

Образовательная система «Школа 2100»

**Е.В. Бунеева**

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ  
НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**(Монография)**

Москва

**БАУСС**

2009

УДК 371.027.21(035.3)  
ББК 74.26  
Б91

*Бунеева Екатерина Валерьевна* – кандидат пед. наук, доцент, лауреат премии Правительства РФ в области образования за 2008 г., координатор гуманитарного направления образовательной системы «Школа 2100», одна из авторов учебников непрерывного курса литературного чтения и литературы, руководитель коллектива авторов непрерывного курса русского языка для начальной, основной и старшей школы.

Б91 Бунеева Е.В.  
**Научно-методическая стратегия начального языкового образования** [Монография] / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2009. – 208 с.

ISBN 978-5-85939-754-9

В данной монографии рассматриваются методологические подходы к разработке педагогической стратегии образовательной системы «Школа 2100»; обосновывается научно-методическая стратегия языкового образования младших школьников; формулируется концепция начального языкового образования; рассматривается реализация целостной модели начального языкового образования в учебниках нового поколения по русскому языку и результаты внедрения данных учебников в школьную практику.

Для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений, школьных учителей, преподавателей системы повышения квалификации работников образования, всех интересующихся проблемами современного образования.

Данное издание в целом и никакая его часть не могут быть скопированы без разрешения владельца авторских прав

ISBN 978-5-85939-754-9

© Бунеева Е.В., 2009  
© ООО «Баласс», 2009

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Для современного образования чрезвычайно актуальным является учет происходящих изменений общества в целом и ребенка в этом обществе. Необходимость такого учета определена заказом государства, сформулированным в нормативных документах (Законе РФ «Об образовании», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования») как становление функционально грамотной личности выпускника, готового к жизненным изменениям.

В настоящее время в теории и методике школьного обучения все более активно утверждается парадигма личностно ориентированного развивающего образования. Ее значимость и актуальность определяются основными требованиями социального заказа, предполагающего принципиально иной подход к образованию и рассматривающего в качестве его результата целостное развитие личности учащегося.

Говоря о целостном развитии личности учащегося, следует отдавать себе отчет в том, что сегодняшний младший школьник во многом другой, чем были в его возрасте его родители и даже старшие братья и сестры:

- он живет в принципиально открытом миру обществе;
- постоянно испытывает прессинг разнообразной информации, которая, воздействуя на его формирующееся мышление и эмоциональную сферу, переходя в личный чувственный опыт, создает потребительское, утилитарное отношение к самому понятию информации, то есть к знанию как таковому, к внутренней, личностной потребности в нем, к самому процессу получения знания, к самообразованию, к культуре своего мышления;
- получает через визуальные каналы большой объем информации с уже заложенной в ней чужой интерпретацией, в то время как информация, получаемая через слово слышимое и читаемое, должна интерпретироваться им самим.

Это создает серьезные проблемы, затрудняющие целостное развитие личности, а именно:

- современный младший школьник, как правило, не имеет достаточного запаса слов, причем слов своих, наполненных собственным личным опытом переживания, для рефлексии над той информацией, которую он получает визуальным способом. Его визуальный опыт не успевает или не может завершиться необходимой вербализацией, то есть практически пропадает для

настоящей работы сознания, для мышления, для будущих творческих интуиций. Его подсознание наполнено, таким образом, смутными чужими интерпретациями без выработанного собственного отношения к ним;

– увлечение виртуальным общением приводит к тому, что учащиеся все чаще психологически не готовы к коммуникации, а учебный процесс не предоставляет им для этого необходимых возможностей; вместе с тем все большую актуальность приобретает развитие коммуникативных умений двух типов (Т.А. Ладыженская): а) связанных с анализом и оценкой общения (степень его эффективности, уровень владения языком и т.д.) и б) связанных собственно с общением (умения учитывать адресата, аудиторию, формировать коммуникативное намерение, определять коммуникативные удачи и промахи и т.д.);

– у сегодняшнего младшего школьника, как правило, не выработан достаточный навык слушания и понимания слова как такового, в том числе при чтении текстов (достаточно быстро и с адекватной глубиной понимания). Это создает большие трудности в обучении (так как любое обучение предполагает работу с учебниками, то есть со словом, не говоря уже об изучении как своего родного языка, так и иностранных) и существенно ограничивает уровень освоения языков, в том числе уровень владения родным русским языком;

– как следствие – у учащегося возникают невосполнимые пробелы чувственного опыта, поскольку не воспитаны потребность, необходимость и умение говорить (и писать) о своих личных ощущениях, переживаниях жизни, формулировать собственные вопросы к ней.

Все это отражается на качественных характеристиках современного младшего школьника как языковой личности.

В настоящее время теория методики начального обучения русскому языку располагает значительным количеством работ, среди которых выделяются исследования В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климановой, М.Р. Львова, М.И. Омороковой, Т.Г. Рамзаевой, И.А. Рапопорта, Л.В. Савельевой, Н.Н. Светловской, О.В. Сосновской. Вместе с тем было выявлено, что на научно-методическом уровне не исследована проблема становления функционально грамотной языковой личности младшего школьника.

Анализ вариативных программ и учебников по русскому языку позволил выявить, что их авторы, как правило, разрабатывают концепции начального курса русского языка. При этом нерешенной остается проблема разработки научно-методической стратегии языкового образования младших школьников, являющейся, с одной стороны, необходимым условием целостного развития личности и обеспечивающей, с другой стороны, становление функционально грамотной языковой личности. Неразработанность указанной проблемы, нерешен-

ность ее в программах и учебниках по русскому языку для начальной школы делают данную проблему актуальной на *научно-теоретическом* уровне.

Актуальность разработки научно-методической стратегии начального языкового образования на *социально-педагогическом* уровне обосновывается необходимостью осознания ценности личностно ориентированного развивающего образования.

На *научно-методическом* уровне актуальность разработки научно-методической стратегии начального языкового образования связана с тем, что в методике преподавания русского языка отсутствует линия преемственности, отражающая единые подходы, методы, формы становления языковой личности, начиная с дошкольного возраста. В связи с этим осознается необходимость в практической реализации преемственности между дошкольным, начальным и основным общим образованием не только в изучении языка, но и в становлении функционально грамотной языковой личности, что предполагает разработку концепции языкового образования и ее реализацию в учебниках нового поколения.

В данной монографии рассматриваются методологические подходы к разработке педагогической стратегии образовательной системы «Школа 2100»; обосновывается научно-методическая стратегия языкового образования младших школьников; формулируется концепция начального языкового образования; рассматривается реализация целостной модели начального языкового образования в учебниках нового поколения по русскому языку и результаты внедрения данных учебников в школьную практику.

## Глава 1.

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 1.1. Методологические подходы к разработке педагогической стратегии образовательной системы «Школа 2100»

ОС «Школа 2100» – единственная на сегодня система, в которой создан такой не имеющий аналогов концептуальный философско-методологический документ, как образовательная программа, в нем сформулированы основные понятия современной педагогики, концептуально определены пути построения модели образовательного пространства.

Любая образовательная система начинается с определения философско-методологической основы, которая в свою очередь определяет парадигму ее построения. Все развивающие системы опираются на культурно-исторический подход в психологии, сформулированный Л.С. Выготским. В дидактическом плане развивающая парадигма – это уход от школы объяснения и переход к школе развития, которая в ОС «Школа 2100» реализуется прежде всего через учет системы психолого-педагогических принципов.

Связь теории и практики в создании образовательной системы заключается в том, что для ученых, формулирующих цели, разрабатывающих программы, отбирающих содержание, методы, технологии, приемы обучения и воспитания, важно знание о философии, этике, педагогике, психологии, учителю же важно знание по философии, этике, педагогике (методике), психологии.

Теоретическое обоснование методологических подходов учитывалось нами при построении педагогической стратегии ОС «Школа 2100». С философской позиции в стратегии возможно сочетание нескольких подходов. В настоящее время в гуманистической образовательной стратегии сосуществуют познавательные, креативные, аксиологические, коммуникативные, эстетические аспекты, при реализации которых человек рассматривается как высшая ценность и самоцель социального и индивидуального развития. Гуманистически ориентированная философия образования выступает стратегической программой обновления сферы образования. Стратегия связана с целью, которая определяет отбор содержания и технологий образования. При этом: *на уровне методологии* решения поставленной проблемы таковыми являются антро-

пологический и культурологический подходы; *на уровне теоретического обоснования* механизма создания и построения педагогической стратегии выступает соответственно системный подход; *на уровне практической реализации* – деятельностный, гуманистический, развивающий личностно ориентированный подходы.

Концептуальные положения ОП опираются на разные методологические подходы. Поскольку образование рассматривается в ОС «Школа 2100» как социокультурная система, реализующая право ребенка на образование, которое обеспечивает культурную преемственность поколений, мы в своем исследовании обосновываем *антропологический подход* (К.Д. Ушинский), признающий человека и его развитие как ценность. Выбор антропологического подхода обусловлен гуманизацией образования, направленного на познание и понимание учащегося, на внимание к его личностным особенностям, способности к саморазвитию, самосовершенствованию. В образовании личность присваивает образованность как совокупность систематизированных нравственных и культурных ценностей, соответствующих интересам личности и общественным ожиданиям. Антропологический подход, по мнению А.Г. Асмолова, реализует установку на человека как ценность, который развивается как целостное существо.

Антропологический подход рассматривается нами в тесной взаимосвязи с *гуманистическим подходом* (Е.В. Бондаревская, Е.Н. Шиянов, В.А. Сластёнин и др.). Методология гуманистического подхода позволяет педагогически целесообразно трактовать процесс развития личности младшего школьника как активной, творческой, познающей себя и других. Взаимосвязь антропологического и гуманистического подходов имеет философское обоснование, которое определяет гуманизм как «рефлектированный антропоцентризм» (А.Г. Асмолов). Данное определение базируется на признании ценности человека, его сознания, чувств, способности познания себя как индивида. Мы разделяем такое понимание гуманизма и определяем его в качестве исходного для нашего исследования.

Кроме того, в своем исследовании мы обосновываем *развивающий личностно ориентированный подход* к образованию. Вслед за П.Ф. Каптеревым, С.И. Гессеном и М.К. Мамардашвили в ОС «Школа 2100» разработана философско-психологическая концепция учения, ориентированная на становление личности, ее самостроительство в процессе деятельности ребенка в предметном мире, а также на приоритет самообразования и саморазвития перед школьным образованием.

