школьников к применению речевых формул в своей речи	Обучаемый проявляет интерес к использованию правил речевого этикета, владеет достойным набором речевых формул, умеет создавать и проявлять себя в этикетной ситуации в соответствии с коммуникативной целью; не всегда обеспечивает уместность своего речевого или неречевого поведения
5.	Рефлексия личностного роста	Демонстрирует слабую способность к адекватной самооценке и анализу своей деятельности; средний уровень притязаний; проявляет навыки самоорганизации и саморегуляции, желание использовать речевой этикет в разных сферах общения

Таблица 2.1.9.

**Характеристика развития речевого этикета младших школьников  
на продвинутом уровне**

№	Показатели	Критерии их выявления
1.	Характеристика фонда знаний и умений по речевому этикету и его применению в общении с окружающими людьми	Имеющийся фонд знаний речевого этикета пополняется за счёт знаний междисциплинарного характера, способствующего целостному восприятию ситуации межличностного общения, и самообразования. Младший школьник осознаёт необходимость приобретения культурно-речевых знаний в целях осуществления общения как средства решения коммуникативно-социальных задач
2.	Успешность решения коммуникативных дифференцированно-риторических задач	Высокая степень владения разными способами решения задач, владение умением спонтанно реагировать на перемену речевого партнёра, техникой ведения деловой беседы; демонстрирует устойчивый интерес к решению всех типов задач, проявляя активность, инициативность и самостоятельность. Младший школьник оказывает предпочтение более сложным и творческим задачам, создаёт собственные творческие задачи, является лидером

3.	Специфика применения стратегически-компенсаторного арсенала извлечения информации	Обучаемый демонстрирует осознанность оперирования речевыми формулами; владеет разнообразными способами их выражения; демонстрирует уровень критического понимания текста; умело пользуется собственным речевым опытом для восстановления пробелов во владении культурно-речевым навыком общения
4.	Степень сформированности интереса младших школьников к применению речевых формул в своей речи	Обучаемый проявляет интерес к использованию правил речевого этикета, владеет богатым набором речевых формул, умеет создавать и проявлять себя в этикетной ситуации в соответствии с коммуникативной целью; всегда обеспечивает уместность своего речевого или неречевого поведения
5.	Рефлексия личностного роста	Демонстрирует способность к адекватной самооценке и анализу собственных действий; высокий уровень притязаний; проявляет познавательную активность и желание использовать речевой этикет в разных сферах общения, в целях самообразования

Опишем имеющиеся данные применительно к уровням развития речевого этикета младших школьников. В связи с индивидуальными различиями в количестве и качестве неадекватных высказываний, отмеченных у учащихся, ограничения допустимого количества ошибок для продвинутого и достаточного уровней были жесткими, а для минимального и ниже среднего уровней — условными.

*Минимальный уровень.* Восприятие и осмысление информации по речевому этикету, носящей социальную направленность, происходит на уровне рефлексии фактов. Осознанность применения знаний правил речевого этикета для осуществления межличностного общения не выражена, вследствие чего наблюдается речевая пассивность. Дифференцированно-риторические задачи решаются по образцу (репродуктивно), т.к. обучаемые целиком не могут охватить объём решаемой задачи. Младшие школьники не могут самостоятельно оценить себя и свои учебные достижения, имея невысокий уровень притязаний. На основе приведённых ниже примеров, можно сделать вывод о том, что у данной группы учащихся практически не сформировано умение разворачивать формулы РЭ, отсутствует стремление и умение проявить доброжелательное отношение к собеседнику. Итак, данный уровень владения формулами РЭ и навыками их использования действительно может быть охарактеризован как очень низкий, поскольку он отличается крайней бедностью запаса этикетной лексики, обуславливающей информативность умений использовать возможности языковой синонимии и проявлять доброжелательность с помощью лексических средств РЭ. Иными словами, РЭ в высказываниях данной

группы учащихся функционирует не в полном объеме (отсутствует функция вежливости - конативная).

Для учеников данного уровня характерны следующие качественные характеристики:

1.) Гена И. рос в полной семье, кроме него в семье была старшая сестра, помимо отца и матери, его воспитанием занимались дедушка и бабушка, и так получилось, что он был всеобщим любимцем и опекался соответствующим образом. Это обстоятельство наложило свой отпечаток на особенности его развития: рассогласованность и отсутствие единства в требованиях со стороны взрослых привели к тому, что он с легкомыслием относился ко всему, ничем серьезно не увлекался, интересы его были очень поверхностные. Но вместе с этим при первом знакомстве с Геной складывалось мнение о нем, как об ученике с развитым познавательным интересом, чего на самом деле не было: заинтересованность прекращалась при первых же затруднениях или при увлечении другим предметом. Будучи ребенком гиперактивным, он брался за многие предлагаемые учителем дела (оформление стенгазет, участие во внеклассных мероприятиях), но его интерес быстро угасал. Это говорит о сангвиническом темпераменте. Образовательный уровень Гены был низкий, большинство его отметок были "3". При обследовании уровня его знаний и умений в области РЭ были зафиксированы следующие неадекватные высказывания:

*Просьба: Ко мне Сережа пришел, можно к нам в гости?*

В данном случае неадекватным является высказывание с точки зрения практически-целевого аспекта (подмена условий привела к смене практической цели просьбы - попросить разрешения пригласить Сережу в гости на день рождения.

*Благодарность:* В данной "ситуации, предполагавшей неофициальную обстановку, отмечен случай употребления стилистически повышенной формулы: *"Петя, благодарю тебя за книгу"*. Это объясняется, скорее всего, тем, что в бытовом общении не акцентируется внимание на соответствующих формулах РЭ, и ребенок пользуется теми языковыми средствами, которые функционируют в речевом окружении повседневно, не задумываясь об оттенках их значений. Как и у других информантов, встречалось большое количество неадекватных высказываний с точки зрения чистоты речи: *Напе, возьмите, пожалуйста.*

Употребление иноязычной лексики, жаргонизмов: *Привет, чувак, гуд бай, чао, хай - в ситуациях прощания и приветствия.* Данные вокативы наблюдались в ситуациях, предполагающих неофициальную, дружескую обстановку общения. Такие ситуации предполагают менее жесткий социальный контроль за речью говорящих и обслуживаются разговорно-бытовым языком. В данном случае ученик не видит отличия литературного языка от нелитературного.

Также распространенной ошибкой в речи информанта были штампы:

*С 8-м марта поздравляю, счастья в личной жизни желаю.*

В данном высказывании отсутствует обращение, а также интенсификатор, кроме того, встречается только один вариант пожелания.

Также распространенной ошибкой было наложение формул: *"Добрый, здравствуйте, день"* - данная ошибка является нарушением логичности речи, грамматического строя и следствием общей бедности словарного запаса.

2.) Таня К. воспитывалась в неполной семье. Культурный уровень семьи средний: мама имеет среднее специальное образование. Интересы Тани сосредоточены на рукоделии и другом художественном творчестве. В классе Таня никогда не выделялась успехами в учебной, спортивной, общественной деятельности. По характеру скромная, иногда стеснительная девочка, обладающая ровным, покладистым характером, несколько флегматична.

Анализ образовательного статуса свидетельствовал о том, что она имела низкий уровень усвоения знаний: её основной отметкой по русскому языку, литературе, истории, математике была "тройка". Учебный материал заучивала, преимущественно, без

глубокого понимания. На уроках была, как правило, пассивна. В подавляющем большинстве на уроках по собственной инициативе она поднимала руку один - два раза.

Показатели Тани в сфере РЭ свидетельствуют, что она имеет бедный запас этикетных формул и почти не используют синонимические варианты. В её высказываниях присутствовали в основном общеупотребительные формулы РЭ:

Приветствие: Здравствуйте, привет.

Просьба: Дай, пожалуйста, книгу;

Передайте, пожалуйста, билет.

Отказ: Я не могу тебе ее дать.

Благодарность: Спасибо; Спасибо за подарок.

Обращение: Скажите, пожалуйста, где автобусная остановка?

Поздравление: Поздравляю с 8 марта.

Пожелание - нет.

Вручение подарка — нет.

Утешение — нет.

Комплимент - нет.

Одобрение - нет.

Знакомство - нет.

На основе данных примеров, можно сделать вывод о том, что у учащихся данного уровня практически не сформировано умение разворачивать формулы речевого этикета, отсутствует стремление и умение проявить доброжелательное отношение к собеседнику.

*Уровень ниже среднего.* Младшие школьники слабо знакомы с техникой осуществления культурно-речевого общения. Осознание необходимости приобретения знаний по речевому этикету в целях осуществления общения как средства решения коммуникативно-социальных задач выражено слабо. Готовность к решению дифференцированно-риторических задач у младших школьников проявляется, но слабо: они решаются по образцу, предпочтение отдаётся более лёгким прогностическим задачам (репродуктивно с элементами самостоятельности). Данный уровень овладения этикетной лексикой и навыками её использования характеризуется в целом низким запасом лексических средств, в котором преобладают нейтральные, общеупотребительные формулы; несформированностью умения ориентироваться в условиях типовых ситуаций речевого этикета и отбирать адекватные им средства. В начальной стадии формирования находятся умения разворачивать формулы речевого этикета с помощью обращений и, особенно, мотивировок, проявлять доброжелательность посредством языковых средств. На данном уровне учащиеся недостаточно ориентируются в ситуациях официального общения (приветствие, просьба, прощание и т.д.) и испытывают видимые затруднения при обращении к незнакомому человеку, а также в ситуациях неофициального общения (благодарность, поздравление, пожелание, вручение подарка, одобрение, утешение и т.д.).

Для наглядности приведем пример характеристики ответов ученика, относящегося к данному уровню:

Сергей Л. растёт в благополучной семье, является единственным ребенком в семье. Родители Сергея молодые люди, поэтому закономерно, что в воспитании сына они применяли



прогрессивные, на их взгляд, приемы воздействия на ребенка и взаимодействия с ним. В семье все увлекались компьютером и информационными технологиями. Сергей занимался в секции по греко-римской борьбе. Необходимо отметить, что образовательный статус Сергея в школе был средним, его основными отметками были "4" и "3". Школьник был активен на уроках, если его заинтересовал материал урока или он был хорошо в нем информирован. Ум Сергея живой и острый. Мальчик жизнерадостен. Сергей в недостаточной степени владеет синонимическими вариантами формул РЭ. Также в речи информанта встречались неадекватные высказывания с точки зрения уместности, а именно:

*Просьба: Женщина, пробейте, пожалуйста, билет.*

Вокатив "женщина" расценивается как неудачный, поскольку в данном случае на лицо явное несоответствие употребленной формулы возрастным признакам ролей адресанта и адресата. До сих пор остается спорным вопрос об употреблении обращений "девушка", "женщина" даже в симметричной (по возрасту) ролевой позиции коммуникантов; в асимметричной же позиции (ребенок-взрослый) использование данного вокатива воспринимается явно как неуместное, не соответствующее этикетным ожиданиям адресата. Факт, что неудачные употребления вокативов приходятся на ситуации обращения к незнакомому человеку, является, по всей видимости, следствием отсутствия в современном русском языке общеупотребительных обращений к незнакомым людям.

В ситуации "прощания" была допущена ошибка - употребление формулы "прощай", которая предполагает оттенок "навсегда", "надолго".

В ситуации "комплимент" была допущена ошибка в категории "практически целевой аспект": "У тебя красивый спортивный костюм, поэтому ты победил". В данном высказывании теряется практическая цель высказывания сделать комплимент сопернику, победившему в спортивном состязании. Также в речи данного информанта встречались повторы слов и тавтология: "Миша, познакомь меня, пожалуйста, с этой девочкой, я хочу с ней познакомиться". Данная ошибка является следствием неумения использовать синонимические средства. Как и у большинства учеников, в речи Сергея часто встречалась иноязычная лексика, а также жаргонизмы: "Классная прича", "хай, корши", "бай-бай". Следует отметить, что данная ошибка являлась второй по количеству распространенности у всех информантов. Этикетные ошибки также были нередкими в речи информанта:

*Поздравление и вручение подарка: Поздравляю с днем рождения! Возьми подарок.* В данной ситуации отсутствует формула вручения подарка.

*Просьба: Дай не надолго книгу.*

В формуле отсутствует обращение, а также как было отмечено выше, при выражении просьбы принято представлять свои "интересы" в непрямом, не буквальном высказывании, смягчая выражение своей заинтересованности и оставляя за адресатом право выбора, а не напрямую, как в данном примере. Кроме того, отсутствует вежливое "пожалуйста".

*Достаточный уровень.* Младшие школьники имеют хорошие знания по речевому этикету, причём осознание необходимости приобретения этих знаний выражено на достаточном уровне. Демонстрируют среднюю способность к адекватной самооценке и анализу своей деятельности, а также средний уровень притязаний. Таким образом, этот уровень свидетельствует о наличии достаточной степени развития речевого этикета для осуществления межличностного культурно-речевого общения в социальной среде. Для данной группы характерной особенностью было владение достаточно большим запасом лексических средств, отсутствие или небольшое количество неадекватных высказываний, но у этой группы учащихся оказалось недостаточно сформированным умение разворачивать этикетные формулы с помощью обращений (отмечались единичные случаи их использования), и практически отсутствовали

случаи развертывания высказываний с помощью мотивировок, интенсификаторов. Некоторые затруднения отмечались в ситуациях неофициального общения, редко или совсем не использовались формулы одобрения. Но в целом, поскольку запас этикетной лексики у этих детей был широким, и этикетно-речевые средства употреблялись ими адекватно условиям типовых ситуаций речевого этикета, мы сочли возможным отнести их к достаточному уровню владения этикетной лексикой и навыками ее использования. Так, одни учащиеся активно использовали синонимические варианты формул, широко использовали различные виды обращений и одной или более мотивировки, но допускали при этом несколько довольно грубых ошибок, например, не соответствовавшие условиям ситуации употребления ты/Вы форм, непоследовательность или противоречивость частей реплик и т.п., что свидетельствовало о недостаточно осознанном применении средств речевого этикета, недостаточной сформированности умения ориентироваться в условиях ситуации.

Качественные характеристики ответов учащихся можно проиллюстрировать следующим образом:

1). Роман К. воспитывается в полной семье, в которой кроме него была старшая сестра. В семье были традиционными вечернее чтение, рисование, просмотр информационных передач, фильмов. Благодаря этому, а также индивидуальным психологическим особенностям познавательной сферы и чертам характера: настойчив в осуществлении своих замыслов, наиболее беспокойный и наименее уравновешенный. Роман продемонстрировал достаточный уровень информированности в сфере русского РЭ. Информант практически во всех этикетных ситуациях имел запас этикетных формул. Неадекватные высказывания наблюдались с точки зрения уместности, чистоты речи:

- *Какой прекрасный вечер, какая замечательная семья!*

В устах ребенка по отношению к хозяевам дома данная фраза вызывает ощущение неуместности по личностно-психологическому признаку, поскольку не учитывает специфику ролевых и психологических отношений коммуникантов. Подобная ошибка свидетельствует о том, что информант не осознает в достаточной степени возможностей употребления тех или иных выражений в зависимости от социально-ролевой и возрастной дифференциации коммуникантов и специфики их личностно-психологических взаимоотношений.

В речи информанта встречалось неудачное обращение:

- *Иванова, поздравляю тебя с 8-м марта!* Данная ситуация предполагает яркое проявление функции вежливости. Употребление обращения по фамилии, как правило, применяется со стороны старшего по положению к младшему. Так может обращаться учитель к ученику, преподаватель к студенту и т.п. В данном случае обращение звучит как официальное. Среди равных по возрасту и положению, обращение по фамилии носит шутливо-иронический характер, что неуместно в данной ситуации.

2). Полина Ю. воспитывалась в неполной семье, её воспитывали мама, бабушка и дедушка. Культурный и образовательный уровень семьи высокий: все члены семьи с высшим образованием (мама - экономист, бабушка - учитель русского языка и литературы, дедушка - инженер). В семье занимались чтением книг, а также частыми были посещения театра, прогулки в парке культуры. Полина добродушный, уравновешенный ребенок, мало доставляющий хлопот родителям и учителям. Девочка вдумчива и наблюдательна. Полина проявила достаточную сформированность этикетно-речевых средств, но неполную сформированность навыков ее применения и употребления. Для наглядного примера приведем некоторые её высказывания:

*Отказ: Миша, извини, я не дам тебе книгу.*

Выражение "извини, я не дам" приводит к непониманию, так как формула в ситуации отказа предполагает использование мотивировки.

*Благодарность: Спасибо за подарок.* В данном выражении присутствует мотивировка, но отсутствует обращение.

*Просьба: Извините, где находится автобусная остановка?* При выражении просьбы принято представлять свои "интересы" в непрямом, не буквальном высказывании, смягчая выражение своей заинтересованности и оставляя за адресатом право выбора, например: *Извините, Вы не скажете...*

*Продвинутый уровень.* Младшие школьники хорошо владеют теоретическими и практическими знаниями общекультурного характера; проявляют высокий интерес к решению всех типов коммуникативных, дифференцированно-риторических задач, отдавая предпочтение более сложным и творческим задачам. Для них характерен комбинированный тип принятия решения, в котором проявляются их лидерские качества. Обучаемый демонстрирует способность к адекватной самооценке, умение анализировать свои действия, проявляют познавательную активность, психологическую готовность использовать речевой этикет в разных сферах общения и видах деятельности. Этот уровень приближается к уровню образованной языковой личности. Для учеников, соответствующих данному уровню, допускалось не более двух неадекватных ответов; эти учащиеся употребляли девять и более обращений, четыре и более мотивировки, не менее двух формул одобрения и комплимента. Ученики данной группы владеют достаточно большим объемом этикетной лексики, удачно используют возможности языковой синонимии. Учащиеся одинаково свободно реагировали в ситуациях как официального, так и неофициального, дружеского общения, приводили развернутые поздравления и пожелания, широко использовали сопровождающие формулы в этикетных ситуациях.

В качестве примера приведем характеристику ученика, относящегося к данному уровню:

*Павел Б.* воспитывался в полной семье, в которой кроме него был брат старше его на три года, с родителями жила бабушка. Культурный и образовательный уровень семьи высокий: родители с высшим образованием, в семье богатая библиотека, все члены семьи увлекались чтением, искусством, компьютером. В семье Павла обычными явлениями были посещения театра, кино, поездки на базы отдыха, в лес. Данные мероприятия проводились в семье с целью удовлетворения эстетических потребностей. По характеру Павел решителен, смел, представляет сильный тип темперамента — холерик.

