

**О.Г. Мишанова**

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Монография*

**О.Г. Мишанова**

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Москва  
2012

УДК 371.01:413  
ББК 74.202.42:81.411.2-7  
М 71

**Мишанова, О.Г.**

Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст]: монография / О.Г. Мишанова. – М.: МАНПО, 2012. – 145 с. – ISBN

В монографии целостно представлены организационно-педагогические условия управления коммуникативным образованием младших школьников как ориентир качественного обеспечения педагогической науки на уточнение методики начального общего образования, в частности курса «Русский язык». Автором раскрыты содержательные и процессуально-технологические условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

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

**ISBN**

*Рецензенты:*

**Т.В. Боровикова**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления (ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет»);

**И.Л. Федотенко**, доктор педагогических наук, профессор (ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»).

© О.Г. Мишанова, 2012

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА I. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> .....	8
<b>1.1.</b> Педагогические закономерности и методические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	8
<b>1.2.</b> Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	11
<b>1.3.</b> Принципы, отражающие идеи теории педагогического управления.....	23
<b>1.4.</b> Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников.....	33
<b>1.5.</b> Компонентный состав модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	44
<b>1.6.</b> Технологическая составляющая модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.....	60
<b>Выводы по главе I</b> .....	77
<b>ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> .....	78
<b>2.1.</b> Содержательные условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников .....	78
<b>2.1.1.</b> Создание диалогической дидактико-коммуникативной среды .....	82
<b>2.1.2.</b> Ориентация младших школьников на языковую толерантность .....	87
<b>2.1.3.</b> Реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения» .....	95
<b>2.2.</b> Процессуально-технологические условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников .....	102
<b>2.2.1.</b> Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников.....	105
<b>2.2.2.</b> Применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку	
<b>2.2.3.</b> Создание «учебного портфолио» как средства.....	110
контроля и обобщения личностно-значимого социально- коммуникативного опыта младших школьников.....	125
<b>Выводы по главе II</b> .....	132
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	135
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	139

## ВВЕДЕНИЕ

В требованиях результатов освоения основной образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования коммуникативные универсальные учебные действия относятся к метапредметным (надпредметным), обеспечивающим овладение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями, составляющим основу умения учиться.

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

Несомненно, проблема коммуникативного образования уже нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в некоторых школьных учебниках, в ряде учебно-методических пособий; в научной среде также ведётся интенсивный поиск нового содержания форм языкового образования и речевого развития обучающихся. Однако современное состояние речевой культуры младших школьников можно расценивать как кризисное и в плане словарного запаса, и неумения связно и логично выстроить языковые средства в речи. Современное обучение русскому языку в школе протекает в сложном социальном контексте, который характеризуется снижением языковой и речевой культуры, разрушением норм литературного языка, огрублением речи, засорением ее неоправданными иноязычными заимствованиями.

Негативное влияние на речь учащихся оказывают современные средства массовой информации, тексты которых изобилуют языковыми и речевыми ошибками, жаргонными и просторечными словами и выражениями.

Мы исследуем коммуникативное образование по четырём направлениям: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как кооперация; коммуникация как управление; коммуникация как условие интериоризации.

Коммуникация как взаимодействие предполагает учёт младшими школьниками позиции собеседника, понимание, уважение к иной точке зрения, умение обосновать и отстоять собственное мнение.

Коммуникация как кооперация означает действия младших школьников, обеспечивающие возможность эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками: умение планировать и согласованно выполнять совместную работу, распределять совместную работу, уметь договариваться.

Коммуникация как управление проявляется в регулировании и соотношении младшими школьниками речевого поведения и языкового

выражения участников коммуникации в различных ситуациях общения, умение решать коммуникативные задачи.

Коммуникация как условие интериоризации предполагает умение задавать вопросы, строить понятные для партнёра высказывания, точно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу.

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

В методике обучения русскому языку сегодня происходит интеграция системно-описательного, функционально-прогнатического и других подходов к построению курса русского языка в общеобразовательной школе, что отражено в методических исследованиях Е.А. Быстровой, Е.Ф. Глебовой, Т.К. Донской, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, С.И. Львовой, Н.А. Пленкина, Т.Г. Рамзаевой, М.С. Соловейчик и др. Однако, несмотря на накопленный научно-методический опыт, а также очевидную нацеленность процесса модернизации российского языкового образования на решение актуальных проблем развития школьников, анализ теории и практики языкового образования показывает, что исследуемая нами проблема достаточно глубока и пути её решения хоть и намечены, но ещё далеки от успешной реализации.

Ретроспективный анализ процесса становления методики совершенствования культуры речи в начальной школе и сопоставительный анализ современных программ и учебно-методических комплектов в аспекте воспитания речевой культуры младших школьников позволил выявить, что современная коммуникативная методика обращает особое внимание на языковую форму. Поэтому наряду с ней необходима дополнительная гностическая методика комплексного педагогического управления содержанием языковых единиц и речевых произведений как самосознания коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

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

В отличие от традиционных подходов разработка научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников базировалась на:

- личностно ориентированном подходе как общенаучной основе разработки концепции (который необходим для повышения эффективности образовательного процесса: создания на учебных занятиях среды, оптимальной для решения образовательных задач на основе личностно ориентированного взаимодействия педагога с учащимися, их постоянной поддержки, веры в их способности, взаимоуважения и доверия, основанного на свободе выбора, на обратной связи и учете реакций обучающихся, содействуя развитию активной личностной позиции, наиболее полному удовлетворению познавательных и творческих потребностей, а, следовательно, и самореализации учащихся);

- семиотическом подходе как конкретно-научной основе разработки концепции (который на основе анализа слова, высказывания, связного текста или его фрагмента, содержащего коммуникативную ситуацию, концентрируется на его знаковой природе и пытается объяснить, растолковать или понять его как феномен языка);

- герменевтическом подходе как методико-технологической основе концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников (который рассматривает обучающегося как равноправного субъекта познания и созидания культуры на основе процесса толкования знаковых форм коммуникативной составляющей 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).

Инструментальное выражение концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников будет представлено: а) закономерностями педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, выявленными в результате анализа содержания и структуры языкового начального образования; б) системой методических принципов, содержащей три подсистемы.

Основополагающий замысел концепции заключается в разработке концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, приспособленной к эффективному использованию в условиях динамично развивающегося образовательного процесса предметного курса «Русский язык».

Технологический компонент разрабатываемой нами концептуальной модели включает в себя методику педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Мы выделяем «герменевтический круг» как технологическую составляющую методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Структурное содержание методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников на уроках русского

языка отражает взаимосвязь системы общих и специфических функций управленческого цикла (педагогический анализ, планирование, мотивация, организация коммуникативно-ориентированной деятельности, контроль и коррекция); включает этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, репродуктивно-творческий) и основывается на технологической составляющей, представляющей собой «герменевтический круг».

Технологии «герменевтический круг» – это путь от слова в словаре через слово в художественном тексте к слову своему, собственному: т.е. это технология конструирования собственных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями младших школьников и соответствуют сферам и ситуациям общения.

Технологическая составляющая «герменевтический круг» опирается на коммуникативно-ориентированный анализ фрагмента (блок-концепта) естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, представляющего собой коммуникативную задачу, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющихся в тексте языковых знаний, речевых особенностей и этико-нравственной проблемы.

Коммуникативно-ориентированный анализ дает возможность при чтении учебных или художественных текстов вычленять его фрагменты (блок-концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации, которые подвергаются глубокому анализу, установлению взаимосвязей предложений, осмыслению с целью создания собственных текстов.

Успешность реализации модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников может быть обеспечена созданием комплекса организационно-педагогических условий, который учитывал бы назначение и содержание коммуникативной деятельности учащихся, социальный заказ общества в личности, обладающей активной жизненной позицией, возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов. К ним мы относим содержательные (создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность; реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения») и процессуально-технологические (организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников; применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников).

В методике педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы считаем необходимым использование следующего арсенала методов осуществления учебно-



познавательной и коммуникативно-творческой деятельности на уроках русского языка: метод эвристических вопросов, задачный метод, метод игры, метод проектов, метод «контрактов», метод редактирования текстов, опросный диалогический метод, метод дискуссионного и группового собеседования, метод самопрезентации, метод создания портфолио достижений и др. Кроме того, считаем необходимым создавать условия для самостоятельной коммуникативной деятельности младших школьников, как на занятиях, так и дома, управлять овладением и использованием усваиваемого языкового и речевого материала.

## **ГЛАВА I. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **1.1. Педагогические закономерности и методические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников**

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

1) Коммуникативное образование представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной системы, базирующейся на динамике поэтапно-концентрического расширения объема приобретенных коммуникативных знаний, навыков и умений.

2) Коммуникативное образование имеет характер естественной деятельности человека. Это реализуется через личностно ориентированную направленность, что предполагает соответственный стиль общения, активизацию умственных и нравственно-волевых усилий.

3) Коммуникативное образование базируется на активности учащегося в обучении, неразрывно связано с мотивацией, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого ученика, а также стремление познать самого себя и другого в общении.

4) Коммуникативное образование позволяет учащемуся овладевать языком осознанно, что предполагает осмысление учащимися языкового материала в единстве его формы и содержания.

5) Коммуникативное образование имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование языка как средства

общения, достижение учащимися определенного уровня коммуникативной компетенции.

6) Коммуникативное образование предполагает одновременное и взаимосвязанное коммуникативное и поликультурное развитие учащегося, что способствует развитию коммуникативных умений, а также переносу этих знаний и ориентировке в различных социально значимых ситуациях.

7) Коммуникативное образование предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности (говорение, слушание, чтение и письмо) как способам осуществления речевого общения.

8) Коммуникативное образование формирует коммуникативно-развивающуюся языковую личность посредством организации общения через управление учебной деятельностью учащихся, что позволяет максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы учащихся.

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

Процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности будет осуществляться успешно в рамках целостной научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием, ядром которой выступают педагогические закономерности и методические принципы концепции: а) общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников; б) принципы, отражающие идеи теории педагогического управления; в) принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников, а также целостная модель коммуникативного образования. Данная концепция обеспечивает оптимальное соотношение практического владения языком, в том числе за счет развития культурно-речевых умений и организации деятельности учащихся (прежде всего коммуникативной и творческой как наиболее актуальных видов деятельности).

Анализ научной литературы (М.Т. Баранов, Н.Ф. Гоноболин, А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, Т.А. Ладыженская, А.В. Мудрик, Н.И. Формановская, Л.А. Шкатова и др.), обобщение эффективного

педагогического опыта, собственная деятельность в качестве учителя начальных классов позволили сформулировать методические принципы построения научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, к числу которых мы относим:

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

- *принцип кроссдисциплинарности*, когда содержание одной дисциплины накладывается на содержание других дисциплин того же иерархического уровня, и создает предпосылки для фундаментализации ее основ;
- *принцип преемственности* традиций формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности со структурой и содержанием инноваций современного коммуникативного образования;
- *принцип поликультурности*, способствующий развитию младшего школьника как коммуникативно-развивающейся языковой личности через воспитание человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия, способного и готового осуществлять межличностное общение на основе сотрудничества его участников в достижении целей культурно-речевого взаимодействия;

2) *принципы, отражающие идеи теории педагогического управления:*

- *принцип фасилитации* образовательного процесса – это принцип педагогического управления продуктивностью коммуникативного образования (обучения, воспитания и развития) субъектов за счет особого стиля общения и качеств личности педагога, человека, облегчающего проявление инициативы и взаимодействия обучающихся, содействующим процессу их личностного развития и самореализации;
- *принцип менеджмента комплексности*, предполагающий сочетание целевого, функционального и линейного педагогического управления. Принцип устанавливает педагогическое взаимодействие в двух направлениях: управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации. Второе направление предполагает управляемый переход от совместной с педагогом учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика в реальной действительности;
- *принцип витагенности*, предполагает в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников опору на жизненный опыт личности, построенную на актуализации (востребовании, преобразовании) информации, отражающей витагенный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях, которую человек использует в новых для него условиях.

3) *принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников:*

- *принцип ориентированности*, предполагает способность человека ориентироваться в мире и действовать в соответствии с результатами

коммуникативной ситуации и с интересами и ожиданиями других людей, социальных групп, общества и человечества в целом.

– *принцип персонификации (идентификации)*, обозначающий устойчивое отождествление себя со значимым другим человеком, ориентацию на персонифицированные идеалы — яркие, эмоционально привлекательные образы людей, неразрывно связанные с той ситуацией, в которой они себя проявили и стремление быть похожими на них.

– *принцип полисубъектности* вытекает из понимания того, что в современных условиях процесс коммуникативного образования личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер, т.к. младший школьник включён в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки.

### **Выводы по § 1.1.**

Таким образом, ядром целостной научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, целью которой является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности стали педагогические закономерности и методические принципы разработки концепции:

1) *Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников (кроссдисциплинарности, преемственности, поликультурности);*

2) *Принципы, отражающие идеи теории педагогического управления (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности);*

3) *Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников (ориентированности, идентификации, полисубъектности).*

### **1.2. Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников**

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

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

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

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

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

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

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

**Принцип кроссдисциплинарности** является одним из общедидактических принципов концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников при

обучении русскому языку. Преподавание русского литературного языка должно, так или иначе, пересекаться с преподаванием курсов литературы, окружающего мира, отечественной истории, так как все эти предмета имеют почти один и тот же объект изучения – тексты русской литературы, которые составляют предметное воспитательное единство и координируются в связи с общими задачами гуманизации начального общего образования.

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

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

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

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

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

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

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

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

В словаре Уэбстера даётся следующее определение: «кроссдисциплинарность включает два или более академических, научных или художественных дисциплин». В словаре Уорднета

кроссдисциплинарность – сотрудничество двух или более предметных областей. Кроссдисциплинарность определяется также, как: объединение двух или более академических дисциплин или разрабатываемых предметных областей или объединение двух или более профессий, технологий и т.п.

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

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

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

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

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

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

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

По Г. Бергеру кроссдисциплинарный – прилагательное, обозначающее взаимодействие между двумя или несколькими различными дисциплинами. Это взаимодействие может варьироваться от простого обмена идеями до взаимной интеграции целых концепций, методологии, процедур,

терминологии, данных, организации исследовательской и образовательной деятельности в некоторой весьма широкой области.

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

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

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

**Принцип преемственности** является важнейшим фактором, обеспечивающим эффективность коммуникативного образования. В педагогической науке преемственность в образовании понимается как одно из необходимых условий становления и развития личности ребёнка, определяющее его дальнейшую жизнедеятельность. Преемственность предполагает связь между этапами или ступенями развития, и её сущность заключается в сохранении различных элементов целого или отдельных его сторон при помощи целого как системы.

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

Развёрнутое определение понятию «преемственность» даёт А.А. Леонтьев: «...под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение), то есть, в конечном счёте, – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования» [40].

В современной отечественной педагогической практике принцип преемственности образования наиболее полно и последовательно



реализуется в образовательной системе начального общего образования «Школа 2100». Можно отметить следующие направления реализации преемственности, которые определяют целостность, последовательность и системность всего образовательного процесса [10]:

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

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

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

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

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

Реализация принципа преемственности в обучении русскому языку является одним из важных дидактических принципов, состоящих в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на изученное и достигнутый учащимся уровень языкового и речевого развития, в перспективности изучения материала, в согласовании ступеней и этапов образовательного процесса. Именно поэтому данная педагогическая

проблема постоянно находится в центре внимания психологов, дидактов, методистов, педагогов (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, М.Р. Львов, М.И. Скаткин и др.).

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

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

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

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

мышления: логико-языковых операций анализа и синтеза, обобщения, абстрагирования и сравнения и т.п.

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

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

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

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

Многообразие составляющих понятия «культурный человек» включает и нравственную культуру, и культуру общения, и осознание необходимости повышения своего культурного уровня путём приобщения к

сокровищницы 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.

Аспекты, в которых исследуются проблемы поликультурного образования, чрезвычайно разнообразны и отражены в работах Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко, Ю. С. Давыдова, А. Н. Джуриного, М. Н. Кузьмина, З. А. Мальковой, Л. Л. Супруновой и др. Поликультурное пространство рассматривается в разных аспектах: как феномен культуры, и механизм передачи социального опыта, и сфера педагогических ценностей, и звено педагогической культуры, и новая информационная среда.

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

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

Для достижения цели поликультурного образования нами решаются следующие задачи:

- развитие восприятия учащимися современного многоязычного мира;
- развитие социокультурной компетенции учащихся, помогающей в выборе приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях межкультурного общения;
- создание условий для интеркультурного творчества учащихся.

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

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

содержанием, каждой присущи свои преимущества, а значимость культуры определяется индивидами.

Отражая многоэтническую природу российского общества, принцип поликультурности полагает, что содержание образования должно отражать определенные элементы разных этнических культур. При этом основополагающими должны быть положения о том, что этнические культуры – это всеобщее богатство всех людей, населяющих страну, что общенациональная российская культура есть продукт исторического процесса взаимообогащения и взаимопроникновения этнических культур.

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

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

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

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

Однако при разработке концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся начальной школы принцип поликультурности должен быть представлен из подструктур, которые строятся вокруг следующих основных ориентиров: этнокультурной и социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о разнообразии культур в мире, стране, территории проживания; воспитания установок толерантного сознания.

Наш подход к принципу поликультурности предполагает, что используемые методы и формы организации решения управленческих задач

педагога должны быть такими, чтобы как можно большее число обучающихся были вовлечены в самоуправление по развитию умений конструктивного взаимодействия с представителями иных культур.

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

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

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

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

Этот принцип требует присвоение и усвоение личностью младшего школьника общепризнанных норм речевого общения, 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.

### **Выводы по § 1.2.**

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

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

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

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

### **1.3. Принципы, отражающие идеи теории педагогического управления**

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

облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия).

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Фасилитация – своеобразная «подъемная сила» самореализации личности обучающегося. Три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия лежат в основе фасилитации. Они дополняют комплекс психолого-педагогических условий и определяют успех познания. В этих положениях заключен смысл фасилитации, раскрывается личностно и деятельностно-опосредованная позиция и синергетический образ фасилитатора и обучающегося.

Традиционная методика обучения русскому языку в начальной школе авторитарна, основана на убеждении, разъяснении, приучении, принуждении, требованиях, т.е. воздействии на личность внешней силой педагогического влияния, усиливающих когнитивный диссонанс. Принцип фасилитации

предусматривает иное: активно включать обучающегося в речетворческую деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности.

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

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

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

Принцип фасилитации в коммуникативном образовании младших школьников определяет стратегию и тактику в педагогическом управлении и означает стимуляцию и освобождение одновременно. Он реализуется через взаимодействие обучающихся и педагогов в личностно ориентированной (гуманистической) парадигме на основе соуправления, открытости, творчества, установления контактов для индивидуального совершенствования, «освобождения» качеств личности с помощью средств педагогического внушения и выдвижения оптимистической перспективы. Это дает возможность расширения границ свободы и ответственности участников образовательного процесса в практической деятельности.

На основе анализа и обобщения современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме педагогической фасилитации, можно заключить, что наметился определенный переход от традиционного понимания сущности этого понятия. Чаще оно рассматривается как качественная характеристика педагога. В то же время

обращение к истории возникновения термина позволяет нам утверждать, что в своей основе фасилитация представляет собой процесс взаимодействия педагога с обучающимися, соответствующий определенным характеристикам.

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

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

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

Таким образом, системность означает попытки структурировать проблемы и решения по вертикали, комплексность — развернуть их по горизонтали. Поэтому системность более тяготеет к вертикальным, субординационным связям, а комплексность — к горизонтальному, координационному педагогическому взаимодействию.

Под принципами управления в целом понимают фундаментальные основные идеи, представления об управленческой деятельности, правила, вытекающие непосредственно из законов и закономерностей управления, т.е. принципы управления отражают объективную реальность, существующую вне и независимо от сознания человека. Вместе с тем, каждый из принципов

управления - это идеи, которые мысленно формирует каждый педагог на уровне его общей и профессиональной культуры. Так как принципы принадлежат субъекту, то они носят субъективный характер. Из принципов педагогического управления вытекают правила группового поведения школьников. Из правил группового поведения вытекают правила индивидуального поведения с учетом их личностных характеристик.

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

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

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

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

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

В педагогическом управлении коммуникативным образованием важным моментом является мотивация младших школьников к обучению, воспитанию и развитию, качество которой зависит от многих факторов. Эффективной она становится, когда возникает гармонизация личностного и организационного сознания субъектов образования в процессе педагогического взаимодействия. Вследствие этого и складывается их ориентация на изменение.

Таким образом, педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиции принципа менеджмента комплексности есть систематически осуществляемое сознательное, целенаправленное организационно-методическое взаимодействие педагога с коллективом младших школьников на основе познания и использования

объективных закономерностей и тенденций социокультурного языкознания в интересах обеспечения оптимальных перспектив и достижении поставленной цели – становление коммуникативно-развивающейся языковой личности обучающихся.

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

Особенности существующих направлений и подходов к исследованию в области коммуникативного образования школьников определяют разработки теории витагенного обучения, которая вызвана необходимостью понимания и признания **принципа витагенности**, отражающего идеи теории педагогического управления.

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

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

Проблема использования жизненного, витагенного опыта учащихся в учебном процессе и формирования на его основе личностных качеств широка и многогранна. Анализ научной литературы (В.Г. Белинский, А.С. Белкин, И.И. Бецкой, Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, Н.О. Вербицкая, Н.Х. Вессель, К.Н. Вентцель, В.И. Водовозов, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Э.Ф. Зеер, П.Ф. Каптеров, Н.А. Корф, А.Н. Леонтьев, А.П. Нечаев, Н.И. Новиков, В.Ф.Одоевский, Н.И. Пирогов, А.Н. Радищев, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д.

Ушинский, А.Ф. Фортунатов, Ф.И. Янкович и др.) убедительно показал, что в исследованиях учёных раскрывались различные подходы к проблемам поиска научно-практических путей привлечения жизненного (витагенного) опыта в качестве дополнительного источника в процессе обучения младших школьников.

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

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].

Современное определение технологии обучения с опорой на жизненный (витагенный) опыт личности дал А.С. Белкин [19]. Обучение витагенное — инновационное направление в дидактике, построенное на актуализации (востребовании) информации, отражающей жизненный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях.

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

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

Первая стадия — первичное восприятие витагенной информации, недифференцированное.

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

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

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

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

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

Таким образом, витагенная информация есть совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих мироощущение личности на определенных стадиях и уровнях ее развития. Специфика витагенной информации заключена в трех основных позициях. Первая не связана с организованным процессом обучения и носит преимущество автодидактический характер (самонакопление информации). Вторая: основной способ ее получения —

ретроспективный анализ жизни и деятельности. Третья имеет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию.

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

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

В качестве оснований отбора витагенной информации мы предлагаем следующие:

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

Жизненный опыт – это витагенная информация, которая стала достоянием личности, будучи отложенной в резервах долговременной памяти, и находится в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях. Она представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков человека, представляющих для него самодостаточную ценность, и связана с памятью разума, чувств поведения. Жизненный опыт индивида формирует его личность. Например, обучая нормам речевого этикета мы формируем культуру речевого поведения школьника, а, следовательно, и личность социально адаптированную к современным требованиям общества.

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



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

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

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

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

### **Выводы по § 1.3.**

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

1. Принцип фасилитации образовательного процесса – это принцип педагогического управления продуктивностью коммуникативного образования (обучения, воспитания и развития) субъектов за счет особого стиля общения и качеств личности педагога, человека, облегчающего проявление инициативы и взаимодействия обучающихся, содействующим процессу их личностного развития и самореализации. Принцип фасилитации предусматривает активное включение обучающегося в речетворческую деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития его личности. Он реализуется через взаимодействие обучающихся и педагогов в личностно ориентированной (гуманистической) парадигме на основе соуправления, открытости, творчества, установления контактов для индивидуального совершенствования, «освобождения» качеств личности с помощью средств педагогического внушения и выдвигания оптимистической перспективы. Это дает возможность расширения границ свободы и ответственности участников образовательного процесса в коммуникативной деятельности;

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

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

#### **1.4. Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников**

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

Принцип ориентированности, с которым связывается традиционная образовательная практика, *утверждает субъективно-позиционную либо тематическую* ориентацию коммуникативного действия. Первая из них имеет два аспекта: с одной стороны, любое коммуникативное действие понимается как выражение субъективной позиции, с другой, оно видится как адресованное к определенной позиции.

Способ анализа интеракций, применяемый в большей части современных социальных наук, как раз предполагает двоякую соотнесенность любого высказывания в пространстве коммуникации,

приобретающей статус обмена. Соответственно, высказывание осмысливается как способ передачи значений от одной субъективности к другой, а коммуникация — как базовое условие этой передачи.

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

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

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

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

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

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

Ситуационная ориентированность проявляет себя, в первую очередь, на уровне *высказываний*. Если первые две отмеченные ориентации (*субъективно-позиционная* и *тематическая*) отталкиваются от высказываний, понимаемых в качестве средств или инструментов (а фактически — способов, т.е. «высказывать» интерпретируется, как и, например, «писать», не просто как средство, а именно как способ действия)

передачи субъективных значений, придаваемых объектам, то в ситуационной ориентации и объект, и субъект начинают выводиться из высказывания, которое их конструирует, и в котором они конституируются в собственном статусе.

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

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

Выделим основополагающие характеристики коммуникативной ситуации:

- коммуникативная ситуация является понятием лингвистики (общей и прикладной) и лингводидактики;

- коммуникативная ситуация определяется как составляющая контекста высказывания, порожденного в речевом акте;

- коммуникативная ситуация имеет те же особенности, что и речевая деятельность в целом (осмысливается с точки зрения речевой деятельности);

- коммуникативная ситуация связана с учебным процессом и является фактором, обеспечивающим активную устную речь языковой среды;

- коммуникативная ситуация - это методический прием или средство, создающее условия и побуждающее к конкретному высказыванию, открытому естественному общению;

- коммуникативная ситуация - это способ (условие) организации учителем речевой деятельности и речевого поведения младших школьников, т.е. речевого общения на учебном занятии по окружающему миру.

Опираясь на вышеизложенные постулаты, под *коммуникативной ситуацией* нами понимается способ педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся, заключающий в себе мотивационную основу речевой деятельности, и условия, вызывающие потребность в языковом общении.

При разработке методики организации культурно-речевой деятельности младших школьников в курсе «Русский язык» мы в основном руководствовались типами коммуникативных ситуаций, выделенными по следующим критериям: а) условиям создания коммуникативных ситуаций; б) способу организации речевой деятельности обучаемых; в) этапам

обучения; г) основным дидактическим задачам, решаемым учащимися начальной школы на учебном занятии; д) функциям речи к адресату; е) формам речи; ж) с точки зрения стимула к речи и способа речевой реакции на него; 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, художественных, естественнонаучных и др. видов текстов как основных средств коммуникативного образования; б) ситуативных упражнений, в частности, ситуативных диалогов; в) наглядности (картины, иллюстрации, схемы); г) дидактических игр речевого характера (занимательные игры, пословицы, загадки и др.); д) естественных и воображаемых ситуаций общения.

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

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

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

2. Установка на эмоциональное воспроизведение текста организуется путем создания коммуникативной ситуации на воспроизведение диалога в ролевой игре.

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

4. Коммуникативная ситуация на восприятие темы текста.

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

Организация устного речевого общения осуществлялась нами на основе ситуативных упражнений. Речевые задания формулировались исходя из конкретных ситуаций, ибо ситуативные упражнения отражают

специфику речевой коммуникации (ее мотивированность, целенаправленность, ориентированность на конкретную обстановку, в которой она протекает) и создают стимул к говорению, вызывают потребность в общении, совершая речевые действия. Разрабатывая ситуативные упражнения, мы принимали во внимание факторы, которые вызывают учебно-речевое общение, а именно: сообщение новых для собеседников факторов, выражение собственного отношения к ним и их оценка и т.д.