Известное положение о том, что человек является главным действующим лицом социальных преобразований, оборачивается методологическим требованием: в трактовке любого явления исходить из смысла и назначения личностного начала че-

ловека, способного вносить определенность в общественную деятельность через разрешение противоречий, возникающих на основе стремительного хода научно-технического прогресса, смены технологий и преобразований в мировом сообществе (Р.Н. Бунеев).

Личностно ориентированное образование рассматривается с позиций психологических особенностей младшего школьника, которые проявляются в возрастных, индивидуальных и личностных особенностях. Личностно ориентированный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на человека, который предстает как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он базируется на признании уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Образовательный процесс осуществляется с учетом опоры на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, для чего создаются соответствующие условия.

Наше понимание содержания образования как сферы человеческого бытия и человеческой деятельности опирается также на положения психологической науки о развитии личности в деятельности – в деятельности учения, в общении (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, Д.И. Фельдштейн и др.). Деятельностный подход в образовании, как подчеркивает А.А. Леонтьев, – это не столько совокупность образовательных технологий или методических приемов, сколько своего рода философия образования, методологический базис, на котором строятся различные системы развивающего обучения или образования со своими конкретными технологиями, приемами, да и теоретическими особенностями [261, с. 25].

Данный подход дает возможность по-новому подойти к разработке проблемы развития системы языкового образования в начальной школе, рассматривая ее с позиции динамической системы взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит присвоение культуры, ее преобразование и изменение самого субъекта.

Для нашего исследования важным является положение В.С. Леднева о том, что каждая из сторон деятельности входит во все другие ее стороны, пересекается с ними. В частности, ценностно-ориентационная деятельность, связанная с освоением и реализацией ценностей, пронизывает все другие стороны, или виды деятельности. Это означает, например, что, включая учащихся в познавательную, преобразовательную и иную деятельность, мы развиваем у них аксиологический потенциал личности.

Большое внимание в исследовании отводится *культурологическому подходу*, выбор которого определяется концептуальными положениями ОП «Школа 2100». В своей работе мы исходим из общефилософского понимания образования как

процесса приобщения человека к культуре и в то же время как результата интериоризации культуры, включения его в мир человеческой субъективности, важнейшей формы трансляции культуры, социокультурной системы, обеспечивающей культурную преемственность и развитие человеческой индивидуальности. Для нашего исследования существенно то, что культурологический подход составляет основу культуроцентристской парадигмы образования.

Не менее важен для нашего исследования *системный подход* (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин). Мы исходили из общепhilosophического понимания системы, согласно которому она представляет собой совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство. Для нас существенно то, что принцип системности вбирает в себя не только целостность объектов мира, соотношение целого и частей, но и взаимоотношение системы со средой, являющееся одним из условий существования системы (В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.). Логика раскрытия проблемы убедила нас в том, что потребность рассматривать школьное языковое образование как систему возникает не только потому, что оно само по своей сути и структуре является системным образованием, то есть включающим в себя различные составляющие, но еще и потому, что результативности и эффективности языкового образования младших школьников можно достичь лишь при условии системного подхода.

В ОС «Школа 2100» принцип системности реализуется на психологическом и дидактическом уровнях.

Психологическая системность реализуется через единое психологическое пространство всех учебников и учебного процесса; через единые походы к развитию речевой деятельности на всех предметах на основе учета возрастных особенностей восприятия и ведущего типа деятельности.

Содержательная системность предполагает единые подходы к отбору и систематизации учебного материала на всех ступенях обучения, где учебный материал, с одной стороны, должен демонстрировать целостную картину мира, а с другой стороны, должен стать ориентировочной основой для организации деятельности учащихся.

Дидактическая и психологическая системности влияют на методический выбор. В ОС «Школа 2100» это сочетание различных развивающих технологий и методик:

- 1) проблемно-диалогической технологии;
- 2) технологии формирования типа правильной читательской деятельности (продуктивного чтения);
- 3) технологии оценивания образовательных достижений;
- 4) организации учебного материала с учетом принципа минимакса;

5) системы общеучебных умений, структурированных по ступеням обучения.

Содержательная, дидактическая (методическая), и психологическая системности позволяют нам определить важное для ОС «Школа 2100» понятие *дидактического целого* как последовательности, целостности и системности образования, реализующихся через методологическое единство, единство целей, содержательное единство, процессуальное единство и единство оценивания достижений учащихся.

Кроме того, опора на системный подход была вызвана важностью теоретической разработки основных направлений педагогической деятельности в области языкового школьного образования.

Педагогическая стратегия выступает высшим уровнем перспективной теоретической разработки (Д.Г. Левитес, Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук, О.А. Шаграева, Е.А. Ямбург и др.). Некоторые исследователи определяют стратегию как систему, включающую в себя выводы из анализа социально-образовательной ситуации: цели, принципы отбора и конструирования содержания образования, взгляд на учащегося как участника образовательного процесса, а также связи между этими компонентами системы. Важно, что системообразующим элементом стратегии становятся не цели, а выводы из анализа социально-образовательной ситуации, определяющие образовательные стратегии школы.

В связи с новой социокультурной ситуацией сегодня происходит, по всей видимости, изменение образовательных стратегий. По мнению Д.Г. Левитеса, в настоящее время существуют две образовательные стратегии: традиционалистско-консервативная и неогуманистическая [209].

Таким образом, в образовательной стратегии воплощается единство социальных установок, целей, особенностей социокультурной образовательной ситуации, внешних и внутренних средств, обеспечивающих взаимодействие учащихся и учителя в процессе совместной деятельности. Она носит прогностический характер и базируется на достижениях современной социологии и философии образования с учетом национальных особенностей и тенденций развития образования в стране и мире, а также традиций отечественной школы и достижений, возникших в процессе инновационной деятельности.

Стратегии и тактика обуславливают: взаимодействие субъектов и участников образовательного процесса; принятие управленческих решений, способствующих достижению целей обучения и воспитания; процедуру целеполагания на различных ступенях образовательной деятельности; проектирование образовательной среды и пространства с учетом ценностных ориентаций и установок учителя и ученика.

Педагогическая стратегия – высший уровень перспективной теоретической разработки главных направлений образовательной деятельности. Она реализуется в таких, например, профессиональных умениях учителя, как способность проникать в сущность явления, осознавать его реальный смысл; устанавливать причинно-следственные связи, определять цели, задачи воспитания и обучения, создавать условия, способствующие педагогическому взаимодействию и сотрудничеству. Стратегия обеспечивает успех тактики, то есть прямых и опосредованных отношений с учащимися в процессе их образования [36].

На всех стадиях своего развития личность решает все более усложняющиеся задачи: информационные, познавательные, эмоционально-ценностные, смысловые, творческие, коммуникативные, мировоззренческие. Эффективные способы их решения закрепляются в форме специфических стратегий и тактик, которые проходят ряд этапов развития в соответствии со все более многогранным включением индивидуума в социально-образовательную среду. Ранее выработанные стратегии превращаются в системы тактик для решения более сложных задач. Таким образом, в образовательных стратегиях и тактике отражаются прошлое, настоящее и будущее.

Выстраивая последовательность и определяя связь сегодняшних и завтрашних задач, растущий человек должен видеть разные варианты, выбирать оптимальный, а затем пробовать свои силы, пытаясь избежать ошибок в принимаемых решениях.

В педагогическом плане жизненная стратегия трактуется как целевой ориентир всей образовательной системы для создания условий, способствующих развитию личности учащегося на разных этапах получения образования; становлению жизненной позиции; осознанию учащимся своей роли и своего назначения в жизни; определению путей осуществления намеченных целей. В определении принципов решения жизненно-смысловых задач и заключается суть стратегии, следуя которой можно успешно конструировать творческую деятельность личности.

В течение всей жизни личность выступает в качестве субъекта общения и деятельности, объединяя в единое целое свою жизненную практику, мировоззрение, отношения, соотнося свои возможности с поставленными целями и задачами, распределяя их во времени и пространстве. Образование служит при этом механизмом реализации учащимся собственной образовательной траектории в процессе дальнейшего саморазвития. Решая жизненные задачи, он осознает потребность в изменениях и осуществляет их, подводит некие итоги своих достижений и неудач, возможностей и ограничений, делает более или менее осознанный вывод о том, чем он удовлетворен (не удовлетворен) в жизни, в себе, в своей позиции.

Становление и развитие личности учащегося происходит в условиях организованного школьного образования. На *социально-педагогическом уровне* образовательная стратегия выступает как форма реализации процесса образования, обеспечивающего приобретение личностного опыта, развитие жизненных установок, планов, способов самореализации применительно к возрастному этапу. На каждом этапе развития учащийся осваивает и применяет стратегии познавательного, коммуникативного, креативного, эстетического и праксиологического характера. На этом уровне образовательные стратегии выступают как цель, ценность, содержание и результат, становятся средством самореализации и саморазвития человека, показателем его жизненной и профессиональной успешности.

На *индивидуально-личностном уровне* стратегия и тактика рассматриваются как способы разрешения субъектами образования своих актуальных проблем. Цели стратегии этого уровня сводятся к тому, чтобы обеспечить: усвоение явления или факта в результате столкновения с минимальным числом случаев, относящихся к делу; субъектную уверенность в факте возникновения понятия независимо от числа примеров, с которыми приходится иметь дело субъекту на пути осознания своих действий; надежное осмысление понятия при минимальной нагрузке памяти и логического мышления; сведение к минимуму числа ошибочных решений.

Стратегии на этом уровне отражают позиционирование субъектов образовательного процесса. Девиз «Учимся учиться» отражает цель, связанную с развитием мышления. В этом случае учитель исполняет роль эксперта, консультанта, специалиста по созданию условий развития общих способностей, инструктора и советника ученика, который становится самостоятельным в решении возникающих задач.

Призыв «Действуем вместе» приглашает к диалогу в учебной деятельности, означает поддержку старшим инициативы младшего в информационно-коммуникативной проектной среде. Взаимодействующие стороны становятся партнерами, соучастниками планирования, организации, реализации и принятия решений. В рамках этой стратегии обеспечивается согласование интересов, целей, смыслов предстоящей совместной деятельности.

Принцип «Творим вместе» обеспечивает реализацию творческого потенциала учителя и учащегося в процессе решения учебных творческих задач, создания проектов и работы творческих мастерских.