Для примера приведем некоторые высказывания информанта:

*Просьба:* Петя, ты не мог бы дать книгу твоей сестры: мне нужно подготовить выступление.

*Обращение:* Пробежите, пожалуйста, билетик.

Скажите, пожалуйста, где находится ближайшая автобусная остановка?

*Поздравление и пожелание:* Миша, поздравляю тебя с днем рождения! Желаю крепкого здоровья, счастья, успехов и удачи во всем. Мамочка, дорогая, поздравляю тебя с 8 марта! Желаю быть здоровой, веселой, счастливой.

*Благодарность:* Большое спасибо за поздравление. Огромное спасибо за книгу, она мне очень помогла.

*Прощание:* До свидания, спасибо, мне у вас понравилось. У вас было очень хорошо. До скорого.

Полученные в ходе исследования речевые материалы мы проанализировали с точки зрения частотности употребления формул и выражений речевого этикета,

чтобы определить, в какой мере информантами усвоены те или иные группы этикетной лексики (нейтральной, стилистически повышенной и сниженной, лексики с оттенками значения). Кроме того, наличие общего состава этикетной лексики учеников позволяет уточнить, насколько разнообразен ее запас в каждой из предложенных этикетных ситуаций.

Проанализируем состав этикетно-речевых средств, использованных информантами в специально заданных ситуациях.

Ситуация приветствия. Наиболее частыми являлись общеупотребительные, нейтральные формулы «здравствуйте», «привет». Гораздо реже встречалось использование формул с временным оттеком значения «добрый день, ...вечер».

От 17 до 20 % учащихся использовали стилистически сниженную формулу «здорово», «хай» (в симметрической позиции ребенок — ребенок). Сопровождающие формулы «как живешь?», «как дела?» использовали 12 % учеников (позиция ребенок-ребенок).

В целом по количеству использованных наиболее частых вариантов формул данная ситуация усвоена, и выделено пять наиболее частных формул, использовавшихся в данной ситуации.

Ситуация просьбы. Большинство учеников использовали наиболее употребительные конструкции, оформленные при помощи глагола повелительного наклонения и слова «пожалуйста» - «дай, пожалуйста».

Почти с равной частотностью ученики использовали стилистически сниженные формулы, выраженные утверждением «я возьму», и просьбу о разрешении «разрешите» (57 %), «Можно мне взять...?» (5%), «Я прошу у тебя...» (7%). По количеству использованных вариантов формул можно выделить пять наиболее частоупотребительных формул.

Ситуация обращения и привлечения внимания. В ней наиболее частыми у всех информантов оказались вежливый вопрос «скажите, пожалуйста..?» и прямое обращение с просьбой «дай книгу».

Следующими по частоте употребления были вежливый вопрос «вы не скажете...?» (27 %) и общеупотребительная формула «извините ...» (33 %).

Таким образом, в данной ситуации ученики использовали четыре варианта формул.

Ситуация отказа. Подавляющее большинство младших школьников в качестве отказа использовали формулы «я не могу», «нет, я не могу», совмещающие семантику отказа, как такового, и причин, его вызывающих, с использованием формулы, начинающейся словом «извини(те)», «прости(те)». Например, "Миша, извини, но я не могу дать тебе книгу" (10%), при этом (5%) употребили слово «пожалуйста».

Таким образом, ученики использовали четыре варианта формул для выражения отказа.

Ситуация прощания. Почти все информанты использовали в ней общеупотребительные формулы «до свидания», «до встречи», «до понедельника». Помимо них, в речи учащихся наиболее частотными были формулы «пока», «до завтра», «гуд бай».

Таким образом, ученики использовали шесть вариантов формул речевого этикета.

Поздравление. Большинство опрошенных использовали наиболее типичный для данной ситуации оборот «поздравляю (ем) с...». Ученики помимо него чаще всего использовали также общеупотребительное выражение «с днем рождения» (30 %) и ответную реплику «спасибо» (17 %), т.е. в общей сложности три варианта формул.

Пожелание. Данная тематическая группа формул оказалась наиболее слабо представленной в речи наших информантов. Так, 40 % учащихся использовали традиционное начало пожелания «желаю(ем)...» здоровья, успехов в учебе - наиболее частые формулировки (17 %) детей предваряли свои пожелания словом «чтобы» («чтобы здоровье у тебя было крепкое, чтобы ты была счастлива»). Многие учащиеся вообще не использовали формул пожелания, ограничиваясь поздравлением со словами, сопровождающими вручение подарка. Таким образом, ситуация пожелания в речи учащихся обслуживалась тремя вариантами формул речевого этикета.

Вручение подарка. Синонимический ряд формул, обслуживающих эту ситуацию, является одним из самых коротких. В высказываниях наших информантов он оказался представленным почти полностью, но частотность использования различных синонимических вариантов значительно ниже, чем в других ситуациях.

Так, в речи учащихся самыми частотными формулами, сопровождающими вручение подарка, были «я (мы) дарю (им) тебе (вам)», «я хочу сделать тебе (вам) подарок», но частота их употребления составила (17 %). Кроме этих, формул, отдельные ученики использовали такие варианты, как «возьми(те)...», «это тебе».

Таким образом, чаще всего в данной ситуации учащиеся использовали два варианта формул.

Благодарность. Во всех случаях почти все информанты использовали традиционную формулу «спасибо». Кроме нее распространенной была формула усиленной благодарности «большое спасибо», «спасибо за...», предполагающее использование мотивировки. Итак, в ситуации благодарности ученики пользовались тремя вариантами этикетных формул.

Одобрение, комплимент. Из всех перечисленных тематических групп формул речевого этикета именно формулы одобрения и комплимента имеют максимально выраженную семантику доброжелательности. В нашем случае употребления этих формул предлагалось в ситуациях выражения благодарности «за книгу», «за поздравление (подарки)», «за поддержку в трудной ситуации».

Общий спектр формул одобрения и комплимента, представленных в речи наших информантов, был достаточно широк, но прослеживался разрыв в количестве их употребления.

Так, в данных ситуациях ученики в целом использовали два варианта формул одобрения, случаи использования комплиментов в ситуациях благодарности другу были единичны. Более половины учащихся (57 %) выразили одобрение, благодаря за книгу, формулой «спасибо». Часть информантов (32 %) ис-

пользовали формулировку «очень красиво», благодаря за подарок, что придает экспрессивный оттенок.

Знакомство. Данная ситуация направлена на установление связей между собеседниками на неопределенное время. В речи учащихся самыми частыми были непринужденные, нейтральные формулы с побудительной формой глагола «Давай(те) познакомимся!», «Давай(те) знакомиться!» (68%). Также в речи информантов встречались такие формулы, как «я хочу с тобой познакомиться», построенная при помощи глагола сослагательного наклонения, что делает данное выражение более вежливым, но встречалась она только у 17% опрошенных. Итак, в данной ситуации ученики пользовались тремя вариантами формул.

Извинение. Данная ситуация предполагает словесное «искупление вины» за какой-либо проступок. В этой ситуации также присутствует оттенок значения просьбы. В речи наших информантов встречались следующие варианты: «Извини(те)», «Прости(те)», многие учащиеся сопровождали данную формулу словом «пожалуйста», что делало данное выражение более вежливым. Так же встречались такие варианты, как «Извини(те), прости(те) меня, пожалуйста», и формулы «Извини(те) за...», предполагающие использование мотивировки. В целом пять вариантов формул.

Утешение принадлежит к таким речевым интенциям, которые направлены на подбадривание собеседника. В данных ситуациях говорящий ставит перед собой цель - создать хорошее настроение, либо улучшить состояние собеседника или его настроение. При изучении данных формул важно обратить внимание на интонацию, с которой произносятся этикетные формулы, высказывания. Так, в данной ситуации ученики использовали два варианта формул: «Не переживай(те)», «Не огорчайся (тебя)».

Итак, проанализировав высказывания учащихся с точки зрения частотности употребления тех или иных групп этикетной лексики в каждой из типовых ситуаций этикетного общения, мы смогли проследить, какие именно группы формул речевого этикета преобладают в речи информантов (с учетом возрастной дифференциации); а так же, в зависимости от количества вариантов формул, чаще всего использовавшихся в каждой ситуации, определить, в какой мере освоена каждая из них.

Таким образом, мы выявили, что развитие речевого этикета младших школьников носит поэтапный характер, продвигаясь от уровня к уровню, указывая при этом не только конечный, но и промежуточные уровни искомого качества.

## **2.2. Методические аспекты проблемы развития речевого этикета младших школьников в курсе «Окружающий мир»**

Основная цель учителя при работе над речевым этикетом – развитие коммуникативных навыков учащихся, воспитание у них привычки к общению, соответствующему требованиям русского речевого этикета, способности соотносить свое поведение с существующими в обществе правилами этикета, правильно оценивать с этикетной точки зрения поведение окружающих, искать

себе образцы для подражания среди наиболее воспитанных и культурных людей: важно, чтобы школьники осознавали существующие правила этикета как определенную культурную ценность, отражение истории русского народа и его современного менталитета, а также общечеловеческих ценностей.

Для более эффективной работы по развитию речевого этикета младших школьников необходимо обратиться к определенным методам и приемам.

*Метод обучения - это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение целей обучения, а также способ сотрудничества учителя с учащимися* [84]. «Это и способ передачи знаний учащимся в готовом виде, и способ совместной деятельности учителя и учащихся при познании сути отдельных явлений, и способ организации самостоятельной практической и познавательной деятельности учащихся и одновременно - способ стимулирования этой деятельности» [49].

В структуре методов выделяются *приемы - элементы метода, представляющие собой разовое действие, отдельный шаг в реализации метода, вызывающий ответную реакцию учащихся, соответствующую целям приема* [85]. Их назначение - обеспечить продуктивное обучение, направленное на приобретение знаний, формирование умений и навыков.

К проблеме необходимости совершенствования речевых навыков школьников, в том числе к вопросу о необходимости специальной работы по формированию навыков речевого этикета неоднократно обращались крупнейшие специалисты по методике преподавания русского языка в школе (К.Б. Бархин, Ф.И. Буслаев, В.А. Добромислов, А.В. Миртов, А.М. Пешковский, М.А. Рыбникова, А.В. Текучев, К.Д. Ушинский, Н.М. Шанский, В.П. Шереметевский и др.).

В методике развития речи исследователями выделяются репродуктивные и продуктивные методы, имитационный, коммуникативный и метод конструирования, а также теоретический, практический и теоретико-практический [86]. Они предполагают деятельность и реализуются в ней. Таким образом, вслед за Л.С. Выготским [34] отметим, что не всякое обучение умениям приводит к развитию, а лишь то, которое ориентирует учащихся на самостоятельность и основывается на использовании целесообразных методов. Так как деятельность является средой формирования умений, в том числе и коммуникативно-речевых, вопрос об изучении и применении указанных методов звучит актуально.

Исходя из понимания и применения вышеперечисленных методов для реализации того или иного педагогического условия, мы разделили все условия на две категории: *содержательные и процессуально-технологические*.

К содержательным педагогическим условиям относятся: применение субъектно-ориентированной диагностики уровня речевой деятельности младших школьников как способа получения объективных знаний; использование витагенной информации как средства развития речевого этикета младших школьников.

К процессуально-технологическим условиям относятся: использование «герменевтического круга» в качестве технологии решения

дифференцированно-риторических задач; организация обучения в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств учащимися; использование дидактической игры в целях развития речевого этикета младших школьников.

В ходе теоретического осмысления проблемы в мы выдвинули предположение, согласно которому процесс развития речевого этикета младших школьников приобретает характер эффективно действующей модели, если:

- применить субъектно-ориентированную диагностику уровня речевой деятельности младших школьников как способ получения объективных знаний;
- использовать витагенную информацию как средство развития речевого этикета младших школьников;
- использовать «герменевтический круг» в качестве технологии решения дифференцированно-риторических задач;
- организовать обучение в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств учащимися;
- включить в образовательный процесс младшего школьника дидактическую игру как средство развития речевого этикета.

Рассмотрим содержательные и процессуально-технологические особенности каждого из выявленных нами условий.

#### **Применение субъектно-ориентированной диагностики уровня речевой деятельности младших школьников как способа получения объективных знаний.**

Изучение правил речевого этикета происходит на основе уже известного ребенку. Но учитель расширяет и углубляет возможности ребенка, добавляя, например, знания о том, кого и как приветствовать, какие существуют еще вежливые слова и почему они помогают установлению добрых отношений. В контексте изучения проблемы освоение правил речевого этикета происходит на занятиях по окружающему миру. Затем продолжается в реальной действительности, не прекращаясь ни на минуту. Например, утром дети приветствуют учителя, вечером прощаются, в течение дня обращаются к нему и к товарищам, употребляя необходимые в общении слова. Каждое правило речевого этикета возникает в жизни ребенка много раз в день в школе и за её пределами. Отсюда велика важность совместной работы учителя, родителей и других близких ребенку людей, чтобы то, что он узнал применялось, закреплялось, становилось его потребностью.

Содержательной особенностью реализации данного педагогического условия является *теоретический метод*, который направлен на приобретение учащимися теоретических знаний. В состав методов этой группы также входит метод наблюдения, однако здесь он рассматривается с новых позиций и реализуется в соответствии с другими целями. Теперь наблюдение побуждает учащихся к анализу и синтезу, то есть ориентирует на выведение необходимого теоретического правила, раскрывающего сущность рассматриваемой этикетной ситуации. Анализ-синтез в свою очередь обеспечивает понимание сути изучаемого явления. К теоретическим методам и приемам мы относим: различные



виды беседы, рассказ, наблюдение, сопоставительный анализ этикетных ситуаций, выведение правила, логико-смысловый анализ ситуации.

Методы этого направления можно разделить на две группы: 1) методы, при помощи которых учащиеся получают теоретические сведения при восприятии устной речевой информации; 2) методы, направленные на получение учащимися определенной теории в результате их поисковой деятельности, сопровождаемой и направляемой речевой деятельностью учителя. Назначение методов теоретического характера — помочь учащимся «открыть» то или иное правило, необходимое для полноценного формирования у них соответствующего умения.

Приведём *пример* такой диагностики уровня речевой деятельности младших школьников.

Вступление педагога: «Сейчас я расскажу тебе одну историю про двух мальчиков. Я буду рассказывать, а ты будешь внимательно слушать и помогать мне рассказывать, будешь за героев говорить вежливые слова».

В самом обыкновенном городе жили два друга Петя и Миша и учились они в самой обычной школе. Каждое утро они встречались на автобусной остановке, ждали автобуса или маршрутного такси и ехали в школу.

- Привет, Миша - сказал Петя.

- Здравствуй, Петя.

1. В какой ситуации используются этикетные слова "здравствуй", "привет"?

2. Какие еще этикетные слова приветствия ты знаешь?

Мальчики вошли в маршрутное такси. Миша достал деньги на билет, чтобы передать их водителю, но мальчики сидели далеко от водителя.

1. Как бы ты на их месте попросил(а) передать деньги на билет?

2. Представь, что тебе нужно узнать, где находится ближайшая остановка, как ты спросишь об этом у:

- милиционера?
- незнакомого мужчины, женщины?
- очень пожилой женщины?

В это время маршрутное такси резко затормозило, и Петя нечаянно наступил на ногу женщине.

1. Что в данной ситуации должен сделать Петя?

2. Кто первым приносит извинения, если два человека причинили друг другу неудобство (например, столкнулись на тротуаре)?

Ребята благополучно доехали до школы. В этот день у них был урок литературы, на котором Мише учительница дала задание для внеклассного чтения, а нужной книги у него не было. Как бы ты на месте Миши попросил(а) книгу у:

- соседа по парте?
- своего учителя?
- старшей сестры Пети?

Миша попросил книгу у одноклассника Пети, но Петя не мог дать книгу Мише. Что бы ты ответил(а) на месте Пети? (*продолжение следует*)

Для каждой этикетной ситуации существует стратегия правильного/неправильного поведения и, что очень важно, стратегия адекватного поведения. Речевая стратегия — это намерение или план действия с позиции

ведения диалога. По отношению к речевому этикету стратегия имеет более частный характер: вежливость может выступать и как одна из речевых стратегий, и как основополагающий фактор речевого этикета.

*Вежливость* – это термин, традиционно используемый для обозначения разнообразных средств языкового выражения социальных отношений между говорящим, слушающим и людьми, о которых идет речь. Эти социальные отношения могут быть многообразными и далеко не сводятся только к вежливости в обиходном смысле этого слова. Вежливость связана с языковым выражением солидарности, включением собеседника и других лиц в одну группу с говорящим, стремлением избежать конфликтов, она сильно зависит от структуры иерархических отношений в обществе и социальной дистанции между говорящим и другими людьми.

Таким образом, данная субъектно-ориентированная диагностика уровня речевой деятельности младших школьников происходит в виде рассказывания учителем истории про двух мальчиков с помощью серии сюжетных этикетных ситуаций, которые содержат модели (шаблоны) социально-обусловленного речевого поведения, представленного в виде стратегии выбора социолингвистических переменных.

Знания учащихся в сфере речевого этикета анализировались по системе признаков, которые позволяют говорить о специфичности речевого этикета как лингвистического явления, следовательно, результаты субъектно-ориентированной диагностики анализировались по следующим критериям:

1. Наличие в словаре учащихся синонимических рядов и выражений речевого этикета;
2. Частотность употребления этикетных формул и выражений;
3. Употребление обращений, мотивировок и сопровождающих формул для развертывания этикетных высказываний;
4. Адекватность употребления средств речевого этикета условиям типовых ситуаций.

#### **Использование витагенной информации как средства развития речевого этикета младших школьников.**

Изучение реального уровня коммуникативной компетенции учащихся в сфере речевого этикета показывает, что у учеников начальных классов уже есть определенный уровень культурно-речевых знаний, умений и навыков. Целесообразно не заново формировать умения и навыки, а развивать то, что уже имеется. Следует учитывать витагенный опыт (А.С. Белкин и др.) школьников, уровень компетентности, достигнутый в рамках семейного, дошкольного и иного внешкольного общения [17].

Использование в отношении витагенного обучения методики, направленной на развитие навыков использования этикета, предполагает акцент на процесс помощи ученику в построении собственной личности, параллельно воспринимая предметное содержание.

Н.О.Вербицкая [26] в своём исследовании строит витагенное образование следующим образом: как процесс витагенное образование использует витагенный опыт в качестве источника, предполагает его

формирование и моделирует процесс витагенности (построение образа жизнедеятельности).