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

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

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

Идея идентификации (устойчивого отождествления себя со значимым другим, стремление быть похожим на него) получила развитие в зарубежных психологических концепциях, сформировавшихся в рамках персонологического направления (А. Адлер, К. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни, А. Маслоу, К. Роджерс), и отечественных (К.А. Альбуханова-

Славская, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе и др.). Идеи субъектности представлены в концепциях персонализации, индивидуальности, адаптации, социализации современных психологов (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Петровский, В.Э. Чудновский и др.).

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

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

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

Персонификации обладают всеми характеристиками, что и объектификации. Но в отличие от объектов у людей должны быть и некоторые дополнительные характеристики, чтобы действительно репрезентировать человека: способности, чувства, самосознание, духовные связи, намерения, убеждения, имена и т.д. Если одна из этих характеристик (факторов персонификации) отсутствует в мысленно-образном конструкте человека, это «другое» расценивается как неравный вид.

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

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

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

приписываются самосознание, намерения, убеждения, духовные связи и ряд других характеристик.

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

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

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

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

В.А. Сластёнин и др. подчеркивает приоритет субъектно-смыслового обучения, в сравнении с информационным, и формирования множества субъективных картин мира, которым способствует: диагностика личностного развития, ситуативное проектирование, включение учебных заданий в контекст жизненных проблем, отказ от обобщенных форм обучения в пользу индивидуальных.

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

В исследовании мы разделяем точку зрения П. Друкера и др., что знание нельзя найти в книгах, там можно найти лишь информацию. «Знание – это способность использовать информацию в конкретной ситуации и сфере деятельности»[48].

С.В. Борисов и др. отмечает, что «...ценность ученика определяется воссозданием не столько социального, сколько индивидуального опыта,



обогащенного последним. Ученик становится субъектом познания, он является им сначала как носитель субъективного опыта. Затем происходит «встреча» чего-то заданного с уже существующим субъективным опытом, обогащение, окультуривание последнего»[89].

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

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

**Принцип полисубъектности** в организации педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников реализуется через субъект-субъектные отношения участников образовательного пространства с опорой на индивидуальный коммуникативный опыт каждого субъекта, творческое взаимодействие и саморазвитие. В основе принципа полисубъектности лежит коллективная субъектность, взаимосвязь всех элементов и их свойств в пространстве коммуникативного образования младших школьников.

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

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

В психолого-педагогических и философских исследованиях изучены отдельные теоретико-методологические аспекты и механизмы развития

субъектного потенциала личности (Н.И. Вьюнова, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, А.Н. Шими́на и др.).

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

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

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

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

Проблема субъектности — одно из наиболее значимых явлений в современной психологии и педагогике. По выражению В.А. Вединапиной и др., «в педагогической теории и практике сегодня не раскрыта роль субъектности школьника в учении, вследствие чего и учитель, и родители мирятся с тем, что дети приходят в школу не для того, чтобы учиться, а с той целью, чтобы их обучали» [64].

В.М. Розин и др. считает, что при методологическом осмыслении категории «субъект» можно говорить «...о трех основных пониманиях субъекта - «субъекте-субстанции», субъекте как «источнике познания и творчества» и субъекте в оппозиции «субъект-объект».

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

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

В свою очередь, Хайдеггер и др. показывает, что именно язык и коммуникация задают субъекта, что речь и способность к общению — это не атрибуты субъекта, а сущность, определяющая его. Язык, считает Хайдеггер, могущественнее, а потому важнее, чем люди. Современные представления о языке, по мнению Хайдеггера, по большей части носят субъективистский характер, в них язык рассматривается как один из атрибутов человеческой деятельности, как важный аспект ее, но все-таки — аспект. Согласно Хайдеггеру, язык должен быть понят не как атрибут — вообще не как предикат, а скорее как субъект, но этих терминов, как известно, ученый избегает, потому что «они несут на себе печать метафизики, которая рассматривает всякую реальность под углом зрения субъект - объектного отношения»[74].

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

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

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

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

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

взаимодействие реализуется в совместных формах досуговой и образовательной деятельности.

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

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

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

#### **Выводы по § 1.4.**

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

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

2. Принцип персонификации (идентификации) отражает устойчивое отождествление себя со значимым другим человеком, стремление быть похожим на него. В младшем школьном возрасте преобладает образно-эмоциональное восприятие действительности, развиты механизмы подражания, эмпатии, способность к идентификации. В этом возрасте выражена ориентация на персонифицированные идеалы — яркие, эмоционально привлекательные образы людей (а также природных явлений, живых и неживых существ в образе человека), неразрывно связанные с той

ситуацией, в которой они себя проявили. Персонифицированные идеалы являются действенными средствами нравственно-коммуникативного воспитания ребёнка;

3. Принцип полисубъектности гласит, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. В современных условиях процесс коммуникативного образования личности имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер. Младший школьник включён в различные виды социальной, информационной, коммуникативной активности, в содержании которых присутствуют разные, нередко противоречивые ценности и мировоззренческие установки. Деятельность различных субъектов коммуникативного образования при ведущей роли образовательного учреждения должна быть по возможности согласована с целями, задачами и ценностями развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования.

### **1.5. Компонентный состав модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников**

В настоящее время моделирование находит широкое распространение в различных областях науки и практики. Об этом свидетельствует множество работ, посвященных проблемам моделирования, возможностям применения моделей в отдельных науках. В педагогической науке обоснование данного метода дано в трудах В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Б. Новик и др. Вопросы моделирования в педагогической науке, послужившие методологической основой нашего исследования, освещаются в работах С.И. Архангельского, Ю.А. Конаржевского, В.В. Краевского и др.

Моделирование является важнейшим методом исследования реально существующих предметов (предметное моделирование) и явлений, процессов (знаковое, информационное моделирование) объективной природной, социальной, социоприродной действительности. Знаковое (информационное) моделирование реально существующих объектов может замещать изучаемый объект посредством мысленно-наглядных представлений о нем. Системное моделирование, ориентируясь на познание и управление сложноорганизованным объектом, реализует на практике целостное единство субъекта и объекта познания.

Для достижения цели нашего исследования и всестороннего рассмотрения процесса обеспечения личностно-ориентированного, семиотического и герменевтического подходов к педагогическому управлению коммуникативным образованием обучающихся мы использовали метод педагогического моделирования. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Основным понятием метода

моделирования является модель. Значимость модели, её реалистичность доказывается и подтверждается в процессе эксперимента.

В переводе с французского «modele» 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 и др., 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 технику и являются неотъемлемым компонентом модели обучения. Модель обучения является элементом проекта, следовательно, и элементом образовательной технологии.

В данном исследовании под моделью вслед за В.А. Штоффом и др. понимается мысленно представленная или материально реализованная система, 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 и др. 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 концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы не претендуем на целостное решение проблемы исследования, а представляем один из возможных вариантов.

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования – наглядность, определенность, объективность, которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании. Эффективность моделирования зависит от изначальных теорий и гипотез, указывающих на границы допустимых при моделировании упрощений.

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 нашем исследовании представлена содержательная модель структурно-функционального типа, проектирование которой осуществляется в три этапа, содержательной логике которых мы следовали (см. табл. 1.5.1.).

Таблица 1.5.1.

**Этапы педагогического моделирования**

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

Разрабатывая концептуальную модель педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы руководствовались основными требованиями, предъявляемыми к процессу моделирования. Назовем их:

- между элементами модели существуют причинно-следственные связи, которые должны быть установлены исследованием и которые реагируют на изменения, возникающие в одном из них, что возможно лишь при наличии обратной связи. При ее отсутствии эффективность процесса сводится к минимуму;
- модель является динамичной, т.е. обладает способностью изменять качественное состояние;

- моделирование осуществляется лишь при наличии в модели параметра, в случае воздействия на который можно изменить течение процесса.

При проектировании концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы учитывали: а) социальный заказ общества; б) государственный образовательный стандарт начального общего образования; в) коммуникативную компетенцию педагога, осуществляющего коммуникативное образование младших школьников; г) целостную поликультурную учебно-пространственную среду школы.

Кроме того, мы опирались на: 1) сущность коммуникативного образования как процесса и результата становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в процессе обучения, воспитания и развития; 2) возможности личностно-ориентированного, семиотического и герменевтического подходов; 3) этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности; 4) критерии и показатели становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Проектирование концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников подчиняется следующей логике (рис.1):

- 1) определение границ модели;
- 2) определение цели и задач проектирования, их соотнесение с целями и задачами проектируемого процесса;
- 3) определение субъектов рассматриваемого процесса;
- 4) выбор и обоснование принципов, на основе которых будет осуществляться проектирование модели;
- 5) определение основных функций, содержания, методов, приемов, средств, форм моделируемого процесса;
- 6) выявление организационно-педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели;
- 7) определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики.

Концептуальная модель педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников приспособлена к эффективному использованию в условиях динамично развивающегося образовательного процесса, которая включает *целевой* (определение целей коммуникативного образования младших школьников); *организационно-исполнительный* (определение этапов становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников и комплекса педагогических условий, обеспечивающих их реализацию); *содержательный* (интеграция социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного и практико-деятельностного компонентов); *технологический* (разработка методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, технологической составляющей которой является «герменевтический круг») и *результативно-*



*оценочный* блоки (выявление критериев и показателей становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников).

Данная модель базируется на педагогических закономерностях и методических принципах, предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех её компонентов и изменение их функций при совершенствовании этой модели.

Охарактеризуем каждый из представленных компонентов модели.

**1. Целевой блок** - определение целей коммуникативного образования младших школьников. Содержательной подструктурой данного блока является ценностно-мотивационная характеристика, направленная на осознание младшими школьниками цели коммуникативного образования, 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 в целом, и культурно-речевой деятельности в частности.

В соответствии с выделенными нами принципами в качестве ближайшей цели проектируемой модели мы рассматриваем развитие у младших школьников на высоком уровне навыков культурно-речевого общения, необходимом для осуществления эффективной межличностной коммуникации как в условиях взаимодействия между сверстниками и взрослыми внутри школы, так и за её пределами. В качестве перспективной цели – становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, стремящейся к непрерывному повышению собственной речевой культуры в динамично меняющихся поликультурных условиях. Задачами применения искомой модели можно считать: 1) достижение младшими школьниками продвинутого уровня развития навыков культурно-речевого общения; 2) осознание младшими школьниками смысла и значения коммуникативного образования в становлении собственной коммуникативно-развивающейся языковой личности.



Рис.1. Модель методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников

В этой связи весьма существенными для нас являются идеи исследователей (Б. Блум, Р. Бэрроу, А. Вирч, Ф. Магер, И.А. Колесникова, С. Маклюр, Р. Мэйджер и др.), которые расценивают научную обоснованность целей как один из показателей эффективности процесса образования, одно из средств оптимального построения содержания образования.

В научной литературе выдвигаются разные источники целеполагания. Согласно предмету нашего исследования весьма продуктивной представляется точка зрения И.А. Колесниковой и др., которая выявила следующие источники:

- социальный заказ, выражающийся как в объективных тенденциях развития общества, так и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан;
- субъект изучения как особая социальная реальность, имеющая самостоятельную ценность не только на период подготовки к чему-либо;
- педагог как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий «сущностную способность к созданию другого».

Исследованием установлено, что целевой блок разработанной нами модели характеризует способы проектирования предстоящей деятельности, обоснование возможных вариантов ее развития. Цель выступает в качестве критерия, с учётом которого происходит функционирование и развитие концептуальной модели в целом и отдельных её компонентов в частности. Именно этот компонент модели является её системообразующим фактором, так как определяет предназначение разработанной модели.

**2. Организационно-исполнительный блок** включает этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников и педагогические условия эффективной реализации разрабатываемой нами концептуальной модели.

Реализация данного блока по коммуникативному образованию младших школьников осуществляется в три этапа становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников:

1). Эмоционально-оценочный этап отражает эмоционально-волевое, некритическое освоение младшими школьниками культурно-речевых знаний с целью превращения их в личные взгляды, убеждения и способы деятельности. Также эмоционально-оценочный этап становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников способствует формированию субъективного нравственного отношения к осваиваемым ценностям, к речевой деятельности окружающих и своей собственной.

Данный этап является ориентировочным и определяет существенные признаки и необходимые характеристики для достижения высокого уровня социально-нравственной позиции младших школьников. Он включает в себя: а) определение задач коммуникативного образования; б) учет необходимых

базовых культурно-речевых знаний младших школьников; в) учет индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся.

Суть данного этапа состоит в формировании личностного отношения к коммуникативной деятельности, культурным ценностям, содействии развитию познавательной мотивации. В результате получения фундаментальных культурно-речевых знаний происходит развитие коммуникативных умений младших школьников, вырабатывается собственное мнение. Вслед за этим вовлечение младших школьников в речевую практическую деятельность содействует переходу к следующему этапу становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

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. Выделение данного этапа позволяет говорить о наличии в культурно-речевом общении единства мировоззрения младшего школьника, его поискового мышления и практической деятельности.

Основным концептуальным положением в педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников является необходимое формирование системообразующей личностно-смысловой позиции, предполагающей: понимание смысла и значения культурно-речевого общения, стремление к речетворческой самореализации, наличие социально-нравственной позиции, чувство ответственности и долга.

Методическими критериями отбора нового дидактического материала стали: мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, сензитивность (соответствие психологическим особенностям возраста с учетом повышенной чувствительности и восприятия образной картины окружающей действительности); функциональность. Благодаря этому создаются условия обучения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение умениями и их использование учащимися в условиях реального общения.

Данный этап становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников представлен организационно-педагогическими условиями, носящими инновационный характер и отражающие деятельность педагога и младших школьников в интерактивной учебно-пространственной среде.

Организационные формы условий педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников учитывают назначение и содержание коммуникативной деятельности учащихся, социальный заказ общества в личности, обладающей активной жизненной позицией, возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов. Данный этап, исходя из его задач и содержания, реализует, прежде всего, познавательную, организаторскую, практико-ориентационную, контрольно-оценочную функции. В рамках данного этапа используются различные методы обучения, носящие практико-

ориентированный характер, способствующие личностному включению младших школьников в активный процесс по решению риторических и речетворческих задач в процессе освоения русского языка.

3). Репродуктивно-творческий этап является заключительным этапом становления коммуникативно-развивающейся языковой личности, который направлен на: а) закрепление культурно-речевых ценностных ориентаций в направленности языковой личности; б) перевод их в статус качеств личности; в) осознание младшими школьниками важности социально-нравственной позиции в целях самоактуализации собственной личности.

В рамках данного этапа большое внимание уделяется закреплению культурно-речевых ценностных ориентаций в направленности языковой личности и переход их в качества личности. На этом этапе младший школьник многократно осмысливает суть и смысл социально-нравственной позиции, постоянно вариативно реализует её в поведении и деятельности.

Репродуктивно-творческий реализуется в таких качествах младшего школьника, как креативность, самостоятельность, инициативность, динамичность, гибкость, способность к поиску и построению коммуникативных 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.

**3. Содержательный блок** является системообразующим в рассматриваемой модели, так как через его развитие наиболее отчетливо просматриваются процесс и результат становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников. Проектируя содержательный состав концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, мы имеем в виду необходимость определения суммы знаний и последовательной деятельности обучающихся, способную обеспечить непрерывное развитие их социокультурной позиции. В итоге содержательный блок состоит из интеграции социокультурного, потребностно-мотивационного, когнитивно-ориентационного и практико-деятельностного компонентов, каждый из которых предполагает определённые знания и умения, необходимые для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников. Опишем их.

Выделение *социокультурного компонента* в искомой модели обусловлено противоречиями между социальными отношениями и культурой. Сегодня младший школьник находится в сложной социокультурной ситуации, так как испытывает влияние новых идей и ценностей, разнообразных культурных форм, стилей, направлений. Важная задача начального общего образования состоит в том, чтобы обучающийся приобщился к культурным ценностям родной страны, идентифицируя процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности с осознанием принадлежности к культурам разных народов, интериоризации их ценностей, выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни.

Данный компонент обеспечивает личностно-смысловое развитие младших школьников, поддерживает их индивидуальность, единственность и неповторимость каждого, опираясь на способности личности к межкультурному саморазвитию.

В процессе начального общего образования младших школьников формируется ценностная картина мира, ценностные доминанты – наиболее существенные для данной культуры смыслы, совокупность которых образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в обществе. В процессе культурной идентификации личность усваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия, функционирует в культурной среде и создает культуру. Следовательно, коммуникативное образование должно быть ориентировано на общечеловеческие ценности, национальную и мировую культуру с целью оказания помощи и поддержки коммуникативно-развивающейся языковой личности в ее культурном самоопределении и саморазвитии.

Под социокультурным компонентом содержательного блока искомой модели мы понимаем знания, умения и навыки, необходимые для формирования у младших школьников ценностно-значимого отношения к культуре речи как части общей культуры личности. Целью социокультурного компонента является освоение обучающимися норм речевой культуры как важной составляющей общей культуры, совершенствование готовности и умения достойно отстаивать свои взгляды и убеждения. Задачами данного компонента являются:

- а) осознание необходимости социокультурных и ценностно-нравственных основ жизни общества;
- б) формирование коммуникативной компетенции;
- в) формирование культурно-речевого опыта личности;
- г) формирование языковой толерантности относительно разных национальностей.

В рамках данного компонента младшие школьники должны знать:

- определение таких понятий, как культура, культура речи, культура поведения, культура мышления, эмоциональная культура, поликультурное общество и т.д.;
- символы культуры, культурные ценности, культурные нормы, культурная среда, диалог культур как философия общения людей, субкультура, межкультурная коммуникация;
- доминантные особенности межличностного взаимодействия, правила и нормы речевого этикета.

В рамках данного компонента младший школьник должен уметь:

- осознавать себя в качестве культурно-исторического субъекта и субъекта диалога культур;
- выработать ценностное отношение к системе общественных и культурных ценностей;
- производить адекватную оценку и самооценку, саморегуляцию поведения и деятельности;

– создавать предпосылки для дальнейшего культурного самоопределения и саморазвития личности.

*Потребностно-мотивационный компонент* включает в себя глубокие внутренние мотивы и стимулы восприятия общественно-культурных и социально-нравственных ценностей, устойчивые когнитивные интересы, социально-значимое отношение к другим людям, что дает возможность заявить о собственной позиции, выработать собственное мнение. Потребностно-мотивационный компонент концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников выделяет ценностно-смысловые аспекты в содержании познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии и педагогике. Мотивации и мотивам посвящено большое количество исследований (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Г. Холл, П.М. Якобсон и др.). Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловлены множественностью подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения. В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа и др.), в другом случае – как совокупность мотивов (К.К. Платонов и др.), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов и др.), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян и др.), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас и др.).

Все определения данного понятия можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Второе направление рассматривает мотивацию как динамичное образование, как процесс, механизм. И в том, и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное, по отношению к мотиву, образование, явление. Более того, во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов: возникла ситуация, позволяющая реализовать имеющийся мотив, появляется и мотивация, т.е. процесс регуляции деятельности с помощью мотива.

Целью данного компонента концептуальной модели является развитие устойчивой мотивации и потребности младшего школьника в коммуникативном образовании. Своеобразие потребностно-мотивационного компонента модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников состоит в том, что он позволяет обосновать значимость общественно-культурных ценностей, определяет готовность к активной речетворческой деятельности.

Задачами потребностно-мотивационного компонента являются:

- а) выбор стратегии поведения как субъекта межличностного взаимодействия, включающее внутренние реакции (мысль, суждение, установку, убеждение) и наблюдаемые действия (восприятие и познание себя и другого в общении);
- в) развитие речевых и творческих способностей младших школьников с тем, чтобы они были способны к самореализации, самостоятельному мышлению;
- г) проявление потребности в активной позиции собеседника.

В рамках данного компонента младшие школьники должны уметь:

- самостоятельно принимать решения, исходя из определенной коммуникативной ситуации;
- разрешать конфликты и находить компромиссы;
- определять стратегию собственного поведения и речевые тактики;
- самостоятельно отбирать, анализировать и конструировать информацию, касающуюся поведенческой и речевой культуры общества;
- критически оценивать события, явления, факты культурно-общественной жизни.

Выделение *когнитивно-ориентационного* компонента связано с овладением младшими школьниками основными теоретическими знаниями, необходимыми для становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Мы рассматриваем когнитивно-ориентационный компонент, как процесс усвоения риторико-коммуникативных знаний и умений, общественных ценностей, социальных норм и правил, отношений с другими людьми, как процесс формирования мировоззренческой позиции личности, который позволяет младшим школьникам ориентироваться в окружающем мире, способствует их самопрезентации в общении, формируя тем самым активную социокультурную позицию.

Задачей когнитивно-ориентационного компонента является обеспечение младших школьников информацией в рамках тех сфер и ситуаций 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. Миролубов и др. в качестве критериев отбора фоновых знаний (вербальных/невербальных средств общения) предлагает использовать следующие: соответствие знаний и умений сферам общения и тематике, употребительность этих знаний и умений.

Нами условно знания данного компонента были разделены на 3 группы: общекультурные понятия речевой коммуникации; основные понятия видов речевой деятельности и способов их осуществления; специфические понятия этики общения и культуры поведения, характерные для различных этнических и социальных групп. При этом следует обязательно делать акцент на следующих аспектах:

- I) Знание невербальных средств общения (мелодико-интонационные



особенности речи, пространственные условия общения, мимика, жесты, телодвижения). Перечисленные знания 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 речевые конструкции (формулы), обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при устном общении; представления об особенностях и нормах поведения в различных этикетных ситуациях речевой общности; развитие культурно-речевой коммуникации с учетом имеющихся фоновых знаний младших школьников.
- III) Знания основных особенностей текстов художественной литературы, то есть умение понимать тексты, конструировать собственные тексты, планировать свое речевое и неречевое поведение в зависимости от целей и задач деятельности, местом, целями и социальным статусом партнёра, использовать языковые средства в соответствии с общепринятыми культурными нормами того или иного общества.

Когнитивно-ориентационный компонент разработанной нами модели соответствует таким видам деятельности, как учебно-познавательная и коммуникативно-творческая деятельность, характеризующиеся теоретической и практической направленностью.

В когнитивно-ориентационном компоненте содержательного блока модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников хотелось бы выделить некоторые предметные курсы, гуманистический потенциал которых способствует формированию основных теоретических знаний о социокультурных ценностях в рамках начального общего образования. Возможности данных учебных дисциплин представлены в таблице (см. табл.1.5.2).

Таблица 1.5.2.

**Возможности учебных дисциплин начального общего образования в становлении коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников**

<i>№</i>	<i>Название дисциплины</i>	<i>Теоретические знания и понятия</i>
1.	Русский язык	Первоначальные знания о системе русского языка. Представления о языке как явлении культуры, языковом многообразии. Осознание языка как основного средства человеческого общения и явления национальной культуры. Знание и соблюдение норм русского литературного языка и правил речевого этикета в собственной речи. Владение навыками правильного словоупотребления в прямом и переносном значении, коммуникативными умениями в говорении, слушании, чтении и письме. Умение решать коммуникативные задачи и конструировать тексты.

2.	Литературное чтение	Представление о художественной литературе как виде искусства. Осознание значимости чтения для личностного развития, формирование этико-нравственных представлений. Достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности и общего речевого развития.
3.	Иностранный язык	Приобретение начальных навыков общения в устной и письменной формах с носителями другого языка. Освоение лингвистических особенностей в сравнении с родным (русским) языком. Формирование толерантности к носителям другого языка.
4.	Окружающий мир	Осознание целостности окружающего мира, освоение основ элементарных правил поведения в обществе и природе. Уважительное отношение к культуре различных стран. Навыки установления и выявления причинно-следственных связей. Понимание особой роли отечественной истории в мировом сообществе, воспитание чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы и осознание сопричастности других государств и народов в великих исторических достижениях.
5.	Изобразительное искусство	Представление о роли искусства в жизни человека. Владение практическими умениями и навыками в восприятии, анализе и оценке произведений искусства, а также элементами творческой деятельности.
6.	Музыка	Овладение основами музыкальной культуры деятельности. Умение воспринимать и выражать своё отношение к музыкальному произведению. Использование образов и представлений при создании творческой композиции
7.	Технология	Представление о материальной культуре. Приобретение навыков самообслуживания. Умения творческого решения несложных конструкторских задач.
8.	Физическая культура	Представление о значении физической культуры. Владение умениями организовать деятельность. Освоение навыка систематического наблюдения за своим физическим состоянием и состоянием другого человека.

*Практико-деятельностный* компонент концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников подразумевает развитие навыков практического применения знаний в деятельности, развитие инициативы и самостоятельности младших школьников, приобретение опыта делового взаимодействия в коммуникативных ситуациях.

Целью практико-деятельностного компонента является способность младших школьников проектировать свое участие в коллективной жизни; владение совместной (групповой, кооперативной) деятельностью, сотрудничеством; социальной ответственностью; владение приемами личностного самовыражения и саморазвития; владение приемами самореализации и развития индивидуальности.

Задачами данного компонента являются: развитие гибкости ума в применении речевых конструкторов адекватно поставленной задаче,

критического мышления, способности среди множества речевых конструктов выбрать наиболее оптимальный, эффективный для достижения поставленной цели; обучение выбору стратегий и тактик восприятия, обработки, анализа полученной информации из различных источников и обмена информацией.

Своеобразие практико-деятельностного компонента концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников состоит в том, что он требует изучать этот процесс в логике целостного рассмотрения основных компонентов деятельности (ее целей, мотивов, действий, анализа достигаемых результатов); позволяет рассматривать обучение теоретическим знаниям и практическим умениям на основе их органической интеграции без разрыва во времени; помогает раскрыть цели, средства и результат деятельности педагога и обучающихся, их взаимодействие и взаимообусловленность. Данный компонент искомой модели обязывает рассматривать любую деятельность как совместную, продуктивную деятельность на основе взаимодействия и сотрудничества различных учреждений дополнительного образования.

Деятельностные аспекты взаимодействия региональных субъектов коммуникативного образования младших школьников и подростков на современном этапе развития общества можно проследить по таблице (см. табл. 1.5.3.).

Таблица 1.5.3.

**Взаимодействие субъектов коммуникативного образования обучающихся**

<b>Вид учреждения</b>	<b>Выполняемые функции по становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников</b>
Учреждения культуры	Обеспечение культурных мероприятий, фестивалей и конкурсов коммуникативно-творческой направленности, инициативы по проведению методических семинаров.
Культурно-досуговые организации	Стимулирование коммуникативного компонента реализации различных форм культурно-досуговой деятельности.
Спортивно-оздоровительные учреждения	Пропаганда духовных ценностей, содействие в проведении спортивных и культурно-досуговых мероприятий.
Творческие коллективы (студии, кружки, редакции, проекты)	Информационное обеспечение процесса коммуникативного образования, выявление проблем региона и поиск путей их разрешения. Формирование языковой толерантности, освоение механизмов диалога культур.

Вышеизложенное позволило определить задачи практико-деятельностного компонента искомой модели:

- развитие инициативы и самостоятельности обучающихся;
- развитие умений участвовать в различных дискуссиях, диспутах, организованных вокруг определённых тем.