При проектировании процессов и систем применяются стратегии, направленные на формирование целей, воплощение идей и замыслов, на определение общей логики развития личностных качеств учащихся: познавательных, праксиологических, креативных, коммуникативных, нравственных. На этом

уровне определяются ведущие мировоззренческие и педагогические идеи развития учащегося средствами учебного предмета и сотрудничества с учителем.

Стратегические цели обуславливают конкретизацию общих идей и концепций, характеризующих образовательное пространство и среду.

Тактический уровень проектирования и планирования позволяет обеспечить выбор этических норм, вариативную логику, систему методов и приемов, способов установления интеллектуальных и эмоциональных контактов с классом и отдельными учащимися, управления процессом решения образовательных задач. Логика проектирования стратегии и тактики предстает как движение от осознания целей к анализу образовательных потенциалов среды, учителя и учащегося, к прогнозу ожидаемых изменений в качестве обучения, получаемого на основе соотнесения указанных факторов. Образовательная среда является объектом проектирования и носит субъектный характер, так как создается и нормируется участниками учебно-воспитательного процесса, отражает их запросы, намерения и индивидуальный опыт.

Исходя из этого, можно предположить, что стратегии и тактики выполняют функцию регулирования и развития образовательного процесса. Следовательно, они могут быть выражены в качестве управленческих решений, которые принимает учитель. В зависимости от характера решаемых задач выделяются индивидуально-личностные стратегии проектирования образовательной среды и пространства, выбора соответствующей тактики. Под стратегией можно понимать управленческое решение, направленное на оптимизацию взаимодействия участников образовательного процесса с учетом гармонизации и прогнозирования развития создавшейся ситуации, определения необходимых изменений посредством использования конкретной тактики.

В содержательном отношении для стратегии характерны такие формы: 1) синтез образовательной парадигмы и практики в современных социокультурных условиях; 2) общий, всесторонний план достижения образовательных целей; 3) система диагностично поставленных задач, способствующих качественным изменениям в личности и индивидуальности ученика; 4) тенденции развития образовательной среды в соответствии с поставленными целями, совокупностью методологических ориентиров и ограничений, которые определяют возрастные изменения в развитии эмоциональной, когнитивной и социальной сфер индивидуальности учащихся и учителя.

Стратегия предусматривает долгосрочное, качественно определенное направление развития образовательного пространства с учетом социальной ситуации развития как учащегося, так и учителя; определяет вектор педагогических ценностей,

норм и правил, которыми руководствуются участники образовательного процесса при решении задач социального, личностного, жизненного и профессионального становления и развития личности.

Составной частью стратегии является образовательная тактика, между ними существует прямая связь, так как они обеспечивают единство решения образовательных задач различного уровня: стратегических, этапных, тактических и операциональных и др. Стратегия определяет целевые аспекты современного образования, тактика же чаще всего связана с ценностно-смысловыми аспектами социально-педагогического взаимодействия учителя и учащегося.

Все эти общие подходы учитывались нами при выборе педагогической стратегии ОС «Школа 2100», и в настоящее время уже можно говорить об определенных результатах ее реализации.

Сегодня «Школа 2100» – единственная система для общеобразовательной школы, прошедшая апробацию в течение 12 лет как система учебников, пособий, методик и технологий. Отслежены результаты трех выпусков учащихся начальной школы, проанализированы результаты достижений дошкольников, проведен анализ обучения в основной школе до 9-го класса по учебникам системы.

В «Школе 2100» решена проблема преемственности и непрерывности: дошкольное образование – начальная школа – основная и старшая школа. Учебники для всех ступеней созданы едиными творческими коллективами на основании общей концепции, единых содержательных линий развития учащихся средствами учебных предметов, через которые достигается непрерывность.

«Школа 2100» полностью обеспечивает учебный процесс не только методическими рекомендациями к каждому учебнику, но и специальными справочными материалами, рабочими тетрадями к учебникам, раздаточными материалами, контрольными работами и т.д. Периодически на основании обобщения учительского опыта и развития идей «Школы 2100» к учебникам разрабатываются новые методические рекомендации.

Методисты ОС «Школа 2100» проводят регулярный мониторинг образовательных результатов учащихся, занимающихся по учебникам системы.

Образовательная система «Школа 2100» имеет договоры с более 40 регионами о взаимодействии с внедренческими площадками, из которых формируются школы-методические центры для поддержки учителей, работающих или начинающих работать по «Школе 2100».

«Школа 2100» создала систему сопровождения «своих» учителей, в течение последних 5 лет ежегодно повышает квалификацию от 3 до 7 тысяч учителей практически из всех субъектов

РФ. Эффективно осуществляется многоступенчатая подготовка учителей в регионах на ознакомительных, предметных и углубленных курсах.

Ежегодно авторский коллектив издает методологический сборник «Школа 2100» [259; 261; 262; 396–400], включающий научные разработки и программы, характеризующие очередной этап развития системы, достигнутые результаты, к которым, в том числе, можно отнести следующие:

- определены основные направления разработки адекватных развивающему подходу учебных технологий как в общедидактическом плане, так и применительно к методике преподавания образовательных областей и отдельных предметов;

- предложена целостная психолого-дидактическая концепция школьных учебников нового поколения (на материале учебников русского языка и литературы). Эта концепция реализована во всех учебниках системы, подготовленных, изданных и внедренных в образовательную практику;

- разработана психолого-дидактическая концепция непрерывности и преемственности образования, опирающаяся на идею поэтапного развертывания содержания и на впервые введенное и разработанное авторским коллективом понятие содержательно-целевых линий развития. Это понимание также реализовано в учебниках и программах системы;

- разработана и психологически обоснована система дошкольного образования детей и их подготовки к обучению в начальной школе, полностью обеспеченная учебными материалами и также используемая в педагогической практике;

- разработана психолого-дидактическая концепция овладения учащимися функциональной грамотностью (в широком смысле и применительно к языковым предметам);

- осуществлена дальнейшая разработка понятия образовательной среды, в педагогическую практику внедрена оптимальная психолого-педагогическая концепция урока.

Образовательная система «Школа 2100» имеет развернутое научное обоснование на всех уровнях – от методологической трактовки сущности образования до методических рекомендаций по преподаванию отдельных предметов. Она находит одобрение и поддержку у большинства ведущих специалистов России в области педагогики и педагогической психологии.

Основные положения данной системы поддержаны рядом ведущих зарубежных специалистов (в частности, Й. Ломпшером, Германия, Дж. Верчем, США, Т. Ярвилехто, Финляндия). Первая теоретическая публикация по этой системе («Педагогика здравого смысла») была переведена и издана на английском языке в США (*The Pedagogy of Common Sense//Journal of Russian and East European Psychology*, 1998, Vol. 36, No. 2).

Научные положения, сформулированные в рамках образовательной системы «Школа 2100», являются предметом курсо-

вых и дипломных работ студентов педагогических вузов и колледжей, широко используются в диссертационных исследованиях.

## 1.2. Теоретические основы определения понятия «функционально грамотная языковая личность младшего школьника»

Задача развития личности учащихся осознавалась как очень органичная для языкового образования еще со времен Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерова.

Понятие «личность» по-разному представлено в различных областях гуманитарного познания. В педагогике под личностью понимают человека, рассматриваемого со стороны психолого-социальной сущности, для которого характерно развитие психики, способность к активному мышлению, способность к усвоению социального опыта (О.С. Газман, Ю.В. Громыко, Е.В. Бондаревская). Личность в философии – это человеческий индивидуум в аспекте его социальных качеств, формирующихся в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений (М.К. Мамардашвили, Г.И. Цинцадзе, П.Г. Щедровицкий). В социологии и политологии личность – это человек как субъект отношений и сознательной деятельности, а также как стойкая система социально значимых черт, которые характеризуют индивидуума как члена общества (А.С. Запесоцкий). В психологии личностью обозначается системное социальное качество, приобретаемое и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивидууме (А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн). В повседневной жизни, говоря о личности, мы имеем в виду особенности индивидуума или его отношение к жизненным ситуациям.

Проблема личность и язык впервые рассматривается в философских трактатах. Человек говорящий, по мнению многих философов языка, должен поступиться некоторыми (если не многими) своими неповторимыми чертами именно вследствие того, что используется конкретный язык. Б. Рассел считал, что язык по природе социален в отношении своих основных функций: даже ведя дневник только для себя, мы, тем не менее, не можем быть сверхиндивидуальными. Поэтому «то, что наиболее лично в опыте каждого индивида, обычно улетучивается по ходу перевода на этот язык. Более того, сама направленность на публику в языке в значительной степени иллюзорна. Конкретное словесное выражение интерпретируется компетентными слушающими таким образом, чтобы быть истинным или ложным для каждого из них, – и, тем не менее, значит это выражение для каждого из них что-то свое. Различия, не затра-

гивающие истинность или ложность высказывания, обычно обладают малой практической значимостью, а потому ими пренебрегают, отчего наш личный мир нам кажется гораздо более близким к миру общественному, чем это есть на самом деле». По мнению философа, язык обладает двумя главными целями: выражение и сообщение – и двумя взаимосвязанными достоинствами: он, во-первых, социален, а во-вторых, дает публичное выражение для «мыслей», которые иначе так и остались бы только приватными. Кроме того, по мнению Б. Рассела, «язык служит не только для выражения мыслей, но и для изготовления мыслей, которые иначе бы и не существовали вовсе». Для нашего исследования значимо также следующее замечание философа: «Есть два употребления языка, обладающие большой важностью: язык позволяет нам общаться с внешним миром посредством символов, обладающих определенной степенью постоянства во времени и значительной степенью дискретности в пространстве» [304, с. 58–61].

Философы языка, близкие к психоанализу (например, ранний Ж. Лакан, Д. Бертоле), устанавливают не два, а три фокуса, вокруг которых разворачивается личность: 1) индивидуальность, связанная с конкретной историей жизни; 2) структурность, связанная с типичными элементами, затрагивающими любое развитие человека; 3) социальность, связанная с социальным взаимодействием одного человека с другими. Индивидуальность придает всему, с чем она сталкивается, – в частности, и интерпретации речи, – целостность и завершенность. В то же время индивидуум действует как бы в согласии с языком, в который он погружен в силу своего нахождения в данном обществе, формируется этим языком. Однако проявляется речевой индивидуум и существует для его интерпретатора только в его речи.