В процессе образования посредством системы методов и приемов актуализируется витагенный потенциал человека на различных уровнях и в различных сферах. Следовательно, мы можем сказать, что витагенное образование, осмысленное как педагогическое условие развития навыков этикета, дает возможность:

- активизировать витагенные потребности школьника;
- актуализировать потенциал витагенного опыта ученика в сфере речевого этикета;
- диагностировать и прогнозировать возможности школьника в развитии самого себя и навыков использования этикетных средств;
- создать условия для корректировки витагенного потенциала ученика, блокирования негативных тенденций, обеспечения социальной адаптации школьника.

Как результат витагенное обучение предполагает не только сумму знаний, умений и навыков, соответствующую требованиям образовательных стандартов, но и обновленный образ жизнедеятельности, направленный на дальнейшее самообразование личности.

В реализации цели витагенного обучения заложен процесс помощи ученику в формировании образа своей жизнедеятельности. Названные позиции строят витагенное обучение школьников, способствуют развитию его личности и социальной адаптации.

Практическое воплощение витагенного обучения младших школьников является многоуровневым процессом. Оно составляет ряд этапов, включающих в себя набор конкретных действий по проектированию различных компонентов витагенного обучения школьников начального звена как целостной педагогической системы.

Последовательно строя образ своей жизнедеятельности, ученик нуждается в определенном символе, в котором заложен потенциал для проявления ценностей, норм, знаний (символы → ценности → нормы → знания). В чем и заключается витагенный опыт (от символов к знаниям).

Рассмотрим методические подходы (алгоритм) к проектированию процесса витагенного образования младших школьников в сфере речевого этикета.

На *первом этапе* построения процесса витагенного образования младших школьников как методики развития навыков этикета необходимо выявление тех витальных функций (потребностей), которые могут быть задействованы в опытно-поисковой работе. Понятие «задействованность», исходя из признаков витагенного обучения, означает использование витагенного опыта школьника в реализации вышеперечисленных витальных функций как источника обучения и формирования в процессе обучения новых механизмов.

*Вторым этапом* процесса витагенного обучения младших школьников является структуризация содержания, которая представляет собой три составляющие: 1.) социально-культурный опыт в сфере речевого этикета; 2.)

существующие наблюдаемые формы витагенного опыта в сфере речевого этикета; 3.) желаемые формы витагенного опыта (проектируемый результат витагенного обучения школьников), а также смежные формы витагенного опыта, где желаемое качество ярко проявляется.

Данная методика позволяет построить совместно с обучающимся образ реализации содержания в конкретных формах витагенного опыта. На данном этапе необходимо сбалансировать все три составляющие, для того чтобы какое-либо одно из них не преобладало над другим. В этом случае будет иметь место искажение процесса витагенного обучения.

*Третий этап* витагенного обучения соответствует выбору форм организации обучения. Выбор ситуации обучения, предлагаемой обучающимся, представляет собой осмысление того, в каких реальных жизненных ситуациях наиболее ярко реализуются витальные функции, проявляются формы витагенного опыта, взятые за основу. Выбор форм витагенного обучения школьников в сфере речевого этикета требует от педагога знания содержания, ситуаций, трудностей реальной жизни обучаемых.

*Четвертый этап* предусматривает активизацию витагенного потенциала при помощи методов и приемов, а также выявить конкретное содержание витагенного опыта в сфере речевого этикета, помочь обучающимся осознать необходимость в приобретении новых форм витагенного опыта. Витагенный опыт изучается по всем основным сферам - от символов, через ценности и нормы, к знаниям.

На *пятом этапе* воплощаются спроектированные на первых трех этапах содержание и формы витагенного обучения, направленного на развитие навыков использования речевого этикета.

Немаловажным является *шестой этап* витагенного обучения. На этом этапе необходимо прогностическое наблюдение реального самопостроения учеником нового образа жизнедеятельности без влияния на этот процесс обучающего. Информация, получаемая на шестом этапе, необходима для корректировки предлагаемых обучающимся содержания, форм и методов витагенного обучения.

На *седьмом этапе* целесообразна корректировка результатов, полученных в ходе предыдущих этапов, направленная на повышение уровня владения средствами речевого этикета и предполагающая индивидуальный подход к каждому обучаемому. На этом этапе необходимо активное индивидуальное взаимодействие учеников и учителя с целью оказания помощи в решении возникших проблем, а также поддержке ученика в повышении уровня владения этикетной лексикой.

*Восьмой этап* предполагает прослеживание положительной динамики и самостоятельное осмысление учителем и обучающимися повышения витагенного опыта в сфере речевого этикета, направленного на успешную социализацию.

Таким образом, обучение этикетному речевому поведению во многом строится на витагенном опыте школьников и их способности к подражанию людям высокой культуры, в том числе на подражании педагогам. В процессе этой

поэтапной работы дети осваивают опыт предыдущих поколений. Содержательной особенностью реализации данного педагогического условия является *теоретико-практический метод*, который, с одной стороны, систематизирует накопленный с помощью практики языковой опыт учащихся, с другой - актуализирует знания, полученные школьниками при использовании теоретических знаний о речевом этикете.

Метод этого плана включают в себя следующие *приёмы*:

- составление предложений;
- работа с деформированным текстом, расширение границ текста;
- составление этикетной ситуации по ключевым словам;
- составление этикетной ситуации по началу/финалу;
- составление текста соответствующего этикетной теме беседы;
- свободное сочинение текста на этикетную тему.

Эти приёмы позитивно влияют на качество процесса обучения правилам речевого этикета. Условность границ между практическими и теоретическими методами обеспечивает использование одного и того же метода или приема в различных аспектах в зависимости от того, какую цель преследует учитель в конкретной ситуации.

Приведём *примеры* методики использования витагенной информации как средства развития речевого этикета младших школьников.

**Упражнение** (для уч-ся 3-4 кл.)

#### «Приход гостя»

Как вы понимаете библейское изречение «Что ненавистно тебе самому, того не делай никому»? Только человек, знающий правила гостеприимства, сможет прослыть воспитанным хозяином. А гость, соблюдающий этикет, будет всегда желанным в любом доме.

В далёком прошлом не принято было запираť дверь в дни святых праздников: с этим связывали приход Бога под видом нищего, путника или любого другого лица. Считалось, что гость – это «посланник». Его не спрашивали ни кто он, ни откуда, ни куда идёт. Его сажали за стол и предлагали еду и питьё, или как раньше говорили «хлеб-соль». От этого обычая осталось немного. Чем отличается прошлый обычай гостеприимства от настоящей бытовой традиции? (предлагают только чай или кофе, не открывают незнакомым дверь, без приглашения стараются не ходить и т.д.)

А сейчас попробуйте составить и обыграть этикетную ситуацию по ключевым словам, но помните, что скромное поведение – вот что ценится в человеке, пришедшем в дом и искренняя забота и радость визита больше всего ценится в хозяине.

Итак, ключевые слова:

1. стук или звонок в дверь;
2. приветствие;
3. приглашение в дом;
3. комплимент хозяйке;
4. рукопожатие хозяину;
5. ухаживание за гостем;
6. приглашение войти и сесть;
7. предложить что-нибудь;
8. подбор темы для беседы;

9. заинтересовать гостя;
10. извинение;
11. завершение встречи.

Давайте выполним сценическую зарисовку, проанализируем данную этикетную ситуацию и откорректируем её в соответствии с эталонами культурно-речевого поведения.

**Упражнение** (для уч-ся 2-3 кл.)

#### **«Царь и мудрец»**

Как вы относитесь к людским победам? А как вы относитесь к их ошибкам, промахам, неудачам? Оказывается, ошибаются все люди, но самое главное, чтобы человек вовремя осознал свою ошибку, исправил её и больше никогда не повторял. Вот послушайте историю о том, как ошибся царь и помогите ему найти и исправить ошибку.

«Жил-был царь. Пришёл однажды царь к мудрецу и молвил:

- Помоги мне, о великий мудрец, в беде моей.
  - Нет, ваше величество, не смогу я вам помочь, - ответил мудрец.
  - Почему? – удивился царь. – Ты даже не выслушал меня, а я тебе за совет твой златом да серебром награжу.
  - Ваше величество, вот мой совет: если вы придёте снова с теми же словами, вы получите тот же ответ.
  - О горе мне, в чём же ошибка моя?...»
- Итак, помогите царю исправить ошибку.

**Упражнение** (для уч-ся 3-4 кл.)

#### **«Комплимент»**

Вы уже знаете, что комплимент и этикет тесно связаны. Поэтому важно знать, что не все может быть предметом комплимента. Например, в русском речевом этикете не принято хвалить зубы, уши, щеки собеседника. А что может быть предметом комплимента? Сделайте вывод на основе предложенных вам строк. Есть ли среди них лесть?

*Как идет вам чепчик новый,  
Как идет большая шаль!  
Поздравляю вас с обновой... (А.Фет).*

*Как цвет, ты чиста и прекрасна,  
Нежна, как цветок по весне.... (А.Фет).*

*Какие перышки!  
Какой носок!  
И, верно, ангельский быть должен голосок! (И.Крылов).*

Таким образом, совместная деятельность и общение, в котором каждый в соответствии со своими способностями, интересами, витагенным опытом имеет возможность внести свой вклад в общее дело, создает условия для взаимодействия каждого отдельного ученика с разными членами коллектива. В результате всё, что было приобретено детьми ранее становится осмысленным и личностно значимым. Достигается это в практической деятельности, которая

обеспечивает применение знаний на практике и реализуется при выполнении тех или иных упражнений.

### **Использование «герменевтического круга» как технологии решения дифференцированно-риторических задач.**

Говоря о технологической составляющей нашей модели, прежде всего, определим понятие «технология» (*techne* – искусство, мастерство, умение), проникновение которого как инструментальное преобразовательное средство в различные социальные сферы из производственной стало одной из закономерностей развития современного социума, а в педагогической деятельности – устойчивой тенденцией её развития. На современном этапе развития педагогической мысли, к сожалению, нет единого понятия этой категории, поэтому некоторые учёные употребляют его как синоним к термину «методика».

Так, А.С. Белкин и др., определяя разновидности педагогических технологий, упоминают о человековедческих технологиях, когда определяет профессионально-педагогическую технологию как процесс достижения педагогом высшего уровня профессионального мастерства – формирования человека [19]. Н.О. Вербицкая и др. считают, что технология – это продуманная система знаний и умений, «как» и «каким образом» цель воплощается в конкретный вид продукции и её составную часть, т.е. технология – это человеческое знание в его продуктивном состоянии [26]. Л.В. Мардахаев и др. считают, что педагогическая технология обеспечивает оптимальную последовательность педагогической деятельности, позволяя получать рациональный результат в конкретной ситуации [93]. Г.В. Рогова и др. определяют педагогическую технологию как знание того, как обучать: отбор адекватных приёмов обучения, правильное применение технических средств обучения и дидактического раздаточного материала, оптимальное сочетание различных форм работы обучаемых, рациональное использование времени [71]. П. Митчелл и др. утверждают, что педагогическая технология есть область исследований и практики, имеющая связи со всеми сторонами педагогических систем для достижения специфических потенциально воспроизведённых педагогических результатов [83].

Однако большинство учёных отмечают, что педагогические технологии отличаются научно-экспериментальной обоснованностью, целенаправленностью, проработанностью деталей и их взаимосвязью, полный учёт психолого-педагогических механизмов, которые обеспечивают достижение более высоких результатов.

Таким образом, анализ литературы (А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая, Л.В. Мардахаев, П. Митчелл, Г.В. Рогова, М.В. Шакурова и др.) позволил нам прийти к следующему определению данного понятия. *Под педагогической технологией мы понимаем совокупность психолого-педагогических, методических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств для систематического, последовательного воплощения на практике образовательных целей.*





*Технология целеполагания* ориентирована на осознание человеком необходимости постоянно выстраивать цели как содержательные ориентиры своего поведения, реализации своих амбиций, удовлетворение своих интересов. Глобальные цели — это цели-идеалы. Рубежные цели — цели конкретных дистанций продвижения к целям, идеалам. Текущие цели - это цели прохождения конкретных дистанции по достижению рубежных целей.

*Технология этического соотнесения* ориентирована на нравственно прочувствованное и осмысленное отношение к природе, людям, самому себе. Чем лучше освоена данная технология, тем устойчивее уверенность в нравственной оправданности своих поступков.

*Технология активной самореализации* является стимулирующим фактором в жизнедеятельности человека. Благодаря её освоению и постоянному совершенствованию можно добиться значительных достижений в учебе, труде, семье.

Также В.М.Шепель выделяет *технологию личного увековечения*.

Технология жизнедеятельности по В.М.Шепелю [19] составляет «матрицу выстраивания реальной жизнедеятельности людей». Данные технологии воспроизводят программу, представляющую различные аспекты возможных вариантов будущего и основаны на прогнозировании.

К стандартным человековедческим технологиям относятся технологии обучения, стимулирования труда, направленные на социальную адаптацию личности. В данных технологиях допускаются психологические и этические просчеты, а также недооценки в работе, учебе с реальным человеком.

Чтобы познать методологию создания технологии, направленной на развитие навыков этикета у учащихся младших классов, необходимо четко определиться в основных понятиях, принципах и логике всего того, что относится к их проектированию и внедрению.

Коммуникативная направленность обучения речевому этикету предполагает использование проблемных учебных ситуаций общения, что находит отражение в данном комплексе задач, упражнений, тренировочных этюдов и т.п., который ориентирован на создание педагогом специально организованных, но воображаемых детьми этикетных ситуаций на уроке, направленных на решение определённой проблемы, связанной с эталоном общения. Для этого выстраивается специальная система ситуативных типичных задач (их также называют коммуникативными), которые создают условия для устойчивой модели их решения.

Важнейшее значение имеют деятельностные упражнения: разыгрывание разнообразных этикетных ситуаций, тренировка в использовании различных этикетных формул, поиск оптимального выхода из сложных этикетных положений. Обязательный элемент такой работы - саморефлексия, попытки оценить собственную коммуникативную деятельность с учетом существующих норм русского речевого этикета.

Они (задачи, упражнения, тренировочные этюды), прежде всего, содержат целевые установки. Под установками в дидактике понимаются вербальные действия учителя, которые организуют деятельность учащихся. Под коммуникативной установкой подразумеваются те словесные действия учителя, которые организуют общение учащихся, вовлекают их в коммуникацию.

Комплекс коммуникативных задач, упражнений и ситуаций имеет дифференцированно-риторическую направленность, при которой учитываются индивидуальные, психологические и возрастные особенности младших школьников, которая стимулирует речевую и познавательную деятельность школьников в сфере не только знания этикетных единиц, но и умения их использовать в речи. Дифференцированно-риторическая направленность задач, упражнений, ситуаций призвана сформировать коммуникативные умения, связанные с пониманием ситуации общения; определять ситуативные цели участников общения; отслеживать влияние компонентов ситуации общения на речь; корректировать речь в соответствии с ситуацией общения; соблюдать этикетные правила и владеть этикетно-коммуникативными приёмами говорения и слушания в ситуации реального общения.

Существуют разные подходы по выделению типов этикетных ситуаций. В практических целях нами выделены и разработаны (со стороны употребления единиц речевого этикета) стереотипные ситуации речевого этикета. Каждая ситуация обслуживается устойчивыми формулами и выражениями. Последние образуют незамкнутый ряд тематических групп единиц речевого этикета, таких, как: «Приветствие», «Обращение и привлечение внимания», «Знакомство», «Прощание», «Извинение», «Благодарность», «Совет», «Предложение», «Одобрение», «Комплимент», «Разговор по телефону», «Соболезнование», «Сочувствие», «Поздравление», «Просьба», «Запрет», «Приглашение», «Похвала», «Возражение» и т.п.

Формулы речевого этикета, реализуясь в определенной ситуации, типизировано отражают эту ситуацию, ее компоненты, что находит воплощение в семантической и грамматической структуре единиц речевого этикета. Эти

ситуации, связанные с поведением человека, эмоциональной стороной его жизни, его мыслительной деятельностью, условно именуется ситуациями речевого этикета [138;171; 157; 175].

Единицы речевого этикета составляют ситуативно-обусловленные высказывания разной протяженности, в которых элементы языка организованы по семантико-коммуникативному признаку, что дает возможность выбрать наиболее уместное этикетное средство. Это может быть только одно слово, например «спасибо» в ситуации «благодарность» или словосочетание «До скорой встречи» - «прощание». Иными словами, единицы речевого этикета всегда соотносятся с конкретной ситуацией и произносятся они с определенной интонацией в зависимости от коммуникативного намерения, важности и значимости того действия, которое осуществляется с помощью речевого акта (например, выражение «Я хотел(а) бы Вас сердечно поблагодарить» было бы неуместным как благодарность за малую услугу).

Задачи, упражнения, ситуации по речевому этикету — виды учебной деятельности, имеющие дифференцированно-риторическую направленность и ставящие учащихся перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных знаний в различных связях и условиях. Выполнение этих видов учебной деятельности постоянно ставит учащихся в условия поиска, решения проблемы, речевой задачи разной сложности. Занятия с использованием данных видов работ отличаются своей тональностью, структурой, приемами работы. Для решения таких задач, детям были предложены следующие пути: 1) вербальное (словесное) объяснение решения; 2) графическое; 3) интеграция графического рисунка и его вербальное описание; 4) театрализованное представление решения задачи. Приведём *примеры* таких задач и упражнений.

### Задача № 9

#### *Настроение и забота*

Настроение человека сильно влияет на окружающих. Необходимо научиться чувствовать настроение других, считаться с теми людьми, кто устал, заболел или расстроен. Если человек чувствует заботу, он всегда будет в хорошем настроении. Но чтобы тебя любили, нужно и самому проявлять заботу. Но проявлять её надо не только о своём доме и родных, но и о природе, животных. Посмотрите друг на друга, улыбнитесь и скажите доброе слово, проявите внимание друг к другу: «Как ты себя чувствуешь? Какое у тебя настроение? Не нужна ли моя помощь? – эти вопросы надо научиться задавать.