- личностное принятие младшими школьниками общечеловеческих норм;
- развитие способности к саморегуляции поведения и деятельности;
- развитие потребности в коммуникативном самообразовании и способности к сотворчеству;
- понимание и осознание ценностных ориентаций, базирующихся на новой парадигме современного образования, главной идеей которой является утверждение самооценности человеческой индивидуальности;
- развитие потребности в рефлексии уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Практико-деятельностный компонент разработанной нами модели включает в себя следующие умения:

- выражать и обосновывать свою точку зрения;
- использовать такие жанры подготовленной речи, как доклад, обзор, монолог и т.п.;
- организовывать групповое взаимодействие и диалоговое общение;
- осуществлять обмен знаниями, идеями, способами деятельности;
- организовывать ролевое общение, сделать его максимально непрерывным и содержательным;
- анализировать, интерпретировать и конструировать учебные или художественные тексты;
- осуществлять самооценку в виде рассуждения, аргументации, обоснования;
- адекватно оценивать собственные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования,
- решать риторические и речетворческие задачи в ходе коллективной, парной и индивидуальной работы в условиях субъект-субъектных отношений;
- применять на практике социокультурные и риторико-коммуникативные знания.

Таким образом, практико-деятельностный компонент модели должен стимулировать развитие навыков практического применения знаний в коммуникативно-творческой деятельности, развивать инициативу и самостоятельность младших школьников, создавать условия для формирования ценностно-нравственной ориентации.

### **Выводы по § 1.5.**

Итак, нами определены следующие ведущие идеи разрабатываемой концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников:

1.) Концептуальная модель выступает в двух направлениях: в контуре реализации и в контуре развития. Контур реализации – это управление под заданную конкретную цель, т.е. становление коммуникативно-развивающейся языковой личности. Контур развития предусматривает тот

тип, в котором происходит порождение новых целей, обращенных в будущее, взаимодействующих таким образом, что второй включает в себя первый, но отнюдь не исчерпывается им, а также направленных на прогрессивное развитие;

2.) Реализация концептуальной модели базируется на педагогических закономерностях и методических принципах, предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех ее блоков: целевого; организационно-исполнительного; содержательного; технологического и результативно-оценочного;

3.) Использование в образовательном процессе начальной школы цикла дидактически подготовленного педагогом интегрированного материала на основе его социокультурной, потребностно-мотивационной, когнитивно-ориентационной, практико-деятельностной направленности, технологической и дидактической последовательности, диагностической и индивидуальной ориентированности. При этом системная интеграция названных компонентов рассматривается в качестве основного механизма реализации образовательных целей как ступеней продвижения младшего школьника к становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности;

4.) Концептуальная модель состоит из следующих этапов: выработка системы базовых риторико-коммуникативных знаний; формирование интереса к реализации культурно-речевых конструкторов; рефлексия процесса становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

## **1.6. Технологическая составляющая модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников**

Технологический компонент разработанной нами концептуальной модели включает в себя методику педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Учитывая тот факт, что одним из решающих условий успешного протекания образовательного процесса является его тщательное конструирование, мы выделяем «герменевтический круг» как технологическую составляющую методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Методика педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников на уроках русского языка построена на основе педагогических закономерностей и системы методических принципов, содержащей три подсистемы: общедидактические принципы (кроссдисциплинарности, преемственности, ориентированности); принципы, отражающие идеи теории педагогического управления (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности); принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников (поликультурности, идентификации, полисубъектности).

Коммуникативная методика обращает особое внимание на языковую форму. Поэтому наряду с ней необходима гностическая методика (от греч. *gnosis* – «знание») – методика комплексного педагогического управления содержанием языковых единиц и речевых произведений как самосознания коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Структурное содержание методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников на уроках русского языка отражает взаимосвязь системы общих и специфических функций управленческого цикла (педагогический анализ, планирование, мотивация, организация коммуникативно-ориентированной деятельности, контроль и коррекция); включает этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, репродуктивно-творческий) и основывается на технологической составляющей, представляющей собой «герменевтический круг».

В управленческой деятельности выделяются понятия субъекта и объекта управления. В качестве субъектов выступают участники образовательного процесса: учащиеся, педагоги, родители. Объектами управления выступают образовательное учреждение, учебные планы, рабочие программы, учебно-методические комплекты, вариативные авторские курсы, педагогические условия, средства, формы, методы, приёмы и т.п. Во взаимодействии субъектов и объектов управления проявляется единство их функций в целостной системе.

Под функциями педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы понимаем деятельность субъектов, осуществляющих комплексный методический и технологический процесс становления коммуникативно-развивающейся языковой личности с целенаправленным достижением фактических результатов. Выполнение функций обеспечивается согласованной работой субъектов организационной структуры и четким механизмом взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Приведем краткое описание состава и содержания данных функций.

*Педагогический анализ* как функция создает основу для всей образовательной деятельности, играет роль первоисточника в принятии управленческого решения. Основным регламентирующим элементом разработки методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является Государственный образовательный стандарт, нормы и требования к качеству начального общего образования и подготовленности обучающихся, сложившиеся в конкретном образовательном учреждении, в том числе и требования, носящие перспективный характер.

Педагогический анализ направлен на изучение фактического состояния системы коммуникативного образования в курсе русского языка начального звена образовательного учреждения и уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. На этой основе

данная функция управления позволяет технологически синтезировать различные способы, средства воздействия для достижения результатов по переводу методической системы и уровня развития в новое качественное состояние.

Функция *планирования* предусматривает определение конкретных и реалистичных целей, направленных на достижение младшими школьниками продвинутого уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Планирование определяет реальные сроки, ресурсы и практические возможности. Сущность планирования заключается в определении основных видов деятельности учителя, управляющего процессом коммуникативного образования младших школьников.

Планирование считается успешным при соблюдении следующих условий:

1) применение субъектно-ориентированной педагогической диагностики уровня развития коммуникативных действий младших школьников;

2) чёткое представление педагога о достаточном и продвинутом уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в процессе коммуникативного образования младших школьников;

3) выбор соответствующих эффективных форм, методов, средств, технологий педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Эффективность планирования как функции педагогического управления зависит во многом от того, каким принципам следует учитель при планировании образовательного процесса.

Анализ научной литературы (О.Ю. Афанасьева, К.Я. Вазина, Ю.А. Конаржевский, Ю.В. Кузнецов, Е.Ю. Никитина, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и др.) позволяет выделить следующие принципы планирования:

- полнота планирования предполагает необходимость многофакторного учёта, которые могут иметь значение для предстоящего взаимодействия педагога и обучающихся;
- непрерывность планирования означает не одноразовое действие, а непрерывный процесс, отражающий педагогическую целесообразность непрерывного решения педагогических задач;
- перспективность планирования учитывает, как намечаемая на определённый срок образовательная стратегия реально осознаётся субъектами и выполняется, каковы по-характеру цели предстоящей деятельности для учащихся (эмоционально окрашенные, близкие, понятные, желаемые и т.д.);
- направленность планирования на раскрытие личностного потенциала каждого обучающегося, его положительных личностных качеств, необходимых для позитивного межличностного общения;

- комплексность планирования предполагает использование системы разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи, обеспечивающих точность прогнозов;
- объективность планирования основывается на знании объективных условий деятельности и возможностей ученического коллектива и т.д.

Следующая функция педагогического управления – *мотивация*. Она формирует мотивированный подход к определению целей коммуникативного образования младших школьников. Выбор цели является основополагающим компонентом, так как в результате четкой постановки цели происходит предвосхищение предполагаемого результата.

Вместе с тем, необходимость организовать работу по повышению мотивации учащихся на уроках русского языка вступает в противоречие с тем, что этот вопрос в практике разработан недостаточно. Во-первых, задача повышения мотивации учащихся скорее больше декларируется, чем реально осуществляется в практике обучения. Во-вторых, при наличии у педагогов отдельных методических решений для развития мотивации учащихся эти сведения зачастую разобщены и не систематизированы. Безусловно, эта актуальная проблема современной школы требует своего разрешения.

Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов: во-первых, она определяется самой образовательной системой учреждения, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, - организацией учебного процесса; в-третьих, - субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвёртых, - субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, - спецификой учебного предмета. Рассматривая мотивационную сферу применительно к обучению русскому языку, необходимо учитывать иерархичность её строения.

Проблема мотивации учебной деятельности достаточно широко и многоаспектно представлена в отечественных и зарубежных теоретических и эмпирических исследованиях. Данную проблему решали Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Е.П. Ильин, А.А. Реан и др.

Исследуя мотивацию изучения языка, российские учёные выделяют общеучебные и коммуникативные мотивы. Так, Е.И. Пассов развивает два вида мотивации изучения языка: 1) общую коммуникативную мотивацию, уровень которой зачастую не зависит от организации процесса обучения; 2) ситуативную мотивацию, уровень которой определяется созданием общения специальными приёмами и средствами. А.К. Маркова под мотивами учения понимает направленность ученика на разные стороны учебной деятельности [14]. Соответственно мотивы могут быть познавательными, если они связаны с содержанием учения, и социальными, если связаны с общением учеников друг с другом и учителями.

По мнению А.К. Марковой и др. «усвоение языка будет происходить



успешнее, если придать этому процессу дополнительную мотивацию. Включение языка в деятельность речевого общения, по-видимому, может изменить цели и мотивы изучения языка в школе: усвоение языковых сведений становится средством решения речевых задач». [14, с. 48] Вслед за ней мы считаем, что о мотивации речевой деятельности можно говорить только тогда, когда у человека есть потребность в устной или письменной форме передать кому-то свою мысль. Только создание собственного текста можно считать дополнительным стимулом для речевой деятельности. Только создавая текст, ученик применяет и усваивает правила. Если дать учащимся возможность читать вслух на уроке русского языка свои работы (или их фрагменты), то произойдут серьёзные изменения. Иным станет отношение к своей работе: одно дело положить её на стол учителю и знать, что, кроме учителя, эту работу никто не увидит и не услышит, и совсем другое - представлять свои мысли на суд одноклассников, чьё мнение для младших школьников очень важно. Постепенно это приведёт к тому, что исчезнут списанные сочинения, тексты самым тщательным образом будут редактироваться их авторами, появится необходимость проверять написание многих слов и предложений.

Исследованием установлено, что для повышения мотивации обучения русскому языку эффективными стали следующие средства:

1) использование метода «контрактов» (индивидуальных и групповых добровольных договоров-соглашений, заключаемых между учителем и учащимися после совместного обсуждения, где фиксируется чёткое соотношение объёмов работы, её качества и оценок, которые с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение школьников, а с другой стороны, создают в процессе обучения психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности.

2) применение методических приёмов для развития интереса к русскому языку как предмету, которые приводят к пониманию важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов и тем. Эти приёмы способствуют росту уверенности учеников в своей лингвистической компетенции. Связь изучаемого с интересами, уже существовавшими у школьников ранее, также способствует возникновению интереса к новому материалу.

3) умение ставить цель, определять зону ближайшего развития. Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Для превращения цели в мотивы-цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов, способствующих продвижению вперед.

4) опора на проблемные мотивационные задания, которые по содержанию являются познавательными, т.е. внутренними (редактирование текстов, опросы-диалоги, дискуссионные и групповые собеседования, проектная деятельность и др.).

Обобщим пути создания положительной мотивации учащихся, которые наиболее продуктивны на современном этапе развития коммуникативного

образования:

- правильный выбор методов, в результате чего у младших школьников появляется теоретический интерес к способам и приёмам освоения коммуникативных действий, на основании чего создаются условия для формирования познавательного мотива к изучению языка, а вместе с ним интерес к способам овладения языковыми знаниями и умениями;
- тщательный отбор языкового и речевого минимума с точки зрения доступности и посильности овладения этим материалом учащимися;
- учёт специфики функционирования каждого вида речевой деятельности и соответствующих языковых явлений;
- создание ситуации успеха на занятиях, благоприятного психологического климата и творческого настроения. Это способствует снятию тревожности перед решением коммуникативных задач в ходе индивидуальной или совместной деятельности. Языковые знания и коммуникативные действия должны развиваться на уроках русского языка по непрерывной схеме: потребность в учении – смысл учения – интерес к учению – мотив учения – цель учения, эмоции учения – успех учения – отношение к учению – потребность в учении.

Центральной функцией педагогического управления является функция *организации* коммуникативно-ориентированной деятельности младших школьников.

Данная функция отражает культуротворческую функцию. 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 становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников: «Я – осознающий культуру» (эмоционально-оценочный этап), «Я – самоопределяющийся в культуре» (личностно-смысловой этап), «Я – самореализующийся в культуре» (репродуктивно-творческий этап)[6,С.87].

Понятие «организация» является полисемичным и выступает в нескольких значениях:

- как оценка состояния образовательного процесса в целом или в какой-либо его части, когда подразумевается качество проведения учебных и внеучебных занятий;
- как деятельность учителей направленная на выполнение намеченного плана, достижение поставленной цели, т.е. функция организации в управлении целостным педагогическим процессом;
- как общий процесс создания и сохранения определённой организационной структуры;
- как функциональное разделение и последующая координация основных видов деятельности между учащимися;
- как вид управленческой деятельности (действия).

В исследовании мы опираемся на последний аспект понятия – организация как вид управленческой деятельности. На основе этого под организацией коммуникативно-ориентированной деятельности мы понимаем реализацию образовательных планов, рабочих программ, вариативных авторских курсов, педагогических условий, методического инструментария, собственных педагогических находок учителя, устанавливающих отношения и связи между субъектами образования через педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников.

По своей природе организация как вид управленческой деятельности педагога — деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную личностно-ориентированную направленность.

Функция организации направлена на выполнение принятых решений, которые исполняют конкретные люди: учителя, дети, родители. Поэтому при организации коммуникативно-ориентированной деятельности важно рассматривать её с точки зрения использования и реализации возможностей человеческого фактора. Кроме того, функция организации регулирует такие вопросы, как предварительный подбор групп участников образовательного процесса, их распределение по этапам работы, по времени, по последовательности реализации педагогических условий и вхождения младших школьников в коллективно-творческую коммуникативную деятельность.

При отборе содержания, форм и методов предстоящей организации коммуникативно-ориентированной деятельности на уроках русского языка мы соотносили их с разработанными нами педагогическими условиями управления коммуникативным образованием младших школьников: создание диалогической дидактико-коммуникативной среды и применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку.

Создание диалогической дидактико-коммуникативной среды как условия педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников начинается с организации учебного пространства кабинета. Диалоговые формы взаимодействия ориентированы на общение лицом к лицу, поэтому традиционная расстановка парт здесь неуместна. Необходимы варианты расстановки учебных мест в зависимости от численности учащихся в каждой группе. Например, расстановка парт в виде букв Т, П, О. или геометрических фигур, приглашает обучающихся к конструктивному ученическому сотрудничеству.

Изменение привычной расстановки парт, возможность решать поставленные вопросы сообща подготавливают учащихся к нетрадиционным формам обучения. При входе в класс, где модернизировано учебное пространство, у учащихся возникает мотивационная готовность к нестандартной учебной ситуации.

Предлагаемая нами методика организации диалогической среды, включает в себя «герменевтический круг» или предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре вопроса-ответа при анализе с детьми на уроках русского языка фрагментов различных учебных или художественных текстов (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.).

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

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

На уроках русского языка важно не только обогащать предметные знания, но и с помощью конкретной методики способствовать развитию самосознания обучающихся. Это возможно, если будут совершенствоваться все три уровня психолого-методического развития – восприятие, понимание, истолкование языка, его единиц и текстов.

Понимание как способность постичь смысл высказывания или значение языковой единицы осуществляется при помощи трех основных умений: умения точно определить тему, идею и направление (аспект) речемыслительной деятельности. Основное противоречие состоит в том, что решение каждой из трех задач понимания может быть авторским и читательским (соответственно: отражать точку зрения говорящего или слушателя, что ярче всего проявляется в диалоге).

«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 человека, субъект познания формулирует проблемные вопросы, определяет адекватные способы ответа, приводя в действие технологию «герменевтический круг».

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 проблемы, поставленной в вопросе с целью усвоения культурно-речевых эталонов общения.

Обучающая вопросно-ответная технология была разработана в античности. Уже тогда был известен метод эвристических вопросов.

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

Метод эвристических вопросов эффективен при решении творческой задачи в условиях неопределенности, многокритериального принятия решения. По мнению В.И. Андреева (Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1998. – Ч.1 – 567 с.; Педагогика творческого саморазвития - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1998. – Ч. 2. – 318 с.; Андреев В.И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1992. – 207 с.), эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Исследователь определил правила применения в образовательном процессе метода эвристических вопросов:

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

2. В вопросах должна быть минимальная информация.

3. При постановке серии вопросов:

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

Метод эвристических вопросов – это индуктивный метод решения коммуникативной задачи, рассмотрения проблемной ситуации, организованной педагогом с опорой на известные младшим школьником факты, на ранее полученные знания.

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

Герменевтическое истолкование естественнонаучного, учебного текста или блок-концепта художественного произведения «снимается», завершается в целостном понимании (Гейзенберг В. Что такое «понимание» в теоретической физике? // Природа. - 1971. - №4. - С. 77). В истолковании проблемы завершается цикл мышления, так как проблема лишается предметности и противоречивости. В диалоге общения с текстом (реального и виртуального) достигаются определенные цели образования, происходит преодоление индивидуальной субъектности в понимании того или иного текста. Таким образом, можно сказать, что технология «герменевтический круг» построена на принципе рефлексии (обратной связи) (Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание - М.: Изд-во МГУ, 1991.-191 с.).

Технологическая составляющая методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников – «герменевтический круг» способствуют решению следующих дидактических, диагностических, эвристических, этических, коммуникативных задач по освоению элементов социального опыта:

- соответствие замысла (смысла) авторского естественнонаучного, учебного или художественного текста морально-этическим, интеллектуальным ценностям человека;

- возможность дидактического (ре)конструирования авторского когнитивного опыта, объективации индивидуального опыта, составляющего смысловую логическую структуру текста, нравственной нормы и т.д.;

- наличие психоэмоциональной, когнитивной информационно-образовательной виртуальной общности автора текста, учителя и обучающихся;

- взаимообусловленность, единство когнитивных функций учебно-познавательной деятельности, способа мышления учителя и обучающихся, герменевтичность объяснения естественнонаучных, социоприродных феноменов, возможность (вероятность) преодоления субъективности понимания (Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. - М.: Высш. шк, 1990.-380 с; Сосюр Ф. Курс общей лингвистики: Пер. с фр. - Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1999. - 432 с.).

- взаимодополнительность автора текста и педагога, педагога и обучающегося, совместная учебно-познавательная деятельность, совмещающая целесообразность с целедостижением, построенная на паритетных началах межличностной коммуникации.

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

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

- на уровне перецентровки – перемещении мыслительного центра ситуации от одного элемента к другому. Хотя перецентровка зависит от линейного достижения «вдоль» текста, от последовательного монтажа его

элементов, она не обязательно представляет собой прямое перемещение мыслительного центра ситуации от предшествующего отрезка к последующему. Зачастую перестройка структуры ситуации в сознании допускается скачкообразное перемещение ее центра. Можно выделить тип текстов, для понимания которых специфически существенное значение имеет резкое смещение центра ситуации назад, в направлении от конца к началу – это относится к текстам с «тайной».

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

Исследованием установлено, что в учебной деятельности школьники активно включаются в коммуникативно-ориентированный анализ фрагмента учебного или художественного текста, его условий и выявления некоторого общего отношения, т.е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения, выведение из него частных отношений и их объединения (синтеза) в целостный объект.

Коммуникативно-ориентированная деятельность младшего школьника призвана решать цепочки задач, в результате которых ребенок развивает способность к смысловому творчеству. Учебная задача, возникающая на каждом уровне понимания текста это задача на нахождение и выявление общего принципа, т.е. тех объективных оснований, которые определяют возможность дальнейшей работы с предметом. Решение младшими школьниками коммуникативной задачи (риторической и речетворческой) и представляет собой микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний, а, следовательно, и теоретического мышления. В основе решения коммуникативных задач лежит теоретическое знание, т.е. не правило или определение, а понимание сути предмета, явления.

Использованию задачного метода обучения посвящены труды Г.А. Балла, О.В. Бахтиной, И.А. Зимней, И.В. Каган, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана, А.В. Усовой и др. Все авторы подчеркивают важность использования задачного метода обучения. Так, например:

- И.А. Зимняя определяет учебную задачу «вторым по счету, но главным, по сути, компонентом структуры учебной деятельности»;
- по мнению Н.Ф. Талызиной, процесс усвоения должен идти как процесс решения задач, требующих выполнения той или иной деятельности и тех входящих в нее знаний, которые подлежат усвоению;
- в процессе обучения практически вся учебная деятельность учащихся должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и определяют усвоение определенных учебных действий учащимися –

предметных, контрольных и вспомогательных (схематизация, подчеркивание, выписывание и др.);

- решение задач направлено на субъект и предполагает изменение не в самой «задачной структуре», а в субъекте, ее решающем, за счет усвоения определенных способов действий;

- при систематическом использовании задач в учебной деятельности «мотивы, побуждающие к применению конкретных приемов решения, перерастают в более глубокую потребность в рационализации мышления, когда учащиеся не ограничиваются применением готовых приемов, а самостоятельно открывают новые, более эффективные способы умственной деятельности».

Анализ данных определений понятия «задача» показал, что в большинстве случаев, исследователями дается обобщенная трактовка сущности задачи и подчеркивается направленность действий учащихся в процессе ее решения, их объем, но не выделяется ее содержательная сторона.

В педагогике одним из первых сущность категории задача раскрыл М.Я. Басов и др. Анализируя деятельность учащихся, он отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой, связанный с необходимостью открыть неизвестное в предмете в процессе выполнения определенных действий. Автор обосновал целесообразность использования понятия задачи одновременно с терминами «действие», «цель» и «задание». Этому направлению в понимании задачи придерживается и А.Н. Леонтьев, который отмечает, что задача – это цель, данная в определенных условиях. Сущность задачного метода обучения, рассмотренная М.Я. Басовым, А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, в настоящее время дополнилась. В работах Г.А. Балла учебная задача рассмотрена в качестве системного образования, в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. При этом в содержание задачи в большинстве случаев включается прогнозирование результата и его модельное представление как «данное и искомое», «условие и требование» (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин). Исследователями в области педагогики (А.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.И. Скаткин и др.) на сегодняшний день дано несколько десятков определений понятия «задача», «учебная задача», «педагогическая задача» В.А. Сластенин предлагает следующую трактовку данного понятия: «Под педагогической задачей следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесённой в неё целью, в связи с необходимостью познания и преобразования действительности».

Основными компонентами учебной задачи как системного объекта выступает помимо содержания (предмет задачи, условие и требование) и средства решения (методы и способы решения).

В нашем исследовании мы будем придерживаться точки зрения, что основной дидактической единицей на уроках русского языка является слово



как лексико-грамматическая и как речетворческая единица, т.к. слово является и «исходным ростком возникновения текста» и строительным материалом текста.

Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников в процессе изучения русского языка связано с организацией решения риторических и речетворческих задач и направлено на освоение следующих коммуникативных действий:

- расширение и обогащение младшими школьниками художественного восприятия слов и текстов;
- формирование способности мыслить словесно-художественными образами и говорить языком, обработанным литературной нормой;
- понимание знаково-символического значения слова и, соответственно, языка литературного произведения;
- обогащение речи самого учащегося, его пассивного и активного словаря, способности к образному воспроизведению жизненных явлений и фактов;
- употребление точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор и других художественных тропов в связной устной и письменной речи;
- конструирование собственных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями младших школьников и соответствуют сферам и ситуациям общения.

Таким образом, решение коммуникативных риторических и речетворческих задач по технологии «герменевтический круг» – это путь от слова в словаре через слово в художественном тексте к слову своему, собственному: «...всякое слово существует для говорящего в трех аспектах: как нейтральное и никому не принадлежащее слово языка, как чужое слово других людей, полное отзвуков чужих высказываний, и, наконец, как мое слово, ибо, поскольку я имею с ним дело в определенной ситуации, с определенным речевым намерением, оно уже проникается моей экспрессией».

Коммуникативно-ориентированная деятельность младших школьников предполагает функциональное использование следующих форм организации учебного процесса на уроках русского языка:

- базовые положения курса коммуникативного образования и способов научного анализа исследуемых в языке и речи фактов раскрываются в содержательной линии «Развитие речи» уроков русского языка;
- практикумы предполагают конкретизацию и углубленную проработку материала, акцентирование практической направленности полученных знаний, освоение и закрепление изучаемых вопросов, которые направлены на моделирование речевого поведения в различных ситуациях общения на основе усвоения учебного материала предметного курса русского языка;
- самостоятельная работа младших школьников предусматривает внеурочную деятельность с научно-популярной, художественной литературой, периодической печатью; написание творческих работ, подготовку к решению коммуникативных задач, индивидуальным и

коллективным проектам, создание «учебного портфолио» и самопрезентаций.

С вышеперечисленными функциями педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников тесно связаны функции *контроля и коррекции*, особенно с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе контроля, становится предметом педагогического анализа. Контроль дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений.

В качестве основных положений функций контроля и коррекции мы считаем проверку целенаправленности разработанной нами методики и степень охвата всех сторон коммуникативно-образовательного процесса, выявление с помощью контроля причин позитивного и негативного состояния дел, системную обеспеченность и логичность проверок, гласность, открытость контроля, а также своевременное устранение пробелов в языковых знаниях и коммуникативных умениях младших школьников.

При достаточно основательной разработке функции контроля в педагогическом управлении она остается сложной и трудоемкой функцией, так как данные контроля позволяют поддерживать методическую систему педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников на заданном функциональном и развивающемся уровне.

Перечислим некоторые общие требования к функции контроля. К числу таких требований мы относим: систематичность — данное требование направлено на регулярное проведение контроля и создание системы контроля, позволяющей управлять всем ходом педагогического процесса; объективность — проверка деятельности учителя и обучающихся должна проводиться в соответствии с требованиями государственных стандартов и образовательных программ, на основе выработанных и согласованных критериев; действенность — результаты проведенного контроля должны привести к позитивным изменениям и устранению выявленных недостатков.

Опыт показал, что при педагогическом управлении коммуникативным образованием младших школьников функция контроля направлена на установление степени владения определённым коммуникативным действием, выявление возможного отставания, а также соотнесённость овладения различными коммуникативными действиями. Педагогом на уроках русского языка контролируются и языковые знания, и владение речевым материалом, при этом необходимо преодолеть формальное отношение к проверке и оценке уровней становления коммуникативно-развивающейся языковой личности в её главном аспекте – проверке и оценке теоретико-практической обученности на личностно-смысловом этапе первичного освоения знаний и умений.

Так как достоверность получаемых результатов в значительной степени зависит от исходных данных, необходимо использовать организационно-методические аспекты субъектно-ориентированной педагогической

диагностики уровня развития коммуникативных действий и выявлять критерии, которые бы адекватно и объективно отражали этапы развития коммуникативных действий младших школьников. Но, прежде всего, отметим, что под критерием мы понимаем признак, на основании которого производится оценка или определение чего-либо.

В связи с тем, что процесс педагогического управления коммуникативным образованием 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 критериев перехода младших школьников с одного уровня развития коммуникативных действий на более высокий, т.к. один какой-то критерий не позволил бы количественно и качественно измерить все перечисленные выше изменения.

Процесс педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников (как в устной, так и в письменной формах) представляет собой модель процесса реального общения по определённым критериям становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника:

- *поликультурный* – критерий, подразумевающий: проявление языковых и речевых способностей и умений в социальной жизни; приоритет личных ценностных ориентаций ребенка в общении (уважительное отношение к себе и другим людям, к базовым культурно-общественным отношениям, наличие толерантности и т.п.), проявление потребности и познавательного интереса учащихся к речетворчеству как способу самовыражения.
- *лингвистический* – критерий, учитывающий полноту владения родным языком; наличие языкового и речевого такта; языковую и речевую активность младшего школьника в учебной и внеучебной деятельности; разнообразие средств выражения эмоционального отношения к предмету речи, активное использование лексического запаса, синонимических рядов речевых формул этического общения и овладение изобразительно-выразительными средствами речи.
- *риторико-коммуникативный* – критерий, предполагающий оптимальный и в то же время нормативный способ выбора речевых средств в соответствующей коммуникативной ситуации; характер взаимодействия общающихся; знания, представления об особенностях и нормах поведения в различных ситуациях общения; умения понимать тексты, планировать свое речевое и неречевое поведение, осуществлять адекватные высказывания в зависимости от целей и задач деятельности.
- *стратегический* – критерий, проявляющийся в гибкости ума, критичности мышления, варьировании способами изложения мысли, эффективными для достижения поставленной цели; выбор стратегий и тактик восприятия, обработки, передачи, анализа информации из

различных источников и обмен информацией; способность к рефлексии над собственной речью и её совершенствованию.