Отсюда возможно толкование языковой личности как личности, выраженной в языке. Однако в этом случае нужно избегать узости понимания языковой личности. При таком подходе неизбежно ошибочное допущение, что, изучив фонетические, грамматические, стилистические и другие характеристики речи конкретного человека, можно говорить об исследовании особенностей языковой личности.

Понятие «языковая личность» возникло в антропологической лингвистике, где оно занимает центральное место и даже дало имя новой научной дисциплине – «лингвистической персоналогии» [252]. И если язык – это «зеркало человеческого духа» (Г. Лейбниц), то отражается в нем прежде всего человеческая личность, концепт которой входит в число констант культуры [340, с. 551].

Сам термин был введен в лингвистику в 30-х годах XX века В.В. Виноградовым [105, с. 30], который исследовал язык художественной литературы. Дефиниции языковой личности лингвист не дал, но заметил, что языковая личность «как

вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус скрещения и слияния разных социально языковых категорий» интересовала уже Бодуэна де Куртене, для которого «проблема индивидуального творчества была чуждой» [35, с. 8].

Примерно в это же время американский лингвист Эдвард Сепир в работе «Речь как черта личности» пытался выяснить, как отражаются в речи индивидуальные особенности человека [35, с. 9].

В 60-х годах XX века к понятию языковой личности обращался Лео Вайсгербер, который развил идеи В. фон Гумбольдта относительно неразрывной связи личности с родным языком. В своем труде «Die sprachliche Personlichkeit» («Языковая личность») ученый рассматривает языковую личность сквозь призму феномена родного языка, к которому эта личность относится [35, с. 8]. Однако определения понятия языковой личности Вайсгербер не приводит. Обосновывая свой «закон родного языка» и рассматривая отдельную личность, он утверждает, что родной язык – процесс языкового изображения мира, доказывает, что действительность родного языка прослеживается на протяжении всего развития языковой личности [35, с. 9].

Концепцию языковой личности, которая рассматривалась как центральное понятие лингводидактики, предложил в первой половине 80-х годов XX века Г.И. Богин. По его мнению, языковая личность – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [25, с. 14]. Прежде всего под «языковой личностью» им понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности [27], т.е. комплекс психофизических свойств индивидуума, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения – по существу, речевая личность.

Со второй половины 80-х годов проблему национальной языковой личности на материале русского языка, в частности языка художественных произведений, фундаментально разрабатывает Ю.Н. Караулов. Особенный интерес для лингвистов данная проблема представляет в свете предложенного Ю.Н. Карауловым нового подхода: «за каждым текстом стоит языковая личность» (в противовес основному тезису лингвистических исследований второй половины XX столетия – «за каждым текстом стоит система языка»).

Кроме того, во 2-й половине XX века появились исследования роли человеческого фактора в языке, по-новому начали рассматриваться такие проблемы, как язык и мышление, национальный язык определенного этноса, язык и картина мира, языковая личность и др.

Новейшие исследования в области коммуникативной лингвистики открыли перспективы изучения проблемы языковой личности. Все чаще и убедительней лингвисты говорят сегодня о языке как способе вербализации человеческого общения в процессе совместной деятельности людей. «Введение понятия личности в лингвистику означает возможность говорить о том, что язык принадлежит прежде всего личности, осознающей себя и свое место в мире, свою роль в практической деятельности и языковом общении» [140, с. 45].

Изучение языковой личности Г.В. Ейгером и И.А. Рапопортом созвучно с приведенной выше дефиницией Г.И. Богина: «Языковая личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности исполнять речевые поступки, тот, кто присваивает язык, для кого язык является речью» [26, с. 25]. Е.А. Селиванова определяет «языковую личность коммуниканта» как «представленный в речи и языке фрагмент сознания личности адресанта или адресата» [320, с. 91]. Под «языковой личностью» понимается также совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения, – личность коммуникативная (С.А. Сухих) [342]. И, наконец, под «языковой личностью» может пониматься закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре, – личность словарная, этносемантическая (С.Г. Воркачев) [107].

Исследователи доказательно замечают, что черты языковой личности выражаются в индивидуально-авторской картине мира, подчеркивают такие характерные признаки языковой личности, как «соединение у личности говорящего его языковой компетенции, стремления к творческому самовыражению, свободного, автоматического осуществления разносторонней языковой деятельности. Языковая личность сознательно относится к своей языковой практике, несет на себе отражение общественно-социальной, территориальной среды, традиций воспитания в национальной культуре. Творческий подход и уровень языковой компетенции стимулируют языковую личность до усвершенствования языка, развития языкового вкуса, постоянного отображения в языке мировоззренческо-общественных, национально-культурных источников и поисков новых, эффективных, индивидуально-стилистических средств языковой выразительности» [276, с. 41]. Подобную мысль высказывают и Г.В. Ейгер и И.А. Рапопорт: «Языковая личность характеризуется не только тем, что она знает о языке, а и тем, что она может с языком делать» [140, с. 55]. На творческий характер языко-

вой личности указывал еще В.В. Виноградов: «Языковое творчество личности – следствие выхода его со всех конкретных кругов, которые сужаются, тех коллективных субъектов, формы которых оно в себе носит, творчески их усваивая» [Цит. по: 35, с. 60].

Уже в самом выборе языковой личности в качестве объекта лингвопсихологического изучения заложена потребность комплексного подхода к ее анализу, возможность и необходимость выявления не только ее психологических черт, но и философско-мировоззренческих предпосылок, этнонациональных особенностей, социальных характеристик, историко-культурных истоков [13, с. 101].

Современные лингвистические словари определения понятия «языковая личность» до сих пор не дают.

Обращение ученых к проблеме языковой личности, включение ее в лингвистическую парадигму в последние два десятилетия связано с общей гуманизацией языкознания, с поворотом к ценностно-ориентированным областям знания, с возвращением антропоцентрической картины мира.

Таким образом, понятие «языковая личность» образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность. Проблема языковой личности активно рассматривается в разных аспектах: психолингвистическом, социолингвистическом, культурологическом, лингводидактическом, функциональном, эмотивном, прагматическом, в аспекте семантики текста и др. [101, с. 17].

Так, при изучении языковой личности С.Г. Воркачев работал в русле лингвокультурологического направления [108]. Языковая личность в данном подходе понимается как «собирательный культурно-исторический образ» [108, с. 69]. В работах Ю.Н. Караулова понятие «языковая личность» определено с позиций лингводидактического направления, им же представлена модель языковой личности. «Языковая личность – совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью...» [172, с. 120]. В своей монографии «Русский язык и языковая личность» он определяет языковую личность как личность, реконструированную в основных своих чертах на основе языковых черт [172, с. 40].

Признавая научную ценность различных подходов к изучению языковой личности, в нашем исследовании мы придерживаемся подхода Ю.Н. Караулова, в котором личность рассмат-

ривается как носитель языка, владеющий совокупностью речевых умений, что соотносится с концепцией образовательной программы «Школа 2100». Для нас значимо также то, что А.А. Леонтьев под языковой личностью понимает не частный аспект личности вообще, а углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием самого понятия «личность». Кроме того, нам близка дефиниция В.П. Даниленко, который определяет языковую личность как совокупность социальных, физических, психологических, эмоциональных, прагматических и др. характеристик в языке, реконструирующихся «в основных своих чертах на базе языковых средств» [130, с. 59].

С учетом обозначенных выше лингводидактических и психолингвистических подходов к пониманию языковой личности мы с общепедагогических позиций определяем **языковую личность** как человека, обладающего умениями, способностями и характеристиками, обеспечивающими восприятие, понимание, воспроизведение и создание им речевых произведений (текстов).

При этом такая языковая личность может характеризоваться следующими признаками:

а) полнотой владения родным языком, родной речью во всем ее разнообразии;

б) личностными интересами, способностями и умениями в социальной жизни;

в) потребностью и способностью в рефлексии над собственной речью и ее совершенствовании;

г) потребностью в речевом самовыражении и в речевом творчестве как одном из способов самовыражения.

Г.И. Богин предложил исходную модель языковой личности, выделив в ее структуре пять следующих уровней владения языковым знанием на основе типичных недостатков языковых поступков:

– уровень правильности предполагает знание достаточно большого лексического запаса, основных закономерностей языка и позволяет строить высказывания в соответствии с правилами языка;

– уровень интериоризации предполагает глубинное, осознанное осмысление изученного языкового материала, деятельностную позицию по отношению к языковому знанию;

– уровень насыщенности определяется отраженностью в речи разнообразия и богатства выразительных средств языка;

– уровень адекватного выбора определяется соответствием речевой деятельности и коммуникативной ситуации, характеризуется соответствием используемых в высказывании языковых средств в сфере общения;

– уровень адекватного синтеза учитывает соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу [29, с. 69].

Соотнесение уровней данной модели с содержанием языкового образования в начальной школе позволяет определить возможности развития языковой личности младшего школьника.

Так, первый уровень включает работу по освоению законов языка в области фонетики, особенно в период обучения грамоте, лексики, грамматики, синтаксиса, а также освоения правил письма как технологической стороны письменной речи, составления предложений, конструирования текста.

На втором уровне обеспечивается мотивация младшего школьника к использованию освоенного языкового материала в устной и письменной речи.

Уровень насыщенности в начальной школе проявляется прежде всего через дидактический материал учебников русского языка и литературного чтения, в которых можно наблюдать выразительный потенциал языковых средств. Способом обогащения речи младшего школьника выразительными средствами языка является система таких речевых упражнений, как свободный диктант и обучающее изложение.

Дальнейшее развитие первого–третьего уровней и обращение к четвертому и пятому уровням обеспечиваются на следующей ступени образования.

Свою структуру языковой личности предложил и Ю.Н. Караулов. Языковая личность представляет собой сложное явление с многоуровневой организацией. В теоретико-гносеологической модели языковой личности Ю.Н. Караулова выделяются три уровня: 1) вербально-семантический, 2) когнитивный и 3) мотивационный. Критериями выделения данных уровней являются типовые единицы: слова, обобщенные понятия – концепты и коммуникативно-деятельностные потребности, отношения между этими единицами и стереотипы их объединения в определенные комплексы.