### Задача № 2

#### *Милости прошу...*

Только человек, знающий правила гостеприимства, сможет зарекомендовать себя воспитанным хозяином. Гость, соблюдающий этикет, будет всегда желанным в любом доме. В далёком прошлом не принято было запираить дверь в дни святых праздников: с этим связывали приход Бога под видом нищего, путника или любого другого лица. Считалось, что гость – это «посланник». Его не спрашивали ни кто он, ни откуда, ни зачем пришёл. Его сажали за стол и предлагали еду – «хлеб-соль». От этого обычая осталось только одно: предложить чай или кофе. Разыграйте ситуацию «Приход гостя» по следующей схеме: 1) постучаться; 2) приветствие; 3) комплимент; 4) как надо стоять; 5) рукопожатие; 6) предложить войти; 7) посадить поудобнее; 8) предложить что-нибудь.

### Задача № 7

#### *Просьба*

#### Прочитайте текст.

Юра Волков и Костя Малинин в школе учились плохо. И вот в очередной раз в самом начале учебного года получили двойки по геометрии. На перемене, сразу же после этого злополучного события, Зина Митина, староста класса, подошла к мальчикам и сказала:

- Ой, Волков и Малинин! Ой, какой позор! На всю школу позор! Вечно вы все испортите! Потом она собрала вокруг себя девчонок и громко высказывала свое негодование по поводу оценок мальчиков всю перемену, пока не прозвенел звонок к следующему уроку.

*Правильно ли ведет себя Зина в данной ситуации? Как воспитанный человек сделал бы замечание мальчику?*

После урока Юра остался один в классе. В этот момент в классную комнату вошла Зина.

- Юра! — сказала она. Ну будь человеком!.. Ну исправь завтра двойку! Исправишь?

*Правильно ли обращается Зина к Юре?*

*Какие обращения ты знаешь?*

*Удачны ли слова Зины в ситуации просьбы?*

*Как бы ты попросил(а) своего одноклассника исправить двойку, если бы был(а) старостой?*

При использовании системы дифференцированно-риторических задач, упражнений, ситуаций, тренировочных этюдов показатели оценивания их решения были следующими: правильность; рациональный выбор совокупности действий, направленных на использование логических операций; выбор наиболее оптимального решения. Отдельно оценивался творческий поиск решения и многовариантность решения одной и той же задачи.

Процессуально-технологической особенностью реализации данного педагогического условия является *продуктивный метод* — в отличие от репродуктивного (воспроизводящего изученное) предполагает построение текстов, самостоятельных ответов-сообщений, конструирование, моделирование, в качестве основной, ведущей деятельности учащихся. Репродуцирование в такой методике не отмечается, но утрачивает ведущую роль [86]. Это метод организует самостоятельную работу учащихся. Результатом этой деятельности должен явиться продукт, не существующий ранее (этикетное высказывание, текст и т.п.). Приемами этого метода является проецирование высказывания, создание текстов по этикетным жанрам и т.п. Назначение метода — активизировать творческие способности учащихся, а также проверить степень сформированности у них коммуникативно-речевых умений, которая определяется тем, в какой мере школьник может самостоятельно осуществлять перенос изученного в новую ситуацию.

Подбор упражнений и других видов коммуникативной деятельности осуществлялся с учетом следующих факторов:

- наличия в каждом задании коммуникативной задачи для испытуемого, а также воображаемого партнера по общению, позволяющих имитировать процесс естественной коммуникации;
- продуктивно-творческий характер выполнения задач;
- соответствие задач речевым возможностям учащихся, их возрастным особенностям.

### **Организация обучения в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств учащимися.**

Обучение речевому этикету — это обучение *мотивированному* выбору языковых средств общения в соответствии с речевой ситуацией.

Анализ трудов учёных (И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Н. Леонтьев и др.) позволил нам выявить концептуальные положения сущности общения:

- ориентация на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности общения;
- опора на развитие задатков и творческого потенциала личности, признание уникальности личности каждого ребенка;
- создание условий для личностного самоопределения и самовыражения;
- формирование положительно активного отношения к окружающему миру (положительно направленная мотивация пробуждает к позитивному общению);
- формирование эмоциональной и мотивационной готовности личности к процессу самовоспитания;
- генеральным способом воспитательного воздействия является организация активной деятельности и общения ребенка в группе, в процессе которой создается основа для позитивных сдвигов в развитии личностных качеств ребенка, в том числе и речевого этикета.

Процесс общения, согласно А.А. Леонтьеву и др., имеет цель, мотив, результативность, нормативность, что является условиями любой деятельности.

Основные характеристики деятельности (предметность и субъектность) также можно назвать характеристиками общения, так как социальная обусловленность деятельности человека (предметность) и «обусловленность психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности» (субъектность) в равной степени характеризуют и процесс общения.

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

Количественный и качественный анализ использования обращений, мотивировок, интенсификаторов для развертывания этикетных формул показал, что учащиеся в недостаточной степени владеют данным умением. Особые трудности вызывает у них развертывание формул с помощью мотивировок и интенсификаторов, а также употребление ласковых форм обращения, т.е. лексических средств с семантикой доброжелательности.

В этой связи основная задача при организации обучения речевому этикету в малых учебных группах – учить не отдельно взятым формулам и их развёртыванию, а эффективно диалогическому общению, которое возможно лишь при обоюдном соблюдении коммуникантами этикетных норм; учить ведению этикетного диалога, т.е. уважительному отношению друг к другу, основанному на мотивированном выборе языковых средств адекватно ситуациям общения.

Исходя из этого нами выделены следующие этапы обучения речевому этикету в малых группах:

**1) докоммуникативный** (учащиеся получают необходимые знания о речевом этикете). На этом этапе начинается работа по созданию положительной мотивационной установки учащихся на обучение, а также формирование важнейших коммуникативно-речевых этикетных умений.

**2) коммуникативный.** На этом этапе ведется обучение продуцированию и анализу этикетных ситуаций и диалога в целом. В ходе данного этапа обучения школьникам предлагаются коммуникативные задания, требующие продемонстрировать не только высокий уровень владения коммуникативно-речевыми этикетными умениями, но и творчество, а порой даже артистические способности. В основе обучения лежит ситуативный подход, используются игровые методы и средства наглядности. На данном этапе проводится работа по усилению мотивационной базы обучения речевому этикету, более глубокому осознанию учащимися необходимости совершенствовать коммуникативно-речевые этикетные умения, расширение практических знаний школьников о речевом этикете.

**3) контрольный** (проверяется сформированное у учащихся умение анализировать и продуцировать этикетные ситуации в целом). Для проверки

эффективности обучения возможно проведение следующих контрольных работ: комментирование готовых текстов и составление собственных.

Изучаемый материал должен быть, во-первых, доступным для школьников, во-вторых, должен соответствовать современному уровню развития науки, в-третьих, должен быть необходимым для полноценного развития учащихся.

Организации обучения речевому этикету в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств учащимися в целом характерны следующие *признаки*:

1. Наличие адресата и адресанта (в момент и в точке контакта);
2. Средство связи (код) - специализированные устойчивые формулы;
3. Социально предписанная форма этикетного поведения;
4. Мотив - потребность (необходимость, долженствование, желательность) употребить ту или иную единицу речевого этикета для включения контакта и поддержки общения;
5. Цель — создать желательную тональность общения;
6. Контактное (реже дистантное) положение коммуникантов;
7. Для понятия ситуации тематической группы («Обращение», «Приветствие», «Благодарность» и т.п.) добавляется еще один компонент - тема высказывания, что в речевом этикете трактуется специфично, как тема события;
8. Официальность / неофициальность общения;
9. Характер взаимоотношений общающихся [157].

Мотив к употреблению той или иной формулы речевого этикета продиктован потребностью: внутренним в процессе социализации личности, осознанием ею необходимости, долженствования, желательности реализовать определенные правила речевого этикета.

Процессуально-технологической особенностью реализации данного педагогического условия является *коммуникативный метод*, опирающийся на речь, на живое общение, на языковую коммуникацию. Коммуникативный метод противостоит методу догматическому и может сочетаться с методом имитационным (обучение на основе образцов). Коммуникативный метод выдвигает на первый план речевое развитие учащихся, а теоретические сведения выводятся на основе изучаемых явлений в тексте [85]. Коммуникативный метод усилен в работах М.Т. Баранова, В.И. Капинос, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской и др.

Коммуникативный метод ориентирует учащихся на создание высказывания, в данном случае этикетного. Следовательно, этот метод основывается на теории речевой деятельности и направлен на создание этикетной речевой ситуации, которая обуславливает мотивацию действий обучаемого. Стилистика помогает использовать приемы, задающие коммуникативную направленность процессу речепорождения, и позволяет искусственную речевую среду приблизить к естественной. Младший школьник осознает, в какой обстановке будет использовано этикетное высказывание, для кого и с какой целью. Коммуникативный метод предполагает осуществление всех этапов речевой деятельности в их логической последовательности, начиная от ориентировки в теме будущего

этикетного диалога и заканчивая получением обратной связи (ответной реплики). Таким образом, этот метод имеет большой потенциал для стимуляции и развития творческой, познавательной активности учащихся.

Первая группа упражнений учит правилам речевого общения, вторая - строить свою речь, с учетом типовой ситуации, третья группа учит строить связный текст, т.е. разворачивание формулы при помощи мотивировки. Цель тесно связана с мотивом и предопределена необходимостью создать нужную, желательную и преимущественно желательную тональность общения при включении контакта.

Приведём *примеры* упражнений для организации обучения речевому этикету в малых учебных группах.

**Упражнение** (для уч-ся 2-3 кл.)

#### **«Надо и нельзя»**

Есть слова, которые портят детям настроение. Это слова – «нельзя» и «надо». Такие слова у детей вызывают возмущение и грубость. Однако без этих слов трудно быть здоровым, вежливым и добрым человеком. Если вы слышите слово «нельзя» не надо возмущаться. Запомните – это слово произносят люди, которые заботятся о вас. Когда вы станете мамами и папами, вы тоже будете повторять это слово хоть тысячу раз. Так передаётся опыт одного поколения другому.

Теперь о слове «надо». Конечно, не очень приятно, когда тебе напоминают, что надо мыть руки, учить уроки, убирать свои вещи, помогать старшим и т.д. Но без слова «надо» в жизни ничего не получится. Это слово помогает человеку планировать свой день и воспитывать характер.

А сейчас вы разделитесь на группы и мы поиграем. Каждой группе за 4 минуты нужно будет перечислить как можно больше того, что надо делать и что нельзя. Какая группа назовёт больше всех «нельзя и «надо», та и выиграла.

**Упражнение** (для уч-ся 2-3 кл.)

#### **«Хорошо – плохо»**

Как вы понимаете выражение: «Где живёт доброта, там любовь и красота»? Чтобы воспитать доброго человека, необходимо знать два слова: «хорошо» и «плохо». Надо учиться понимать, когда ты делаешь хорошо, а когда поступаешь плохо.

Наши предки говорили: «У вас будет длинная жизнь, не пробегите её галопом, останавливайтесь, наблюдайте, выпитывайте всё хорошее, освобождайтесь от плохого и дарите людям добро, учитесь жить по совести, сохраните в себе детскую увлечённость и делайте всё в этой жизни сердцем и разумно».

Человек может быть внешне красивым, а сердцем бесчувственным, холодным. Красота такого человека быстро меркнет, а улыбка ничего не выражает. По тому, как вы ведёте с людьми, по вашим поступкам судят, хорошо вы поступили или плохо.

Разделитесь на команды. Каждой команде нужно за 4 минуты привести как можно больше примеров хороших поступков и плохих в отношениях с людьми. Например: помог – хорошо, толкнул – плохо. Побеждает та команда, которая назовёт больше всех примеров хороших и плохих поступков.

**Упражнение** (для уч-ся 3- 4 кл.)

#### **«Большая и маленькая»**



Как вы понимаете выражение: «Поведение – это зеркало, в котором каждый показывает своё лицо»? Человек должен с уважением и почтением относиться не только к родителям, но и к посторонним людям, ко всякому делу, к родной земле, к людям любой национальности. Проявление почтения к родителям, к старшим – это лицо вашего воспитания. Попробуйте выполнить следующее задание, основываясь на то, о чём мы с вами сейчас говорили. Придумайте и разыграйте этикетную ситуацию с соответствующим диалогом.

На стол положили две конфеты: одна – большая, в красивой обёртке, другая – небольшая, в простой бумажке.

1-ый вариант: какую конфету ты возьмешь и что сделаешь с другой?

2-ой вариант: какую конфету ты возьмешь и что сделаешь с другой, если все отказались от сладкого?

3-ий вариант: одну конфету отдай брату (сестре), а другую оставь себе к чаю.

4-ый вариант: пришли твои друзья (подруги) или бабушка попросила чаю.

### **Использование дидактической игры в целях развития у младших школьников речевого этикета.**

Смешивание дидактической игры и упражнения возникает в связи с общностью учебных задач, которые решают эти методы обучения. Упускается при этом из виду тот факт, что дидактическая игра, кроме познавательных, имеет игровые задачи, через реализацию которых и достигается основная цель обучения. Исходя из игровой задачи, младшие школьники осуществляют игровые действия, которые как бы маскируют сложную мыслительную деятельность, делают ее более интересной.

Выбор дидактической игры обуславливается целями, содержанием, этапом занятия. Так же как и само занятие, игра реализует познавательные, воспитательные и коррекционные задачи обучения. Обучаемые переключаются на новый вид деятельности: выбирают правильную схему действия, доказывают правильность выбора.

Речевое поведение человека тесно связано с его социальной ролью. *«Социальная роль» - это нормативный одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию [149].* Существенным компонентом социальной роли является ожидание: то, чего ожидают окружающие от поведения индивида, они вправе требовать от него, он же обязан в своем поведении соответствовать этим ожиданиям. Таким образом, роли — это своеобразные шаблоны взаимных прав и обязанностей [159].

В определенной социальной роли важны ключевые понятия - позиции и функция. Позиция определяется общим положением человека в социальной среде - позиция школьника, студента, служащего, рабочего, пенсионера; руководителя и подчиненного, и т.д. Каждой из социальных позиций присущи определенные функции, которые занимающий позицию обязан выполнять. Социальная роль- это нормативное сочетание позиции и функции, при этом та или иная роль в сознании людей связана с образцом поведения, с ожиданием того, что человек в данной роли обязан делать, и на что он имеет право [165].

Обращение к дидактическим ролевым играм определяется: 1) возможностью решить комплексные задачи; 2) возможностью для обучаемых

понять и изучить материал с различных позиций; 3) возможностью развивать коллективные формы общения; 4) относительно невысокой трудоёмкостью по сравнению с деловыми играми. Виды и свойства дидактических игр, применяемых при развитии речевого этикета младших школьников приведены в табл. 2.2.1.

Таблица 2.2.1.

Виды и свойства дидактических игр

Виды игры	Свойства игры	Задачи
Контролируемая	Участники получают необходимые реплики	Внимательно выслушав друг друга, объединить данные реплики в контекст ролевого общения
Умеренно-контролируемая	Участники получают общее описание сюжета и описание своих ролей	Догадаться, какой линии поведения следует партнёр, и принять соответствующее решение о собственной реакции
Свободная	Участникам предоставляются только обстоятельства общения	Проявить творчество, оригинальность, самостоятельность, инициативность, динамичность, гибкость, способность к поиску и построению возможных действий, а также активность и осознанность.
Эпизодическая	Разыгрывается отдельный эпизод	
Длительная	В течение длительного периода разыгрывается серия эпизодов	

При проведении дидактических игр возможны два варианта: обучаемому предлагают роль другого человека или обучаемый изображает самого себя. Игры могут быть объединены одной содержательной линией, при этом задания постепенно усложняются, позволяя выявить уровень готовности к реальным действиям. Дидактические игры строятся на принципах коллективности, практической полезности, соревновательности, максимальной занятости, перспективности. *Основная цель игры* – освоение младшими школьниками алгоритмов речевого поведения в ситуациях этикетного общения, а также освоение предметного, социального, психологического содержания в процессе диалога и взаимодействия на материале игры.

Процессуально-технологической особенностью реализации данного педагогического условия является *метод конструирования*, который тесно переплетается с коммуникативным и имитационным, так как ориентирует учащихся на получение теоретических знаний при анализе учебных текстов-образцов и применение изученного на практике в соответствии с теорией речевой деятельности. Младший школьник обобщает накопленный теоретический и практический материал, систематизирует его и использует в качестве вспомогательного рабочего средства для конструирования этикетного высказывания в игре.

Проведение дидактических игр осуществлялось в три этапа:

1. Подготовительный этап (целевая установка относительно смысла, значения, процедуры ролевой игры; инструктаж и формирование алгоритма;

распределение ролей);

2. Игровой этап (непосредственное разыгрывание ситуаций в парах, триадах, малых группах в индивидуальном темпе, повторное проигрывание, при необходимости со сменой ролей и партнёров, обсуждение решений, принятых группой);

3. Заключительный этап (анализ и словесная оценка, разбор возникших трудностей, выполнение работы над устранением ошибок).

Приведём *пример* дидактической игры и методики её проведения.

*Игра (для уч-ся 3-4кл.)*

### **«Голос и профессия»**

Для чего человеку голос? Что значит выражение «Голос врача – лекарство для больного»? Какое значение имеет приятный голос для каждого человека? Какой голос может огорчить человека или испортить ему настроение? И если вы уже знаете ответы на мои вопросы, примите мой совет: настройте голос на добрый лад. Не разрешайте ему выходить из-под вашего контроля. Говорите чётко, выразительно, спокойно и никогда не старайтесь всех перекричать.

Давайте поиграем в профессии и поучимся управлять своим голосом:

- Зубной врач уговаривает ребёнка сесть в медицинское кресло и полечить зубы.
- Воспитатель детского сада уговаривает ребёнка отпустить маму на работу.
- Диктор радио приветствует слушателей, сообщает им какую-либо информацию, прощается по окончании трудового дня.
- Продавец магазина просит покупателей покинуть магазин на время обеденного перерыва.

Вы хорошо справились с этим заданием. Что понравилось вам в этой игре? Что показалось вам трудным? Где и в чём были допущены ошибки? Как можно при помощи голоса объяснить ситуацию или успокоить человека?

Неотъемлемой характеристикой этикета, безусловно, является его диалогичность — формы этикета «раскрываются в диалогической речи», — подчеркивают М.М.Бахтин и др. [13].

На наш взгляд, целесообразно обучать младших школьников этикетному диалогу в его речеведческом значении в дидактической игре. Впоследствии школьники смогут применить полученные знания и в других ситуациях, сделав, таким образом, любой диалог, в котором они будут применять участие, этикетным в широком смысле. Сам термин «этикетный диалог» употребляется в работах Н.Е.Богуславской, А.С.Киселева, Н.А.Купиной, Т.А.Ладыженской, Т.В.Матвеевой и др.