В методике педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы выделяем следующие виды контроля знаний младших школьников:

- Предварительный контроль осуществляется до фактического начала коммуникативного образования при помощи субъектно-ориентированной педагогической диагностики уровня развития коммуникативных действий младших школьников.
- Оперативный контроль коммуникативных знаний и умений младших школьников по коммуникативному образованию осуществляется на каждом уроке русского языка с помощью вопросов по материалу предшествующих уроков.
- Текущий контроль качества и степени усвоения коммуникативных знаний младших школьников осуществляется в процессе педагогического управления коммуникативным образованием при изучении конкретного раздела или модуля.
- Итоговый контроль (фронтальный и персональный) языковых знаний и коммуникативных умений направлен на анализ результатов управленческой учебной, воспитательной, развивающей коммуникативной деятельности младших школьников, где фиксируется усвоение теоретического и практического материалов курса и обобщается личностно-значимый социально-коммуникативный опыт в форме создания и презентации младшими школьниками «учебного портфолио».

Устный и письменный контроль наиболее часто применяются в школьной практике при обучении русскому языку. Однако при всей их доступности и легкости использования ограничиться только ими нельзя.

Такие методы контроля, как изучение ученических творческих работ, наблюдение, беседа, анкетирование, изучение педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы контроля должны взаимно дополнять друг друга, если мы хотим знать реальное положение дел. Поэтому в качестве педагогического условия управления коммуникативным образованием младших школьников мы предлагаем создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников.

Учебное портфолио ученика представляет собой папку и содержит следующие разделы (рубрики): «Мой портрет», «Мои учебные помощники», «Я тружусь, или Мои рабочие материалы», «Мои достижения», которые младший школьник оформляет в процессе коммуникативного образования в курсе русского языка. Данные разделы наполнены соответствующим содержанием, куда входят отдельные страницы согласно рубрикам, которые ребёнок оформляет самостоятельно, совместно с родителями или педагогом.

В учебное портфолио младшего школьника входят следующие категории работ: обязательные, поисковые, ситуативные, описательные,

внешние. Так, например, в рубрику «Мой портрет» младший школьник помещает информацию о себе: имя, семья, город, друзья, увлечения. Рубрика «Мои учебные помощники» должна содержать памятки по правилам общения и поведения. Примеры заданий из учебников, рабочих тетрадей, дидактического материала оформляются ребёнком в разделе «Я тружусь, или Мои рабочие материалы», а продукты индивидуального и совместного речетворчества с родителями и одноклассниками младший школьник представляет в рубрике «Мои достижения».

Как средство контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта, учебное портфолио позволяет младшему школьнику не только обобщать свой опыт, подводить итоги знаний, но и «презентовать себя», объективно оценивать самого себя, осмысливать свои достижения, формировать личное отношение к полученным результатам и планировать дальнейшую коммуникативно-творческую деятельность.

Таким образом, учебное портфолио представляет собой один из методов формирования у младших школьников способности к самоконтролю и самооценке в обобщении и использовании личностно значимого социально-коммуникативного опыта, максимальному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка, развитию мотивации дальнейшего становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Отклонения от заданного режима методики устраняются с помощью специальных регулятивно-коррекционных действий. Важной характеристикой оптимального развития механизмов контроля и самоконтроля является неразрывность способности педагога и обучаемого фиксировать ошибочность действия и способности своевременно внести коррекцию. Коррекция представляет собой вид управленческой деятельности по внесению коррективов (исправлений) при помощи оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления всей методической системой для поддержания её на запланированном уровне.

Причиной отклонений в методико-технологическом процессе могут быть ошибки в составлении первичных документов, планов, программ, неисполнение принятых решений, завышенная или, наоборот, заниженная оценка промежуточных результатов по итогам контроля, неполная и некачественная реализация намеченных планов. Устранению причин сбоев способствует коррекция происходящих процессов, которая устраняет все нарушения в работе. Коррекция выступает и этапом, и свойством, и требованием к активному и действенному контролю. В результате этого и с помощью контрольных результатов устанавливается соответствие полученных данных требованиям государственного образовательного стандарта.

### **Выводы по § 1.6.**

1. Технологический компонент разработанной нами концептуальной модели включает в себя методику педагогического управления

коммуникативным образованием младших школьников, которая построена на основе педагогических закономерностей и системы методических принципов, содержащей три подсистемы: общедидактические принципы (кроссдисциплинарности, преемственности, ориентированности); принципы, отражающие идеи теории педагогического управления (фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности); принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников (поликультурности, идентификации, полисубъектности).

2. Структурное содержание методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников на уроках русского языка отражает взаимосвязь системы общих и специфических функций управленческого цикла (педагогический анализ, планирование, мотивация, организация коммуникативно-ориентированной деятельности, контроль и коррекция); включает этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (эмоционально-оценочный, личностно-смысловой, репродуктивно-творческий) и основывается на технологической составляющей, представляющей собой «герменевтический круг».

3. Технологическая составляющая «герменевтический круг» опирается на коммуникативно-ориентированный анализ фрагмента (блок-концепта) естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, представляющего собой коммуникативную задачу, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющихся в тексте языковых знаний, речевых особенностей и этико-нравственной проблемы.

### **Выводы по главе I**

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

1. При разработке научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы опирались на систему педагогических закономерностей и методических принципов педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся, содержащей три подсистемы. Следование данным закономерностям и принципам обеспечивает оптимальное соотношение практического владения языком, в том числе за счет развития культурно-речевых умений и организации деятельности учащихся (прежде всего, коммуникативной и творческой как наиболее актуальных видов деятельности).

3. Компонентный состав модели включает следующие блоки: целевой (определение целей коммуникативного образования младших школьников); организационно-исполнительный (определение этапов становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников и комплекса педагогических условий, обеспечивающих их реализацию); содержательный (интеграция социокультурного, потребностно-

мотивационного, когнитивно-ориентационного и практико-деятельностного компонентов); технологический (разработка методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников) и результативно-оценочный блоки (выявление критериев и показателей становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников).

4. Технологический компонент модели – «герменевтический круг» реализуется различными вариантами, связанными со стратегией, уровнями, способностями младших школьников обучаться самостоятельно, поэтапно с помощью определённых форм и методов. Возможные варианты ее использования обусловлены психолого-педагогическими требованиями к построению учебных процедур и обеспечивают возможность создания диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка с целью решения системы риторических и речетворческих задач на соответствующем уровне становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

5. Результативно-оценочный блок концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников представляет собой процесс реального общения по выявленным нами критериям становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника: поликультурный, лингвистический, риторико-коммуникативный и стратегический.

## **ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **2.1. Содержательные условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников**

В российской лингвистической и методической традиции есть многое, что становится актуальным именно сейчас и требует к себе пристального внимания.

Аспектное изучение языка и речевой деятельности привело к выявлению четырех «основ методики преподавания языка»: практического языкознания, лингводидактики, лингвопсихологии и лингвопедагогики.

Практическое языкознание - это описание языка в учебных целях; лингводидактика - это теория обучения языкам, интеграция лингвистики и дидактики; лингвопсихология - это теория речевой деятельности, интеграция лингвистики и психологии; лингвопедагогика - это теория воспитания при преподавании языка. Основным противоречием, которое движет изучение языка, является не противоречие между учителем и учеником, а противоречие между языком как предметом (объектом) изучения и учащимся

как субъектом учебной деятельности, его универсальные коммуникативные учебные действия.

Ф. И. Буслаев, основатель методики русского языка, писал об этом так: «Ученый, излагая науку, увлекается только ею одной, не обращая никакого внимания на личность читателя или слушателя, он предлагает свою науку единственно тому, кто поймет его. Напротив того, педагог должен развивать, образовывать, упражнять способности учащихся: наука его тогда имеет свою цену, когда прилична тем лицам, коим преподается».

Сказанное дает основание сформулировать две основные теории, лежащие в основе методики обучения русскому языку – лингвоцентрическую и антропоцентрическую.

Лингвоцентрическая теория главным предметом изучения считает язык, его систему, представленную как набор ярусов - морфологического, синтаксического, фонетического. На первую роль выдвигается грамматика; языковые единицы - звук речи, морфема, форма слова, форма словосочетания, предложение (простое и сложное). Коммуникативность понимается как обучение на синтаксической основе, как выражение логических категорий и понятий, как изучение предназначенности языковых единиц для их употребления в функциональных стилях языка. Уровневое описание языка получило широкое распространение и в лингвистике, и в методике. В современных учебниках методики русского языка теория представлена как методика преподавания грамматики (фонетики, морфологии, синтаксиса), орфографии, пунктуации; теория словарной работы отнесена к методике развития речи, как и методика работы над связной речью.

Антропоцентрическая теория предметом изучения считает говорящего человека, языковую личность, его речевые и мыслительные способности порождать и воспринимать речевые высказывания. На первую роль выдвигается речевая деятельность, которая мыслится как система активных (говорение, писание) и пассивных (аудирование, чтение) видов речевой деятельности. Единицей обучения становятся речевые образцы и текст. Сторонники грамматико-переводной методики называют такой метод прямым, аграмматическим. Изучение грамматической темы перестает быть главным, уроки строятся как ситуативно-тематические; грамматические явления изучаются как лексико-грамматические комментарии к тексту или к диалогу.

Анализ вышеизложенных теорий показал, что в решении проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы опираемся на антропоцентрическую теорию обучения русскому языку. Именно поэтому концепция направлена на становление коммуникативно-развивающейся языковой личности, способной адекватно толковать речевые высказывания партнёров и конструировать собственные тексты посредством управления учебной деятельностью учащихся через организацию личностно ориентированного общения, что позволяет максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы



учащихся и оптимально организовать развитие у учащихся основных видов речевой деятельности.

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 и др. понимаем под комплексом педагогических условий взаимосвязанную совокупность мер в образовательном процессе начальной школы, обеспечивающую достижение высокого уровня коммуникативного образования, за счёт становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младших школьников. 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 «Русский язык» начальной школы; в) результаты проведённого анализа выявленных особенностей образовательного процесса в начальной школе в аспекте темы исследуемой проблемы; г) результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы; д) специфику разрабатываемой нами концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

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 и др.).

С позиций настоящего исследования, ориентированного на получение 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 обусловливаемой педагогической конструкции, так как включает в себя все ее окружение. На наш взгляд, следует признать справедливым мнение Н.Ю. Посталюк и др. о том, что в названную категорию в таком случае могут попасть и случайные отношения, объекты и т.д., не оказывающие никакого влияния на обусловливаемый объект. С другой стороны, «...рассматриваемые определения включают в себя только те условия, которые являются внешними по отношению к обусловливаемой 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 (учебно-познавательная деятельность, педагогическая деятельность, содержание образования).

Успешность реализации модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников может быть обеспечена созданием *комплекса организационно-педагогических условий*, который учитывал бы назначение и содержание коммуникативно-творческой деятельности учащихся, социальный заказ общества в личности, обладающей активной жизненной позицией, возможности личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов.

В результате нами были выявлены следующие *содержательные педагогические условия*:

- создание диалогической дидактико-коммуникативной среды;
- ориентация младших школьников на языковую толерантность;
- реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения».

Принимая во внимание практико-ориентированную цель обучения русскому языку как средству общения, направленную, прежде всего, на развитие устной речи мы считаем, что коммуникативное образование младших школьников должно строиться таким образом, чтобы с помощью педагогического управления этим процессом вовлекать обучающихся в коммуникацию на протяжении всего курса обучения данному предмету. Образовательная область «Русский язык» обладает в этом отношении широкими возможностями. Гуманитарное содержание предметов данной области знания позволяет одновременно решать три задачи: учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую и социально-ориентированную.

### 2.1.1. Создание диалогической дидактико-коммуникативной среды

Первым содержательным условием педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами определяется *создание диалогической дидактико-коммуникативной среды* на уроках русского языка, обусловленной поведенческим, событийным, предметно-пространственным, информационным окружением, в целях достижения конкретного этапа становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Технология учебного диалога является одной из ведущих в числе технологий личностно-ориентированного подхода, который, с позиции исследования проблемы коммуникативного образования младших школьников нами избран подходом общенаучного уровня.

Диалог на уроке русского языка – это особая дидактико-коммуникативная среда, которая помогает ученику не только овладеть диалогическим способом общения, но и обеспечивает рефлексивность, развивает интеллектуальные и эмоциональные свойства личности (устойчивость внимания, наблюдательность, память, способность анализировать деятельность партнера, воображение). На таких уроках содержание учебного материала усваивается как вследствие запоминания, так и в результате коммуникации, в ходе которой происходит обращение к личностно значимым смыслам, к глубинам собственного сознания.

В зарубежных исследованиях для определения понятия «дидактической среды» укоренился термин «скрытое учебное содержание» (*hidden curriculum*). К скрытому учебному содержанию относят такие практики и результаты обучения, которые, не будучи явно обозначены в учебных программах или формах организации обучения, тем не менее, являются важной частью образовательного опыта. К ним зарубежные исследователи относят: этику взаимодействия, методы педагогического управления, особенности построения обучающей среды, распределения времени и т.д.

Важной характеристикой диалогической дидактико-коммуникативной среды является выраженность её обучающего эффекта, что позволяет нам сделать вывод о том, что соблюдение данного условия будет способствовать реализации познавательной, воспитывающей и развивающей функций диалога. Целью обучения русскому языку станет подготовка младших школьников к эффективному осуществлению не только межличностной, но и межкультурной коммуникации. Для достижения этой цели необходимо становление коммуникативно-развивающейся языковой личности, которая представляет собой также и функциональные умения понимать взгляды представителей другой культуры, корректировать своё речевое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей и т.д.

Диалог – универсальный инструмент понимания, что также является ценным для исследования проблемы коммуникативного образования младших школьников, т.к. герменевтический подход, главной идеей которого

является понимание, истолкование, представление, конструирование на этой основе собственных текстов, нами избран подход конкретно-научного уровня. Герменевтический подход способствует формированию самостоятельности суждений и высказываний учащихся, интереса к чтению, развитию коммуникативной активности младших школьников, их умению формулировать свои взгляды и отстаивать своё видение мира.

Для более полного представления современных диалоговых тенденций проанализируем поиск истоков диалогического взаимодействия в истории отечественной и зарубежной педагогики. Сократ, стоящий у истоков критического мышления, понимал диалог как естественную и всеобъемлющую форму коммуникации в процессе образования, полагая, что учитель и ученик в ходе диалога приходят к истинному знанию. Исследователи (И.Сулима и др.) считают, что, скорее всего, участники диалога приходят не к «истинному знанию», а к истинному пониманию друг друга.

Ученые и учителя-практики в разное историческое время предлагали и использовали диалог (или основные его характеристики: взаимоуважение, взаимопонимание и т.д.): при разработке основ развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.); при изучении родного языка (А. Дистервег, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др.); в виде бесед, имеющих воспитательное и образовательное значение в урочное и внеурочное время (И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский и др.), на уроках предметов гуманитарного цикла (Т.Г. Браже, Т.И. Гончарова, И.С. Грачева, Е.Н. Ильин и др.), и, наконец, на уроках естественно-научного цикла (А. Дистервег, А.А.Окунев и др.).

Для понимания диалога интерес представляет опыт А.Г. Ривина и др., который считал, что каждый ученик должен учиться говорить на занятии, причем педагогу необходимо требовать от него развернутую речь, аргументирование, рассуждение вслух, участие в дискуссии.

С. Френе и др. практиковал такой вид письменной работы, как «свободные тексты», так как письменная форма требует особой четкости и ясности формулировок, особой чистоты языка, который тесно связан с диалогом. Для языкового подхода принципиально важно утверждение: кто ясно мыслит, тот ясно излагает.

Диалог начинается в том случае, когда ученик делает высказывания типа «я хочу сказать...», «мое мнение...», «мне хочется дополнить...», «моя точка зрения...». В этой связи выделим уровни диалога, при которых учащиеся овладевают способностью и умением участвовать в дискуссии. На первом уровне (или личностном) – это диалог с собственным Я, общение с самим собой, собственным сознанием. На втором уровне (или межличностном) диалог понимается как процесс взаимодействия качественно ценностно-интеллектуальных различных позиций (Я и другой). Третий уровень диалога (или мультидиалог) – это множественный одновременный диалог, который возникает при обсуждении проблем в малых группах по 4-5 человек.

В зависимости от роли диалога в развитии личностных качеств (функций личности) выделяют следующие типы диалога (см. таблицу 2.1.1.1.).

Таблица 2.1.1.1.

**Типы диалога и их характеристика**

<b>Типы диалога</b>	<b>Характеристика</b>
Мотивационный	Отражает интерес его участников к теме, диалогической форме общения
Критический	Характеризует критическое осмысление содержания диалога, гипотетическое рассмотрение любых решений проблемы
Конфликтный	Отличается противоречивостью отношения личности к предмету проблемы
Самопрезентирующий	Демонстрация личностью выгодного для нее имиджа
Автономный	Внутренний диалог, выражающий проведение защитной реакции личности
Рефлексивный	Указывает на способность личности вести самоанализ
Самореализующий	Характеризуется моментом утверждения, самораскрытия личности
Смыслотворческий	Характеризуется поиском личностью ценностей и смыслов
Духовный	Глубинное проникновение в содержание предмета обсуждения, а также участников диалога друг в друга

Однако при организации диалогового взаимодействия без педагогического управления этим процессом, урок представляет собой свободный обмен мнениями, раскованное общение с учениками, превращая его, как полагает Е.В. Коротаева и др., в вариант облегченной педагогики, где результаты зачастую оказываются неудовлетворительными.

Традиционным средством обучения младших школьников диалогическому общению на уроках русского языка считаются сюжетно-ролевые игры. В них формируется умение свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, правильно решать коммуникативную задачу.

В решении проблемы коммуникативного образования младших школьников мы предлагаем на уроках русского языка использовать интеграцию семиотического и герменевтического подходов, двух составляющих ключевую идею данного исследования.

Анализ исследований научных школ – семиотики и герменевтики, 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 коммуникативного образования на основе анализа текста является тот факт, что при семиотическом подходе понимание и усвоение младшими школьниками культурно-речевых эталонов общения концентрируется на

смысловой организации знаковой формы текстов, а при герменевтическом подходе процесс понимания заключается не столько в установлении связей, сколько, главным образом, в определении значимости и смысла использования в речи этических основ общения.

Предлагаемая нами методика организации диалогов, включает в себя предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре вопроса-ответа при чтении с детьми различных учебных или художественных текстов или их фрагментов (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.). Данная технология, так называемая «герменевтический круг» опирается на коммуникативно-ориентированный анализ естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, а также его блок-концепта, представляющего собой коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющейся в тексте этико-нравственной проблемы.

С позиции вышеупомянутых подходов конкретно-научного и методико-технологического уровней данного исследования 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 конструкцию, усвоенную с помощью текста и на его основе.

При такой организации младшие школьники обсуждают прочитанный текст или его «блок-концепт», самостоятельно, но при педагогическом управлении ученическим диалогом, выделяют проблемы, совместно пытаются их разрешить, знакомятся с разными позициями, уточняют, обобщают, вербализируют собственные знания, иногда в споре, конфликте мнений, иногда взаимно дополняют и помогают друг другу, двигаются к взаимопониманию друг друга, воспитанию положительных личностных качеств, проявляющихся во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в культуре речевого общения.

При организации уроков-диалогов необходимо учитывать, что диалог может быть двух видов: информационный (когда в процессе восприятия каждый партнер получает новую информацию) и интерпретационный (когда в ходе диалога происходит обмен мнениями, оценка известных обоим партнерам фактов, их интерпретация).

Информационный диалог обычно организуется учителем в процессе овладения новыми языковыми знаниями, а интерпретационный диалог может быть включен в любой структурный элемент урока русского языка (проверка домашнего задания, закрепление новых знаний, подведение итогов). Развитие диалогической речи, осмысление понятий, оперирование ими с использованием терминов, увеличение скорости интеллектуально-речевых реакций в спонтанном диалоге, безусловно, ведёт к становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

Например, в цикле мероприятий по коммуникативному образованию младших школьников «Условия успешного общения», детям предлагается несколько последовательных упражнений.

**Упражнение 1.** Учитель говорит обучающимся: «Ваша речь на уроках русского языка должна приближаться к научному стилю речи. В такую речь включаются слова-термины (специальные слова, употребляющиеся для называния явлений, предметов, процессов в науке), например: *Коммуникант* – тот, кто вступает в общение. В основном значении совпадает со словами *собеседник, партнер по общению. Коммуникативное намерение* (задача, цель) – конкретная цель высказывания (убедить, разжалобить, вызвать сочувствие и т.д.). *Коммуникативный контакт* – связь, согласованность в общении».

Задание учителя группам: Составьте по одному предложению с каждым из этих терминов.

**Упражнение 2.** Учащимся предлагается с помощью технологии «герменевтического круга» и коммуникативно-ориентированного анализа обсудить требования к общению, которые отразил народ в пословицах и поговорках.

В чужой беседе всяк ума наберется.

Красно поле пшеном, а беседа умом.

Когда говоришь – думай.

Говорит день до вечера, а послушать нечего.

Много наговорено, да мало сказано.

Во многословии не без пустословия.

Умей вовремя сказать, вовремя смолчать.

Петь хорошо вместе, а говорить порознь.

Ты ему слово, а он тебе десять.

Я ему про Фому, а он мне про Ерему.

**Упражнение 3.** Прочитайте и определите, какие функции установления коммуникативного контакта использовали говорящие. Соотнесите каждое из высказываний с побудительной, оценочной и информационной функциями.

1. «Древний Восток... Тайна и загадочность в этих словах. До сих пор необычность быта и культуры древних поражает археологов, этнографов, этнологов...»

2. «Слушайте! Слушайте! Самая оригинальная и актуальная статья!»

3. «Бедные школьники! Большинство из них лишь жалкие рабы учебника!»

**Упражнение 4.** Прочитайте текст. Какие правила общения нарушают коммуниканты?

Два молодых человека в ожидании транспорта вели беседу. Войдя в салон троллейбуса, они оказались на расстоянии трех-четырех метров. Но продолжали начатую беседу, перейдя почти на крик.

– Я заходил в тир! Там висит замок!

– Я знаю, тренер уехал на соревнования!

**Упражнение 5.** Учитель приглашает все группы детей к диалогу-размышлению о русском языке, состоящему из нескольких вопросов, выводов и домашнего задания:

- Когда человек начинает учиться русскому языку?

- Можно ли сказать, что в данный момент времени, вы выучились русскому языку, ведь вы на нем не только говорите, но пишете и читаете?

- Кто или что учит нас русскому языку? Свой ответ обоснуйте.

- Как вы думаете, а писатели учат вас русскому языку?

- А каких писателей вы можете назвать своими учителями русского языка?

- Чьи книги являются для вас образцом русского языка?

Учитель читает отрывок из стихотворения А.С. Пушкина наизусть:

*Уж осени холодною рукою*

*Главы берез и лип обнажены.*

*Она шумит в дубравах опустелых,*

*Там день и ночь кружится мертвый лист,*

*Стоит туман на нивах пожелтелых,*

*И слышится мгновенный ветра свист.*

- Какое настроение звучит в этом стихотворении?

- Что помогло вам понять, уловить это настроение?

- Как вы думаете, случайно ли А.С. Пушкин употребляет именно эти слова?

- Сделайте, пожалуйста, вывод: у кого великий русский писатель А.С. Пушкин учился русскому языку? Как он совершенствовал язык своих произведений?

- Как вы думаете, нужно ли современному человеку начала XXI века учиться русскому языку у А.С.Пушкина, жившего в первой трети XIX века, почти 200 лет назад?

Учащиеся получают домашнее задание: подготовить устное сообщение на тему «Кого из русских писателей я могу назвать своим учителем русского языка и почему» (с примерами из его произведений).

Таким образом, коллективно-групповая работа на уроках-диалогах дает возможность детям совместно восхищаться красотой и богатством русского языка, пробуждает интерес и вкус не только к знаковой форме слова, но и к пониманию его значения в различных ситуациях общения.

### **Выводы по § 2.1.1.**

1. На уроках-диалогах содержание учебного материала предметного курса «Русский язык» усваивается как вследствие запоминания грамматических и орфографических основ, так и в результате коммуникации, в ходе которой происходит обращение к личностно значимым смыслам младших школьников.
2. Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников должно быть направлено на создание такой дидактико-коммуникативной среды, которая способствует накоплению диалогического опыта решения личностно жизненно важных проблем.
3. В решении проблемы коммуникативного образования младших школьников мы предлагаем на уроках русского языка использовать интеграцию личностно ориентированного, семиотического и герменевтического подходов, трёх теоретико-методических составляющих ключевую идею данного исследования.
4. Методика организации диалогов основана на технологии «герменевтический круг», которая опирается на коммуникативно-ориентированный анализ естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, или блок-концепта, представляющего собой коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющейся в тексте этико-нравственной проблемы.

### **2.1.2. Ориентация младших школьников на языковую толерантность**

Современное российское общество сложно по своему социально-классовому и национальному составу, своей противоречивостью, повышенной сложностью связей и отношений, особенностями передачи духовных ценностей и моделей конструктивного взаимодействия с миром. Поэтому *ориентация младших школьников на языковую толерантность* является объективной потребностью современного общества и избранным нами вторым содержательным условием концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.



Школьные классы становятся сегодня микрокосмом культурного многообразия, и требование взаимопонимания становится объективным источником для формирования толерантности. Основными признаками деструктивных социальных трансформаций являются возникновение кризисов поведения – девиантное, протестное, депрессии, рост агрессии. (Махмудова Н.Г., Медведев И.П., Саблина Н.А., Стефаненко Т.Г., Хорошилова Е.П., Чеккуева З.Н., Шалин В.В., Шидакова Ф.М., Шиянов Е.Н. и др.). Обозначенные проблемы могут и должны решаться в нескольких плоскостях. С одной стороны, это общегосударственные меры политического и социально-экономического характера, а с другой стороны, это меры педагогические, образовательные, которые помогут решить интолерантные проблемы.

Сегодня возрастает роль сферы образования, призванной разработать круг педагогических условий и методов формирования толерантности. Одним из вариантов решения данной проблемы мы видим ориентацию младших школьников на языковую толерантность как педагогическое условие, отражающее содержательную сторону научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Проблему воспитания толерантности у детей в той или иной степени затрагивали в своих научных работах и публикациях многие отечественные и зарубежные учёные и философы: А.Г. Асмолов, Р.Р. Валитова, В.М. Золотухин, Ж. Лессэ, Дж. Локк, А.П. Мчедлов, Э. Нарагхи, Н.К. Рерих, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Тишков, Л.Н. Толстой, Б. Уильямс и др.

Российский ребенок, жизнедеятельность которого с первых месяцев и лет протекает в семье конкретного этноса, воспитывается в рамках одной, преимущественно национальной культуры, а общение в социальной среде и обучение в школе с каждой из культур составляет, с одной стороны, его уникальность и индивидуальность, а с другой стороны, поликультурную направленность его личности, ее толерантность. Поэтому постановка проблемы языковой толерантности в условиях поликультурной России является, по нашему мнению, актуальной и прогрессивной тенденцией, имеющей социокультурную и политическую значимость, поскольку в поликультурных условиях особую важность приобретает задача консолидации общества на основе толерантных ценностей, готовности защиты интересов личности ребенка и общества в целом.