Данная трехуровневая модель позволяет рассматривать разнообразные качественные признаки языковой личности в рамках трех существенных характеристик – вербально-семантической, или собственно языковой, когнитивной (познавательной) и прагматической.

Вербально-семантическая характеристика складывается из лексикона индивидуума – всего запаса слов и словосочетаний, которыми он пользуется. При этом учитывается не только количество лексических единиц, но и умение правильно использовать их в соответствии с языковыми и речевыми нормами. Индивидуальность этой характеристики определяется не только степенью владения этим умением, но и нарушением нормативных правил словообразования, грамматики и произношения.

Когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой личности, познавательной деятельностью человека, предполагающей мыслительные процессы. У каждого индивидуума в процессе его развития вырабатываются идеи, концеп-

ты, которые отражают его видение картины мира. В его сознании они представлены как некая иерархия – система социальных и культурологических ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности. Это отражается в использовании излюбленных разговорных формул и индивидуальных речевых оборотов, по которым мы часто узнаем известную личность.

Прагматическая характеристика определяется мотивированностью общения, которая, по определению Ю.Н. Караулова, является «коммуникативно-деятельностной потребностью» и представляет собой единицу прагматического уровня языковой личности [170, с. 215], служит наиболее существенным фактором, обуславливающим ее индивидуальные особенности. Эти особенности определяются не только уровнем знания, логических рассуждений индивидуума, но в значительной степени и его эмоциями, и ситуативными факторами общения.

Из трех уровней языковой личности лишь последний характеризует индивидуума именно в плане его коммуникативных способностей и умений.

По утверждению Ю.Н. Караулова, уровни находятся в зависимости один от другого, но эта зависимость далеко не прямая и не однозначная. Знание об устройстве и особенностях функционирования вербально-семантического уровня данной личности еще не дает оснований делать заключение о языковой модели мира, т. е. от лексикона личности нельзя перейти непосредственно к ее тезаурусу; точно коль скоро нам известен тезаурус личности, мы еще не можем делать вывод о мотивах и целях, управляющих ее текстами [172, с. 52]. Для перехода от одного уровня к другому каждый раз нужна дополнительная экстралингвистическая информация, поставляемая социальной составляющей языка и связанная с «историей» ее приобретения к принятым в данном обществе стереотипам в соотношении жизненно важных понятий, идей. На основе этой информации от вербально-семантического уровня возможен переход к лингвокогнитивному. Для перехода к мотивационно-прагматическому уровню необходима дополнительная информация о социальном функционировании языковой личности, о ее социальных ролях [140, с. 16].

Таким образом, обе модели языковой личности (Г.И. Богин и Ю.Н. Караулов) отражают становление языковой личности, которое происходит путем продвижения от одного уровня владения языковым знанием к другому уровню, более высокому. Уровни владения языковым знанием соотносятся с основными этапами в развитии ребенка, обучающегося в школе, предполагают его самостоятельность, познавательную активность и проявляются в речевой деятельности.

Первые упоминания о формировании языковой личности учащихся можно найти у основоположника методики русского язы-

ка Ф.И. Буслаева: «...основная задача и для низших, и для высших ступеней обучения – развитие врожденного дара слова» [98, с. 27]. О внимании к развитию личного языка учащегося писал в своих работах А.Д. Алферов. Большой вклад в область определения содержания языкового образования внес А.В. Текучев, который создал методику языкового анализа, разрабатывал общие вопросы методики русского языка. Значение начального языкового образования для развития личности младшего школьника, пути становления языковой личности в процессе изучения русского языка рассматриваются в работах Е.В. Алтабаевой, А.С. Дёмышевой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, В.В. Наумова, Т.Г. Рамзаевой и др. Сегодня появились исследования по проблеме соотношения понятий «языковая личность» и «функциональная грамотность» (Л.В. Трубайчук, Л.Н. Чипышева).

Мы определили понятие «функционально грамотная языковая личность младшего школьника» на основе данного выше понятия «языковая личность» и предложенного А.А. Леонтьевым понятия «функциональная грамотность учащихся» как способность свободно использовать умения чтения и письма для целей получения информации из текста (понимание, компрессия, трансформация и т.д.) и для целей передачи этой информации в реальном общении [261, с. 105].

При этом мы рассматриваем функциональную грамотность как атрибутивную характеристику языковой личности, определяющую уровень владения и пользования русским языком, достижение которого востребовано в социокультурном пространстве.

**Функционально грамотная языковая личность младшего школьника** – это носитель языка, воспринимающий этот язык как эстетическую и культурную ценность, способный в различных жизненных ситуациях свободно использовать умения всех видов речевой деятельности

– для получения информации из текста и ее интерпретации (чтение и слушание),

– для передачи информации в реальном общении (говорение и письмо),

– для создания, оценки и совершенствования собственных речевых произведений.

Функционально грамотную языковую личность младшего школьника можно рассматривать на разных педагогических уровнях: общепедагогическом, дидактическом и методическом.

На общепедагогическом уровне функционально грамотную языковую личность отличают желание и умение учиться на протяжении всей жизни, способность к самообразованию и самореализации (А.А. Леонтьев).

Эти положения нашли свое отражение на дидактическом уровне в учебно-методических комплектах (далее – УМК) по русскому языку ОС «Школа 2100»:

– в программе определены не только предметные цели изучения русского языка, но и общепредметные (общеучебные умения), которые становятся сегодня приоритетными;

– программа определяет, а учебники опираются на сквозные содержательно-методические линии развития младшего школьника средствами предмета;

– учебники для начальной школы включают материал для развития трех уровней языковой личности (по Г.И. Богину), систему упражнений на развитие всех видов речевой деятельности, проблемные задания, алгоритмы, задания на самоконтроль и самооценку.

Вместе с тем, разработка учебников нового поколения по русскому языку потребовала не только определения понятия «функционально грамотная языковая личность» с учетом междисциплинарных подходов, но и исследования реального уровня функциональной грамотности младших школьников.

### 1.3. Состояние преподавания предмета Русский язык в школе и уровень функциональной грамотности учащихся как системообразующий элемент научно-методической стратегии начального языкового образования

Особенности научно-методической стратегии начального языкового образования вытекают из нашего понимания функциональной грамотности как способности учащегося свободно использовать умения чтения и письма для целей получения информации из текста (понимания, компрессии, трансформации) и для целей передачи этой информации в реальном общении. В отличие от «традиционного» понимания грамотности как письма без ошибок и в лучшем случае умения связно выразить мысль функциональная грамотность для нас проявляется прежде всего в умении учащегося воспринимать, понимать, воспроизводить и порождать речь. Именно поэтому разработке научно-методической стратегии начального языкового образования в образовательной системе «Школа 2100» предшествовало развернутое исследование состояния преподавания русского языка и функциональной грамотности учащихся в школах г. Москвы и Московской области, которое проводилось в 1994–1995 гг. При этом мы исходили из необходимости выявить некий отсроченный результат, поэтому в качестве объекта исследования выступали учащиеся 5 (начало учебного года), 7-х и 9-х классов.

Языковое образование и речевое развитие младшего школьника – одна из центральных проблем в современной методике начального обучения русскому языку. Каким по

своей структуре, целям, содержанию должно быть языковое образование, чтобы оно оказало благотворное влияние на развитие ученика как личности, полноценно владеющей речью во всех ее формах (чтение, письмо, говорение, слушание)? Именно этот критерий является одним из важнейших показателей развивающего образования в части обучения родному языку наряду с формированием нравственных, эстетических, социально значимых качеств личности школьника. Уместно вспомнить известное высказывание Ф.И. Буслаева (1844 г.): «Родной язык так сросся с личностью ребенка, что учить оному значит вместе с тем развивать духовные способности учащегося».

Организуя исследование уровня функциональной грамотности, мы исходили из того, что русский язык – школьный предмет особого рода. Он отличается от большинства других предметов прежде всего потому, что вряд ли можно говорить о знании языка в том смысле, в котором можно говорить о знании географии или биологии. Конечный результат обучения языку – не усвоение языковых знаний, не создание у учащихся представления о системе языка (хотя и это должно быть обеспечено), а сформированность у учащегося практических навыков устной речи, письменной речи, слушания и понимания, наконец, чтения, и способность учащегося успешно применять эти навыки для выражения своих мыслей, понимания содержания и смысла текста, воспринимаемого на слух или на глаз, – вообще для решения того, что в методике и психологии называется коммуникативными задачами. В афористичной форме эта мысль выражена в известном высказывании А. Эйнштейна: «Образование – это то, что остается после того, как мы забываем все то, чему нас учили в школе».

Насколько соотносится такое понимание со школьной практикой обучения русскому языку? Ответ на этот вопрос должно было дать исследование уровня функциональной грамотности учащихся.

При формулировании целей и содержания исследования уровня функциональной грамотности учитывались прежде всего следующие положения:

1. Процесс получения научной информации через письменный текст мы рассматриваем как акт коммуникации. При этом мы исходим из того, что применение приемов изучающего чтения углубляет понимание научного текста, так как активизирует аналитико-синтетическую деятельность сознания [141, с. 3].

2. Умение адекватно воспринимать письменную речь – одно из основных требований к знаниям и умениям учащихся по русскому языку за курс девятилетней школы.

3. Это умение конкретизировано в «Программе развития общих учебных умений и навыков школьников» [298], прог-

раммах по русскому языку: учащиеся средней школы должны владеть техникой чтения, пользоваться основными видами чтения, в том числе сплошным и выборочным; извлекать всю информацию из текста. Определены основные приемы извлечения информации из текста, в соответствии с которыми учащиеся должны уметь:

- выделять главное;
- отвечать на вопросы, поставленные учителем к тексту до и после чтения;
- самостоятельно ставить вопросы к тексту;
- составлять простой и сложный план;
- составлять графическую схему текста;
- пересказывать текст по плану или схеме подробно, сжато, выборочно;
- пользоваться сокращенными видами записи информации: планом, тезисами, конспектом, таблицей.

4. Основными показателями уровня владения чтением являются скорость чтения, гибкость чтения и степень полноты понимания прочитанного.