На основании рассмотренных выше особенностей речевого этикета представляется возможным охарактеризовать этикетный диалог как разновидность диалогического общения, характеризующегося определённой тематикой и неукоснительным соблюдением существующих в данном языке соответствующих норм вежливости.

Этикетный диалог включает в себя, как правило, незначительное количество реплик, что определяется характером тематики (приветствие, благодарность, просьба, прощание и т.д.) и в основном имеет следующую структуру:

1) реплика-стимул, обозначающая тему речевого этикета и конкретную проблему, которую инициатор общения хочет решить (например, приглашение в гости);

2) ответная реплика, реплика-реакция, положительно или отрицательно решающая поставленную проблему (согласие или аргументированный отказ);

3-4) уточняющие реплики (например, при отказе - выяснение возможности переноса встречи на другой день и согласие собеседника);

5) реплика, служащая для завершения общения на позитивной, доброжелательной ноте.

Как известно, в процессе общения развиваются межличностные отношения, преодолеваются коммуникативные барьеры (скованность, неуверенность и т.п.), а значит создается ситуация успеха. Поэтому для реализации данного педагогического условия мы также используем *имитационный метод*, в котором преимущественное внимание уделяется подражанию предлагаемым образцам.

Имитационный метод направлен на развитие речи учащихся с использованием образца. Образец - это речевая среда, окружающая школьника, развивающая его и формирующая соответствующие коммуникативно-речевые умения. Особую роль при этом играют методы создания атмосферы, обеспечивающей продуктивность обучения. Понятие имитация обозначает подражание, воспроизведение чего-либо[84].

Однако М.Р. Львов и др. четко разделяют подражание в позитивном и негативном смысле слова. В первом случае мы имеем дело с воспроизведением материала, предполагающим определенную степень самостоятельности учащихся, их познавательную активность, а во втором - воспроизведение, основанное на механическом заучивании, копировании, что отражает сущность догматического метода. Имитационный метод один из основных при формировании у школьников запаса этикетной лексики, т.к. этикетные единицы устойчивы, а иногда и шаблонны.

В связи с этим, мы посчитали целесообразным обратиться к тренировочным этюдам, целью которых является развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить своё, корректируя такое качество композиционно-речевой системы как уместность. Н.И. Формановская и др. отмечает, что в речевом этикете вербальное (словесное) общение подкрепляется невербальным, т.е. «считыванием» мимики, жестов, эмоций, интонаций и т.п. Поэтому, солидаризируясь с мнением учёного, мы и включили в методику имитационный метод. Содержание этюдов не читается детям, а пересказывается какая-либо ситуация – это лишь «почва» для создания множества вариантов на заданную тему, в которой будут учитываться индивидуальные психологические особенности и проблемы каждого конкретного ребёнка или группы.

Покажем на *примере* несколько таких этюдов.

**Зелёная Коса и Красная Кладовая**

( для детей 8-10 лет)

Положила бабушка в землю морковное зёрнышко. Пошёл тёплый весенний дождик. Проросло зёрнышко. В землю пошёл красный корешок, а к солнцу полетела зелёная стрелочка. Растут и растут и корешок, и стебелёк. Идут дожди, земля пьёт воду. Зелёная стрелочка превратилась в кудрявую косу. А корешок всё толстеет и толстеет. Вскоре он стал таким, как стебелёк, а потом – как маленькая бочечка – круглая, красная. Сколько не идёт дождь, а красному корешку всё мало и мало.

Спрашивает однажды Зелёная Коса:

- Что там подо мной в земле? А из-под земли слышит ответ:

- Я – Красная Кладовая. У меня много-много сахара.

- Вот как? – удивилась Зелёная Коса. – Ведь не случайно дети любят меня – Зелёной Косой. А потянут за косу – доберутся до сладкой Кладовой.

*Выразительные средства:* сначала спокойствие, затем постепенное нарастание эмоций и их всплеск, после этого радость, воодушевление, улыбки.

### **Дождик и Гром** (для детей 7-8 лет)

На тёплой тучке спал Дождик. Это такая маленькая птичка, похожая на петушка. Спит себе Дождик. Подкрался к нему Гром. Это такой зверь – лохматый, волосатый. Подкрался Гром к Дождику да как загремит. Испугался Дождик, проснулся, заплакал. Полились слёзы на землю часто-часто. А люди говорят: дождь идёт. Умываются поле и луг. Умываются пшеница и капуста. В ответ благодарят они Дождик за то, что он напоил и умыл их. Выплакался Дождик. Перестал лить дождь.

*Выразительные средства:* сначала грусть, потом объятия, улыбка, приветствие.

### **Первый снег** (для детей 7-8 лет)

Стояла слякотная осень. Много дней шёл мелкий холодный дождь. Дул холодный ветер. На улице было уныло, холодно и грязно. Мальчика не выпускали гулять. Вот и сегодня он проснулся и подумал, что опять не пойдёт гулять. Он подошёл к окну и замер от изумления. Всё покрыто белым-белым снегом. В саду стало чисто и красиво! Можно идти гулять! Но нужно попросить разрешения у взрослых.

*Выразительные средства:* сначала грусть, разочарование, затем удивление, приподнятые брови, полуоткрытый рот, на лице улыбка и просьба.

При организации данного вида работы учителем употребляются установки, требующие от ученика выражать согласие, дополнять собеседника, а также установки, формирующие у учащихся умение выражать свое отношение к явлениям, событиям, фактам («выразите радость, огорчение, сомнение, удивление...»); установки, побуждающие к совершению действия или его запрещению («попросите, пригласите, предложите...»). При этом внимание направлено не только на содержание высказывания, но и на то, что оно соотносится с их жизненным опытом, с окружающей действительностью, что указывается адресат и место высказывания.

Итак, мы рассмотрели методы развития речевого этикета младших школьников и особенности использования герменевтического «круга» как технологической составляющей модели, а также специфику реализации педагогических условий её эффективного функционирования. Результаты проведённой опытно-поисковой работы представлены далее.

## 2.3. Итоги осуществления экспериментальной работы, их интерпретация

В соответствии с задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы нами были организованы три экспериментальные и одна контрольная группы. При этом группы отбирались приблизительно равные и по успеваемости, и по первоначальному уровню владения культурно-речевыми навыками общения. В контрольной группе (КГ) обучение речевому этикету осуществлялось в рамках стандарта начального общего образования. В экспериментальной группе (Э-1) применялись содержательные педагогические условия: применение субъектно-ориентированной диагностики уровня речевой деятельности как способа получения объективных знаний и использование витагенной информации как средства развития речевого этикета младших школьников. В экспериментальной группе (Э-2) осуществлялась проверка содержательно-процессуальных педагогических условий: использование герменевтического «круга» в качестве технологии решения дифференцированно-риторических задач; разработка способов организации обучения в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств учащимися; включение в образовательный процесс младшего школьника дидактической игры как средства развития речевого этикета. В экспериментальной группе (Э-3) мы осуществляли комплексную проверку всех педагогических условий, выявленных нами и научно обоснованных.

В таблицах с 2.3.1. по 2.3.4. представлены результаты статистических замеров уровней развития речевого этикета младших школьников. Полученные данные свидетельствуют о том, что резких статистически значимых различий в экспериментальных и контрольной группах до проведения формирующего этапа эксперимента не обнаружено. Средний балл каждого уровня вычислен по

формуле:

$$X = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^n X(i)$$

где  $X(i)$  – оценка одного младшего школьника;  
 $n$  - число младших школьников в группе.

Таблица 2.3.1.

Статистические данные замера уровня развития речевого этикета группы КГ на констатирующем этапе эксперимента (оценка в баллах)

Уровни	Учащиеся		X	S	Ср. балл группы
	Кол-во	%			
Минимальный	6	42,9	3,1	0,11	3,4
Ниже среднего	8	57,1	3,4	0,12	
Достаточный	0	0	-	-	
Продвинутый	0	0	-	-	
СП (ср. показ.)			1,57		
КЭ (коэф. эф.)			-		

Таблица 2.3.2.

Статистические данные замера уровня развития речевого этикета группы ЭГ -1 на констатирующем этапе эксперимента (оценка в баллах)

Уровни	Учащиеся		X	S	Ср. балл группы
	Кол-во	%			
Минимальный	8	53,3	3,0	0,12	3,4
Ниже среднего	7	46,7	3,5	1,12	
Достаточный	0	0	-	-	
Продвинутый	0	0	-	-	
СП (ср. показ.)			1,46		
КЭ (коэф. эф.)			0,93		

Таблица 2.3.3.

Статистические данные замера уровня развития речевого этикета группы ЭГ -2 на констатирующем этапе эксперимента (оценка в баллах)

Уровни	Учащиеся		X	S	Ср. балл группы
	Кол-во	%			
Минимальный	7	50	3,1	0,12	3,5
Ниже среднего	7	50	3,5	0,11	
Достаточный	0	0	-	-	
Продвинутый	0	0	-	-	
СП (ср. показ.)			1,54		
КЭ (коэф. эф.)			0,98		

Таблица 2.3.4.

Статистические данные замера уровня развития речевого этикета группы ЭГ -3 на констатирующем этапе эксперимента (оценка в баллах)

Уровни	Учащиеся		X	S	Ср. балл группы
	Кол-во	%			
Минимальный	7	54	3,1	0,13	3,6
Ниже среднего	5	39	3,7	0,12	
Достаточный	1	7,7	4,5	-	
Продвинутый	0	0	-	-	
СП (ср. показ.)			1,54		
КЭ (коэф. эф.)			0,99		

Стандартное отклонение вычислено по формуле:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n-1} \cdot \sum_{i=1}^n [X(i) - X]^2}$$

где X – среднее значение;

X (i) – значение случайной величины.

Количественная оценка уровня развития речевого этикета младших школьников была произведена по среднему показателю, определённом по формуле:

$$СП = \frac{a + 2b + 3c + 4d}{100}$$

где a, b, c, d – процентное выражение количества младших школьников, находящихся на минимальном, ниже среднего, достаточном и продвинутом уровнях. Эффективность экспериментального исследования проверялась коэффициентом эффективности (КЭ):

$$\hat{EY} = \frac{\tilde{N}\ddot{I} (\hat{Y}\hat{E})}{\tilde{N}\ddot{I} (\hat{E}\hat{A})}$$

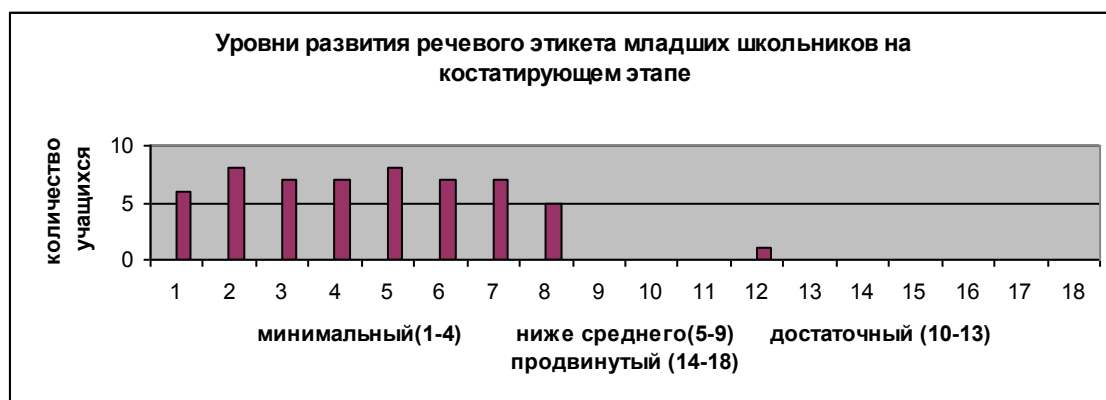
где ЭГ – экспериментальные группы, КГ – контрольная группа.

Статистическую обработку результатов констатирующего и формирующего этапов мы проверяли на персональном компьютере с помощью программы «Excel».

Примечание: кол-во младших школьников в процентах от общего; X – средний балл уровня; S – стандартное отклонение.

На диаграмме (рис. 6) наглядно представлены результаты «замера» уровней развития речевого этикета младших школьников в контрольной и экспериментальных группах на констатирующем этапе эксперимента.

По ходу эксперимента нами были проведены два комплексных «замера» уровней развития речевого этикета младших школьников методом экспертной оценки. При этом в качестве независимых экспертов выступали учителя, не работающие в данных классах. Для того, чтобы ликвидировать случайность результатов и проследить динамику развития у учащихся речевого этикета на протяжении всей экспериментальной работы, мы проверяли четыре сопутствующих среза: три по решению дифференцированно-риторических коммуникативных задач и ещё один – по результатам итоговой проверки знаний по речевому этикету.



В таблице 2.3.5. и диаграммах, отображённых на рисунках 7-12, представлены результаты сопутствующих срезов, проведённых по решению младшими школьниками дифференцированно-риторических коммуникативных задач, которые оценивались по следующей системе: 5 баллов (продвинутый уровень) ставилось в том случае, если задача решена правильно, все действия обоснованы,



предложено нетрадиционное решение; 4 балла (достаточный уровень) – если ситуация решена правильно, действия обоснованы, но предложено традиционное решение; 3 балла (уровень ниже среднего) – если проблемная ситуация решена простого алгоритма, без обоснования действий; 2 балла (минимальный уровень) – если ситуация не решена.

Таблица 2.3.5.

Таблица результатов сопутствующих срезов

Группа	Уровень выполнения работы								X (Э,Т)	S (Э,Т)	V %	K (Э, К)
	Минимальный		Ниже среднего		Достаточный		Продвинутый					
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%				
Первый сопутствующий срез												
КГ	2	14,3	9	64,3	3	21,4	-	-	3,07	0,62	20,0	0,52
ЭГ-1	1	6,7	10	66,6	3	20,0	1	6,7	3,33	0,70	21,1	0,57
ЭГ-2	-	-	9	64,3	4	28,6	1	7,1	3,42	0,65	18,9	0,60
ЭГ-3	-	-	4	30,8	7	53,8	2	15,4	3,84	0,69	17,9	0,71
Второй сопутствующий срез												
КГ	-	-	10	71,4	3	21,5	1	7,1	3,35	0,63	18,9	0,59
ЭГ-1	-	-	6	46,7	7	40,0	2	13,3	3,73	0,70	18,8	0,68
ЭГ-2	-	-	7	50,0	6	42,9	1	7,1	3,57	0,65	18,2	0,64
ЭГ-3	-	-	2	15,4	7	53,8	4	30,8	4,15	0,69	16,6	0,79
Третий сопутствующий срез												
КГ	-	-	6	57,2	7	35,7	1	7,1	3,64	0,68	18,7	0,66
ЭГ-1	-	-	3	20,0	9	60,0	3	20,0	4,00	0,66	16,6	0,75
ЭГ-2	-	-	4	21,4	7	57,1	3	21,4	3,93	0,68	17,3	0,73
ЭГ-3	-	-	1	7,7	5	38,5	7	53,8	4,46	0,66	14,8	0,87

Примечание: % - количество младших школьников в процентах от общего;

X(Э,Т) – средний балл уровня;

S(Э,Т) - стандартное отклонение;

V(Э,Т) – показатель вариации;

K(Э,К) – коэффициент уровня развития речевого этикета младших школьников (для экспериментальных и контрольной групп). Показатель вариации для экспериментальных и контрольной групп вычислен по формуле:

$$V = \frac{S(\mathcal{E}, T)}{X(\mathcal{E}, T)} \cdot 100\%$$

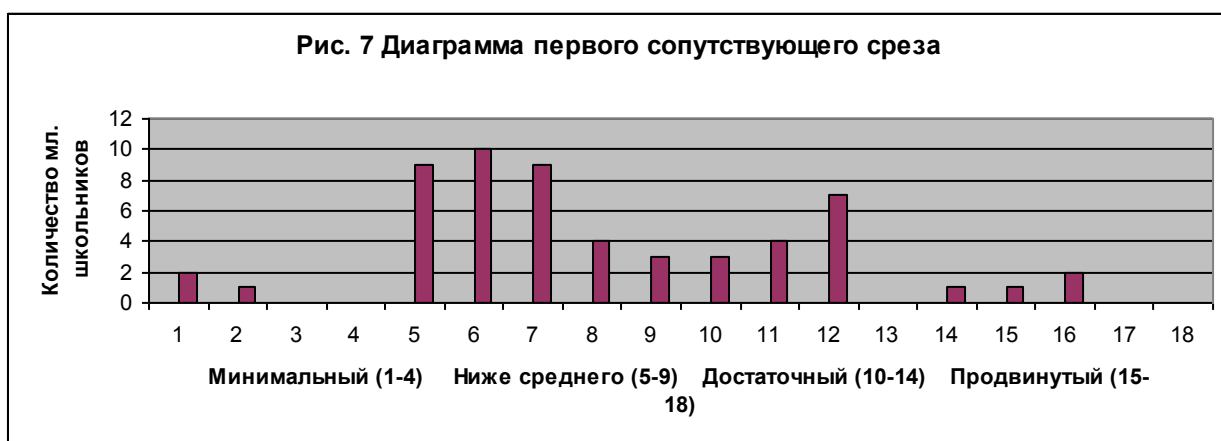


Рис. 8. Диаграмма второго сопутствующего среза

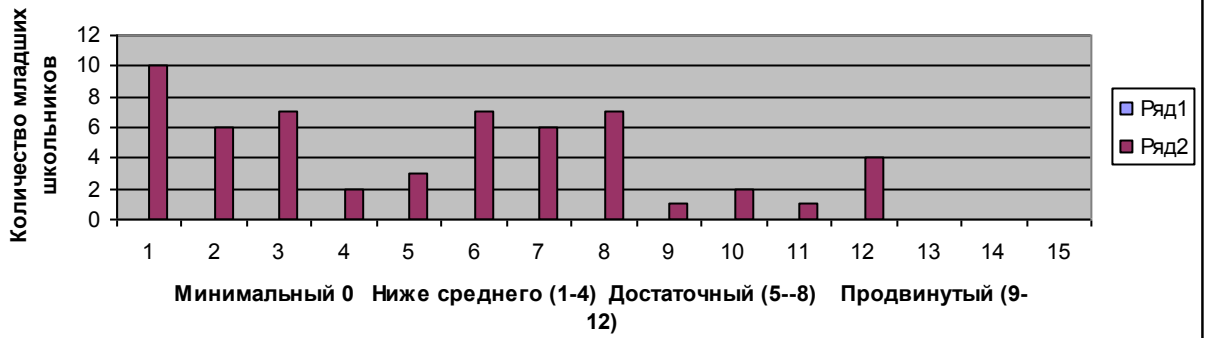


Рис. 9. Диаграмма третьего сопутствующего среза

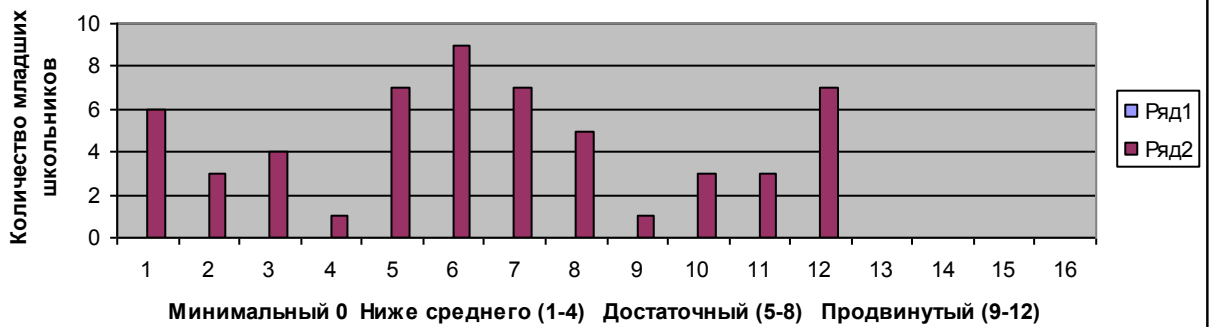


Рис. 10. Динамика результатов по ниже среднему уровню выполнения работы

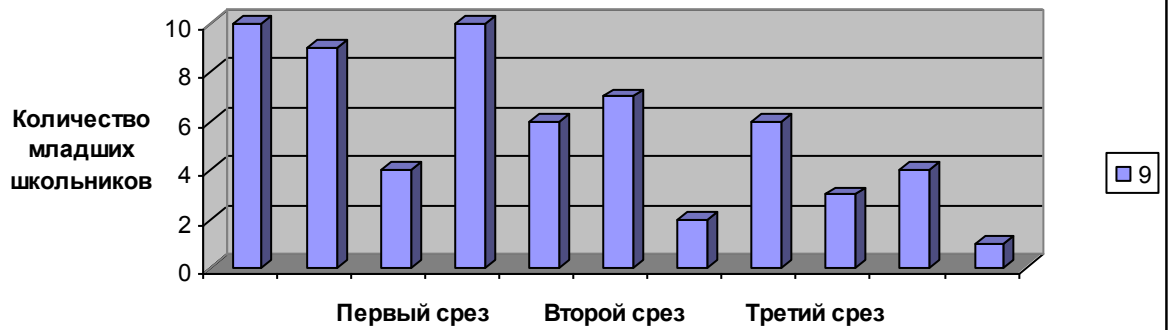
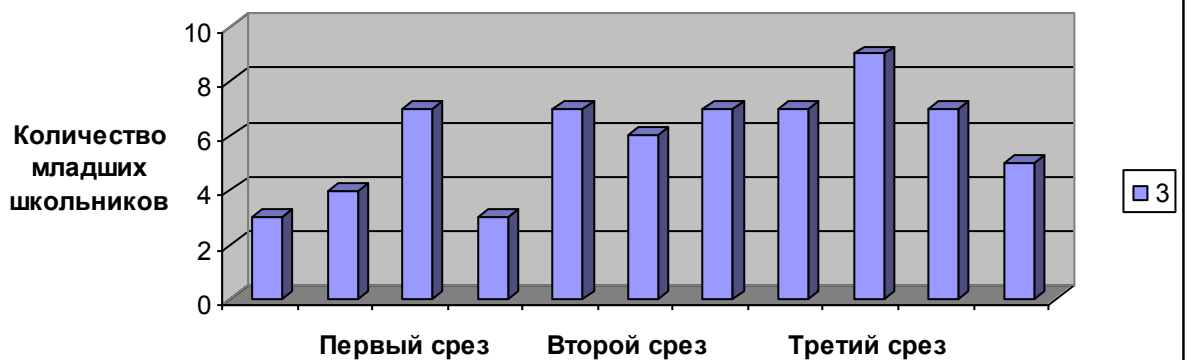


Рис. 11. Динамика результатов по достаточному уровню выполнения работы





Коэффициент уровня развития речевого этикета младших школьников вычислен по формуле:

$$K(\mathcal{E}, K) = \frac{1}{x(0) \cdot N} \cdot \sum_{i=1}^{x(0)} x(i) \cdot n(i)$$

где  $x(i)$  – варианты уровня;

$x(0)$  – максимальное значение вариантов уровня;

$n(i)$  – количество младших школьников с  $i$ -м уровнем развития речевого этикета;

$N$  – количество младших школьников, выполнявших работу.

Полученные данные убедительно показывают, что применение нами структурно-функциональной модели развития речевого этикета младших школьников, а также педагогических условий её эффективной реализации приводит к значительному повышению качества культурно-речевого образования обучаемых. Так, растёт процент работ, выполненных на достаточном и продвинутом уровнях во всех трёх экспериментальных группах. В то же время процент работ, выполненных на продвинутом уровне в экспериментальной группе ЭГ-3, намного выше. Для сравнения приведём цифры. В экспериментальной группе ЭГ-3, где использовался весь разработанный нами и научно обоснованный комплекс педагогических условий, процент работ, выполненных на продвинутом уровне достигает 53,8 %, в то время как в экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2 лишь 21,4 % и 20 % соответственно.

Статистические данные показывают, что стандартное отклонение ( $S$ ) среднего балла в группе ЭГ-3 меньше (0,66 против 0,66 и 0,68), следовательно, результаты большего числа младших школьников группы ЭГ-3 приближаются к высшей оценке.

Показатель вариации ( $V$ ) свидетельствует, что в группе ЭГ-3 результаты обучения были однозначные. Коэффициент уровня развития речевого этикета младших школьников выше в экспериментальной группе ЭГ-3.

Разница в результатах экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 позволяет определить общую тенденцию: уровень развития речевого

этикета младших школьников выше в той группе, где реализованы все выявленные нами педагогические условия в комплексе.

В контрольной группе также наблюдается рост количества работ, выполненных на достаточном и продвинутом уровнях, однако он значительно ниже, чем в остальных трёх экспериментальных группах. Стандартное отклонение (S) среднего балла в контрольной группе выше, чем в экспериментальных, а коэффициент уровня развития речевого этикета младших школьников значительно ниже. Несмотря на то, что младшие школьники контрольной группы овладевают общими культурно-речевыми умениями и навыками, уровень речевого этикета повышается у них в более медленном темпе.

Разрыв в качестве учебной культурно-речевой деятельности контрольной и экспериментальных групп позволяет сделать вывод о том, что выделенные нами педагогические условия, как в отдельности, так и в совокупности стимулируют младших школьников на более высокий уровень развития речевого этикета и общения в целом. Результаты, полученные в группе ЭГ-3, свидетельствуют, что эффективность использования комплекса выделенных нами педагогических условий выше, чем их использование по отдельности.

Кроме использования герменевтического «круга» в качестве технологии решения дифференцированно-риторических коммуникативных задач, оценка уровня развития речевого этикета младших школьников осуществлялась нами по результатам итогового тестирования по предмету «Окружающий мир». Основным методом, используемым при данном контрольном срезе, был метод экспертных оценок, что снижало субъективизм результатов. Уровень успеваемости в экспериментальных и контрольной группах был принят за основной показатель сравнения традиционной и инновационной (экспериментальной) методик обучения. Данный показатель применялся нами следующим образом: количество младших школьников, выполнивших тестирование на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

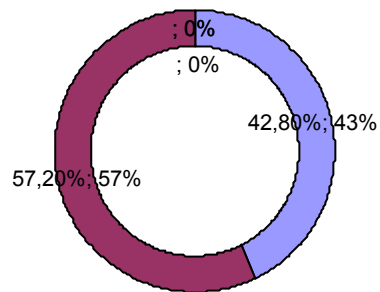
В таблице 2.3.6. представлены результаты итогового тестирования младших школьников. Данные этой таблицы свидетельствуют о том, что качественный рост успеваемости наблюдался и при предыдущем учебном плане и составлял всего 14,3 % (рис. 13,14). Экспериментальное обучение началось в 2004-2005 учебном году. Выявленные результаты говорят о значительном росте качественной успеваемости (28,5%) в экспериментальных группах (рис.15, 16). При общей успеваемости 100 % качественная успеваемость в экспериментальных группах достигает 71,4 %, а в контрольной лишь 57,1 %.

Таблица 2.3.6.

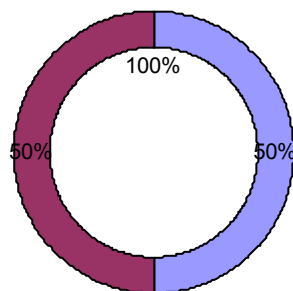
Результаты итогового контроля по предмету «Окружающий мир»

Период	Учебный год	Кол-во уч-ся	Группа	Общая успеваемость %	Качественная успеваемость %
До эксперимента	2004-2005	75	Экспериментальные	95,2	42,9
		25	Контрольная	85,8	42,8
В ходе эксперим.	2005-2006	75	Экспериментальные	100	59,5
		25	Контрольная	92,8	50
В ходе эксперим.	2006-2007	75	Экспериментальные	100	71,4
		25	Контрольная	100	57,2

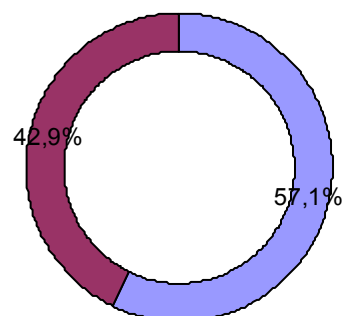
**Рис. 13. Качественная успеваемость в контрольной группе за 2004-2005 уч. г.**



**Рис. 14. Качественная успеваемость в контрольной группе за 2005-2006 уч. г.**



**Рис. 15. Качественная успеваемость в контрольной группе за 2006-2007 уч. г.**





КГ	3,5	-	0,65	18,8	3,7	-	0,65	18,4
ЭГ-1	3,7	1,05	0,64	17,6	4,1	1,06	0,60	16,2
ЭГ-2	3,7	1,06	0,63	17,3	4,2	1,07	0,58	15,3
ЭГ-3	3,8	1,09	0,59	15,9	4,4	1,15	0,54	13,2

Примечание: КЭ – коэффициент эффективности при экспериментальном обучении.

Комплексные замеры уровней развития речевого этикета младших школьников за период проведения формирующего эксперимента представлены в таблицах 2.3.8. и 2.3.9. Их динамика наглядно представлены на рис. 19.

Таблица 2.3.8.

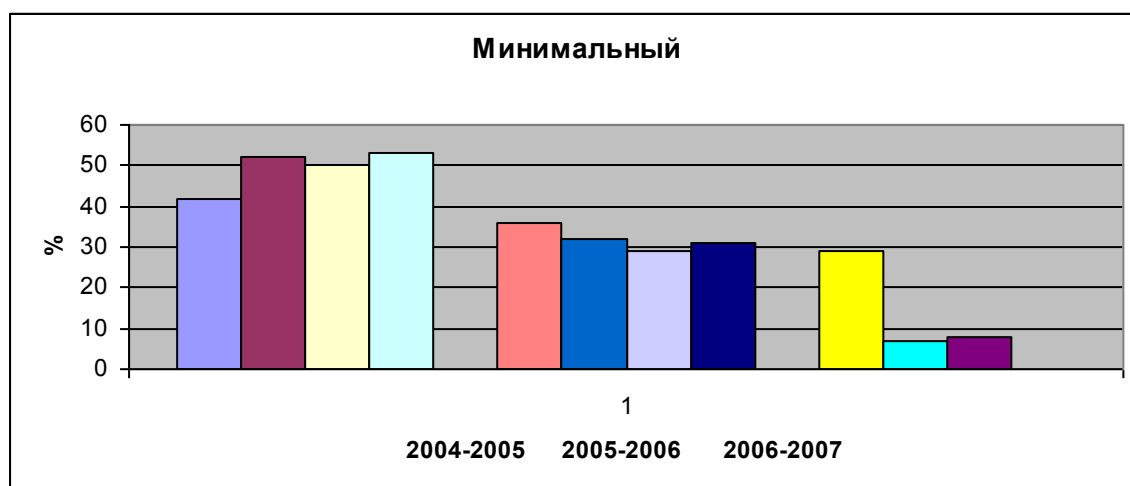
Комплексные замеры уровней развития речевого этикета младших школьников (2005/2006 гг.)

Группа	минимальный			ниже среднего			достаточный			продвинутый		
	К-во	%	X	К-во	%	X	К-во	%	X	К-во	%	X
КГ	5	35,7	3,2	7	50	3,5	2	14,3	4,1	-	-	-
ЭГ-1	5	33,3	3,2	7	46,7	3,6	3	20	4,2	-	-	-
ЭГ-2	4	26,8	3,3	7	50	3,6	3	21	4,2	-	-	-
ЭГ-3	4	30,8	3,3	5	38,5	3,7	3	23	4,3	1	7,7	4,8

Таблица 2.3.9.

Комплексные замеры уровней развития речевого этикета младших школьников(2006/2007 гг.)

Группа	минимальный			ниже среднего			достаточный			продвинутый		
	К-во	%	X	К-во	%	X	К-во	%	X	К-во	%	X
КГ	4	29	3,2	6	43	3,5	4	28,6	4,2	-	-	-
ЭГ-1	1	6,7	3,4	5	33,3	3,7	7	46,7	4,3	2	13,3	4,7
ЭГ-2	1	7,2	3,4	4	28,6	3,7	7	50	4,4	2	14,3	4,8
ЭГ-3	0	-	-	2	15,4	3,8	7	53,8	4,5	4	30,8	4,9



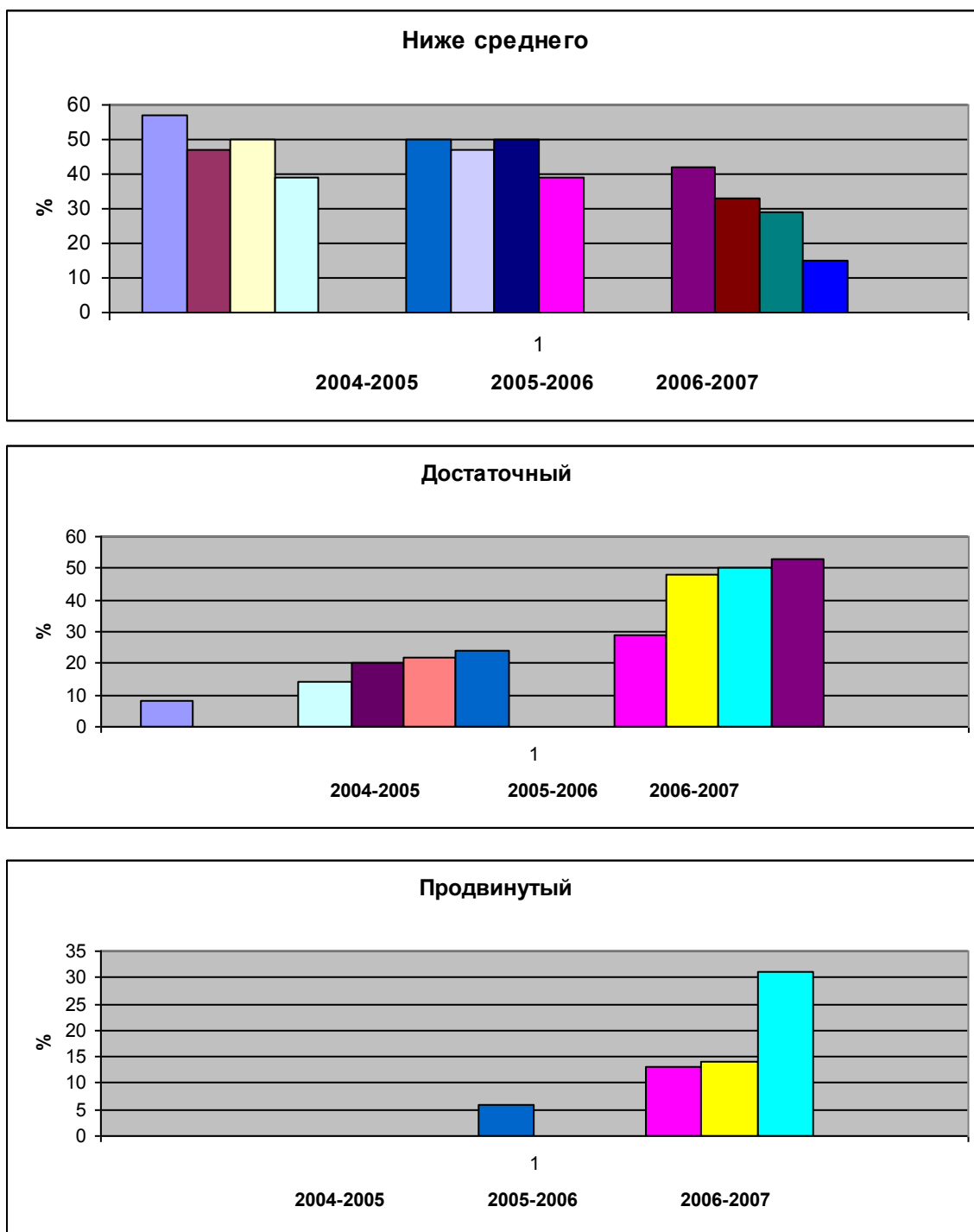


Рис. 19. Динамика уровней развития речевого этикета младших школьников

Сопоставляя результаты, полученные в экспериментальных и контрольных группах, можно отметить, что результаты в экспериментальных группах значительно выше, чем в контрольной группе (табл. 2.3.1. – 2.3.4., 2.3.8. и 2.3.9.). Диаграммы, иллюстрирующие динамику развития речевого этикета младших школьников, представлены на рисунке 19. Полученные данные наглядно показывают, что если у младших школьников в контрольной группе продвинутый уровень развития речевого этикета отсутствует, то в экспериментальных группах он вырос на 13,2 %,



14,6 % и 23,4 % соответственно; количество младших школьников с минимальным уровнем уменьшилось в экспериментальных группах до 7-8 %, в то время как в контрольной – 28,3 %.