Личность с языковой толерантностью способна конструктивно разрешать конфликты, а не избегать их, готова жить и работать в непрерывно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и добротворчески мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

На основе выявленных вариантов трактовки толерантности мы можем сформулировать ее понимание как феномена педагогического процесса. В этом своем статусе языковая толерантность предстает комплексным

личностным качеством, подлежащим целенаправленному формированию в ходе коммуникативного обучения, воспитания и самовоспитания, состоящим:

- в высоком уровне знаний, умений и навыков уважительного отношения к «другому» в ходе межличностного взаимодействия и общения;
- во владении нравственными принципами и приемами общения;
- способности видеть в «другом» полноценную, равнодостоиную личность;
- способности к целостному восприятию «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его индивидуальности и неповторимости;
- в эмоционально-волевой готовности к критическому диалогу с другим; в отказе от претензий на собственную непогрешимость и исключительность;
- в способности к компромиссу и готовности частично поступиться собственными интересами для преодоления и предотвращения конфликта;
- в способности к критическому отношению к себе как к «другому» для дальнейшего личностного самосовершенствования.

Суммируя все выводы, сделанные на основе анализа философского, этического, психологического и педагогического аспектов толерантности, можно заключить, что такое многостороннее явление отличается комплексностью, сложностью и противоречивостью. Оно неразрывно связано с социальной сущностью человека и действует в рамках определенной культуры. Как справедливо замечают И.А. Стернин и К.М. Шилихина, «категория толерантности в русском сознании только начинает формироваться». Это означает, что в бытовом и деловом общении нам не хватает терпимости к чужому мнению, обычаям, нравам, формам поведения. Зато игнорирование права на ошибку, грубое обращение с людьми, категорическое отрицание чужого мнения, критика вкусов, формы самовыражения, к сожалению, имеют место и сегодня в российской социальной сфере. Каждая личность как носитель определённого менталитета, как человек, мышление которого, по мнению Л.В. Щербы, «отлито в форму родного языка», взаимодействует с другими людьми согласно нормам и традициям, присущим народу, представителем которого он является. Трудности, вызванные этносоциокультурными различиями, разрешимы, если специфика общения отрефлексирована партнёрами, а также при наличии управления общением, которое регламентируется не только рамками конвенциональных отношений, но и, в первую очередь, педагогом, который воспитывает речевую культуру с младшего школьного возраста и ориентирует подрастающее поколение на языковую толерантность в общении.

В контексте языкового образования младших школьников толерантность означает уважение многообразия иных культур, правила речеповедения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий. И.Л. Плужник и др., соотнеся признаки толерантного поведения с языковыми средствами их выражения в языке, выявила следующее:

1. Гибкость проявляется в умении использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать своё поведение с учётом разноплановых ситуативных факторов;

2. Эмпатийное поведение воплощается в «поддерживающей коммуникации» - выборе одобряющих фраз, переспросов, обращениях к эмоциям, чувствам партнёра, использовании лексики с позитивной семантикой;

3. Некатегоричность суждений при выражении мнения заключается в способности вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия. Данный признак реализуется в использовании в речи косвенных способов выражения мысли, а также в позитивной модальности высказываний.

На начальном этапе коммуникативного образования толерантные характеристики языковой личности младших школьников размыты, не связаны друг с другом, тогда как для устойчивого поведения необходимо формирование всех вышеперечисленных признаков языковой толерантности в их интегративном единстве.

Необходимость ориентации младших школьников на языковую толерантность обусловлена тем, что: а) обе стороны в общении стремятся к достижению взаимопонимания, т.е. выражают желание, стремление, готовность понять, бесконфликтно принять иную точку зрения. В этом случае легко будут прощены или не замечены и языковые, и социокультурные ошибки; б) толерантность является социальной нормой современного общества, политическим и правовым требованием к членам общества, значимым показателем общей культуры любого человека.

Ориентация младших школьников на языковую толерантность осуществлялась с помощью коммуникативно-поддерживающего речевого поведения: речевой эмпатии, категоричности выбора слов и анализа эмоциональных реакций. Эмпатийное поведение воплощалось в «поддерживающей коммуникации» - выборе ободряющих фраз, переспросов, обращениях к эмоциям, чувствам партнёра, в выборе слов неагрессивной семантики, положительной тональности высказывания, отсутствии негативных реакций, чувствительности к вербальной и невербальной сторонам общения.

Традиционное формирование языковой толерантности у учащихся начальной школы состоит в реализации таких педагогических средств как:

- целенаправленное включение ребенка в художественно-эстетическую деятельность;
- обеспечение общения в контексте вариативно-диалоговой модели;
- развитие эмоционально-ценностной сферы ребенка.

С целью формирования национальной идентичности учащихся, толерантного сознания, чувства собственного достоинства и понимания необходимости уважать достоинство и свободу самовыражения другого

человека нами предлагаются дискуссионные и игровые формы, каждой из которых присуще широкое многообразие методов и приёмов:

- словарь вежливых слов на разных языках, который составляется с учётом контингента учащихся класса (например, как сказать слова «спасибо», «пожалуйста», «здравствуй», «до свидания», «извини» и т.п. однокласснику на его родном языке);
- этнокалендарь класса, который также составляется с учётом контингента учащихся класса (например, определённые дни недели представляют собой особые даты и события у разных народов, поэтому необходимо совместно их отмечать в календаре на каждый месяц);
- карта класса (указать на карте нашей страны города, округа и республики, откуда приехали ученики или откуда родом их родители);
- пословицы народов мира (используются при оформлении кабинета двумя способами: несколько близких по смыслу или теме пословиц разных народов одновременно используются в оформлении или одна пословица выбирается как цитата дня);
- игровая копилка (картотека игр разных народов с их описанием);
- классная библиотека и аудиотека (включает подборку литературных произведений разных народов и этническую музыку, которую можно использовать во время досуговой деятельности учащихся, на переменах или во время уроков изобразительного искусства, музыки, технологии).

Более того, одним из эффективных средств развития корректной лексики и реализации условия ориентации младших школьников на языковую толерантность мы считаем *активное применение младшими школьниками эвфемизмов*. «Большой энциклопедический словарь» определяет эвфемизмы как «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными».

Рассмотрим историко-лингвистические предпосылки появления и распространения термина «эвфемия». Культурно-поведенческая и языковая тенденция, получившая название «политической корректности» возникла более двадцати лет назад в связи с возмущением африканцев по поводу «расизма» английского языка и требованием его «дерасиализации». Авторство самого термина «политкорректность» (political correctness) приписывается Карен де Кроу, президенту Американской национальной организации в защиту прав женщин. Зарубежные исследователи (М. Бауман, Ф. Беквит и др.) подчёркивают, что явление политкорректности возникло и распространилось на территории центров образования, науки и культуры в силу расового, национального и этнического многообразия американского студенчества. В связи с этим они трактуют политическую корректность как сеть взаимосвязанных, идеологических воззрений, которые подвергают сомнению основы университетского образования: традиционный учебный план, взгляды на объективность получаемых знаний, придавая особое значение культурным, половым, классовым и расовым различиям. В

отечественной лингвистической науке понятие «политическая корректность» имеет различные толкования и понимается неоднозначно. Так, например, «Словарь иностранных слов» определяет его следующим образом: «Политическая корректность – утвердившееся в США понятие-лозунг, демонстрирует либеральную направленность современной американской политики. Политкорректность имеет дело не столько с содержанием, сколько с символическими образами и корректировкой языкового кода. Речь декорируется знаками антирасизма, экологизма, терпимого отношения к национальным сексуальным меньшинствам, борьбы против СПИДа. Терпимость манифестируется в смягчённых выражениях».

По определению С.Г. Тер-Минасовой и др., «политическая корректность выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения, взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, социального статуса, внешнего вида и т.п.». При этом она весьма справедливо, на наш взгляд, полагает, что термин «политкорректность» является не совсем правильным, поскольку он подчёркивает именно политический, а не добровольный мотив выбора того или иного выражения. По её мнению адекватным имеющемуся мог бы стать термин «языковой такт» “linguistic tact”, который гораздо шире по своему значению. Солидаризируясь с мнением С.Г. Тер-Минасовой, мы считаем, термин «языковой такт» более точным, т.к. он позволяет избежать довольно узких ассоциаций только лишь с политической сферой распространения изучаемого явления. В последнее время в США широкое распространение получили дискуссии по поводу влияния идей политической корректности на общество и язык. Одной из центральных тем стала проблема языкового кода.

Понятие языкового кода было введено американскими социолингвистами в 1962 году. Так, например, Р.Т. Белл полагает, что индивид должен следовать некоторым нормам поведения, в числе которых нормы языкового поведения, т.е. языковые коды. В основном это касается ограничений на употребление того или иного слова или выражения в определённой ситуации, что исключает возможность дискриминации той или иной формы. Такими формами являются «аблеизм» (ableism) – притеснение лиц с физическими недостатками; «сексизм» (sexism) – дискриминация лиц по половому признаку; «этноцентризм» (ethnocentrism) – дискриминация культур, отличных от доминирующей; «лукизм» (lookism) – создание стандартов красоты и привлекательности и ущемление прав тех, кто им не соответствует.

Появление эвфемизмов вызвано целым рядом прагматических причин, среди которых: вежливость, деликатность, благопристойность, стремление завуалировать негативную сущность отдельных явлений действительность, страх и т.д. Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании эвфемизмов в межличностных отношениях – это стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавая у собеседника

ощущения коммуникативного дискомфорта. Задача, преследуемая говорящим при употреблении эвфемизмов, может быть продиктована стремлением сообщить нечто адресату таким образом, чтобы это было понятно только ему, т.е. зашифровать своё сообщение. Помимо сугубо личностной сферы представляется возможным выделить определённые социальные сферы жизни, в которых используются эвфемизмы: дипломатия; репрессивные действия властей; государственные военные тайны и секреты; деятельность силовых структур (армии, разведки, полиции); сфера обслуживания; межнациональные и межэтнические отношения; сфера профессиональной деятельности и т.п.

Вслед за лингвистами, изучающими процессы эвфемизации (Л.Н. Вавилова, А.М. Кацев, Л.П. Крысин, В.П. Москвин, J.S. Neaman, C.G. Silver и др.), мы выделяем следующие наиболее значительные группы эвфемизмов.

1. Эвфемизмы, обусловленные прагматическим принципом вежливости, включают в себя слова и выражения, смягчающие различное виды дискриминации:

а) Эвфемизмы, смягчающие имущественную дискриминацию. Причиной возникновения таких эвфемизмов часто является стремление власти и чиновников сгладить проблемы имущественного неравенства. Так, слово «бедный» было последовательно заменено на «малообеспеченный», «лишённый благ», «социально обездоленный», «малопривилегированный» и т.п.;

б) Эвфемизмы, исключаящие дискриминацию людей с физическими и умственными недостатками. Так, слово «инвалид» заменяется словосочетанием «человек с ограниченными физическими возможностями»; слово «толстый» на «ширококостный» или «объёмный»; вместо «лысый» используется эвфемизм «имеющий недостаток волос»; вместо «медлительный» используется эвфемизм «основательный» и т.п.;

в) Эвфемизмы, смягчающие расовую и национальную дискриминацию. Такие слова в основном представлены наименованиями различных рас, национальностей и этнических групп, подчёркивающими их самобытность и равноправный статус. Слово «чернокожий» заменяется эвфемизмом «представитель африканской диаспоры»; «индеец» - словосочетанием «местный житель»; слова «таджик» или «армянин» заменяются эвфемизмами «человек с восточным колоритом» или «лицо кавказской национальности» и т.п.;

2. Эвфемизмы, основанные на принципе табуирования и ставящие целью уменьшение суеверного страха перед такими явлениями, как болезнь, смерть, заключение в колонию и т.д. Например, вместо «психиатрическая больница» употребляется словосочетание «больница для пациентов с душевными трудностями»; смерть пациента в больнице называется «летальный исход», «конечный эпизод», «отрицательный результат лечения пациента» и т.п. В этой группе также эвфемизмы, ассоциирующиеся с криминальной сферой. Так, называя заключённых, теперь употребляют выражения «люди системы исправительных учреждений»; вместо слова

«тюрьма» употребляются эвфемизмы «коллония определённого режима» или «место лишения свободы» и т.п.

3. Эвфемизмы, направленные на увеличение престижа отдельных профессий. Так, например, парикмахера теперь принято называть «мастер по причёскам»; костюмера принято сегодня называть «художник по костюмам» или «стилист». Также выражение «экономический кризис» последовательно заменяется на «спад», «период стабилизации экономики» или «период отрицательного экономического роста» и т.п.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что активное применение младшими школьниками эвфемизмов как эффективного средства языковой толерантности – это лингвистическая тенденция, совокупность тактических приёмов, с помощью которых делается попытка установить баланс взаимодействия между отдельными лицами, группами, сообществами. Все изменения в социокультурной сфере отражаются в языке и речи, а языковые и речевые тенденции, в свою очередь, активно участвуют в социокультурных процессах общества и влияют на них.

Повышенную языковую толерантность, бережное отношение к индивидууму детерминируют следующие факторы:

- высокий уровень социальной культуры и устойчиво-позитивные традиции общественного поведения;
- идеология и менталитет сообщества, отстаивающего культ отдельной личности и устоев её индивидуального мира;
- коммерческий интерес к человеку как к потенциальному клиенту.

Таким образом, главная тенденция в языке в настоящее время – это его «инклюзивный» характер, т.е. стремление никого не обидеть, употребляя те или иные слова и выражения. Это проявляется в том, что те слова, которые не вписываются в рамки политкорректных представлений, заменяются «инклюзивными». Таким образом, происходит корректировка языкового кода. Вышеизложенное позволяет резюмировать, что термин «политическая корректность» имеет несколько значений: 1) совокупность идеологических взглядов и убеждений; 2) культурно-поведенческая традиция; 3) языковая тенденция. Они исторически сложились, эволюционно развивались и следуют именно в указанном порядке. Нас интересует политкорректность как языковая тенденция или лингвистический аспект политкорректности, который заключается, во-первых, в языковом такте, исключая те или иные слова из лексикона вообще, а во-вторых, в речевом такте, когда корректировка языкового кода предусматривает наложение определённых ограничений на сферу употребления конкретного слова.

### **Выводы по § 2.1.2.**

- 1.) Толерантность в обобщённом понимании одновременно существует в качестве отношений Я и Ты, общечеловеческой ценности, психологической основы общения, нравственного принципа межличностного взаимодействия, добродетели, способа достижения

общности с «другим» в виде диалогической установки на достижение этой общности.

- 2.) С целью ориентации младших школьников на языковую толерантность и формирования национальной идентичности нами предлагается использование дискуссионных и игровых форм, каждой из которых присуще широкое многообразие методов и приёмов: словарь вежливых слов на разных языках и этнокалендарь класса, которые составляются с учётом контингента учащихся класса; карта класса; пословицы народов мира; игровая копилка; классная библиотека литературных произведений и аудиотека этнической музыки.
- 3.) Наряду с традиционными методами формирования языковой толерантности, эффективным средством развития корректной лексики мы считаем активное применение младшими школьниками эвфемизмов, т.е. эмоционально нейтральных слов или выражений, употребляемых вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными.

### **2.1.3. Реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения»**

Ключевая идея разработки курса состоит в том, что обучение младших школьников русскому языку должно строиться в соответствии с научно-методической концепцией педагогического управления коммуникативным образованием, результатом которого является становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника, способной к полноценному восприятию художественных учебных или хрестоматийных текстов в контексте духовной культуры человечества и подготовленной к самостоятельному конструированию собственных текстов и межличностному общению, которое обеспечивается разработкой и внедрением в школьную практику вариативного курса по русскому языку «Культура речи и этика общения», способствующего социокультурному саморазвитию личности учащихся при условии реализации преемственности между всеми ступенями начального образования и разработки их на единых основаниях: методологических, методических, психологических и лингвистических.

Курс «Культура речи и этика общения» разработан в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к структуре основной образовательной программы на ступени начального общего образования и на основании примерной основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с целями изучения русского языка в начальной школе. Кроме того, авторский курс «Культура речи и этика общения» разработан также в соответствии с нормативно-правовыми документами федерального и регионального уровней.



Рабочая программа курса «Культура речи и этика общения» представляет собой целостный документ, включающий одиннадцать разделов: статус документа; структуру документа; общую характеристику учебного курса; пояснительную записку; основное содержание курса; метапредметные (коммуникативные универсальные учебные действия) результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку; требования к результатам освоения курса; тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся; календарно-тематическое планирование на период языкового начального общего образования; дидактическое и методическое обеспечение; материально-техническое обеспечение.

Содержание курса включает в себя четыре учебных раздела: основные понятия речевой коммуникации; совершенствование основных видов речевой деятельности; этика общения; педагогические средства обучения коммуникации и обобщения социально-коммуникативного опыта.

#### *Формы организации учебного процесса.*

Базовые положения тем курса «Культура речи и этика общения» и способы научного анализа исследуемых в языке и речи фактов раскрываются в содержании уроков русского языка.

Практикумы предполагают конкретизацию и углубленную проработку материала, акцентирование практической направленности полученных знаний, освоение и закрепление изучаемых вопросов, которые направлены на моделирование речевого поведения в различных ситуациях общения на основе усвоения учебного материала курса.

Самостоятельная работа младших школьников предусматривает внеурочную деятельность с научно-популярной, художественной литературой, периодической печатью; написание творческих работ, подготовку к решению коммуникативных задач, коллективным проектам, создание «учебного портфолио» и самопрезентаций.

#### *Виды контроля знаний младших школьников.*

Оперативный контроль коммуникативных знаний и умений младших школьников по курсу «Культура речи и этика общения» осуществляется на каждом уроке русского языка с помощью вопросов по материалу предшествующих уроков.

Текущий контроль качества и степени усвоения коммуникативных знаний младших школьников проводится в различной форме: устные выступления, участие в дискуссиях, в практикумах, в решении коммуникативных задач, в разыгрывании ситуаций и этюдов, а также самостоятельно подготовленных младшими школьниками речетворческих заданий.

Итоговый контроль коммуникативных знаний и умений и обобщение личностно-значимого социально-коммуникативного опыта по всему курсу осуществляется в форме создания «учебного портфолио», в котором фиксируется усвоение теоретического и практического материалов курса.

На индивидуально-групповых консультациях младшие школьники и родители получают дополнительную информацию по вопросам коммуникативного образования, вызывающим затруднения.

*Общая характеристика учебного курса.*

Русский язык – это не только предмет изучения, но и средство обучения культуре речи и этике общения. Обращение к русскому языку своевременно и необходимо, т.к. сегодня открыт широкий простор для выражения различных мнений, убеждений, оценок. Поэтому необходимо способствовать воспитанию у младших школьников уважения к языку, к самому себе, людям, национальному многообразию российского общества в целом.

Курс «Культура речи и этика общения» реализуется на уроках русского языка начального общего образования за счёт отведённого урочного времени содержательной линии «Развитие речи».

Одной из форм организации наблюдений ученика над языковым материалом является диалог ученика и автора, диалог ученика и учителя, диалог ученика и другого ученика. Важно сделать ученика участником наблюдений над языком, заинтересовать его языковыми процессами.

Существенное значение в данном курсе придаётся развитию связной речи учащихся в её устной и письменной форме, т.к. часть уроков по русскому языку посвящена упражнениям различного вида.

Русский язык – государственный язык Российской Федерации, средство межнационального общения и консолидации народов России. Владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения человека практически во всех областях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира.

В системе начального общего образования учебный предмет «Русский язык» занимает особое место: является не только объектом изучения, но и средством коммуникативного образования. Как средство коммуникативного образования русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми другими предметами гуманитарного цикла и влияет на качество усвоения научных знаний, а в перспективе способствует успешному овладению будущей профессией.

Ведущий замысел курса заключается в том, что в отличие от традиционных подходов в программе курса «Культура речи и этика общения» реализованы: *лично ориентированный подход* как общенаучная основа разработки программы; *семиотический подход* как конкретно-научная основа разработки программы; *герменевтический подход* как методико-технологическая основа программы.

Инструментальное выражение курса «Культура речи и этика общения» представлено: а) закономерностями педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников; б) системой методических принципов, содержащей три подсистемы: общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников (*кроссдисциплинарности, преемственности, поликультурности*); принципы, отражающие идеи теории педагогического управления (*фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности*); принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников (*ориентированности, идентификации, полисубъектности*), а также целостная модель коммуникативного образования в начальной школе.

Успешность реализации курса «Культура речи и этика общения» обеспечена созданием комплекса организационно-педагогических условий, к которым мы относим *содержательные* (создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность) и *процессуально-технологические* (применение системы дифференцированных риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку; организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников; создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников).

В структуре курса «Культура речи и этика общения» мы выделяем следующие компоненты: *когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий*, которые являются частями целого, кроме того, предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных.

Курс «Культура речи и этика общения» обеспечит оптимальное соотношение практического владения языком, в том числе за счет развития культурно-речевых умений и организации деятельности младших школьников (прежде всего, познавательной и коммуникативно-творческой как наиболее актуальных видов деятельности).

В связи с вышеизложенным основная *цель* курса «Культура речи и этика общения» – ввести обучающегося в мир знания и социальной практики речевой коммуникации, изучить особенности общения как основы межличностных отношений, познакомить с основами культурно-речевых знаний, необходимых для эффективной учебно-познавательной деятельности.

Для реализации поставленной цели необходимо решение следующих *учебных задач*:

1. Создать у младших школьников целостное представление о культуре речи и этике общения.
2. Формировать умения и навыки применения культурно-речевых знаний на практике.

3. Освоить приёмы совершенствования навыков чтения, слушания, письменной и устной речи, а также методы коррекции эмоциональной сферы.
4. Содействовать творческому саморазвитию и становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника.

*Воспитательные задачи курса:*

- воспитывать гуманистическую позицию по отношению к себе и другим людям, адекватное поведение младших школьников в конфликтных ситуациях;
- воспитывать интерес к познанию других и самопознанию;
- воспитывать вежливость как проявление коммуникативной функции речевого этикета;
- воспитывать толерантность как высшую форму социального взаимодействия.

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

*К коммуникативным действиям относятся:*

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

В сфере *коммуникативных универсальных учебных действий* выпускники приобретут умения учитывать позицию собеседника (партнёра), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях, важнейшими компонентами которых являются тексты.

Выпускник научится:

- адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач, строить

монологическое высказывание, владеть диалогической формой коммуникации;

· допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии;

· учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;

· формулировать собственное мнение и позицию;

· договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;

· строить понятные для партнёра высказывания;

· задавать вопросы;

· контролировать действия партнёра;

· использовать речь для регуляции своего действия;

· адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи.

*Содержательная линия «Развитие речи»* предполагает следующие умения выпускника начальной школы.

Выпускник научится:

· оценивать правильность (уместность) выбора языковых и неязыковых средств устного общения на уроке, в школе, в быту, со знакомыми и незнакомыми, с людьми разного возраста;

· соблюдать в повседневной жизни нормы речевого этикета и правила устного общения (умение слышать, точно реагировать на реплики, поддерживать разговор);

· выражать собственное мнение, аргументировать его с учётом ситуации общения;

· самостоятельно озаглавливать текст;

· составлять план текста;

· сочинять письма, поздравительные открытки, записки и другие небольшие тексты для конкретных ситуаций общения.

*Коммуникативные умения* младших школьников связаны с основными видами речевой деятельности:

*Говорение*

Выпускник научится:

· участвовать в элементарных диалогах (этикетном, диалоге-расспросе, диалоге-побуждении), соблюдая нормы речевого этикета, принятые в англоязычных странах;

· составлять небольшое описание предмета, картинки, персонажа;

· рассказывать о себе, своей семье, друге.

*Аудирование (слушание)*

Выпускник научится:

· понимать на слух речь учителя и одноклассников при непосредственном общении и вербально/невербально реагировать на услышанное;

· воспринимать на слух в аудиозаписи и понимать основное содержание небольших сообщений, рассказов, сказок, построенных в основном на знакомом языковом материале.

#### *Чтение*

Выпускник научится:

- соотносить графический образ слова с его звуковым образом;
- читать вслух небольшой текст, построенный на изученном языковом материале, соблюдая правила произношения и соответствующую интонацию;
- читать про себя и понимать содержание небольшого текста, построенного в основном на изученном языковом материале;
- читать про себя и находить необходимую информацию.

#### *Письмо*

Выпускник научится:

- выписывать из текста слова, словосочетания и предложения;
- писать поздравительную открытку к Новому году, Рождеству, дню рождения (с опорой на образец);
- писать по образцу краткое письмо зарубежному другу (с опорой на образец).

*Требования к результатам освоения курса «Культура речи и этика общения»* заключаются в том, что по окончании изучения курса младшие школьники должны:

- овладеть системой знаний и представлений о культуре речи и этике общения как основе межличностных отношений;
- овладеть основами диалогового взаимодействия, монологической речи, толерантного общения;
- приобрести навыки эффективного чтения, слушания, письменной, устной речи в процессе изучения русского языка; навыки коммуникативно-ориентированного анализа различных видов текстов и конструирования собственных текстов в решении коммуникативных речевореческих и риторических задач;
- осуществлять самооценку и обобщать личностно-значимый социально-коммуникативный опыт с помощью создания «учебного портфолио» ученика в процессе коммуникативного образования;
- использовать эвфемизмы как эффективное средство развития корректной лексики, способствующие снятию эмоциональной напряжённости речевого поведения младших школьников;
- получить представление о нравственной и гуманной позиции по отношению к национальному многообразию российского общества и людям иных культур в процессе учебно-познавательной деятельности.

### **Выводы по § 2.1.3.**

- 1) Программа курса «Культура речи и этика общения» детализирует и раскрывает содержание авторской концепции педагогического управления коммуникативным образованием (обучением, воспитанием и развитием) младших школьников средствами предметного курса «Русский язык».

- 2) Содержание курса обеспечивает формирование у младших школьников ряда компетенций: лингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной и учебной. В структуре курса «Культура речи и этика общения» мы выделяем следующие компоненты: *когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий*, которые являются частями целого, кроме того, предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных.
- 3) Авторский курс «Культура речи и этика общения» помогает совершенствовать устную речь учащихся, вызывает познавательный интерес к предметному курсу русского языка, делает обучение продуктивным, способствует повышению уровня языковой культуры учащихся, формирует навыки и умения рационального речевого поведения.

## **2.2. Процессуально-технологические условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников**

Среди психологических теорий, оказавших и оказывающих влияние на методику преподавания русского языка, важны теории А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. На данных теориях базируется методический принцип активной коммуникации. В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова и др. пишут: «Предмет методики - обучение русскому языку как средству общения - определяет конечную цель: овладеть и владеть языком, а не узнать и знать его. Коммуникативность как основополагающая категория науки методики предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их».

Против подражания (имитации) как одного из приемов обучения языку возражать не приходится: подражание учителю, его правильной, точной и выразительной речи всегда применялось в практике обучения. Не следует только этот прием превращать в универсальную и единственную «отмычку».

Следует учитывать два замечания. Учебная деятельность имеет свои особенности. Учебная беседа и учебный текст - это методические понятия. Для преподавателя беседа - это всего лишь прием обучения, хотя беседа учащихся может напоминать естественный разговор на ситуативно-ограниченную тему. Учебный текст - это и предмет изучения, и прием обучения, если даже текстом этим является реальный художественный, научный, публицистический или иной текст.