Исходя из этого была поставлена цель: выявить реальный (исходный) уровень владения чтением учебного лингвистического текста (учебно-научного текста), то есть степень его понимания, скорость и гибкость чтения у учащихся 5 (результат обучения в начальной школе), 7 и 9 классов общеобразовательных школ и школ повышенного уровня гуманитарной направленности в условиях сложившейся методики обучения. Одновременно с этим ставились задачи:

- сопоставить результаты учащихся массовых школ и школ повышенного уровня и выявить, существуют ли какие-либо закономерности, отличия в формировании умений и навыков чтения учебного лингвистического текста у этих учащихся при сложившейся методике обучения;
- установить, как меняется уровень владения чтением и письмом (письменный пересказ учебного лингвистического текста) в зависимости от возраста учащихся.

Содержание работ, предложенных учащимся, включало в себя: 1) измерение скорости чтения про себя при изучающем и ознакомительном чтении учебного лингвистического текста; 2) измерение гибкости чтения по разности между максимальной и минимальной скоростью чтения и оценку читательской квалификации; 3) проверку уровня понимания учебного лингвистического текста одновременно по нескольким показателям: самостоятельная постановка учащимися вопросов к тексту, деление текста на смысловые части и составление плана; письменный пересказ текста.

При проведении исследования выдерживались и прослеживались три основных этапа самостоятельной читательской деятельности: работа с текстом до чтения, во время чтения и после

чтения (Н.Н. Светловская) [308]. Поэтому для проверки уровня понимания предлагалось три группы заданий к тексту.

Приведем формулировки заданий в общем виде.

I. При проверке скорости и гибкости чтения учебно-научного текста.

1. Прочитайте текст про себя так, как вы обычно читаете, когда хотите внимательно и глубоко изучить его содержание.

2. Прочитайте этот же текст про себя так, как вы обычно читаете, когда хотите только ознакомиться с содержанием текста.

Через 1 минуту после начала чтения учащиеся отмечали вертикальной чертой место в тексте, где они остановились в первый и во второй раз.

3. Ответьте на вопросы:

а) Отличалось ли ваше чтение в первом и во втором случае? Если да, то чем именно?

б) Пользуетесь ли вы какими-нибудь специальными приемами, способами чтения, когда внимательно изучаете текст учебника и когда только знакомитесь с ним? Если да, то какими?

II. При проверке уровня понимания:

1) До чтения.

Перед вами текст из учебника русского языка. Что вы можете сказать о содержании и построении текста, не читая его? На что вы обращали внимание, отвечая на этот вопрос (то есть что в тексте было для вас ориентиром, подсказкой)?

2) Во время чтения.

Прочитайте текст про себя так, как вы обычно читаете, когда хотите глубоко его изучить. Во время чтения подчеркните главные (ключевые) слова, словосочетания, которые помогают вам понять текст.

3) После чтения.

– Представьте, что вы учитель и хотите проверить, поняли ли этот текст ваши ученики. Задайте такие вопросы к тексту, которые помогли бы это проверить.

– Мысленно разделите текст на смысловые части и составьте план (простой или сложный – по вашему выбору).

– Запишите подробный пересказ этого текста. При выполнении этого задания в текст не смотрите.

Учащимся предлагались следующие тексты:

### **Однозначные и многозначные слова (5 класс)**

Слова, имеющие одно лексическое значение, называются однозначными.

Слова, имеющие несколько лексических значений, называются многозначными.

В толковом словаре можно узнать, является ли слово однозначным или многозначным. Разные лексические зна-

чения многозначного слова помещаются в одной и той же словарной статье и нумеруются подряд. Например:

Игла, -ы, мн. иглы, игл. ж. 1. Инструмент для шитья. *Швейная игла*. 2. Лист хвойного дерева. *Опавшие иглы*. 3. Обычно во мн. числе. Колючки на теле животных. *Иглы ежа*.

Многозначное слово называет разные предметы, признаки, действия, в чем-либо сходные между собой. Например, слово *кнопка* употребляется в трех разных значениях. Канцелярской кнопкой прикалывается бумага к столу, на кнопку электрического звонка мы нажимаем, чтобы он зазвенел, застежка на платье тоже кнопка. Но между этими значениями есть общее: во всех трех случаях слово *кнопка* обозначает небольшой предмет, на который нужно нажать, чтобы присоединить что-то к чему-то.

(138 слов)

### Русский язык как развивающееся явление (7 класс)

Русский язык – один из славянских языков. К ним относятся: 1) восточнославянские языки: русский, украинский, белорусский; 2) западнославянские: польский, чешский, словацкий, лужицкий; 3) южнославянские: болгарский, сербскохорватский, словенский, македонский.

Между славянскими языками много общего. Стоит заговорить, например, болгарину, белорусу, чеху, украинцу, как мы сразу поймем, что их речь очень близка нашей, русской речи. Много в их речи мы поймем без перевода.

Есть немало слов, которые в разных славянских языках имеют одно и то же значение и различаются только произношением гласных, согласных или ударением, например: *дом, двор, огонь, дым, брат, сестра, сын, дочь, волк, гусь, олень, роса, ночь, луна, снег, вода, нос, зуб, волос; зеленый, белый, веселый, острый; копать, ходить, шить, писать*. Совпадение в лексике, в фонетике, в грамматике славянских языков говорит о том, что в древности славяне составляли один народ.

За многие столетия самостоятельного развития в славянских языках произошли значительные изменения. Многие некогда общие для всех славян слова в разных славянских языках получили различное лексическое значение. Например, слово *живот* в чешском и польском языках обозначает «жизнь», а в русском – часть тела человека или животного.

(177 слов)

## Строение и грамматическое значение предложений (9 класс)

Предложение – основная синтаксическая единица. В отличие от словосочетания, предложение имеет грамматическую основу, состоящую из главных членов или одного из них.

В грамматической основе выражаются грамматические значения предложения. Эти значения связаны со значениями наклонений глагола-сказуемого. Например, предложения *Молодёжь танцует. Спортсмен тренируется.* содержат сообщение о том, что действие на самом деле имеет место в настоящем времени; предложения *Молодёжь танцевала. Спортсмен тренировался.* содержат сообщение о том, что действие на самом деле имело место, но в прошедшем времени. Предложения *Вы проверили сочинения? Вы прочитали статью?* содержат вопрос о действии в прошедшем времени. Предложения *Вы проверьте цитаты.* и *Вы проверили бы цитаты.* имеют значение желательности (содержат побуждение).

Предложения характеризуются интонационной и смысловой законченностью, т.е. представляют собой отдельные высказывания.

По цели высказывания предложения бывают, как вы знаете, повествовательные (содержат сообщение), вопросительные (содержат вопрос) и побудительные (содержат побуждение). Кроме того, предложения могут быть восклицательными, если высказывание сопровождается сильным чувством. Главным средством выражения цели высказывания и восклицания является интонация.

По своему строению и значению предложения очень разнообразны: по количеству грамматических основ они делятся на простые (одна грамматическая основа) и сложные (две или несколько основ), по наличию второстепенных членов – на нераспространенные (второстепенных членов нет) и распространенные (второстепенные члены есть). Есть и другие разновидности предложений, с которыми вы познакомитесь, изучая синтаксис русского языка.

Изучить строение и грамматическое значение предложений важно не только для того, чтобы хорошо говорить и правильно писать. Изучая предложение, мы понимаем, как мы мыслим и как воспринимаем действительность, потому что предложения – это формы нашего мышления, нашего мировосприятия.

(250 слов)

Для проверки гибкости чтения учебно-научного текста в исследовательских целях мы смоделировали чтение с двумя основными целями: «ознакомиться с текстом» и «изучить текст». Скорость ознакомительного чтения была принята за максимальную, изучающего – за минимальную для данного ученика. Разность между максимальной и минимальной скоростью чтения про себя составила коэффициент гибкости  $V_{\Delta} = V_{\max} - V_{\min}$  (И.В. Усачева, И.И. Ильясов) [358, с. 52]. Уровень читательской квалификации определялся по соответствующей шкале на основании показателя гибкости чтения, измеренного указанным выше способом.

Гибкость чтения $V_{\Delta}$ (слов / мин.)		Оценка читательской квалификации
IV уровень	50 и менее 50–100	очень плохо плохо
III уровень	100–125 125–150	ниже среднего средне
II уровень	150–200	очень хорошо
I уровень	200–300 300 и более	отлично выдающийся уровень

(И.В. Усачева, И.И. Ильясов) [358, с. 52].

Проверка уровня понимания лингвистического текста по русскому языку проводилась с использованием трех способов оценки: 1) постановки вопросов к тексту, 2) составления плана и 3) подробного пересказа текста. Это объясняется тем, что, во-первых, эти виды деятельности знакомы учащимся, во-вторых, в них более полно проявляется понимание информации, в-третьих, они отражают основные аспекты работы с текстом, направленные на его понимание. Понимание текста в каждом из трех способов деятельности с ним оценивалось с точки зрения полноты, глубины и отчетливости (Т.Е. Ембулаева) [141, с. 120–123].

При использовании различных приемов переработки текста глубина, полнота и отчетливость выражаются по-разному: через форму и содержание вопросительного предложения; через формулировки пунктов плана; при пересказе – через всю ткань письменного высказывания учащихся. Поэтому качественные характеристики глубины, полноты и отчетливости понимания определены для каждого способа деятельности [141, с. 121].

В исследовании приняли участие учащиеся средних общеобразовательных школ № 340, 498, 856, 1082, спецшколы с

углубленным изучением английского языка № 79 (1274) и Гуманитарной гимназии № 1504 г. Москвы, школы № 18 г. Химки и № 5 г. Долгопрудного Московской области, всего около 500 учащихся. Предметом количественного и качественного анализа были письменные работы и анкеты учащихся. В процессе анализа сопоставлялись результаты учеников массовых школ и школ повышенного уровня. Приведем основные результаты исследования.

1. Скорость чтения про себя и гибкость чтения учебного лингвистического текста по русскому языку.

Показатели скорости чтения про себя оказались весьма низкими. Практически никто из учащихся 5, 7, 9 классов массовых школ не прочитал текст в пределах нормы. Примерно такие же показатели у учащихся школ повышенного уровня (исключение составляют гимназисты-пятиклассники, из которых 21,4% читают про себя со скоростью 170–210 слов в минуту, но и этот показатель нельзя считать высоким). Обращает на себя внимание тот факт, что примерно половина пятиклассников (53,4 и 46,4%) и третья часть семиклассников (30,9%) массовых школ читает про себя со скоростью менее 100 слов в минуту (то есть по нормам третьего класса). Значительная часть семиклассников (18,2 и 41,3%) и девятиклассников (52,9 и 47,9%) читают про себя по нормам пятого класса. Подобная скорость чтения про себя не может обеспечить успешный уровень обучения. Согласно исследованиям В.Н. Зайцева, из 200 факторов, которые, по оценкам психологов, влияют на успеваемость, фактором номер один является скорость чтения. Именно отсутствием необходимой скорости чтения объясняется снижение успеваемости многих учащихся, перешедших из начальной школы в среднюю [145, с. 52–53].