Данные таблицы 2.3.10. наглядно демонстрируют положительные изменения среднего показателя уровня развития речевого этикета младших школьников в ходе осуществления экспериментальной работы. Из таблицы 2.3.10. видно, что в экспериментальных группах наблюдается рост достаточного и продвинутого уровней развития речевого этикета младших школьников (СП – средний показатель изменения от 1,50 до 2,38), в контрольной же группе СП ниже.

Таблица 2.3.10.

Изменение среднего показателя уровня развития речевого этикета младших школьников в ходе констатирующего и формирующего этапов

Группа	Констатирующий этап		Формирующий этап			
	2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	СП	КЭ	СП	КЭ	СП	КЭ
ЭГ-1	1,47	0,93	1,99	1,12	2,20	1,14
ЭГ-2	1,50	0,96	2,00	1,12	2,36	1,22
ЭГ-3	1,54	0,98	2,04	1,14	2,59	1,35
Ср.ариф	1,50	0,96	2,01	1,13	2,38	1,24
КГ	1,57	-	1,79	-	1,93	-

Это говорит о том, что хотя в контрольной группе у младших школьников и повышается исследуемое качество, однако переход с одного уровня развития на более высокий уровень происходит медленно. На рисунке 20 представлена динамика коэффициента эффективности (КЭ), а на рисунке 21 - динамика среднего показателя (СП).

Коэффициент эффективности (КЭ) в ходе формирующего этапа эксперимента возрастает во всех экспериментальных группах (КЭ>1), что подтверждает эффективность экспериментальной работы.

Разница результатов экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 (рис. 16-18) убедительно свидетельствует о том, что каждое педагогическое условие повышает уровень развития речевого этикета младших школьников, комплексная же реализация выявленных нами условий, применённых в ЭГ-3, способствует достижению ими более высоких результатов.

Проверку выдвинутой нами гипотезы мы осуществляли с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К.Пирсона по формуле:

$$T = \frac{1}{N_{э} \cdot N_{к}} \cdot \sum_{i=1}^c \frac{[N_{э} \cdot Q_{ki} - N_{к} \cdot N_{эi}]^2}{Q_{ki} + Q_{эi}}$$

где  $N_{э}$  – количество младших школьников экспериментальной группы;

$N_{к}$  – количество младших школьников контрольной группы;

$Q_{эi}$  – количество младших школьников экспериментальной группы,

имеющих  $i$ -ый уровень развития речевого этикета;

$Q_{ki}$  – количество младших школьников контрольной группы, имеющих  $i$ -ый уровень развития речевого этикета;

$C$  – число категорий « $i$ », число уровней.

При уровне значимости  $p = 0,05$  и, учитывая односторонность критической области, по таблице критических значений статистик, имеющих распределение  $\chi^2(2, 130)$ , найдём  $T$  (крит.) =  $T(k, p)$ , где  $k = (C - 1) = 3$  – степень свободы.



Рис. 20. Динамика коэффициента эффективности (КЭ)

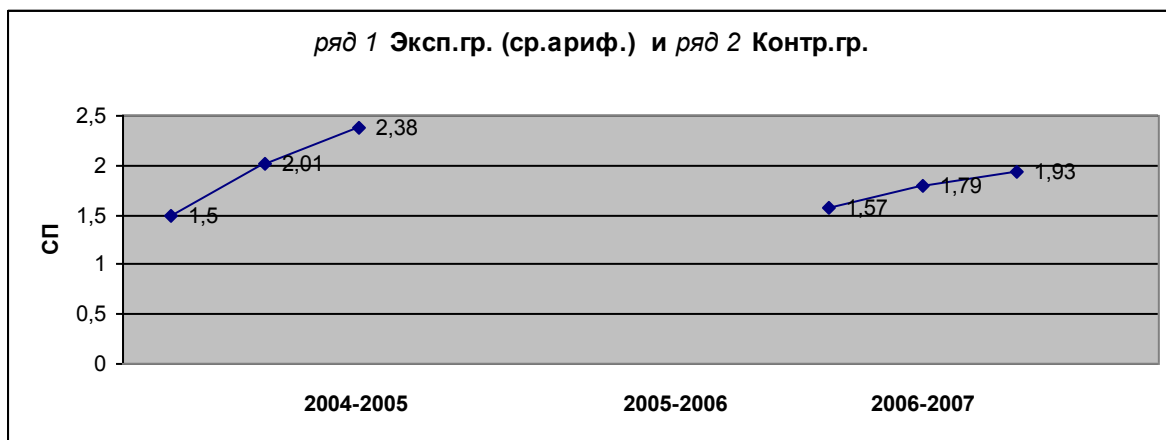


Рис. 21. Динамика среднего показателя (СП)

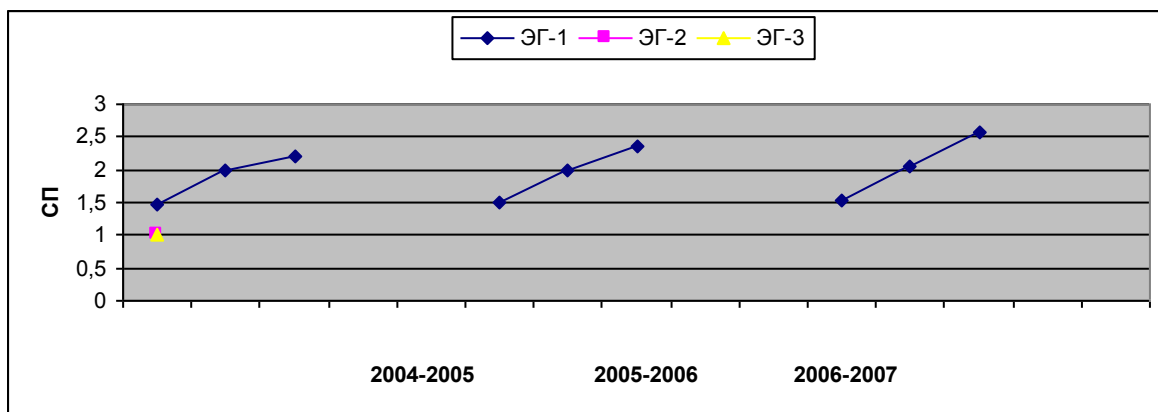


Рис. 22. Динамика среднего показателя (СП)

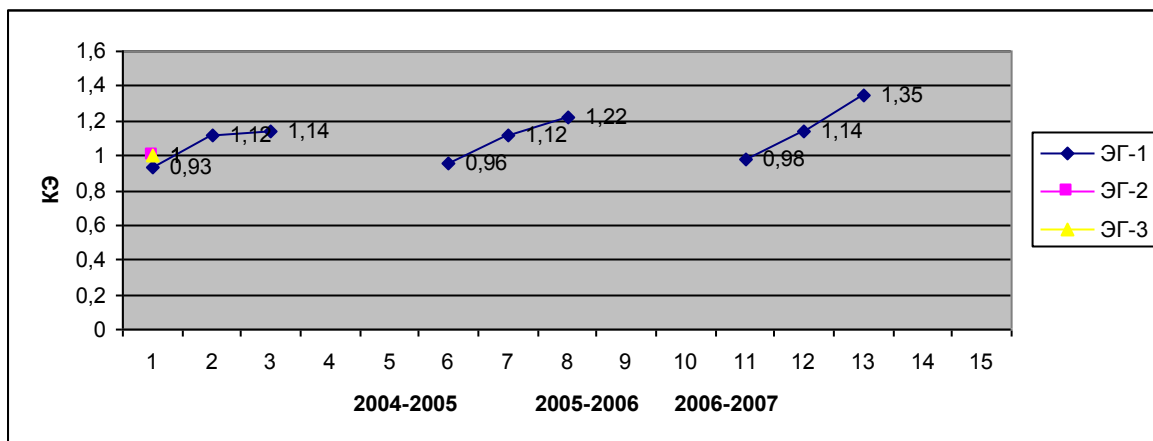


Рис.23. Динамика коэффициента эффективности (КЭ)

Использование статистического критерия  $\chi^2$  – «хи-квадрат» позволяет ответить на вопросы: имеется ли различие в уровне развития речевого этикета младших школьников экспериментальных и контрольной групп и каковы причины этого различия.

Достаточный и продвинутой уровни развития речевого этикета младших школьников могли оказаться либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях развития речевого этикета младших школьников экспериментальных и контрольной групп существенно, то есть  $T(\text{набл.}) > T(\text{крит.})$ , при заданном значении  $p$ , то согласно критерию  $\chi^2$  – «хи-квадрат», оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. Это значит, что теоретически обоснованные и практически проверенные нами педагогические условия эффективной реализации семиотико-герменевтической модели развития речевого этикета младших школьников являются необходимыми и достаточными. В таблице 2.3.11. представлены результаты вычислений.

Таблица 2.3.11.

Результаты расчёта критерия «хи-квадрат»

Группа	Кол-во человек	Категория 1	Категория 2	Категория 3	Категория 4	T (набл.)	T (крит.)
ЭГ-1	15	Qэ1=1	Qэ2=5	Qэ3=7	Qэ4=2	4,68	7,81
К	14	Qк1=4	Qк2=6	Qк3=4	Qк4=0		
ЭГ-2	14	Qэ1=1	Qэ2=4	Qэ3=7	Qэ4=2	5,02	7,81
К	14	Qк1=4	Qк2=6	Qк3=4	Qк4=0		
ЭГ-3	13	Qэ1=0	Qэ2=2	Qэ3=7	Qэ4=4	10,59	7,81
К	14	Qк1=4	Qк2=6	Qк3=4	Qк4=0		

Примечание:

Категория 1 – минимальный уровень развития речевого этикета младших школьников;

Категория 2 – ниже среднего уровень развития речевого этикета младших школьников;

Категория 3 – достаточный уровень развития речевого этикета младших школьников;

Категория 4 – продвинутый уровень развития речевого этикета младших школьников;

Из таблицы 2.3.11. видно, что  $T$  (набл.)  $>$   $T$  (крит.) только в экспериментальной группе ЭГ-3. Нулевая гипотеза для групп ЭГ-1, ЭГ-2 отклоняется на уровне значимости  $p=0,05$  и применяется альтернативная.

Следовательно, мы имеем право считать, что произошедшие изменения в уровнях развития речевого этикета младших школьников экспериментальной группы ЭГ-3 не вызваны случайными причинами. Они являются следствием комплексной реализации педагогических условий эффективного функционирования разработанной нами семиотико-герменевтической модели и способствуют основной задаче – развитию речевого этикета младших школьников.

Таким образом, результаты осуществления констатирующего этапа опытно-поисковой работы доказывают, что развитие речевого этикета младших школьников, реализуемое в процессе начального естественнонаучного образования недостаточно – необходима специально спроектированная педагогическая модель, а также гибкий комплекс условий её эффективной реализации.

Формирующий этап осуществления опытно-поисковой работы показал, что развитие речевого этикета младших школьников в рамках начальной школы в курсе «Окружающий мир» протекает более успешно при использовании структурно-функциональной модели на фоне комплекса педагогических условий её реализации.

Содержательные и процессуально-технологические особенности педагогических условий проявляются в том, что они: а) реализуются по отношению к спроектированной нами модели развития речевого этикета младших школьников; б) их комплексная реализация повышает степень воздействия, оказываемого каждым из них в отдельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В основу изучения проблемы развития речевого этикета младших школьников положена гипотеза, согласно которой развитие речевого этикета младших школьников достигнет более высокого уровня, если: на основе семиотико-герменевтического подхода спроектировать педагогическую модель развития речевого этикета младших школьников, морфологический состав которой определяется взаимосвязью пяти компонентов (целевого, содержательного, организационно-исполнительного, технологического, оценочно-результативного); эффективность реализации структурно-функциональной модели развития речевого этикета младших школьников обеспечивается комплексом педагогических условий (применение субъектно-ориентированной диагностики уровня речевой деятельности как способа получения объективных знаний; использование витагенной информации как средства развития речевого этикета младших школьников; использование герменевтического «круга» в качестве технологии решения дифференцированно-риторических задач; разработка способов организации обучения в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора языковых средств учащимися; включение в образовательный процесс младшего школьника дидактической игры как средства развития речевого этикета).

Решая необходимые для доказательства данной гипотезы задачи, мы: провели историко-педагогический и теоретико-методический анализ состояния проблемы развития речевого этикета младших школьников для определения содержания и направленности дальнейшей работы; эксплицировали понятийный аппарат исследования такими основополагающими понятиями, как «семиотико-герменевтический подход», «речевой этикет младших школьников», «культура речевого общения младших школьников», «герменевтический круг»; выбрали теоретико-методический подход к искомому процессу; уточнили принципы развития речевого этикета младших школьников, способствующие упорядочению теоретико-методического пространства исследуемой проблемы; на основе семиотико-герменевтического подхода спроектировали структурно-функциональную модель развития речевого этикета младших школьников; выявили, верифицировали комплекс педагогических условий её эффективной реализации; разработали пакет методико-технологических программ и указаний для педагогов и родителей в целях совершенствования процесса развития речевого этикета младших школьников.

Отправной точкой явились анализ понятий «общение», «коммуникативная культура», «культура речевого общения младших школьников», «речевой этикет». В ходе теоретического анализа мы пришли к следующему пониманию категории общения как осуществляемому знаковыми средствами взаимодействию субъектов, порождаемому потребностями в совместной деятельности и включающему в себя восприятие и понимание другого человека, обмен информацией и выработку

единой стратегии, направленных на значимое изменение в состоянии поведения и личностно-смыслового образования коммуникативных партнёров.

Коммуникативная культура – базовая культура личности, интеграция культуурообразующих компонентов: 1) эмоциональной культуры, или культуры чувств, представляющей собой адекватное реагирование на окружающую действительность; 2) поведенческой культуры, или культуры поведения, представляющей те или иные способы поведения личности, удовлетворяющие общепризнанным нормам общества или социальной группы; 3) культуры мышления, предстающей в виде специфических форм познавательной деятельности, направленной на восприятие и порождение текстов, соответствующих замыслу и достоверно отражающих действительность; 4) культуры речи, или речевая культура, одной из составляющих которой является речевой этикет.

Культуру речевого общения младших школьников мы рассматриваем как межличностное взаимодействие, основанное на паритетных началах, в условиях целостной культурной среды школы, которое нацелено на приобщение младших школьников к общечеловеческим и национальным ценностям в процессе приобретения личностных смыслов и опыта учебной деятельности.

Речевой этикет – это органическая часть культуры речевого общения, которая представляет собой совокупность норм и правил речевого поведения, систему типизированных речевых формул общения, установленную обществом или социальной группой внутри себя.

Решение такой проблемы педагогики современной школы, как развитие речевого этикета младших школьников, требует чёткого теоретико-методического подхода к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции общества в целом и начальной школы в частности. В теории и практике начального общего образования наметилась тенденция осуществления не только поиска новых, но и синтеза уже известных ранее теоретико-методических подходов, к числу которых мы относим семиотико-герменевтический подход, отдельные элементы которого просматриваются на протяжении всей истории педагогического познания. Под семиотическим подходом нами понимается способ организации культурно-речевого общения младших школьников, который на основе анализа хрестоматийного текста или его фрагмента, содержащего этикетную ситуацию, концентрируется на его знаковой природе и пытается объяснить, растолковать или понять его как феномен языка. Под герменевтическим подходом мы понимаем такой подход к развитию речевого этикета младших школьников, который на основе анализа хрестоматийного текста или его фрагмента (блок-концепта), содержащего коммуникативную ситуацию этикетного характера, сконцентрирует мышление младших школьников, с помощью технологии «герменевтического круга», на восприятие, представление, понимание смысла текста с целью разрешения нравственной проблемы поставленной в вопросе и усвоения общепризнанных норм

речевого общения.

В результате синтеза этих двух составляющих мы пришли к пониманию семиотико-герменевтического подхода как теоретико-методической основы развития субъекта речевой деятельности, которая рассматривает обучаемого как равноправного субъекта познания и созидания культуры на основе процесса толкования знаковых форм коммуникативной составляющей хрестоматийного текста для его понимания, что предоставляют ему (субъекту) свободное творческое пространство для осознания собственной речевой деятельности и способов её осуществления, принятия самостоятельных решений при выборе культурно-речевых средств самовыражения.

На основе семиотико-герменевтического подхода нами разработана структурно-функциональная модель развития речевого этикета младших школьников, проектирование которой осуществлялось на основе соотнесения функциональных (полноты частей системы, стремления системы к идеальности, поэтапного развития, технологичности, гибкости) и педагогических (природосообразности, поликультурности, коммуникативности, единства совместной деятельности и диалогического общения, индивидуализации) принципов.

Сконструированная модель развития речевого этикета младших школьников имеет структурную организацию, которая задается содержанием семиотико-герменевтического подхода и морфологически представлена пятью компонентами: 1) целевым (ближайшая и перспективная цели); 2) организационно-исполнительным: этапы развития и педагогические условия; 3) содержательным (интеграция культурологического, риторико-коммуникативного и коррекционно-прогностического блоков); 4) технологическим — герменевтический «круг»; 5) оценочно-результативным: уровни, показатели, диагностические методики, методы математической статистики.

Содержательный компонент разработанной нами педагогической модели включает в себя культурологический блок, позволяющий накопить фоновые знания, которые в совокупности своей составляют языковое сознание той или иной человеческой общности: знания невербальных средств общения, знания семантики, связей слов в предложении, знания основных особенностей стилей художественной литературы, а также умения строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии со сферой общения, местом, целями и социальным статусом.

В риторико-коммуникативный блок включены знания, представления об особенностях и нормах поведения в различных этикетных ситуациях речевой общности. Эти знания позволяют обеспечить функциональное использование речевых формул этикета, то есть умение понимать тексты, планировать свое речевое и неречевое поведение в зависимости от целей и задач деятельности.

Задачами коррекционно-прогностического блока являются: развитие гибкости ума в применении формул речевого этикета адекватно

поставленной задаче, критического мышления, способности среди множества формул выбрать наиболее оптимальное, эффективное для достижения поставленной цели.

Технологической составляющей педагогической модели развития речевого этикета младших школьников является герменевтический «круг» который понимается нами как сложное коммуникативное явление, которое естественным образом представляет собой реальный или виртуальный диалог, предметную коммуникацию педагога и ученика и структуру вопроса-ответа на основе текста, который в свою очередь становится предметом истолкования, объяснения, изучения проблемы или вопроса, выраженных языковыми и неязыковыми средствами в качестве образца реализации культурного межличностного взаимодействия, обусловленного взаимозначимыми мотивами и интересами.