Второе замечание: без знания грамматики, ее правил никакого владения языком не может быть; знание хотя бы словарного минимума, а для специалиста хотя бы основной терминологии не может возникнуть без содержательного общения.

Л.В. Щерба и др., определяя тройкий аспект языковых явлений, первым назвал «речевую деятельность» - процессы говорения и понимания,

«всячески подчеркивая при этом, что процессы понимания, интерпретации знаков языка являются не менее активными и не менее важными в совокупности того явления, которое мы называем «языком». Это еще более справедливо для обучения чтению, которое предполагает понимание речевого произведения - отрывка текста или текста целиком.

Язык является не только формальной, но и семантической системой. Речевое высказывание, текст – не только формально-стилистическая структура, но и семантическая; кроме того; речевое высказывание и текст передают конкретную мысль, которую воспринимает и понимает слушатель (или читатель); он дает ей оценку как с точки зрения уровня своего знания, так и с точки зрения уровня самосознания, нравственного облика, своих идеалов, интересов и мотивов поведения. Из этого следует, что анализ содержания высказывания только с точки зрения логики и языкового сознания (в частности, грамматического знания) является неполным.

Из этого следует, что, во-первых, необходимо комплексное рассмотрение содержания высказывания (текста) или единицы языка и, во-вторых, восприятие, понимание и истолкование (интерпретация) высказывания или единицы языка являются фазовыми (динамичными).

Постараемся разъяснить высказанные положения на примере анализа двух стихотворений.

Обратимся к простейшему художественному тексту, и по содержанию, и по языку доступному для самостоятельного восприятия и понимания младших школьников, - это стихотворение Л. Дорошковой «Мама мыла раму»:

Я до сих пор не позабыла, -  
А это было так давно! -  
Как, напевая, мама мыла  
В весну открытое окно.  
Сияло солнце в стеклах чистых,  
А мама - лучше в мире нет! -  
Мне улыбалась так лучисто!  
И я смеялась ей в ответ.  
Когда же я букварь учила,  
Понятней не было азов,  
Слогов тех: ма-ма ра-му мы-ла -  
Дороже я не знала слов.  
Не моют окна, если горе...  
Я в детстве поняла еще,  
Что если мама раму моет,  
Все, значит, в мире хорошо.

В этом стихотворении сравниваются факт действительности и факт языка: обычай русских людей весной в солнечный день мыть окна и слоговое обучение русской грамоте. Без знания этих фактов действительной жизни содержание стихотворения не будет понято и осознано, не станет переживанием читателя (или слушателя). Не будет, следовательно, образного и эмоционального отражения действительности. В стихотворении передано



радостное настроение автора, любовь к матери и приверженность к миру. Через обычное, малое событие выражена большая идея.

Таким образом, анализ текста нельзя ограничить рассмотрением грамматических форм и связей, необходим и глубокий анализ смысла, семантики слов.

Творческая учебная деятельность опирается на связи памяти и мышления, знания и умения, темы и идеи, единицы языка и текста, с одной стороны, и на единицы лингвистического и текстологического анализа - с другой. Роль памяти в творческой деятельности отмечали философы и ученые, писатели и филологи, психологи и педагоги.

Приведем в пример отрывок научно-популярного текста В.А. Сухомлинского «Хлебный корень человека»:

Сотни, тысячи слов в нашем языке, но на первое место я поставил бы три слова: хлеб, труд, народ. Это три корня, на которых держится наше государство. И эти три корня так прочно переплелись, что ни разорвать их, ни разделить никогда. Кто не знает, что такое хлеб и труд, перестает быть сыном своего народа, теряет лучшие духовные качества. Кто забывает, что такое труд, пот и усталость, тот перестает дорожить хлебом. Какой бы из этих трех могучих корней ни был поврежден у человека, он перестает быть настоящим человеком.

Восприятие – это предметное, чувственное познание, т.е. познание при помощи органов чувств, прежде всего, органов слуха или зрения. Когда человек слушает речь или читает предложение, он воспринимает слова, как они произнесены или написаны, в том числе опорные (ключевые) слова. В тексте Сухомлинского они выделены: хлеб, труд, народ; в стихотворении Дорошковой - окно и рама, весна и солнце, мама и мир. Следует иметь в виду, что внимание читателя (слушателя) направлено не на внешнюю форму (как слова написаны или произнесены), а на их содержание-значение.

Так, отрывок из В.А. Сухомлинского можно озаглавить по-разному: «Хлебный корень человека», «Что такое настоящий человек». «Что такое слово и корень». Каждое такое понимание будет читательским, в том числе и последнее, так как любой текст можно рассматривать как источник знаний о языке, его семантической системе.

В.А. Сухомлинский синонимизирует языковые единицы «слово» и «корень»; следовательно, автор употребляет эти слова не как лингвистические термины: ими он обозначает основные понятия человеческой деятельности, относит их к основному словарному фонду языка. Корнем он называет основу деятельности настоящего человека. Такое рассмотрение употребления данных слов показывает, что языковое (словарное) и речевое (текстовое) значения слов могут не совпадать и обнаружение этого несовпадения служит приемом, помогающим понять конкретную мысль, выраженную данным текстом.

Более индивидуальным является тот тип наблюдения над текстом или языковой единицей, который избирает читатель-исследователь. Предметом такого наблюдения может быть жанр произведения, тип изложения, движение сюжета, система образов и составных компонентов мысли или слова.

Если понимание может быть авторским и читательским, то толкование является исключительно читательским, проявлением разумной деятельности, т.е. способности логически и творчески мыслить, оценивать прочитанное. Толкование текста может быть самым разнообразным. В методической интерпретации языка наибольшее распространение получило толкование с точки зрения принципа воспитывающего обучения и с точки зрения принципа научности, т. е. рассмотрение преподавания языка как средства воспитания и как средства образования.

Занятия по русскому языку воспитывают не только культуру речи и культуру мысли. Они воспитывают любовь к родному языку, к родине, высокую нравственность. Язык, по словам Ф. И. Буслаева и др., является выражением нравственности народа.

Процессуально-технологическими условиями педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников являются:

- организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников;
- применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку;
- создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников.

А теперь подробно рассмотрим вышеперечисленные условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, их актуальность и сущность.

### **2.2.1. Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников**

Первым процессуально-технологическим условием эффективной реализации концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является *организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников.*

Одна из наиболее острых проблем коммуникативного образования связана с очевидной демотивированностью основной массы младших школьников, падением интереса к изучению русского языка и, следовательно, с нарастающим снижением базовых показателей образованности выпускников начальной школы. Поэтому среди основных задач, стоящих в настоящее время перед начальной школой и перед каждым учителем, нет другой, более важной и в то же время более сложной, чем задача развития у учащихся положительной устойчивой мотивации, которая

побуждала бы их к упорной, систематической работе на уроках русского языка.

Значение обращения к данному педагогическому условию объясняется, в первую очередь, необходимостью систематизации педагогических методов и приёмов, направленных на повышение мотивации учащихся на уроках русского языка с целью педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников.

Для повышения мотивации учения целесообразно *использование метода «контрактов»* (индивидуальных и групповых договоров), заключаемых между учителем и учащимися. В таком добровольном контракте-соглашении (после совместного обсуждения) фиксируется чёткое соотношение объёмов учебной работы, её качества и оценок. Контракты, с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение школьников, а с другой стороны, они создают в процессе обучения психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности.

Для развития *интереса к русскому языку как предмету* необходимо понимание важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов, тем. Этому могут способствовать такие приёмы.

Например, приём *«Линия времени»*. Учитель чертит на доске линию, на которой обозначает этапы изучения темы, формы контроля; проговаривает о самых важных периодах, требующих от ребят стопроцентной отдачи, вместе с ними находит уроки, на которых можно «передохнуть». «Линия времени» позволяет учащимся увидеть, что именно может являться конечным продуктом изучения темы, что нужно знать и уметь для успешного усвоения каждой последующей темы.

Например, приём *«Оратор»*. За 1 минуту убедите своего собеседника в том, что изучение этой темы просто необходимо.

Следующий приём *«Автор»*. Если бы вы были автором учебника, как бы вы объяснили ученикам необходимость изучения этой темы? Если бы вы были автором учебника, как бы вы объяснили ученикам эту тему?

Методический приём *«Фантазёр»*. На доске записана тема урока. Назовите 5 способов применения знаний, умений и навыков по этой теме в жизни. После перечисления учащихся учитель делает вывод о значимости новой темы.

Методический приём *«Кумир»*. На карточках раздать «кумиров по жизни». Пофантазируйте, каким образом они бы доказали вам необходимость изучения этой темы?

Приём *«Профи»*. Исходя из ваших будущих профессий, покажите необходимость изучения данной темы по русскому языку?

Приём *«Оценка – не отметка»*. Желательно вслух или жестом отмечать каждый успех ученика. Главная цель оценки – стимулировать познание. Детям нужен успех. Степень успешности во многом определяет наше отношение к миру, самочувствие, желание работать, узнавать новое.

Приём *«Кредит доверия»*. В некоторых случаях можно поставить

отметку «в кредит». Это шанс для ученика проявить себя и доказать свою состоятельность.

Приём «Суд». Вместо обобщающего урока можно устраивать целые суды над темой. Это и возможность ещё раз рассказать вкратце об этапах её изучения, с помощью прокурора и адвоката выделить сильные и слабые стороны в освоении классом материалов по теме. Присяжные, свидетели предоставят неопровержимые «улики» данного процесса обучения, судья подведёт итог. А все вместе сделают урок интересным, весёлым и запоминающимся.

Приём «Защитный лист». Перед каждым уроком на столе лежит этот лист, куда каждый ученик без объяснения причин может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят. Зато, подшивая эти листы, учитель может держать ситуацию под контролем. Этот приём позволяет переложить ответственность за процесс обучения на самих учеников. Иногда набирается материал для индивидуальной беседы с подростком, родителями, коллегами.

Приём «Презентация». Учитель приглашает учащихся поучаствовать в конкурсе на лучшую презентацию мультфильма о дружбе. Дается алгоритм выполнения работы: 1) собери команду своих друзей; 2) выберите мультфильм о дружбе, который бы вы хотели представить; 3) вместе посмотрите мультфильм; 4) придумайте, как лучше представить ваш мультфильм.

Приём «Коллекционер». В начале учебного года наклеить на внутреннюю сторону обложки рабочей тетради два конверта: один называется «Касса моих успехов», другой «Касса моих ошибок». Работа с зашифрованными текстами по типу «Вставь недостающее слово» выполняются на одинаковых по размеру листочках. Весь учебный год (четверть) идёт «коллекционирование»: накапливаются работы на «5» и на «4», которые составляют содержимое конверта «Касса успехов». Тем, кто написал с речевыми ошибками, тоже дается шанс: на обратной стороне листочка необходимо сделать работу над ошибками – это неременное условие для того, чтобы листочек перешёл в «Кассу успехов».

Приём «Рецензент». При ответе одного школьника у доски обязательно давать остальным задания: быть рецензентом отвечающих, анализировать, давать оценки, задавать вопросы. Внимание к ответам одноклассников повышается.

Приём «Журналист». Учитель просит учащихся (класс или группы) сформулировать вопросы типа:

- Как нужно сформулировать вопрос, чтобы узнать, какие памятники собакам существуют?
- Как ты спросишь у родителей, библиотекаря, одноклассника?
- Как сформулируешь запрос в Интернете?

В итоге задаётся вопрос классу или его малым группам: «Как вы думаете, почему эти вопросы получились неодинаковыми?»

Следующая составляющая мотивации – умение ставить цель, определять зону ближайшего развития, понимать, зачем нужно писать грамотно и быть коммуникативно-развитым собеседником. Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Для превращения цели в мотивы-цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов продвижения вперед. Для развития этих умений можно использовать следующие приёмы.

В начале учебного года можно попросить ребят ответить на ряд вопросов когнитивно ориентированной анкеты:

*А. На что был похож прошлый учебный год?*

*-На что ты хочешь, чтобы он был похож в этом году?*

*-Что тебе нужно сделать для этого?*

*-Какая нужна помощь?*

*Б. Какую отметку ты хотел бы иметь по предмету за ...четверть?*

*-Что тебе нужно сделать, чтобы это было так?*

*-Чья помощь, и в какой форме тебе нужна?*

*-Как ты поймёшь, что результат достигнут?*

*В. Запиши не менее 6 ответов на вопросы:*

*-Чего не случится, если я буду писать грамотно?*

*-Чего не случится, если я не буду писать грамотно?*

*-Что случится, если я буду писать грамотно?*

*-Что случится, если я не буду писать грамотно?*

*-Что ты сделал, чтобы написать эту работу на «5»?*

*-Как ты готовился к диктанту, что позволило тебе написать его хорошо?*

*Г. Предположи, на какие отметки ты будешь учиться в этом учебном году и карандашом в дневнике заранее выстави итоговые отметки за четверти?*

Создание ситуации успеха позволяет создать устойчивую мотивацию учащихся на активную работу во время урока. Во время фронтального опроса целесообразно научить ребят начинать свой ответ словами: «Я знаю, что...».

Связь изучаемого с интересами, уже существовавшими у школьников ранее, также способствует возникновению интереса к новому материалу. Очень важно не только записать тему на доске, но и вызвать у школьников эмоциональный отклик, отношение к этой теме. Это можно сделать через признание личности подростка, опираясь на его витагенный опыт через ряд вопросов: что вы уже знаете об этой теме? Подберите слова об этом или на эту тему?

На каждом из этапов урока необходимо использовать *проблемные мотивационные задания*. Если учитель делает это, то обычно мотивация учащихся находится на достаточно высоком уровне. Важно отметить, что по содержанию она является познавательной, т.е. внутренней.

Основная движущая сила поискового, проблемного обучения – это система интересных вопросов, творческих заданий и исследовательских проектов, которые ставятся перед учениками [10].

Одним из видов активного поиска являются *действия выбора*, работа по желанию. (Например, выучить понравившееся стихотворение или отрывок по выбору учащегося).

Активная поисковая деятельность стимулирует собственные примеры обнаружения грамматических закономерностей. Поисковую умственную

активность вызывают задания, которые требуют от школьников исправления логических, фонетических, стилистических и прочих ошибок. Постоянная систематическая работа по обнаружению, исправлению и объяснению ошибок, *редактирование текстов* – один из действенных методов обучения русскому языку и коммуникативного развития учащихся.

Необходимо также стремиться к организации и использованию в процессе обучения различных *«обратных связей»* между учителем и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, групповые формы обучения и т.п.) Особое место должна занять организация общения сверстников, чему могут способствовать особые (например, проектные) формы организации учения. В чем же суть обучения учащихся в форме *проектной деятельности*? Проектная деятельность – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых путем самообразования. Метод дает простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию ребенка к учебе.

Типология проектов очень обширна (исследовательские, прикладные, творческие, информационные и т.д.). По количеству участников различаются так называемые монопроекты и коллективные проекты. По временной протяженности проекты могут быть самыми разнообразными (от одного урока до нескольких месяцев), в зависимости от поставленной задачи. В создании проекта может участвовать как один ученик, так и группа ребят (класс, учебная параллель, заинтересованная разновозрастная группа и т.д.). Можно создавать межпредметные (на основе координации учебных предметов) и монопредметные проекты. Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора учебно-познавательной деятельности своих учеников. Русский язык как учебный предмет – замечательная, плодородная почва для проектной деятельности. Учителя-словесники часто сталкиваются с такими проблемами как отсутствие интереса к предмету среди учащихся, узкий кругозор, отсутствие навыка анализа и обобщения. Интересная проектная работа даст ребятам почувствовать предмет, получить новые знания, а учителю – решить вышеперечисленные проблемы.

Основой индивидуально-творческих и коллективных проектов является изучение той или иной темы по предметному курсу «Русский язык», но можно использовать и дополнительные темы проектов, отражающие морально-этические представления младших школьников.

Перечислим примерные темы проектной деятельности в начальной школе: *индивидуально-творческие* проекты: «Люби всё живое»; «Берёза – символ России»; «Любимый русский язык»; «Я в этом мире»; «Добрая душа – добрые поступки»; «Мир полон чудес» и т.п. Примерные темы *коллективных* проектов: «Подарок коллективу»; «Сказка об этикете»; «Имя прилагательное»; «Милый сердцу уголок»; «Красота человека»; «Опасности и спасение» и т.д.

Таким образом, развитию у учащихся положительной мотивации к учению способствуют все средства совершенствования учебного процесса: обновление содержания и укрепление межпредметных связей, совершенствование методов обучения, использование всех видов проблемно-развивающего обучения, модернизация структуры урока, применение различных форм индивидуальной, коллективной и групповой работы и т.д. Вместе с тем, очень важно, на наш взгляд, обеспечить сбалансированность между поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и индивидуальной формами работы.

### **Выводы по § 2.2.1.**

Организация педагогом индивидуально-групповых «контрактов» осуществляется на основе следующих методов и приёмов педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников:

1. Создание ситуации успеха позволяет поддерживать устойчивую мотивацию учащихся на активную работу во время уроков русского языка. Во время фронтального опроса целесообразно научить ребят начинать свой ответ словами: «Я знаю, что...».
2. Использование проблемных мотивационных заданий, где одним из видов активного поиска являются действия выбора, работа по желанию. (Например, выучить понравившееся стихотворение или сделать коммуникативно-ориентированный анализ отрывка текста по выбору учащегося).
3. Систематическая работа по обнаружению, исправлению и объяснению ошибок, т.е. редактирование текстов – один из действенных методов обучения русскому языку и коммуникативного развития учащихся.
4. Стремление к организации и использованию в процессе обучения «обратных связей» между учителем и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, групповые формы обучения и т.п.).
5. Применение метода проектной деятельности дает простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию младших школьников к изучению русского языка.

### **2.2.2. Применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку**

Вторым процессуально-технологическим условием методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является *применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку.*

Прежде чем перейти к анализу этого организационно-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 и др. 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 и др. [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 и др.: «...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».

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

В контексте исследования педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы предлагаем применять разработанную нами систему риторических и речетворческих задач в процессе изучения русского языка.

Основной дидактической единицей на уроках русского языка является слово. Освоение слова учащимися — процесс достаточно сложный и длительный, требующий от учителя определенной филологической, психолого-педагогической и методической подготовки.



Первый этап освоения слова как лексико-грамматической единицы выстроен давно и описывается весьма традиционно во всех учебниках по русскому языку. Второй же этап, связанный с функционированием слова, требует разработки непосредственного выхода в речетворческую деятельность учащихся. Вот почему так важно рассматривать слово, прежде всего, как речетворческую единицу, выявляя его речетворческие способности, т.к. слово является и «исходным ростком возникновения текста» и материалом для создания текста.

Речетворческое осмысление слова вырабатывает у учащихся «установку» на речетворчество. Но чтобы привести языковую систему учащегося «в состояние речевой готовности» [5,67], необходима многоплановая, разносторонняя работа со словом, которая начинается с определения его глубины и перспективы.

Речетворческая глубина слова измеряется, прежде всего, его значениями, которые представлены в словарях. Обращение к словарям разных типов на уроках — обязательная часть работы учащихся, потому что словари не только «ключи к тайнам духа поэтов», но и ключи к истокам собственного духовного развития.

Покажем, как на одном из речетворческих уроков учащиеся рассматривают слово «*ВЕТЕР*» во всем многообразии его значений, измеряя, таким образом, его речетворческую глубину и определяя речетворческую перспективу.

Лексическое значение слова проверяется учащимися по толковому словарю: ВЕТЕР. Движение потока воздуха в горизонтальном направлении.

Фразеология. Ветер в голове. Какой ветер занес, или каким ветром занесло. Ветер свистит в карманах. Бросать (или кидать, швырять) деньги на ветер. Бросать слова на ветер; говорить на ветер. Держать нос по ветру. Пустить по ветру. Куда ветер дует. Откуда ветер дует. Ищи (или догоняй) ветра в поле. Подбитый ветром. Как (словно, точно) ветром сдуло.

Анализ данной словарной статьи помогает учащимся определить суть ветра — движение (действие, динамика).

Перцептивное значение слова — значение, связанное с субъективным, конкретно-чувственным восприятием того, что обозначает слово; значение, связанное с отражением вещей в сознании через органы чувств.

На речетворческом уроке учащимся предлагается «наполнить» слово цветом, звуком, запахом, охарактеризовать предмет, который обозначен данным словом, т. е. определить многосторонне значение слова.

***Результаты анализа слова «ВЕТЕР» (из ученических работ)***

*Цвет* — прозрачный, невидимый, розовый, голубой, черный, белый, бесцветный, серый, желтый, яркий, цвет далеких гор, цвет холодного неба.

*Звук* — скрежет, гул, шорох, шелест, шум сердца, музыка танца, свист, стучащие ставни, шепот, стон, мольба, убаюкивание, звук колокольчиков, звон, эхо.

*Запах* - цветочный, легкий, запах свободы, горный, пьянящий, свежий, запах моря, дождя, запах воли, запах пыли, свежесть.

*Характер* — вольный, сумасшедший, сильный, порывистый, обволакивающий, очаровывающий, волнующий, захватывающий, неугомонный, безжалостный, дикий,

необузданный, игривый, бесшабашный, энергичный, беспокойный, безумный, беспечный, свободный, разгульный, шальной, неудержимый, невыносимый.

*Перцептивное значение* слова определяет его образный потенциал:

хвастливый;

мертвый;

старый и одинокий;

ветер летает по свету и, как копилка, собирает запахи, звуки, стоны, плач, смех, — все;

суровый старик с длинной седой бородой;

наивный мальчишка;

ветер, как юноша, спешит на первое свидание и боится опоздать, лихач;

синий ветер моего детства (легкий, тихий, успокаивающей);

черный ветер — страх (громкий, раздирающий);

белый ветер — моя юность (трепетный, быстрый, стремительный).

*Ассоциативное значение* слова определяется значениями слов-реакций на данное слово:

легкость, радость, стремление, надежда;

листва, холодно, ураган, дом;

страх, крик души, моя жизнь, стремление вперед;

свобода, простор, холод, облака, пропасть, солнце;

дорога, даль, прошлое, глаза, сон;

чистота, сила, прозрачность;

окно, форточка, друг, приветствие, помощь;

шторм, движение, холод;

пыль, сильный, дикий, холодный;

море, шторм, одинокий корабль.

*Этимологическое значение* слова определяется по словарю.

ВЕТЕР. — Общеславянское... Образовано с помощью суф. -брь от той же основы, что и веть. Первоначально было названием бога ветров... Ср. суховой - «сухой вей, т. е. ветер[5,39].

*Символическое значение* слова определяется по словарю.

ВЕТЕР — поэтический образ ожившего духа, чье воздействие можно увидеть, услышать, но который сам остается невидимым. Ветер, воздух и дыхание тесно связаны в мистическом символизме. Ветры выступают как божественные посланники и как силы, управляющие направлениями космоса. Отсюда происхождение голов с раздутыми щеками, изображающих ветер... Ветры часто персонифицировались как неистовые и непредсказуемые силы.

В более общем смысле ветер - мощный символ изменений, непостоянства, пустого бахвальства и эфемерности — таковы его основные значения в XX столетии[9,40].

*Мифологическое значение* слова определяется по словарю.

ВЕТЕР. В народных представлениях наделяется свойствами демонического существа. Могущество ветра, его разрушительная... или благотворная сила... вызывают необходимость задабривать ветер: ласково с ним разговаривать. «Характерно и деление ветров на «добрые» (например, такие, как «святой воздух» — благоприятный, попутный ветер) и на «злые», наиболее ярким воплощением которых является вихрь.

*Художественное (образное) значение* слова «ветер» учащиеся определяют по «поведению» данного слова в художественных текстах в процессе их анализа. Значения слов в художественных текстах преобразуются и усложняются.

Приведем *примеры* художественных текстов со словом «ветер» и проанализируем «поведение» данного слова в контекстах произведений разных авторов:

Текст № 1

Было начало осени, бежал по опустевшей Волге пароход «Гончаров». Завернули ранние холода, туго и быстро дул навстречу, по серым разливам ее азиатского простора, с ее восточных, уже порыжевших берегов, студеный ветер, трепавший флаг на корме, иляпы, картузы и одежды ходивших по палубе, морщинивший им лица, бивший в рукава и полы. И бесцельно и скучно провожала пароход единственная чайка — то летела, выпукло кренясь на острых крыльях, за самой кормой, то косо смывалась вдаль, в сторону, точно не зная, что с собой делать в этой пустыне великой реки и осеннего серого неба.

(И. А. Бунин).

#### Текст № 2

С конца сентября наши сады и гумна пустели, погода, по обыкновению, круто менялась. Ветер по целым дням рвал и трепал деревья, дожди поливали их с утра до ночи. Иногда к вечеру между хмурыми низкими тучами пробивался на западе трепещущий золотистый свет низкого солнца; воздух делался чист и ясен, а солнечный свет ослепительно сверкал между листвою, между ветвями, которые живою сеткою двигались и волновались от ветра. Холодно и ярко сияло на севере над тяжелыми свинцовыми тучами жидкое голубое небо, а из-за этих туч медленно выплывали хребты снеговых гор-облаков. Стоишь у окна и думаешь: «Авось, бог даст, распогодится». Но ветер не унимался. Он волновал сад, рвал непрерывно бегущую из трубы людской струю дыма и снова нагонял злоеущие космы пепельных облаков. Они бежали низко и быстро — и скоро, точно дым, затуманивали солнце. Погасал его блеск, закрывалось окошечко в голубое небо, а в саду становилось пустынно и скучно, и снова начинал сеять дождь... сперва тихо, осторожно, потом гуще и, наконец, превращался в ливень с бурей и темнотою. Наступала долгая, тревожная ночь...

(И. А. Бунин).

#### Текст № 3

Наступила осень, такая же сырая и грязная, как и прошлогодняя. На дворе стояло серое, слезливое утро. Темно-серые, точно вымазанные, облака сплошную заволакивали небо и своею неподвижностью наводили тоску. Казалось, не существовало солнца; оно в продолжение целой недели ни разу не взглянуло на землю, как бы боясь обпачкать свои лучи в жидкой грязи...

Дождевые капли барабанили в окна с особенной силой, ветер плакал в трубах и выл, как собака, потерявшая хозяина... Не видно было ни одной физиономии, на которой нельзя было бы прочесть отчаянной скуки.

(А. П. Чехов).

#### Текст № 4

Время было близко к ночи. В кабаке дяди Тихона сидела компания извозчиков и богомольцев. Их загнал в кабак осенний ливень и неистовый мокрый ветер, хлеставший по лицам, как плетью. Промокишие и уставшие путники сидели у стен на скамьях и, прислушиваясь к ветру, дремали. На лицах была написана скука. У одного извозчика, с рябым, исцарапанным лицом, лежала на коленях мокрая гармоника: играл и машинально перестал.

Над дверью, вокруг тусклого, засаленного фонарика, летали дождевые брызги. Ветер выл волком, визжал и, видимо, старался сорвать с петель кабацкую дверь. Со двора слышалось фырканье лошадей и шлепанье по грязи. Было сыро и холодно.

(А. П. Чехов).

#### Текст № 5

Люблю ветер. Больше всего на свете. Как воет ветер! Как стонет ветер! Как может ветер выть и стонать! Как может ветер за себя постоять!

О ветер, ветер! Как стонет в уши! Как выражает живую душу! Что сам не можешь, то может ветер сказать о жизни на целом свете.

Спасибо, ветер! Твой слышу стон. Как облегчает, как мучит он! Спасибо, ветер! Я слышу, слышу! Я сам покинул родную крышу...

*Душа ведь может, как ты, стонать. Но так ли может за себя постоять? Безжизнен, скучен и ровен путь. Но стонет ветер! Не отдохнуть...*

*(Н. М. Рубцов).*

Результативность речетворческого осмысления слова значительно повышается, если на уроке используются не только произведения художественной литературы, но и произведения живописи, музыки. Они помогают учащимся почувствовать живописное и музыкальное значение и звучание слова.