Результаты проверки скорости чтения говорят о существовании серьезной проблемы: подавляющее большинство учащихся не владеют необходимой скоростью чтения, от класса к классу скорость чтения растет незначительно и не достигает необходимого уровня. Поэтому параллельно с совершенствованием учебного процесса, методики преподавания нужно совершенствовать технику чтения.

В этой связи обращают на себя внимание результаты проверки гибкости чтения. Подавляющее большинство учащихся 5, 7 и 9 классов на теоретическом уровне понимают, что их чтение в первом случае (когда нужно было глубоко изучить текст) и во втором случае (когда нужно было ознакомиться с текстом) было неодинаково. Однако практически их скорость при изучающем и ознакомительном чтении отличалась незначительно. Согласно шкале оценок читательской квалификации большинство испытуемых находятся на уровне «плохо» или «очень плохо». Это означает, что разница между максимальной и минимальной скоростью чтения у них весьма невелика – от 0 до 100 слов в мину-

ту. Такой уровень показали 76,6% учащихся 5 класса, 87,2% учащихся 7 класса и 69,8% учащихся 9 класса, причем гимназисты и ученики лингвистических спецшкол находятся примерно на том же уровне, что и учащиеся массовой школы (соответственно 70,2%, 92,1% и 73,2%).

Таким образом, на основании этих показателей выявлено, что чтение учащихся средней школы негибко, поскольку учебные лингвистические тексты независимо от цели получения и использования информации они читают одинаково.

## 2. Отличие изучающего чтения от ознакомительного.

Анализ анкет учащихся позволил увидеть ряд закономерностей, а именно:

1) В основном ученики независимо от возраста указывают, что их чтение отличалось каким-то одним параметром: скоростью, уровнем понимания, уровнем сложности, количеством прочитанных слов, способом чтения. Незначительное число учащихся указало два параметра: скорость и уровень понимания; цель чтения и его качество.

2) На интуитивном уровне учащиеся представляют себе особенности изучающего и ознакомительного чтения весьма своеобразно: с их точки зрения, быстрое и внимательное чтение несовместимы: если нужно ознакомиться с текстом, значит, его можно «пробежать глазами, не вникая», прочесть «быстро и невнимательно» и т.п., а изучение текста непременно требует медленного чтения, внимания к каждому слову в отдельности. (Ответ «вчитываюсь в каждое слово» типичен).

3) У значительного числа пятиклассников и семиклассников массовых школ (21,3 и 30%) изучающее чтение тесно связано только с запоминанием: изучить текст параграфа по русскому языку для них означает запомнить его (типичные ответы: «читал медленно, чтобы запомнить», «читал внимательно, так как должен был запомнить» и т.п.).

4) Лишь в отдельных работах указано, что чтение может различаться приемами («В первом случае я пыталась понять смысл каждого предложения, а во втором – идею текста в целом», «Когда я знакомлюсь с текстом, я выделяю главное в каждом абзаце» – такие ответы единичны).

Все перечисленные тенденции в ответах учащихся позволяют говорить о том, что в сложившихся условиях обучения они не получают представление о видах чтения и их особенностях, о том, что в зависимости от цели чтения необходимо использовать определенный его вид. Иначе говоря, у учащихся отсутствует теоретическая база для формирования гибкости чтения. Предполагая этот результат, для его уточнения и анализа последствий такого положения мы включили в анкету специальный вопрос о приемах, которыми пользуются учащиеся, когда изучают учебные лингвистические тексты или знакомятся с ними.

### 3. Осознание учащимися собственных приемов изучающего чтения.

Полученные данные дополняют и конкретизируют предшествующие результаты. Считают, что пользуются приемами изучающего чтения: 5 кл. – 32% и 57,1%, 7 кл. – 51,8% и 46%, 9 кл. – 36,5% и 47,9%. Однако эти учащиеся весьма неопределенно представляют себе, что такое «прием чтения», большинство называет в качестве приема изучающего чтения простое многократное перечитывание текста. Причем пятиклассники перечитывают текст от 2 до 6 раз («Читаю по 2–3 раза и запоминаю», «Первый раз читаю, чтобы было легче, второй – чтобы понять», «Читаю несколько раз и "фотографирую" строчки, пока не запомню», «Просто читаю несколько раз, пока не выучу» и т.п.), семиклассники – 2–3 раза, девятиклассники – не более 2 раз. Обращает на себя внимание тот факт, что для подавляющего большинства назвавших этот прием «изучить» текст и «выучить» его – слова-синонимы. В числе приемов изучающего чтения учащиеся называют чтение про себя и вслух (вслух читают текст параграфа только пятиклассники), чтение и пересказ, медленное чтение. Лишь немногие выделяют главное в каждом абзаце или тексте в целом (2,7% и 3,6% пятиклассников, 4,5% и 9,5% семиклассников и 8,1% и 9,9% девятиклассников), причем сравнительно более высокий результат у гимназистов 7 и 9 классов.

Еще ряд приемов назвали 1–2 человека из каждой возрастной группы. Перечислим их, поскольку они дополняют общую картину.

Отдельные пятиклассники (1–2 человека) назвали в качестве приемов изучающего чтения следующие (формулировки оригинала): «внимательно читаю определения», «подбираю свои примеры», «не читаю примеры, чтобы не забыть мысль», «сначала читаю название и выделенные слова, а потом весь текст», «читаю по слогам, изучаю, какими словами написано, и перевожу на более "легкие"», «медленно читаю вслух».

Отдельные семиклассники (1–2 человека) назвали следующие приемы: «мысленно проговариваю каждое слово», «старюсь запомнить основную мысль», «выписываю незнакомые слова», «читаю по слогам».

Отдельные девятиклассники (1–2 человека) в качестве приемов назвали такие: «раздумываю над каждым предложением», «читаю с остановками», «переписываю правило и несколько раз его повторяю», «отвечаю на вопросы», «задаю себе вопросы, что значат новые слова», «составляю план».

Мы сопоставили приемы, названные нашими испытуемыми, с перечнем основных приемов работы с учебным текстом:

- постановка вопросов к тексту;
- приведение своих примеров;
- устный и письменный пересказ текста;

- деление текста на части;
- составление плана;
- нахождение новых и ранее известных терминов;
- выделение непонятных слов;
- нахождение ключевых слов;
- составление схемы, таблицы на основе текста;
- озаглавливание текста.

Сопоставление свидетельствует о том, что лишь отдельные учащиеся 5–9 классов используют при работе с учебным лингвистическим текстом один из следующих приемов изучающего чтения: приведение своих примеров, устный пересказ, составление плана, объяснение непонятных слов.

#### 4. Использование приемов ознакомительного чтения.

Анализ анкет свидетельствует о том, что учащиеся не представляют себе сущности ознакомительного чтения и, соответственно, его приемов. Типичными были такие ответы учащихся всех возрастных групп: «Я никогда не знакомлюсь с текстом, сразу изучаю» («только изучаю», «сразу читаю и все»), «Я просто читаю, как все нормальные люди», «Все читаю одинаково», «Когда я знакомлюсь с текстом, то читаю, особо не задумываясь».

5. Умение прогнозировать содержание и структуру учебного лингвистического текста до его чтения, то есть использовать приемы просмотрового чтения.

Как указывалось выше, одной из задач исследования функциональной грамотности учащихся было моделирование и прослеживание основных этапов самостоятельной читательской деятельности с учебным лингвистическим текстом.

Первый этап – работа с текстом до чтения. Учащиеся должны были, не читая текст, высказать свое суждение о его содержании и построении и указать те ориентиры в тексте, которые позволяют об этом судить. Предполагалось, что при выполнении этого задания учащиеся обратят внимание на заголовок, слова, выделенные шрифтом, цифровые обозначения в тексте, на наличие абзацев и их количество, что позволит составить первоначальное представление о содержании текста и его структуре.

С ответом на вопрос о содержании текста учащиеся частично справились, причем ученики гимназических классов (7 и 9) более успешно, чем учащиеся массовых школ. Необходимо отметить следующие наиболее существенные моменты.

1) Вопрос о содержании текста, имеющего заглавие, вряд ли можно считать трудным. Однако лишь 74,7% и 69% пятиклассников ответили на него верно, наиболее низкие результаты у семиклассников и девятиклассников массовых школ (правильные ответы дали соответственно 5,5% и 32,4% учащихся). Довольно много приблизительных ответов (текст о русском языке) или неверных (о стилистической принадлежности текстов: учебный; научный).

2) Как правило, учащиеся называли только один ориентир, на основании которого они могли судить о содержании текста, – заглавие или шрифтовые выделения, реже – оба эти ориентира. Другие ответы можно отнести к единичным: цифры в тексте, знаки препинания при перечислении примеров и др. Из этого следует, что их ориентация в тексте до чтения носит характер стихийный, случайный; большинство учащихся не видит смысла, необходимости в такого рода деятельности с текстом или просто не знает о ней (об этом говорит процент не ответивших на данный вопрос: 5 кл. – 25,3%, 7 кл. – 38,2 и 23,8%, 9 кл. – 13,5%).

3) Структуру текста до его чтения учащиеся осознают слабо. Указали, что текст разбит на части, 9,3 и 2,4% пятиклассников, 42,3 и 12,7% семиклассников, 5,4 и 12,7% девятиклассников, еще меньшее число учащихся указали количество абзацев; для определенной части учащихся любой текст из учебника русского языка воспринимается как «правило и примеры». Интересно, что наши испытуемые практически не соотносят понятие «часть текста» и «абзац» (исключение составляют семиклассники школы № 1082, где учитель работает над структурой текста).

В целом результаты выполнения этого задания говорят о том, что учащиеся основной школы не знакомы с таким этапом читательской деятельности, как работа с учебным текстом до начала чтения, не осознают ее необходимости, и, соответственно, у них не включается механизм антиципации, приемами просмотрового чтения они не владеют даже на интуитивном уровне. Все это существенно влияет на качество понимания учебного лингвистического текста.