Развитие речевого этикета младших школьников на основе семиотико-герменевтического подхода можно обеспечить при реализации определённого комплекса педагогических условий. При выделении комплекса педагогических условий мы предполагали, что отдельные, случайные условия не могут существенно повлиять на эффективность рассматриваемого процесса, поэтому необходим гибкий комплекс, учитывающий развёртывание процесса развития речевого этикета младших школьников в оптимальном режиме.

При его определении мы учитывали: требования, предъявляемые современным обществом к младшему школьнику; тенденции изменения содержания естественнонаучных знаний в начальной школе; результаты проведённого анализа выявленных особенностей образовательного процесса в начальной школе в аспекте исследуемой проблемы; результаты констатирующего этапа; специфику разработанной нами семиотико-герменевтической модели.

Данный комплекс педагогических условий включает в себя: 1) применение субъектно-ориентированной диагностики уровня речевой деятельности как способа получения объективных знаний; 2) использование витагенной информации как средства развития речевого этикета младших школьников; 3) использование герменевтического «круга» в качестве технологии решения дифференцированно-риторических задач; 4) разработку способов организации обучения в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора учащихся; 5) организацию в образовательном процессе младшего школьника дидактической игры как средства развития речевого этикета.

Применение субъектно-ориентированной диагностики уровня речевой деятельности младших школьников даёт возможность получения объективных знаний об учащемся, позволяющих решать задачи его эффективного обучения, воспитания и развития.

Использование витагенной информации как средства развития речевого этикета способствует обучению речевому этикету, основанному на актуализации (востребовании), преобразовании жизненного опыта



личности младшего школьника, её интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях.

Использование герменевтического «круга» в качестве технологии решения дифференцированно-риторических задач способствует тренировке речевого материала на основе задач, упражнений, ситуаций, которая происходит параллельно с развитием коммуникативных умений, в частности, речевого этикета обучаемых.

Организация обучения в малых учебных группах, укомплектованных на основе мотивированного выбора учащихся даёт возможность демократического, неформального общения через групповое взаимодействие младших школьников.

Включение в образовательный процесс младших школьников дидактической игры как средства развития речевого этикета даёт возможность контроля коллективной учебной деятельности, включающего комплекс ситуаций речевого общения, объединенных единым сценарием, который учит речевому поведению, вырабатывает умение учитывать различные обстоятельства общения.

Новизна выделенных педагогических условий заключается в том, что ранее в комплексе они не использовались для развития речевого этикета младших школьников. Доказательством этому служит опытно-поисковая работа.

Окружающий мир как учебный предмет предполагает возможность каждого обучаемого проявить себя во всём многообразии учебной деятельности, что даёт широкие возможности для использования приёмов дифференциации и индивидуализации. При этом центр тяжести переносится на младшего школьника, его возможности, склонности и устремления, и здесь важно поддержать обучаемого, помочь усвоить естественнонаучные знания, научить видеть главное в их содержании, самостоятельно их обрабатывать и применять на практике.

Культура речевого поведения в типовых ситуациях этикетного общения является необходимым условием социализации личности школьника. Не только школьники, но и взрослые ежедневно сталкиваются с разнообразными типовыми ситуациями этикетного общения и с необходимостью ориентироваться в этих ситуациях, отбирать адекватные им речевые средства и использовать их в соответствии с принятыми в обществе нормами культурно-речевого поведения.

В контексте задач начального образования личностно-ориентированное общение младших школьников следует рассматривать как интегративную взаимосвязь целевого обмена коммуникативно-познавательной деятельностью между младшими школьниками, направленного на процесс установления и поддержания благоприятного контакта, обусловленного взаимозначимыми целями и необходимого для выработки единой стратегии общения и повышения уровня самосовершенствования и саморазвития.

Педагогическая опытно-поисковая работа подтверждает, что реализация намеченных путей и средств развития речевого этикета младших

школьников в образовательном процессе начальной школы по курсу «Окружающий мир» способствует достижению более высоких качественных результатов. В то же время итоги изучения позволяют резюмировать следующее: возможности образовательного процесса в начальной школе для подготовки младших школьников к осуществлению культурно-речевого общения далеко не исчерпаны.

В силу сложности и многоплановости проблемы развития речевого этикета младших школьников, не все аспекты данной проблемы изучены нами с достаточной степенью полноты, однако общий подход к построению семиотико-герменевтической модели развития речевого этикета младших школьников достаточно исследован, апробирован, и дал положительные результаты. Наряду с этим мы считаем, что существует ряд вопросов, требующих дальнейшего углубленного изучения. Таковыми, на наш взгляд, являются: разработка новых теоретико-методических основ (подходов) подготовки младших школьников к культурно-речевому и личностно-ориентированному общению; детальная проработка содержательно-технологического обеспечения процесса развития речевого этикета младших школьников, а также выявление новых педагогических средств развития речевого этикета в условиях преемственности при переходе младших школьников ко второй и третьей ступени обучения в общеобразовательной школе, а затем и в профессиональном образовании. С точки зрения вышеперечисленных позиций, мы и будем продолжать дальнейшую научно-исследовательскую работу.

### Библиографический список

1. Акишина, А.А. Жесты и мимика в русской речи [Текст] / А.А. Акишина – М., 1991. – 233 с.
2. Акишина, А.А. Этикет русского телефонного разговора [Текст] / А.А. Акишина, Т.Е. Акишина. - М.: Русский язык, 1990. – 116 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс [Текст] / В.И. Андреев. - Кн. 1.-Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1996. - 567с.
4. Антонова, Л. Г. Развитие речи. Уроки риторики [Текст] / Л.Г. Антонова. - Ярославль, 1997. - 256 с.
5. Архарова, Д.И., Речь и культура общения. Практическая риторика [Текст] / Д.И. Архарова, Г.А. Долинина, А.П. Чудинов. - Екатеринбург: Сократ, 2001.
6. Батракова, С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре [Текст] / С.Н. Батракова // Педагогика. - 2002. - №4. С.27-33.
7. Бахтин, М.М. Собрание сочинений. Т.5.[Текст] / М.М. Бахтин. - М.: Русский словарь, 1996. - 680 с.
8. Белкин, А.С. Возрастная педагогика [Текст] / А.С. Белкин. – Екатеринбург: УрГПУ, 1999. - 271 с.
9. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя [Текст] / А.С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991. 70 с.
10. Белкин, А.С. Теория и практика витагенного обучения. Голографический подход [Текст] / А.С. Белкин // Образ-е и наука. Изд. Урал. науч. образ, центра РАО. - 1999. - №2. С.34-44.
11. Бушелева, Б. С. Поговорим о воспитанности [Текст] / Б.С. Бушелева. - М., 1988. – 298 с.
12. Ван Дейк, Т.А. Контекст и познание. Фреймы знаний и понимания речевых актов [Текст] / Т.А. Ван Дейк // Язык. Познание. Коммуникация. - М.: Прогресс, 1989. - 312 с.
13. Варламова, Е.П. Психология творческой уникальности человека: Рефлексивно-гуманистический подход [Текст] / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. - М.: Институт психологии РАН, 1998. - 203 с.
14. Введенская, Л.А. Культура речи [Текст] / Л.А. Введенская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – (Учебники, учеб.пособия). – 443 с.
15. Вербицкая, Н.О. Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного опыта) [Текст] / Н.О. Вербицкая // Дис. докт. пед. наук. - 2003. С.22.
16. Волович, А.С. Основы этикета и искусства общения [Текст] / А.С. Волович // Воспитание школьников, теоретич. и науч.-методич. журн., 2004г., № 2, С. 21-22.
17. Волович, А.С. Основы этикета и искусства общения [Текст] / А.С. Волович // Воспитание школьников, теоретич. и науч.-методич. журн., 2004г., № 3, С. 23-25.
18. Волович, А.С. Основы этикета и искусства общения [Текст] / А.С. Волович // Воспитание школьников, теор. и науч.-методич. журн., 2004г.,

№ 5, С. 15-17.

19. Волченко, Л.Б. Гуманность, деликатность, вежливость, этикет: Ценности культуры и морали [Текст] / Л.Б. Волченко. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 117с.
20. Волченко, Л. Б. Нравственность и этикет [Текст] / Л.Б. Волченко. - М., 1989.
21. Вомперский, В.П. Риторика в России XVII – XVIII вв. [Текст] – М., 1988.
22. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский Собр. соч.: В 5 т. - Т.2. -М.: Педагогика, 1982. – 502 с.
23. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного [Текст] / Г.-Г. Гадамер. – М., 1991.
24. Гансус, Л. Б. Азбука вежливости [Текст] / Л.Б. Гансус. - М., 1988. – 245 с.
25. Галлингер, И.В. Культура речи. Нормы современного русского языка: Пособие для учащихся, словарь, методические рекомендации [Текст] / И.В. Галлингер. – М., 1994. – 430 с.
26. Головин, Б.Н. Основы культуры речи [Текст] / Б.Н. Головин. – М., 1980. – 297 с.
27. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация [Текст]: Учебник / Под ред. проф. О. Я. Гойхмана, Т.М. Надеина - М.: ИНФРА-М, 2003. - 272 с. - (Серия "Высшее образование").
28. Граудина, Л.К. Теория и практика русского красноречия [Текст] / Л.К. Граудина, Г.И. Миськевич. – М., 1989. – 208 с.
29. Гужева, Ф. К. Основы развития речи [Текст] / Ф.К. Гужева. - Киев, 1989. - 205 с.
30. Гурвич, С.С. Основы риторики [Текст] / С.С. Гурвич. – Киев, 1988. – 198 с.
31. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский. - М.: Академия, 2001. - 192 с.
32. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург, 1997. С 51-53.
33. Зинченко, В.П. Образование. Мышление. Культура. [Текст] / В.П. Зинченко // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – 342 с.
34. Каган, М. С. Мир общения [Текст] / М.С. Каган. - М., 1988. – 290 с.
35. Капацкая, Е.В. Культура педагогического общения [Текст] / Е.В. Капацкая, В.В. Соколова. – Горький, 1988. – 301 с.
36. Ключев, Е.В. Речевая коммуникация [Текст] / Е.В. Ключев: Учебное пособие для университетов и вузов. – М.: «Издательство ПРИОР», 1998. – 224 с.
37. Крижанская, Ю.С. Грамматика общения [Текст] / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. - Л., 1990. С. 98.
38. Крысин, Л.П. Социально-лингвистические аспекты изучения современного русского языка [Текст] / Л.П. Крысин. - М.: Наука, 1989. С. 71.
39. Культура русской речи: Учебник для вузов [Текст] / Под ред. Л.К. Граудиной, Е.Н.Ширяева - М, 2000. - 560 с.

40. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи [Текст] / Т.А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 1991. – 298 с.
41. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования [Текст] / В.С. Лазарев, И.В. Конотеина // Педагогика. — 1999. — №6. С. 12—18.
42. Лебедев, О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования [Текст] / О.Е. Лебедев // Автореф. на соискание ученой степени докт. пед. наук.-СПб, 1992. - 38 с.
43. Левашова, Л. Е. Об этикете [Текст] / Л.Е. Левашова. - М., 1990. – 98 с.
44. Ломов, Б.Ф. Проблемы общения в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. - М., 1981. – 136 с.
45. Львова, С.И. Язык и речь [Текст] / С.И. Львова. – М., 2000. – 231 с.
46. Матвеев, В.М. В мире вежливости [Текст] / В.М. Матвеев, А.Н. Панов. – М., 1991. – 187с.
47. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью [Текст] / Е.И. Машбиц. – Киев, 1987. – 191 с.
48. Методы выявления особенностей познавательной активности в условиях дифференцированного обучения [Текст] / Под ред. И.С.Якиманской. – М.: Педагогика, 1993. – 140 с.
49. Мид, М. Культура и мир детства [Текст] / М. Мид. – М., 1988. – 143 с.
50. Михальская, А.К. Основы риторики [Текст] / А.К. Михальская: Мысль и слово. – М., 1996. – 416 с.
51. Монозон, Э.И. Основы педагогических знаний [Текст] / Э.И. Монозон. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.
52. Мурашов, А.А. Основы педагогической риторики [Текст] / Моск.психолого-соц.ин-т. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1996. – (Б-ка школьного психолога). – 280с.
53. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина: Учебник для студ. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
54. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников [Текст] / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Новая школа, 1995. – 95 с.
55. Никитина, Е.Ю. К вопросу о понятии «педагогическое управление» [Текст] / Е.Ю. Никитина // Акт. проблемы управления качеством образования: Тр.научн.-исслед.лаборат. «Управление качеством образования в высшей школе». – Челябинск: Изд-во «ЧП Рейх А.Ф.», 1999. – С. 46-51.
56. Никитина, Е.Ю. О создании положительной мотивационной сферы личности обучаемого в условиях управления дифференциацией обучения [Текст] / Е.Ю. Никитина, С.А. Курносова // Актуальные проблемы управления дифференциацией обучения учащихся: Сб.науч.тр. / Отв.ред. Е.Ю.Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – С. 8-12.
57. Новые рубежи человеческой природы [Текст]. - М.: Смысл, 1999. 425 с.
58. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М., 1988. –

675 с.

59. Основные направления речевого развития учащихся [Текст] // Сборник выступлений преподавателей педагогических ВУЗов. - Куйбышев, 1988. - 354 с.
60. Основы педагогических технологий [Текст]: Краткий толковый словарь / Под ред. А.С. Белкина. - Екатеринбург, УрГПУ. - 1995, 22 с.
61. Панфилова, А.П. Тренинг педагогического общения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М. : Издательский центр «Академия», 2006. - 336 с.
62. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст]: Учеб. пособие / Под ред. С.А. Смирнова. - М.: Академия, 1998. - 512 с.
63. Педагогическая риторика [Текст]. - М., 2001. - 388 с.
64. Педагогическое наследие: Каменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. [Текст] / Сост. Кларин М.В., А.И. Джуринский. - М.: Педагогика, 1989. - 416 с.
65. Петрова, В.Н. Педагогическое сотрудничество или Когда нравится учиться и учить [Текст] / В.Н. Петрова. - М., 1999. - 128 с.
66. Платов, В.Я. Деловые игры: Разработка, организация, проведение [Текст] / В.Я. Платов: Учебник. - М.: Профиздат, 1991. - 192 с.
67. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. - М.: Наука, 1986. - 225 с.
68. Программа и уроки русского речевого этикета [Текст]. - Челябинск, 1994.
69. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст]: Учебное пособие / Под ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Просвещение, 1990. - 142 с.
70. Равич, М.М. Этикет [Текст] / М.М. Равич. - СПб: Лань, 1999, - 288 с.
71. Речь. Речь. Речь. [Текст] / Под ред. Ладыженской Т.А. - М., 1990. - 335 с.
72. Розенталь, Д.Э. Культура речи [Текст] / Д.Э. Розенталь. - М.: Изд. Мое. ун-та, 1994. - 84 с.
73. Розеншток-Хюсси, О. Речь и действительность [Текст]. - М., 1994. - 224 с.
74. Руженцева, Н.Б. Сборник упражнений по практической риторике и культуре речи [Текст] / Н.Б. Руженцева. - Екатеринбург, 1998. - 276 с.
75. Серебренников, Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира [Текст] / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрикова. - М.: Наука, 1988. - 319 с.
76. Сержантов, В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия [Текст] / В.Ф. Сержантов. - Л.: Изд. ЛГУ, 1990. - 360 с.
77. Сиротинина, О.Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи [Текст] / О.Б. Сиротинина: Пособ. для учителя. - М.: Просвещение, 1996. - 175 с.
78. Соколова, В. В. Культура речи и культура общения [Текст] / В.В. Соколова. - М., 1995. - 288 с.
79. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин: ( В помощь начинающему исследователю). - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.
80. Смелкова, З.С. Азбука общения [Текст] / З.С. Смелкова: Кн. для

- преподавателя риторики в школе – Самара: СИПКРО, 1994. – 204 с.
81. Служевская, Т.Л. Уроки русской словесности [Текст] / Т.Л. Служевская: Практикум по культуре речи. - СПб: Тускарора, 1996. - 246 с.
  82. Толковый словарь русского языка [Текст] / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. 4-е издание, доп. – М., 2003. – 944 с.
  83. Усова, А.В. Критерий качества усвоения знаний [Текст] / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1996. – 12 с.
  84. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 174 с.
  85. Филиппова, Л.В. Обучение студентов педагогического вуза РЭ как компоненту иноязычной культуры [Текст] / Л.В. Филиппова // Дис. кан. пед. наук. - Ижевск, 2002. – 220 с.
  86. Формановская, Н.И. Речевой этикет как регулирующее правило речевого поведения [Текст] / Н.И. Формановская // Функционирование литературного языка в уральском городе: Сб. науч. тр. - Свердловск, УрГПУ, 1990. С. 13-20.
  87. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения [Текст] / Н.И. Формановская. – М., 1989. – 159 с.
  88. Формановская, Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методологический аспекты [Текст] / Н.И. Формановская. – М., 1987. – 126 с.
  89. Формановская, Н.И. Употребление русского речевого этикета [Текст] / Н.И. Формановская. – М.: Рус.яз., Ханой: Просвещение, 1987. – 216 с.
  90. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]: Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1986. - 406 с.
  91. Хусаинова, И.Ю. Целеполагание в педагогическом процессе [Текст] / И.Ю. Хусаинова. - Казань, 1996. С. 32.
  92. Чеснокова, Л.Д. Функционально-семантическая модель вежливости и ее реализация в тексте [Текст] / Л.Д. Чеснокова. - Таганрог, 1999. С.4.
  93. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении [Текст] / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова: Учеб.пособие для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.
  94. Школа этикета: Поучения на всякий случай [Текст] / Авт.-сост. Л. С. Лихачева. - Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1997. - 448 с.: ил.
  95. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
  96. Этикет и мы [Текст]. – М.: МК – Сервис, 1993. – 77 с.
  97. Ягодинский, В.Н. Наш этикет [Текст] / В.Н. Ягодинский.–М.: Мол.гвардия, 1988. – 235 с.
  98. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.
  99. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] / Л.П. Якубинский Избран. работы. Язык и его функционирование. — М., 1986. С.28.

**О.Г. Мишанова**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА  
РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:  
*ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ***

*Монография*