Так, в процессе освоения слова ветер предлагаются следующие *творческие задания*:

- Нарисуйте (словесно) ветер (в лесу, на море, в поле, на лугу и т. д.). Как вы сможете это изобразить?

- Перед вами пейзажи (И.С. Остроухов. «Сиверко»; Н.М. Ромадин. «Ветер на Укш-озере»). Как бы вы назвали эти картины? Обоснуйте свой ответ.

- Представьте себе, что вы композитор. Вас просят подготовить музыкальное сопровождение к тексту 2. Расскажите о созданном вами музыкальном произведении, навеянном данным текстом.

В процессе определения речетворческой глубины и перспективы слова у учащихся рождаются замыслы собственных текстов. Результатом процесса речетворческого осмысления слова являются творческие работы учащихся. Приведем некоторые из них.

*Танец ветра.*

Свежий поток устремлен на меня. Шепчет он тайны, тихо маня. Нежно целует, танцует со мной. Песню заводит, уводит с собой. В край, где мечты поднимаются в небо, В край, где никто никогда прежде не был. В сказку забвенья, в мир новых грез. Будем лететь мы сквозь радугу слез. Кончатся горести, счастье начнется. Прежний же страх никогда не вернется. Черными мысли не будут казаться. Станут мечты потихоньку сбываться.

*(Галя, 4 кл.).*

*Ветер-Ураган*

Одиночество, страх, безграничная грусть — вот что ощущал забытый всеми Ветер-ураган. Он забился в самый темный угол своего дома — огромной угрюмой скалы.

Наступил ясный день, затем ночь, а он все думал, думал... Казалось, грустные призраки окружали его и нашептывали ему: «Ты никому не нужен. Вес тебя боятся и ненавидят». Этот шепот все продолжался и продолжался, как жужжание пчел в улье. Ветру казалось, что его голова сейчас лопнет. От горя и усталости он провалился в глубокий сон без сновидений. Проснулся Ветер от легкого прикосновения. Это была царица Природа — его мать. Она сказала сыну:

— Лети, сегодня твоя очередь.

— Нет, нет, я больше не могу, не хочу, не буду! — закричал Ветер.

— Ты должен, в этом твоя суть, — мягко напомнила Природа.

И Ветер, опустив голову, поплелся, но решил больше не вырывать с корнем деревья, не сносить крыши домов. «А что, если я стану легким, буду приносить тепло и радость», — подумал Ветер. Но как только он подлетал к домам, все говорили: «Уходи, улетай прочь, мы тебя боимся, ты опять все разрушишь. Мы тебе не верим!» И так всюду: «Уходи!!!» Он летел, глотая слезы, горечь, обиду. Он не понимал, почему так, ведь он теперь хороший. Ветер устал, устал от ненужности. Он упал на мягкую траву и зарыдал, как вдруг услышал легкий шепот травы: «Уходи, уходи, мы тебя боимся». Ветер вскочил

и понесся вверх, ввысь, к солнцу... и растаял, упав на землю живительным дождем. И все закричали: «Какой теплый, славный дождик, мы его так долго ждали, мы его так любим!»  
(Юля, 4 кл.).

Художественная речетворческая личность, будь то личность мастера слова или учащегося, способна видеть, слышать, чувствовать глубоко, тонко, по-особенному. Основными ее качествами являются «эстетическое отношение к жизни, способность вживаться в мир персонажа, занять его позицию, выходя за пределы собственного Я; развитое воображение, наблюдательность, чуткость к слову и оттенкам значений». Она обладает ассоциативным мышлением, способностями рефлексирования и речевого прогнозирования.

В какой-то степени художественное речетворчество реализуется в написании учащимися сочинений и изложений, но системно (на специальных занятиях) оно может быть представлено в настоящее время либо в классах с углубленным изучением русского языка, либо во внеклассной работе, в частности в кружках русского языка.

Далее приведем в пример некоторые речетворческие упражнения с образцами выполнения заданий.

Предлагаемые речетворческие задачи строятся на словах, художественных текстах, произведениях живописи и музыки и соотносятся с витагенным опытом младших школьников.

Материал отбирается с учетом его способности стимулировать художественное речетворчество учащихся.

Упражнение «Создайте контекст по образному средству».

На этом занятии учащиеся должны научиться вводить образное средство, использованное мастером слова, в собственный художественный текст, например: слезливое утро (А. Чехов); стеклянные кустарники (И. Бунин); белое поле ржи (Л. Андреев); пьяный ветер (В. Набоков); бьются зори огненным крылом (М. Волошин); знакомые шаги, любопытное солнце, задумчивая дверь (А. Блок); луна скользит блином в сметане, жгучий взгляд подснежников (Б. Пастернак); взбалмошная луна, журавлиная тоска сентября (С. Есенин).

Активизировать образное мышление учащихся при выполнении этих заданий призвано авторское образное средство, к пониманию которого можно прийти, либо вернув его в авторский текст, либо создав свой.

Вернуть образное средство автору несложно. Для этого достаточно выяснить, из какого произведения автора взято это средство. А вот создать свой художественный текст на основе авторского образного средства — задача уже речетворческая. Именно такое творческое задание учащимся и предлагается.

Приведем выполнение задания с образным словосочетанием А. Блока «любопытное солнце».

*«Утро. Я проснулся! Можно вставать. Вдруг я увидел несколько солнечных «зайчиков», они искрились, пытались догнать друг друга. И я подумал: «До чего же игривое и любопытное солнце!» И в подтверждение моим мыслям вдалеке послышались крики многочисленных птиц... — голоса далеких гор, голос ласкового ветра...»*

*(Поляков А. 2 кл.)*

### Упражнение «Я – художник».

Следующие упражнения связаны с умением вербально передавать зрительные впечатления.

Школьникам даётся задание: представь, что ты художник, опиши картину, назови картину, сравни свое название с авторским.

В какое состояние приводит вас увиденное? Обратите особое внимание на детали. Какова их роль?

В данном типе упражнений механизм образного мышления учащихся должны включить произведения изобразительного искусства: картины, гравюры, рисунки и т. д.

Например, ребятам предлагается рассмотреть картину И.Э. Грабаря «Груши». Они дают ей свои названия:

«Бабушкин натюрморт», «Первый урожай», «Золотая осень», «Деревенские радости», «Грушево-яблочный десерт», «Фрукты».

Картина рождает у учащегося замысел, который затем воплощается в художественном тексте, который мы приведем в пример:

#### *Деревенские радости*

*«Лето. Зеленые коленки малышей. Лепестки ромашек на подоконнике. Запах яблочного пирога. Топится баня. Запах березового веника. Скрипит телега. Гуси чинно вышагивают по мягкой зеленой травке. Звук падающего в колодезь ведра. Тихо. Еще тише. Засыпают даже назойливые мухи».*

*Петрова Я. (3 кл.)*

### Упражнение «Композитор».

Задания этого упражнения направлены на установление связей между звуковыми, музыкальными образами, на закрепление умения выразить словами свои впечатления от звучащей музыки.

Прослушайте музыкальное произведение. Какие мысли и чувства оно у Вас вызывает? Опишите свое состояние. Напишите (словесно) музыку к тексту.

Звучит симфоническая поэма М. Чюрлениса «Море». В качестве примера приведём впечатления школьников от звучащей музыки:

*«Стою на берегу моря, такого могучего и бескрайнего. Хочется чайкой полететь в голубую даль. Наполняя грудь чистотой и свежестью, парить над морем. Как легко дышится!».*

*(Костина Д. 3 кл.)*

*«Слышу чистые, теплые, по-осеннему прозрачные звуки: льется плавная и нежная мелодия, чуть скрипнула дверь, послышались тихие шаги, прошуршала под ногами осенняя листва. Тихо. Какая убаюкивающая спокойная мелодия!».*

*(Киреева Ж. 3 кл.)*

### Упражнение «Ассоциативные шаги».

В этих упражнениях учащиеся должны установить между двумя отдаленными понятиями, ассоциативный переход длиной в несколько шагов. Например, между словами крик и рябина учениками устанавливается ассоциативная цепочка: крик — боль, боль — одиночество, одиночество — горечь, горечь — рябина; между словами ветер и книга: ветер — осень, осень — лист, лист — стол, стол — книга.

Данный тип упражнений помогает учащимся определить сюжетные линии своего будущего художественного текста.

Упражнение «Фантазия».

Ребята учатся по двум не связанным между собой словам создавать текст. Например, предлагаются слова «ветер — книга».

Приведём в пример результат данного упражнения:

*«Утро. Сижусь у распахнутого в весенний сад окна. Запах яблоки и черемухи кружит голову. Ветер листает страницы моей любимой книги. Не спеши, ветер!»*

(Мишина К. 2 кл.)

Затем упражнение усложняется. Учащиеся создают рифмованные тексты, используя ассоциативные ряды: «Белый — пух, перина, снег».

Приведём примеры выполнения таких упражнений:

*Сыплется пух из небесной подушки:  
Кто-то перину неба встряхнул.  
Кружатся, кружатся хлопья из душа,  
Тех пробуждает, кто поздно заснул.*

(Миронова Д. 4 кл.)

*Небо на землю падает снегом,  
Небо с собою несет синеву,  
Мокрым, холодным, но все-таки пледом  
Греет растущую жизни траву.*

(Королёв С. 4 кл.)

Решение поставленной речетворческой задачи возможно лишь после анализа ассоциативного ряда слов:

- Какое чувство в вашей душе вызывает этот ассоциативный ряд слов?
- Как вы думаете, взаимосвязаны ли эти слова? Чем это вызвано?
- Можно ли нарисовать (словесно) взаимосвязь этих слов?
- Какое настроение будет у этого стихотворения?

Упражнение «Словесно-художественная рефлексия».

Речетворчество младших школьников предполагает заполнение учащимися речетворческой карты. Такая карта отражает процесс рождения у учащихся замысла собственного текста, размышления с опорой на слово: обостренное внимание к написанию и звучанию слова; ассоциации, вызванные словом; поиск слов, рифмующихся с исходным словом; «оживление» слова (наполнение цветом, звуком, запахом и т. д.). Речетворческая карта заполняется учащимися после выполнения всех вышеперечисленных упражнений.

Приведём в пример заполненную учеником четвёртого класса Петровым Денисом речетворческую карту на слово «Рябина»:

- *Звучание слова: резко начинает звучать слово, затем смягчается,*
- *Четыре замороженные бусинки висят на слове рябина.*
- *Ассоциации. Гроздь, огонь, осень, аллея, дом, деревня, окно, заморозки, снегири, воспоминания.*
- *Рифмовка-тренировка. Рябина, калина, осина, паутина, корзина.*
- *Цвет. Охристые листья, бордовые ягоды осени, цвет крови, цвет старого вина, золотистая.*
- *Звук. Стук капель по стеклу, лай собак, шелест деревьев, щелканье спелых замороженных ягод, тяжелый, сухой.*

- *Запах. Запах арбуза и дождя, деревни, сена, запах раннего морозного утра, дыма, запах свежести с горечью, сырости, запаха нет: он не чувствуется в морозном воздухе.*
- *Форма. Листья-решетки.*
- *Текст «Первые заморозки. Тусклый пейзаж поздней осени. Первый снег и замерзающая земля. Серое небо мрачнеет в окне, а на нем ярко-красным бисером разгорается гроздь рябины. Это ягоды осени, которые напоминают мне о ярком, солнечном лете. Через несколько дней плоды замерзнут. Опадут листья с рябины. Замороженные бусинки повиснут на ветках».*

Приведенная система речетворческих задач будет ненавязчиво развивать образное мышление, активизировать работу ассоциативной памяти, усиливать конкретно-чувственное восприятие художественного текста, оптимизировать историко-культурное и словесно-образное восприятие естественнонаучного текста, осуществлять в целом коммуникативное образование учащихся.

Коммуникативное образование младших школьников в процессе изучения русского языка связано с расширением и обогащением их художественного восприятия текстов, с формированием способности мыслить словесно-художественными образами, с развитием воссоздающего воображения, широкой сферы чувств, наблюдательности.

В процессе педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников также эффективным видом задач являются риторические задачи. 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 риторической задачей понимаем заданную в специально организованных условиях и с учётом индивидуальных и психологических особенностей цель культурно-речевого образования младших школьников, направленную на результат их будущей коммуникативной деятельности в межличностной среде.* Отталкиваясь от основных функций общения, мы выделили виды риторических задач: познавательные, регулятивные и поведенческие, актуализирующие личностные качества при выборе и рефлексии, имитирующие приёмы принятия решений младшими школьниками в процессе межличностного общения (см. табл. 2.2.2.1.).

Таблица 2.2.2.1.

### Спецификация риторических задач

Характеристика	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	Умение определить логику и выстроить	Умение составить проект, программу, план



	проблемы, установление связей и причин.	цепочку решения проблемы.	или совокупность решений реализации проблемы.
3. Алгоритм решения	Обсуждение задачи с различными точек зрения, обсуждение решений, их плюсов и минусов, оценка принятого решения.	Воссоздание ситуации с состязательными 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 природы возникновения, значения её решения.	Освоение средств организации совместной мыслительной деятельности, разработка комплекса вариантов решения.	Эффективное участие в 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 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 обучающимся [95].

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).

Приведём *примеры* риторических задач для учащихся начальных классов:

#### **«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?

#### **«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.

#### **«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.

### **«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 запира́ть 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.

### **«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.

### **«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, впитывайте 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 себя 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.

#### **«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).*

#### **«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.

#### **«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 запираеть 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.

#### **«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 переменку, 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?*

Многократное решение однотипных 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 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.

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 риторических задач: отбор самых актуальных заданий; организация постоянного тренинга речевых действий младших школьников в различных видах учебной деятельности; построение оптимальной системы риторических задач; правильность решения задачи; рациональный выбор совокупности действий; выбор наиболее оптимального решения; многовариантность решения одной и той же задачи.

При использовании системы риторических задач показатели оценивания их решения были следующими: правильность; рациональный выбор совокупности коммуникативных действий; выбор наиболее оптимального решения. Отдельно оценивался творческий поиск решения и поливариантность решения одной и той же задачи.

Подбор задач риторико-коммуникативной направленности осуществляется 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.

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.

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

### **Выводы по § 2.2.2.**

1. Художественное восприятие текста осуществляется на основе понимания языка литературного произведения с помощью системы речетворческих задач. Углубление художественного восприятия ведет к обогащению речи самого учащегося, его пассивного и активного словаря, способности к образному воспроизведению жизненных явлений и фактов, употреблению точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор и других художественных тропов в связной устной и письменной речи.
2. Задачи, имеющие риторическую направленность, ставят учащихся перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных знаний в различных коммуникативных связях, условиях и ситуациях. Выполнение этого вида учебной деятельности постоянно ставит учащихся в условия поиска, решения проблемы, речевой задачи разной сложности.

### **2.2.3. Создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения лично-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников.**

Завершающим в комплексе условий педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является *создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения лично-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников.*

Любая деятельность, в том числе и учебная, состоит из трёх частей: ориентировочно-мотивационной; операционально-исполнительской; рефлексивно-оценочной (П.Я. Гальперин и др.). Отсутствие первой части превращает деятельность в хаотическое скопление отдельных действий без ясной цели, когда человек не видит личностного смысла в совершаемых действиях, не воспринимает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же третьей части также приводит к потере цели деятельности, поскольку у человека не сформирована способность оценить своё поэтапное продвижение к желаемому результату, возможность его достижения, перспективы и последствия своего поведения в дальнейшем.

Поэтому коммуникативная деятельность младшего школьника должна обязательно содержать все три выше указанных компонента и важнейшая задача коммуникативного образования – научить учащихся строить свою речевую деятельность как полноценную, разумную, в которой все три части сбалансированы, достаточно развёрнуты, осознанны и полностью осуществлены.

Однако, на наш взгляд, систему контроля полученных знаний и личностно-значимого социально-коммуникативного опыта необходимо сделать более гибкой, разнообразной, позволяющей разглядеть в каждом ученике яркую индивидуальность и коммуникативно-развивающуюся языковую личность. Для этого необходимо подойти к составлению заданий творчески, чтобы учащиеся на практике убедились в том, что интересно не только учиться, но и демонстрировать свои знания, применять их.

Перечислим нетрадиционные формы контроля полученных знаний и личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников: зачётные спектакли; работа в виде ассоциативного кроссворда; сюжетно-ролевые игры; обобщающие уроки-зачёты: «урок-путешествие», «урок-игра», «урок-викторина», «урок-конкурс»; зашифрованные тексты, тесты и т.д.

В контексте нашего исследования создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников рассматривается нами как процессуально-технологический способ оценки достижений в развитии речевой культуры и коммуникативных качеств младших школьников. Устанавливать контакт, умение вести диалог, умение слушать, принимать чужую точку зрения и отстаивать собственную, умение дружить и желание помогать одноклассникам и другим людям, умение свободно общаться со старшеклассниками и учителями, работать в коллективе – необходимые коммуникативные характеристики в приобретении социально-коммуникативного опыта младших школьников.

Главная функция использования портфолио для ученика – осознание самого себя, «Какой я?»; для учителя – условие формирования рефлексивного отношения школьника к учебной деятельности, своеобразная методическая копилка, наглядность эффективности процесса коммуникативного образования и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника; для родителей – возможность для совместной деятельности, творчества.

Задачи портфолио: 1) помочь увидеть картину личностно-значимых образовательных результатов в целом; 2) обеспечить отслеживание индивидуального прогресса ученика в процессе коммуникативного образования; 3) продемонстрировать способности школьника практически применять приобретённые коммуникативные знания и умения; 4) активно совершенствовать коммуникативные универсальные учебные действия (способность учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество с учителями и сверстниками, адекватно

передавать информацию и отображать содержание и условия деятельности в речи).

Для оценки личностных и метапредметных (коммуникативных) достижений школьников мы используем особую систему оценивания, которая обусловлена её особенностями (преимуществами):

– содержательность и позитивность: оценка не фиксирует количество ошибок в работе, а характеризует её достоинства, раскрывая содержание и результаты деятельности ученика, т.е. в оценочной шкале отсутствуют отрицательные отметки;

– определённость: оценка характеризует конкретные качества работы учащегося, которые обозначены и согласованы перед её выполнением;

– открытость: оценка доступна ученику в качестве инструмента самооценки;

– технологичность: оценка предполагает соблюдение определённой последовательности действий учителя и учащегося, она связана с планированием, процессом выполнения задания и этапом анализа её результатов;

– диагностичность: оценка несёт информацию одновременно о достижениях ученика и проблемах, которые ему предстоит решить; она позволяет сравнивать сегодняшние успехи ученика с прошлыми его же успехами и планировать в соответствии с этим дальнейшую совместную деятельность;

– критериальность: оценка предполагает предъявление учителем к каждой работе (до её выполнения учеником) пяти критериев оценки, отражающих цели учебного задания. Достижение каждой цели оценивается 1 баллом, и ученик, выполняя работу, набирает от 1 до 5 баллов, что позволяет давать содержательный анализ достижений всем учащимся класса.

Самооценка учеником результатов выполнения заданий осуществляется также в соответствии с пятью критериями – требованиями, которые в ходе работы служат ему ориентирами для самоконтроля. Критерии перед выполнением работы фиксируются на доске, и в ходе выполнения работы ученик проверяет её соответствие этим критериям. Когда задание выполнено, по предложенным критериям (как по плану) учащиеся могут дать характеристику результатам собственной деятельности и результатов деятельности друг друга.

Приведём *примеры* критериального оценивания и самооценки достижений учеников в разных видах речевой деятельности. К коммуникативно-ориентированному анализу текстов в курсе русского языка могут быть предъявлены такие требования:

- выразительное чтение фрагмента (блок-концепта) учебного или художественного текста;
- умение пересказать своими словами его содержание;
- умение объяснить лексическое значение новых слов;
- способность выделить главное в тексте (ключевые фразы);
- способность ответить на вопросы учителя и класса.



Дискуссия по заданной или интересующей школьника теме, *например*, может оцениваться согласно следующим пятью критериям-требованиям:

- умение внимательно слушать;
- умение задавать вопросы;
- умение отвечать на вопросы по существу;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- умение правильно говорить.

Результаты выполненных работ и заданий анализируются учителем с помощью заполнения индивидуально-диагностических карт (см. табл. 2.2.3.1.).

Таблица 2.2.3.1.

<b>Индивидуально-диагностическая карта</b>						
<b>Фамилия, имя ученика</b>	<b>Выполнение требований к учебному заданию</b>					<b>Количество баллов</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
Иванов И.	+	+	–	+	+	4
Петров П.	+	+	–	+	+	4
Сидоров С.	+	+	–	–	+	3
Васечкин В.	+	–	–	+	+	3

Данная карта несёт в себе следующую информацию для учителя: а) требуется дополнительная работа с целым классом над тем умением, освоение которого отражено в критерии 3; б) необходима индивидуально-групповая работа с учениками Сидоровым В. (критерий 4) и Васечкиным В. (критерий 2); в) все учащиеся класса успешно освоили умения, обозначенные в критериях 1 и 5. Только после отработки и корректировки умений предыдущей работы можно переходить к выполнению следующего задания.

Информация, содержащаяся в картах, является открытой для ученика и его родителей с целью обеспечения со стороны ученика приёмами самоанализа и самооценки, а со стороны родителей – контроля и своевременной помощи ребёнку при выполнении данного вида задания и подготовки к следующей работе. Индивидуальная диагностическая карта позволяет учителю не в общем, а конкретно характеризовать достижения и проблемы учащихся и давать им необходимые консультации.

Таким образом, используя диагностические карты, учитель наблюдает в течение учебного года (нескольких учебных лет) динамику учебных достижений и личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников. Оценочная деятельность учителя при этом связана с выделением целей каждого учебного задания, определением требований к нему, формулировкой критериев оценки и последующим анализом результатов в соответствии и предусмотренными критериями.

«Учебное портфолио» ученика представляет собой одну из технологий формирования у младших школьников способности к объективной самооценке и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта.

Безусловная ценность портфолио заключается в том, что он

способствует повышению самооценки ученика, максимальному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка, развитию мотивации дальнейшего становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Поэтому крайне важно пояснить ребенку, что в составлении портфолио, в первую очередь, важен сам процесс участия в совместно-творческой деятельности, а не его результат.

В самом начале составления портфолио младшему школьнику необходимы рекомендации учителя и помощь родителей. По мере взросления эту помощь рекомендуем сводить к минимуму. Необходимо построить работу ребенка таким образом, чтобы он самостоятельно прикладывал определенные усилия к формированию портфолио. В процессе работы неизбежно происходит процесс осмысления своих достижений, формирование личного отношения к полученным результатам.

Строгих правил (государственного образца), описывающих то, что должен представлять собой портфолио ученика начальной школы, на данный момент не существует. Его содержание и оформление зависит, прежде всего, от образовательных целей, которые преследует педагог и его творческой находки. Единственное правило, заключается в том, чтобы портфолио ученика не назывался «Портфель моих достижений» («Мои достижения» и т.п.) и не выводился на передний план раздел, документально подтверждающий эти достижения (всевозможные грамоты и сертификаты).

Как правило, для создания портфолио требуется папка «на кольцах» (обычная или архивная), которая наполнена файлами с перфорацией. Желательно приобрести разноформатные файлы для хранения документов или работ формата А4, А5 и А3. Дополнительно можно вложить разделители, которые помогут структурировать папку по разделам.

Титульный лист должен содержать основную информацию (фамилия, имя, отчество; учебное заведение, класс; период, за который представлены документы и материалы), контактную информацию (телефон, адрес) и фото ученика. Мы считаем важным, что младшему школьнику необходимо самому выбрать фотографию для титульного листа, дать ему возможность показать себя таким, каким он себя представляет и хочет представить другим.

Основная идея портфолио – научить ребенка обобщать свой опыт, подводить итоги знаний, уметь «презентовать себя». Содержание портфолио можно разбить на следующие категории работ:

- обязательные: промежуточные и итоговые письменные проверочные работы;
- поисковые: результаты проектной работы (как индивидуальной, так и в малых группах), самостоятельное исследование отдельных предметных проблем;
- ситуативные: применение изученного материала в практических ситуациях;
- описательные: например, написание сочинений, эссе, письменных комментариев к отдельным работам;
- внешние: отзывы учителей, одноклассников, родителей, а также оценочные листы с оценкой учителя.

В исследовании проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы предлагаем использовать следующую структуру портфолио:

1. Введение (обращение). Этот компонент в портфолио является необязательным, однако, при желании ученика или его родителей в самом начале портфолио (после титульного листа) может быть помещено письменное обращение ученика к проблеме современной речевой культуры школьников, необходимости и способам её решения, причинам недостатков русской разговорной речи и т.п. Кроме того, это может быть обращение школьника к самому себе по имеющимся личным трудностям общения и необходимостью коммуникативного образования именно сейчас, в младшем школьном возрасте. Так или иначе, данная структурная часть портфолио позволит актуализировать имеющиеся у учащихся знания по проблеме и мотивировать их на необходимость собственного формирования коммуникативно-развивающейся языковой личности за счёт подготовленных учителем коммуникативных речетворческих и риторических задач в процессе изучения русского языка.

2. Оглавление (рубрики) портфолио. Мы предлагаем следующие рубрики портфолио:

– «МОЙ ПОРТРЕТ». В данном разделе можно поместить любую информацию, которая интересна и важна для ребенка. Возможные заголовки страниц: «Мое имя» - информация о том, что означает имя, можно написать о знаменитых людях, носивших и носящих это имя. Если у ребенка редкая или интересная фамилия, можно найти информацию о том, что она означает; «Моя семья» - здесь можно рассказать о каждом члене семьи или составить небольшой рассказ о своей семье; «Мой город» - рассказ о родном городе (селе, деревне), о его интересных местах.; «Мои друзья» - фотографии друзей, информация об их интересах, увлечениях; «Мои увлечения» - небольшой рассказ о том, чем увлекается ребенок. Здесь же можно написать о занятиях в спортивной секции, учебе в музыкальной школе или других учебных заведениях дополнительного образования.

– «МОИ УЧЕБНЫЕ ПОМОЩНИКИ». Данный раздел содержит памятки, образцы, инструктажи, схемы, алгоритмы от учителя. Кроме того, здесь можно поместить следующие страницы: «Моя школа» - рассказ о школе и о педагогах; «Школьные предметы», на которой ребенок может высказаться о каждом предмете, найдя в нём что-то важное и нужное для себя.

– «Я ТРУЖУСЬ, ИЛИ МОИ РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ». В этом разделе заголовок листа посвящен конкретному школьному предмету – русскому языку, овладение которым обеспечивает успешное межличностное общение и учебно-познавательную деятельность. Ученик наполняет этот раздел текущими контрольными заданиями, интересными проектами, отзывами о прочитанных учебных или художественных текстах, творческими работами, домашними заданиями, планами, рисунками.

– «МОИ ДОСТИЖЕНИЯ». Это рубрика итоговых результатов

выполненных работ. В него ребенок помещает свои лучшие творческие работы: сказки, стихи, сочинения и т.д. Если выполнена объемная работа (поделка), нужно поместить ее фотографию. Родителям необходимо предоставить полную свободу ребенку при наполнении этого раздела. В начальной школе особое место отведено внеурочной деятельности: дети ходят в театр, на выставки, посещают музеи. Необходимо в завершение экскурсии или похода предложить ребенку творческое домашнее задание, выполняя которое, он получит возможность выразить свои впечатления. Также в данном разделе можно расположить грамоты, сертификаты, дипломы, благодарственные письма, а также итоговые аттестационные ведомости. Причем в начальной школе не следует разделять по важности успехи в учебе и успехи, например, в спорте. Лучше выбрать расположение в данном разделе портфолио не в порядке значимости, а в хронологическом порядке.

3. Заключение (отзывы) портфолио. Этот структурный компонент портфолио включает положительную оценку педагогом его стараний. Здесь могут быть помещены отзывы одноклассников, учителей, педагогов дополнительного образования, родителей. Здесь учителя и родители могут высказать свои рекомендации и пожелания, например, по итогам учебного года.

Представим *примерный* круг мероприятий и заданий, соответствующих разделам портфолио и направленных на становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника (см. табл.2.2.3.2.).

Таблица 2.2.3.2.

**Мероприятия и задания, соответствующие разделам портфолио**

УУД	Разделы портфолио			
	«Мой портрет»	«Мои учебные помощники»	«Я тружусь, или Мои рабочие материалы»	«Мои достижения»
Коммуникативные				
Смысловая линия «Мы вместе»	Рисуночная схема «Мои друзья»	Памятка «Правила общения»	Примеры заданий из учебников, рабочих тетрадей, дидактического материала	Продукты совместного творчества с родителями, одноклассниками. Коллективная проектная деятельность

Таким образом, опыт показал, что учителю на уроках целесообразно использовать в педагогической деятельности наряду с традиционными формами использовать и нетрадиционные формы контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников, к числу которых мы относим «учебное портфолио». Такая нетрадиционная форма контроля и обобщения знаний и умений усиливает

акцент на занимательности и стимулировании интереса к содержанию предметного курса «Русский язык».

### **Выводы по § 2.2.3.**

1. Наряду с традиционными формами контроля знаний учащихся по русскому языку мы используем нетрадиционную систему контроля полученных знаний и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников, которая позволяет разглядеть в каждом ученике яркую индивидуальность и этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.
2. Создание «учебного портфолио» как средство контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников – это не только способ контроля и критериального оценивания педагогом, но и способ самооценки достижений учеников в разных видах учебно-познавательной и коммуникативной деятельности.
3. Основная идея портфолио – научить ребенка обобщать свой коммуникативный опыт, подводить итоги знаний, уметь «презентовать себя». Поэтому «учебное портфолио» как средство контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников имеет сформированную нами структуру, содержание в виде разнообразных категорий работ, а результаты выполненных работ и заданий анализируются учителем с помощью заполнения индивидуально-диагностических карт.

### **Выводы по главе II**

1). При создании диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка мы делаем акцент на цикле мероприятий по коммуникативному образованию младших школьников «Условия успешного общения», где детям предлагаются последовательные упражнения. Методика организации диалогов основана на технологии «герменевтический круг», которая опирается на коммуникативно-ориентированный анализ естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, а также его блок-концепта, представляющего собой коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющейся в тексте этико-нравственной проблемы. При выполнении данных упражнений, у школьников сформируются необходимые умения: умение заявить проблему в реплике; умение слушать собеседника и показать это своим поведением; умение использовать языковые средства выражения вежливости и уважения к мнению собеседника; умение быть информативным в диалоге; умение устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, используя при этом не только вербальные (языковые), но и невербальные средства.

2). Ориентация младших школьников на языковую толерантность является избранным нами вторым содержательным условием концептуальной модели педагогического управления коммуникативным

образованием младших школьников. Важным методом здесь является знакомство с эвфемизмами как эффективным средством развития корректной лексики и отработка их на практике, способствующей снятию эмоциональной напряжённости речевого поведения младших школьников и выражающимся в толерантном языковом поведении: гибкости, эмпатии, некатегоричности суждений. Дети научатся использовать вариативные коммуникативные тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать своё поведение с учётом разноплановых ситуаций, владеть формами выбора ободряющих фраз, переспросов, обращения к эмоциям, чувствам партнёра, использования лексики с позитивной семантикой, проявлять некатегоричность суждений при выражении мнения, владеть способностью вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия, самостоятельно и добротворчески мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

3). Рабочая программа авторского курса «Культура речи и этика общения» представляет собой целостный документ, включающий одиннадцать разделов: статус документа; структуру документа; общую характеристику учебного курса; пояснительную записку; основное содержание курса; метапредметные (коммуникативные универсальные учебные действия); результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку; требования к результатам освоения курса; тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся; календарно-тематическое планирование на период языкового начального общего образования; дидактическое и методическое обеспечение; материально-техническое обеспечение курса.

4). Организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативного образования младших школьников осуществляется с помощью следующих методов и приёмов педагогического управления этим процессом: а) создание ситуации успеха позволяет поддерживать устойчивую мотивацию учащихся на активную работу во время уроков русского языка; б) использование проблемных мотивационных заданий, где одним из видов активного поиска являются действия выбора, работа по желанию; в) систематическая работа по обнаружению, исправлению и объяснению ошибок, т.е. редактирование текстов как один из действенных методов обучения русскому языку и коммуникативного образования учащихся; г) стремление к организации и использованию в процессе обучения «обратных связей» между учителем и учащимися (взаимный опрос-диалог, собеседование, дискуссия, групповые формы обучения и т.п.); д) применение метода проектной деятельности дает простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию младших школьников к изучению русского языка.

5). Применение системы риторических и речетворческих задач в процессе обучения русскому языку является также эффективным

процессуально-технологическим условием реализации концептуальной модели педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Художественное восприятие текста осуществляется на основе понимания языка литературного произведения с помощью системы речетворческих задач. Углубление художественного восприятия ведет к обогащению речи самого учащегося, его пассивного и активного словаря, способности к образному воспроизведению жизненных явлений и фактов, употреблению точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор и других художественных тропов в связной устной и письменной речи. Задачи, имеющие риторическую направленность, ставят учащихся перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных знаний в различных коммуникативных связях, условиях и ситуациях. Выполнение этого вида учебной деятельности постоянно ставит учащихся в условия поиска, решения проблемы, речевой задачи разной сложности.

б). Создание «учебного портфолио» как средства контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников является завершающим процессуально-технологическим условием педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, который позволяет разглядеть в каждом ученике яркую индивидуальность и этапы становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. «Учебное портфолио» имеет сформированную нами структуру, содержание в виде разнообразных категорий работ, а результаты выполненных работ и заданий, которые анализируются учителем с помощью заполнения индивидуально-диагностических карт. Создание «учебного портфолио» – способ самооценки достижений учеников в разных видах учебно-познавательной и коммуникативной деятельности.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Приоритетная цель филологической области начального общего образования – языковое развитие школьника, становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника не могут быть достигнуты, если учитель не имеет информации о начальном уровне и промежуточных результатах коммуникативного образования школьников.

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.

Мы рассматриваем педагогическое управление коммуникативным образованием под углом зрения обучения эффективному и позитивному личностно ориентированному общению, воспитания привычки культурно-речевых и этических норм поведения и развития коммуникативных действий младших школьников. Б.Ф. Ломов и др. называют 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 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.

Сегодня назрела необходимость уроков вежливости, доброты, этики, культуры, на которых ребёнок мог бы постигнуть и почувствовать важность толерантных отношений, человеческой взаимности, определить свою моральную позицию, поупражняться в культурно-речевом общении и добрых поступках. Структура таких уроков или фрагментов уроков должна предполагать ориентацию ребёнка на творческий процесс познания ребёнком культурно-речевых и этических норм воспитанного человека путём разнообразных методических форм, организуемых учителем: диалога, игры, риторических и речетворческих задач, анализа учебных и художественных текстов, обыгрывание коммуникативных ситуаций с помощью этюдов и миниатюр с последующим анализом и оценкой, театрализованных представлений по запланированной тематике, рассчитанных на активное включение большинства учащихся и т.п. Занятия построены так, чтобы ребёнок без особых усилий, но последовательно овладевал коммуникативными и этическими знаниями и умением их применять в общении с окружающими.



Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников представляет собой реализацию комплекса организационно-педагогических условий: содержательных и процессуально-технологических.

Предлагаемая нами методика организации диалогов, включает в себя предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре вопроса-ответа при чтении с детьми различных учебных или художественных текстов (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.). Данная технология, так называемая «герменевтический круг» опирается на коммуникативно-ориентированный анализ естественнонаучного, учебного текста или художественного произведения, а также его блок-концепта, представляющего собой коммуникативную ситуацию, решение которой завершается в целостном осмыслении и понимании имеющейся в тексте этико-нравственной проблемы.

При такой организации младшие школьники обсуждают прочитанный текст или его «блок-концепт», самостоятельно, но при педагогическом управлении ученическим диалогом, выделяют проблемы, совместно пытаются их разрешить, знакомятся с разными позициями, уточняют, обобщают, вербализуют собственные знания, иногда в споре, конфликте мнений, иногда взаимно дополняют и помогают друг другу, движутся к взаимопониманию друг друга, воспитанию положительных личностных качеств, проявляющихся во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в культуре речевого общения.

Знакомство учащихся с дискуссионными и игровыми приёмами формирования национальной идентичности учащихся, толерантного сознания, чувства собственного достоинства и понимания необходимости уважать достоинство и свободу самовыражения другого человека происходит с помощью специально разработанных методов. Важным методом является знакомство с эвфемизмами как эффективным средством развития корректной лексики и отработка их на практике, способствующей снятию эмоциональной напряжённости речевого поведения младших школьников и выражающимся в толерантном языковом поведении: гибкости, эмпатии, некатегоричности суждений. Дети научатся использовать вариативные коммуникативные тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать своё поведение с учётом разноплановых ситуаций, владеть формами выбора ободряющих фраз, переспросов, обращениям к эмоциям, чувствам партнёра, использования лексики с позитивной семантикой, проявлять некатегоричность суждений при выражении мнения, владеть способностью вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия, самостоятельно и добротворчески мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

Для повышения мотивации учеников на уроках русского языка и во внеурочное время целесообразно использовать метод «контрактов» (индивидуальных и групповых договоров), заключаемых между учителем и

учащимися. В таком добровольном контракте-соглашении (после совместного обсуждения) фиксируется чёткое соотношение объёмов учебной работы, её качества и оценок. Контракты, с одной стороны, стимулируют и организуют самостоятельное и осмысленное учение школьников, а с другой стороны, они создают в процессе обучения психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности. Метод «контрактов» состоит из нескольких приёмов, которые направлены на развитие лингвистической компетенции младших школьников.

Разработанные нами речетворческие и риторические упражнения строятся на словах, художественных текстах, произведениях живописи и музыки и соотносятся с витагенным опытом младших школьников. Материал отбирается учителем самостоятельно, с учетом его способности стимулировать художественное речетворчество учащихся. Приведенная нами система речетворческих упражнений будет ненавязчиво развивать образное мышление, активизировать работу ассоциативной памяти, усиливать конкретно-чувственное восприятие художественного текста, оптимизировать историко-культурное и словесно-образное восприятие естественнонаучного текста, осуществлять в целом коммуникативное образование учащихся.

Занятия с использованием риторических задач отличаются своей тональностью, структурой, особой сложностью и тонкими приемами работы, так как данный вид коммуникативных задач ставит учащихся перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных коммуникативных знаний в различных связях, ситуациях и условиях поиска решения той или иной проблемы.

Систему контроля полученных знаний и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта необходимо сделать более гибкой, разнообразной, позволяющей разглядеть в каждом ученике яркую индивидуальность и коммуникативно-развивающуюся языковую личность. Для этого мы предлагаем нетрадиционное средство контроля и обобщения личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников – создание «учебного портфолио» по результатам коммуникативного образования, чтобы учащиеся на практике убедились в том, что интересно не только учиться, но и демонстрировать свои знания, применять их.

В целом, методическая система работы с младшими школьниками по их коммуникативному образованию (обучению, воспитанию и развитию) в курсе «Русский язык», предполагает тесную взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности учащихся. Данная система включает следующие логически взаимосвязанные компоненты: методически инструментированный с учётом возрастных особенностей учащихся курс занятий «Культура речи и этика общения», отражающий перспективы развития современного коммуникативного образования младших школьников; повседневная методика педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников по реализации

комплекса организационно-педагогических условий, используемая педагогом в совместной деятельности и общении с учащимися; коллективная внеклассная деятельность учащихся, специально ориентированная на включение всех детей в этический диалог, толерантное общение, познавательную и коммуникативно-творческую деятельность как наиболее актуальных видов деятельности.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Азнабаева, Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении / Л.А. Азнабаева; Башк. гос. ун-т. - Уфа, 1998.- 182 с.
2. Анпилогова, Л.В. Теоретические основы обучения общению студентов университета: дис\_\_д-ра пед. наук / Л.В. Анпилогова. - Оренбург, 2001. -405 с.
3. Антонова, Л.Г. Текст как единица речевой деятельности / Л.Г. Антонова // Проблемы педагогической риторики. - М., 1993.— С. 21-76.
4. Афанасьев, В.В. Методологические основы оптимального управления самостоятельной работой учащихся / В.В. Афанасьев, И.В.Афанасьева. - М.,1997. – 13с.
5. Афанасьев, В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление /В.Г. Афанасьев. - М.: Политиздат, 1986. - 333 с.
6. Афанасьева, О.Ю. Актуализация языкового и речевого такта как педагогическое условие управления коммуникативным образованием студентов вузов / О.Ю. Афанасьева // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. - 2006. - № 2. - С. 14-24.
7. Афанасьева, О.Ю. О разработке профессионально ориентированного текстового материала в целях управления коммуникативным образованием будущих учителей / О.Ю. Афанасьева // Вестн. Помор, ун-та. Сер. «Физиологические и психолого-педагогические науки».—2006. - № 4. — С. 146-151.
8. Афанасьева, О.Ю. О толерантности студентов вузов, формируемой в процессе обучения/О.Ю. Афанасьева // Классический университет в российском образовательном пространстве (к 90-летию Пермского государственного университета): материалы Междунар. науч.-метод. конф. (Пермь, Перм. ун-т, 11 -14 окт. 2006 г) / Перм. ун-т - Пермь, 2006.-С. 160-161.
9. Афанасьева, О.Ю. Семиотический подход к управлению коммуникативным образованием студентов вузов / О.Ю. Афанасьева // Вестник Челябин. гос. пед. ун-та - 2006. - № 3. - С. 10-21.
10. Балакай, А.А. Этикетные обращения: функционально-семантический и лексикографический аспекты: дис\_\_канд. филол. наук / А.А. Балакай. - Новосибирск, 2005. -241 с.
11. Балл, Г.А. Теория учебных задач / Г.А. Балл. - М. : Педагогика, 1990. - 184 с.
12. Бачинин, В.А. Духовная культура личности: философские очерки/В. А. Бачинин. - М.: Политиздат, 1986. -111 с.
13. Бенин, В.Л. Культура и образование / В.Л. Бенин. - Уфа: Изд-во Башк. пед. ун-та, 2000. - 129 с.
14. Бергильсон, М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы изучения кросс-культурных взаимодействий / М.Б. Бергильсон // Вестник МГУ Сер. 19, «Лингвистика и межкультурная коммуникация». - 2001. - № 4. -С. 166-175.
15. Библер, В.С. Культура: диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопр. философии. -1989. - № 6. - С. 29-35.

16. Бисималиева, М.К. О понятиях «текст» и «дискурс» / М.К. Бисималиева // Филол. науки. -1999. -№ 2. - С 78-85.
17. Блохин, А.Л. Метод проектов как личностно ориентированная педагогическая технология: автореф. дис.... канд. пед наук / А. Л. Блохин. - Ростов н/Д, 2005. - 24 с.
18. Богин, Г.И. Филологическая герменевтика: учеб. пособие / Г.И. Богин. - Калинин: Изд-во Калинин, ун-та, 1982. - 86 с.
19. Бодалев, А. А. Личность и общение: избр.тр. / А. А. Бодалев. -М.: Педагогика, 1983.-271 с.
20. Бондаревская, Е.В. Научно-теоретические основы личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Личностно ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / под ред. Е.В. Бондаревской. - Ростов н / Д, 1995.-С. 5-22.
21. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. -М.: Мысль, 1978.-216 с.
22. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент. Концепция, опыт работы / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В. Д. Бешковский. - М.: Педагогика, 1991. - 268 с.
23. Васильев, Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю.В. Васильев. - М.: Педагогика, 1990.-139 с.
24. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. - Ростов н/Д: Феникс, 2003.-539 с.
- 25.Веряев, А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: дис.... д-ра пед. наук / А.А. Веряев. - Барнаул, 2000. - 367 с.
26. Воробьев, В.В. Культурологическая парадигма русского языка. Теория описания языка и культуры во взаимодействии / В.В. Воробьев. - М.: ИРЯЛ, 1994. - 332 с.
27. Гальперин, И.Я. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. - М.: Наука, 1983. -132 с.
28. Давыдов, В.В. Виды общения в обучении / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1972. - 424 с.
29. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. -М.: Интор, 1996.-544 с.
30. Дейк, Т.А. ван. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. - 1988. -Вып. 23.-С. 153-211.
31. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г. Д Дмитриев. -М.: Нар. образование, 1999.-208 с.
- 32.Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. - М.: Наука, 1984. - 268 с.
33. Друкер, П. Задачи менеджмента в XXI веке / П. Друкер. -М.; СПб.; Киев : Вильямс, 2001. - 271 с.
34. Жинкин, Н.И. Язык-речь-творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: избр. тр. / Н.И. Жинкин. -М.: Лабиринт, 1998. - 366 с.
35. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска/В.И. Загвязинский. -Тюмень: Легион-Групп, 2005.-74 с.

- 36.** Закон Российской Федерации «Об образовании». - М.: Астрель, 2003. - 79с.
- 37.** Ибрагимова, Л.А. Поликультурное образование в многонациональной России / Л.А. Ибрагимова, И.И. Легостаев // Соц.-гуманитар. знания. - 2003. - № 3. - С. 234-240.
- 38.** Исламшин, Р.А. Развитие коммуникативной культуры в школе / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков // Изд. АПСН. - 2001. - №5. - С. 71-82.
- 39.** Исламшин, Р.А. Теория и практика формирования коммуникативной культуры в школе / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков // Педагогика. - 2001. - № 6. - С. 18-24.
- 40.** Казыдуб, Н.Н. Дискурсивное пространство как фрагмент языковой картины мира (теоретическая модель): автореф. дис.— д-ра филол. наук / Н.Н. Казыдуб. - Иркутск, 2006. - 34 с.
- 41.** Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. - М.: Гнозис, 2004. - 290 с.
- 42.** Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 1987. - 261 с.
- 43.** Коган, Л.М. Художественная культура и художественное воспитание / Л.М. Коган. - М.: Знание, 1979. - 64 с.
- 44.** Колин, К. О концепции модернизации российского образования / К. Колин // Alma Mater. - 2002. - № 12. - С. 15-18.
- 45.** Колобова, Л.В. Становление личности школьника в поликультурном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Колобова. - Оренбург, 2006. - 41 с.
- 46.** Колоколова, И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Колоколова. - Ростов н / Д, 2001. - 198 с.
- 47.** Крысин, Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. - М.: Наука, 1989. - 188 с.
- 48.** Кузнецов, В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В.Г. Кузнецов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. - 191 с.
- 49.** Культурная политика в Европе: выбор стратегии и ориентиры: сб. материалов / сост. Е.И. Кузьмин, В.Р. Фирсов. - М.: Либерия, 2002. - 240 с.
- 50.** Кучеренко, О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: дис.... канд. пед. наук / О.И. Кучеренко. - М., 2000. - 184 с.
- 51.** Малышев, В.Б. Семиотические аспекты профессионального образования культуролога: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Малышев. - Ульяновск, 2005. - 23 с.
- 52.** Мозговая, Н.А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися: дис... канд. пед. наук / Н.А. Мозговая. - М., 1999.
- 53.** Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания : учеб. пособие / А.В. Мудрик. - М.: Пед. об-во России, 2001. - 319 с.

- 54.** Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева - М.: МАНПО, 2006. -154 с.
- 55.** Новиков, А.И. Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. - М.: Наука, 1983. - 215 с.
- 56.** О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: приказ М-ва образования Рос. Федерации от 11 февраля 2002 г., № 393 // Вестн. образования. - 2002. - № 6. - С. 10-40.
- 57.** Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-трус. яз. им. В.В. Виноградова. -4-е изд., доп. - М.: ИТИ Технологии, 2001.- 994 с.
- 58.** Пассов, Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты / Е.И. Пассов // Мир русского слова. - 2001. - № 2. - С. 14-18.
- 59.** Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: рек. список лит. / автор-сост. О.Ю. Афанасьева. -Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2006. - 40 с.
- 60.** Подорожко, И.В. Смысловая интерпретация текста как средство и результат осуществления знакового общения / И.В. Подорожко // Образовательное пространство высшей педагогической школы: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч. конф., 17 окт. 2006 г. - Барнаул, 2006. - С. 125-127.
- 61.** Потрикеева, Е.С. К проблеме взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам говорения / Е.С. Потрикеева // Иностр. яз. в шк. - 2000. - № 2. - С. 15-23.
- 62.** Программа развития педагогического образования России на 2001 - 2010 гг. // Педагогическое образование и наука. - 2000. -№1.-С. 14-25.
- 63.** Рикер, П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикер. - М.: КАМІ: Academia, 1995. -159 с.
- 64.** Седов, В.А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе : дис.... канд. пед. наук / В.А. Седов. — СПб, 2002.-298 с.
- 65.** Слостенин, В. А. Введение в аксиологию: учеб. пособие /В.А. Слостенин.-М.: Академия, 2003.-185 с.
- 66.** Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. - Екатеринбург: Сократ, 2005.-184 с.
- 67.** Смолин, О.Н. Социально-философские аспекты государственной образовательной политики в условиях радикальной трансформации российского общества: дис. в виде доклада... д-ра философ, наук/ О.Н. Смолин. - М.: МПГУ, 2001. -184 с.
- 68.** Современные проблемы языкового образования : научно-метод. сб. / под. ред. В.В. Сафоновой. - М.: Еврошкола, 2001. - Ч. 2.
- 69.** Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю.С. Степанов. - М.: Наука, 1985. - 335 с.

**70.** Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования: (на материале культуроведения США): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / П.В. Сысоев. - М., 2004. - 47 с.

**71.** Ткаченко, Е.В. Социопедагогическая диагностика как основа новых принципов и моделей воспитания / Е.В. Ткаченко // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. - Екатеринбург, 2004. - Вып. 2. - С. 8-21.

**72.** Трайнев, В.А. Системы и методы стратегии повешения качества педагогического образования. Обобщение и практика / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. - М.: Дашков и К<sup>0</sup>, 2006. - 294 с.

**73.** Усова, А.В. Методические рекомендации по осуществлению межпредметных связей при формировании естественнонаучных понятий у учащихся 6-7 классов / А.В. Усова, Н.Н. Кузьмин. - Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1985. -17 с.

**74.** Фатыхова, Р.М. Культура педагогического общения: психологическое видение формирования / Р.М. Фатыхова // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции. - Екатеринбург, 2003. - Вып 1.

**75.** Федеральная программа развития образования: федеральный закон Российской Федерации от 10 апр. 2000 г. № 51 -ФЗ // Веста, образования. - 2000. - № 12. - С. 3-70.

**76.** Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : коллектив, моногр. / [И.Н. Борисова и др.] - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. - 550 с.

**77.** Формановская, Н.И. Русский речевой этикет. Лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. - М.: Рус. яз., 1982. -126 с.

**78.** Фреге, Г. Логика и логическая семантика / Г. Фреге. - М.: Аспект-Пресс, 2000. - 511 с.

**79.** Халеева, И.И. О тендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И. Халеева // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. - 2000. -№1.-С. 11.

**80.** Харченкова, Л.И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному / Л.И. Харченкова. - СПб.: Сударыня, 1994. -142 с.

**81.** Харченкова, Л.И. Этнокультурные и социолнгвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: дис.... д-ра пед. наук/ Л.И. Харченкова. -СПб., 1997.-350 с.

**82.** Цатурова, И.А. Идеи диалоговой концепции культуры как методологическая основа языкового образования / И.А. Цатурова // Россия и Запад: диалог культур: материалы 2-й междунар. конф., 28-30 нояб. 1995.-М., 1996. -С. 349-354.

**83.** Цируль, О.В. Формирование толерантности учащихся как фактор социализации личности: дис.... канд. пед. наук / О.В. Цируль. -М, 2005.-214 с.

**84.** Чернявская, В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. - СПб., 2001. -С. 56-67.

**85.** Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. - 2-е изд. - М.: Логос, 1996.-320 с.



- 86.** Шамова, Т.И. Управление образовательными системами /Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. - М.: Владос, 2002. -319с.
- 87.** Шаповалова, В.С. Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России: дис. ... канд. пед. наук / В.С. Шаповалова. - Таганрог, 2000. - 212 с.
- 88.** Шихирев, П.Н. Введение в российскую деловую культуру / П.Н. Шихирев. - М.: Новости, 2000. - 200 с.
- 89.** Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. -М, 1966.-301 с.
- 90.** Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. - М.: Академия, 2002. -151 с.
- 91.** Щербинина, Ю.В. Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления: учеб. пособие / Ю.В. Щербинина. - М.: Флинта: Наука, 2004.-221с.
- 92.** Этнодидактика народов России: преемственность, традиции, инновации / под. ред. Ф.Г. Ялалова. - Нижнекамск: Чишмэ, 2005.-341 с.
- 93.** Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды: сб. ст. / под ред. К.Ж. Кожахметовой, Р.С. Димухаметова. - Костанай, 2002. - 280 с.
- 94.** Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - 2-е изд. - М.: Сентябрь, 2000.-112 с.
- 95.** Якобсон, П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П.М. Якобсон. - М., 1973.-32 с.
- 96.** Якунин, В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты / В. А. Якунин. - Л.: Изд-во Ленингр. унта, 1988.-159с.
- 97.** Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. - М., 2001. - 365 с.
- 98.** Ячин, С.Е. Диалог как коммуникативный режим / С.Е. Ячин, М.Ю. Орлова // Человек. - 2001. -№5. - С. 142-148.
- 99.** Bruner, J.S. Actual Minds, Possible Words / J.S. Bruner. -Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1986. - 98 p.
- 100.** Erickson, F. Ethnographic Microanalysis / F. Erickson // Sociolinguistics and Language Teaching / S.L. McKay, N.H. Hornberger (eds.). -N.Y, 1996. -P. 283-307.
- 101.** Hadley, A. Teaching Language in Context /A. Hadley. - Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1993. - 532 p.
- 102.** Harris, P. Managing Cultural Differences / P. Harris. - Houston: Gulf, 1987. - 112 p.
- 103.** Hatch, E. Discourse and Language Education / E. Hatch. - L.: Oxford Univ. Press, 1992. - 333 p.
- 104.** Klaus, G. Semiotik und Erkenntnis Theorie / G. Klaus. - Berlin: Deutsche Verl. der Wissenschaften, 1973. -182 S.
- 105.** Lado, R. Language Teaching at Scientific Approach / R. Lado. -N.Y.: McGraw-Hill, 1964.

- 106.** Levi-Strauss, C. Structural Analysis in Linguistics and in Anthropology / C Levi-Strauss // Language in Culture and Society / ed. by D. Hymes. -N.Y, Evanston, L., 1964. -P. 40-53.
- 107.** McCarthy M. Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching / M. McCarthy, R. Carter. - L.: Longman, 1994. -169 p.
- 108.** Mullins, L.L. Management and Organizational Behaviour /L.L. Mullins.- L.: Pitman, 1985.-241 p.
- 109.** Pike, K..L. Towards a Theory of the Structure of Human Behaviour / K.L. Pike // Language in Culture and Society / ed. by D. Hymes. -N.Y, Evanston, L., 1964. - P. 54-62.
- 110.** Savignon, S. Communicative Competence / S. Savignon.-N.Y: Addison Wesley Publishing Co., 1983. -160 p.
- 111.** Tomalin, B. Cultural Awareness /B. Tomalin, S. Stempleski. -L.: Oxford Univ. Press, 1996.-160 p.
- 112.** Winter, F. Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken / F. Winter // Lernende Schule. - 2000. - No 11.