Второй этап самостоятельной читательской деятельности учащихся с учебным лингвистическим текстом – работа с текстом во время чтения – исследовался на материале следующего задания: учащиеся должны были в процессе чтения про себя подчеркнуть наиболее важные слова, словосочетания, которые помогают им понять текст. Анализ этих работ позволил увидеть, насколько умеют учащиеся отделить главное от второстепенного, новое от известного; видеть ключевые слова по ходу чтения.

Можно говорить о двух тенденциях, которые четко прослеживаются в работах: 1) большинство учащихся 5-х и 7-х классов (50,7 и 60,7%; 65,5 и 66,7%) и 9-х классов массовых школ (63,4%) затрудняются в вычленении ключевых слов и словосочетаний и подчеркивают целые предложения, в большинстве которых есть отдельные ключевые слова. Меньшая часть пяти- и семиклассников пыталась выделить именно слова и сочетания слов. Противоположная картина наблюдается только в работах гимназистов 9 класса. 2) Подавляющее большинство учащихся подчеркивало ключевые слова произвольно и невер-

но; частично справились с этой работой 12 и 6% учеников 5 класса, 7,3 и 20,6% учеников 7 класса и 10,8% учеников 9 класса. Гимназисты-девятиклассники и в этом случае дали более высокие результаты: частично правильно выделили ключевые слова 56,3%.

Таким образом, было выявлено, что учащиеся 5–9 классов испытывают серьезные затруднения в выделении ключевых слов по ходу чтения, что затрудняет отделение главного от второстепенного, нового от уже известного.

Проверка уровня понимания учебного лингвистического текста производилась посредством анализа результатов самостоятельной деятельности учащихся с текстом после чтения. Анализируются результаты трех видов деятельности: составления плана, задавания вопросов к тексту и письменного подробного пересказа текста. Проверялась степень полноты, глубины и отчетливости понимания [141, с. 123–129]. При составлении плана полнота понимания устанавливалась через отношение узких тем текста, входящих в формулировки плана, к общему количеству узких тем текста. В зависимости от количества узких тем устанавливались четыре уровня полноты понимания. Первый уровень соответствовал максимально возможному количеству узких тем, четвертый – минимальному (1–2).

При выявлении глубины понимания текста при составлении плана изучалась способность учащихся производить смысловую группировку узких тем текста в широкие (отобранные тексты это позволяли). Было установлено четыре уровня глубины понимания текста:

I – смысловая группировка выполнена полно и верно; II – полно, но с ошибками; III – не полностью и с ошибками; IV – ученик не осознает необходимости группировки узких тем в широкие.

Выводы об отчетливости понимания текста при составлении плана делались на основе анализа речевого оформления пунктов плана. Уровень отчетливости понимания определялся по отношению верно сформулированных пунктов плана к их общему количеству.

**6. Понимание учащимися учебного лингвистического текста при составлении плана.**

Наибольшее число учащихся всех возрастных групп показали III уровень полноты понимания текста, то есть отразили в плане около половины узких тем. Что касается глубины понимания текста, то больше половины пяти- и семиклассников продемонстрировали IV уровень понимания, то есть они не осознают необходимости группировки узких тем в широкие, все узкие темы в их планах рядоположенные. Остальные учащиеся 5-х и 7-х классов выполнили группировку неполно и с ошибками. Показали III уровень глубины понимания также большинство девятиклассников.

Анализ речевого оформления пунктов плана позволил выявить следующее:

1) Отношение количества верно сформулированных пунктов плана к их общему количеству составило:

$$\text{в 5-х классах: } \frac{76}{194} \gg 0,4 \quad \text{и} \quad \frac{96}{253} \gg 0,4 ;$$

$$\text{в 7-х классах: } \frac{156}{365} \gg 0,4 \quad \text{и} \quad \frac{104}{195} \gg 0,5 ;$$

$$\text{в 9-х классах: } \frac{152}{240} \gg 0,6 \quad \text{и} \quad \frac{211}{344} \gg 0,6 .$$

Таким образом, учащиеся всех возрастных групп находятся в среднем на III уровне отчетливости понимания (от 4 до 6 правильных в речевом отношении формулировок из каждых 10).

2) Ни один из учащихся 5–9 классов не сделал попытки составить план из вопросительных предложений, все формулировки пунктов плана – повествовательные предложения. Чаще всего пункты плана – это предложения, целиком взятые из текста, которые являются по сути тезисами, например: «В толковом словаре можно узнать, многозначное или однозначное это слово», «Многозначные слова обозначают предметы, признаки, действия, схожие между собой» (5 класс);

1. Русский язык – один из славянских языков.
2. Между славянскими языками много общего.
3. Есть немало слов, имеющих одно и то же значение. (7 класс).

3) Многие учащиеся не нумеруют пункты плана.

4) Учащиеся испытывают серьезные затруднения при самостоятельном формулировании пунктов плана. Проявлением этого является объем неточных, довольно общих формулировок типа: «Что можно узнать в толковом словаре», «Что есть в толковом словаре» и т.п. (5 класс); «Славянские языки», «Между славянскими языками», «Языки, входящие в наш язык», «Их речь очень близка к нашей», «Изменение самостоятельного развития в славянских языках» и т.п. (7 класс); «Чем выражаются предложения», «Чем характеризуются предложения» и т.п. (9 класс).

5) В работах пятиклассников встречаются планы, которые отражают не содержание и структуру текста, а примеры, включенные в него. Например:

1. Что такое игла.
2. Где она бывает.
3. Для чего нужна кнопка.

1. Хвойные деревья.
2. На него надо нажать.
3. Вещь с вещью надо соединить.

Есть также планы, составленные из повторяющихся формулировок типа:

1. Однозначные слова.
2. Многозначные слова.
3. Однозначные и многозначные слова.
4. Примеры.
5. Многозначные слова.

Приведенные данные свидетельствует о следующем: несмотря на то, что развитию умения составлять план отводится большое место в начальной школе, учащиеся основной школы не владеют этим умением в должной мере, что сказывается на уровне понимания учебного лингвистического текста.

7. Понимание учебного лингвистического текста при самостоятельной постановке вопросов к нему.

Полнота, глубина и отчетливость понимания учащимися учебного текста проявляются также в количестве, качестве и речевом оформлении вопросов, самостоятельно поставленных к этому тексту.

Полнота понимания определяется через отношение количества заданных вопросов к тому минимальному их количеству, которое необходимо для полного понимания текста. Минимально необходимое количество вопросов отражает число предикатов второго порядка в тексте и является показателем I уровня полноты понимания.

Глубина понимания определяется соотношением продуктивных и репродуктивных вопросов (под продуктивными понимаются вопросы к подтекстовой информации, под репродуктивными – вопросы к фактуальной информации).

I уровень – преобладают продуктивные вопросы; II – одинаковое количество продуктивных и репродуктивных вопросов; III – преобладают репродуктивные вопросы; IV – все вопросы репродуктивные.

Отчетливость понимания выражается в умении учащихся свободно пользоваться речевыми средствами при постановке вопросов и определяется отношением количества вопросов, правильных в речевом отношении, к общему числу вопросов, верных по содержанию.

Анализ работ выявил, что большинство учащихся 5, 7 и 9 классов, составивших вопросы к тексту, показали III уровень полноты понимания, то есть составили около половины вопросов от числа минимально необходимых. Глубина понимания у подавляющего числа учащихся отнесена к IV уровню, так как все составленные ими вопросы являлись репродуктивными и относились к фактуальной информации. Полностью отсутствовали вопросы к подтекстовой информации.

Пятиклассники задали всего 133 и 165 вопросов, это количество составило примерно 2,6 вопроса на 1 человека в массовой школе и 2,4 в гимназии. В седьмых классах этот показатель составил 230 и 198 (2 и 3 на одного человека); в 9 классах – 214 и 247 (3,3 и 3,4 вопроса на 1 человека). Показатели отчетливости понимания (отношение количества вопросов, правильных в речевом отношении, к количеству вопросов, верных по содержанию): 5-е классы – 0,7; 7-е классы – 0,8; 9-е классы – 0,9.

Таким образом, показатель отчетливости понимания текста при постановке вопросов выше, чем при составлении плана, и является показателем II уровня.

8. Понимание учебного лингвистического текста при его пересказе.

Полнота, глубина и отчетливость понимания учебного текста при его пересказе определялись следующим образом. Степень полноты определялась соотношением количества предложений в исходном тексте и в тексте письменного пересказа. Показатель I уровня – максимальное количество предложений, IV – минимальное; III и II – соответственно до 50% и свыше 50% исходного количества предложений. Глубина понимания определялась количеством и качеством передачи предикатов I, II и III порядка в тексте пересказа. I уровень – правильное и точное отражение предикаций I, II и III порядка; II уровень – точная передача предикаций II и III или только II порядка; III уровень – неточное (с ошибками) отражение предикаций II и III порядка; IV уровень – полное непонимание предикатов II порядка, ошибочное отражение предикатов всех уровней.

Нами был проведен логико-смысловой анализ текстов, предложенных учащимся для чтения, и составлены их модели. На основании составленных моделей производился анализ работ учащихся.

Текст «Однозначные и многозначные слова». 5 класс

Предикат I порядка (основная мысль сообщения).

Не выражен в тексте

Предикаты II порядка.

1. Определение однозначных и многозначных слов.
2. Как оформляется многозначное слово в толковом словаре.
3. Многозначные слова называют предметы, признаки, действия, в чем-либо сходные между собой.

Предикаты III порядка.

Примеры

Текст «Русский язык как развивающееся явление». 7 класс  
Предикат I порядка.

Русский язык – один из славянских языков.

Предикаты II порядка.

1. Группы славянских языков.
2. Сходство славянских языков, говорящее о том, что когда-то славяне составляли один народ.
3. Изменения в славянских языках в ходе их развития.

Предикаты III порядка.

Примеры

Текст «Строение  
и грамматическое значение предложений». 9 класс  
Предикат I порядка.

Не выражен в тексте.

Предикаты II порядка.

1. Предложение как основная синтаксическая единица отличается от словосочетания наличием грамматической основы, интонационной и смысловой законченностью.
2. В грамматической основе посредством глагола-сказуемого выражается грамматическое значение.
3. Группы предложений по цели высказывания и интонации.
4. Группы предложений по строению.
5. Почему важно изучать строение и грамматическое значение предложения.

Предикаты III порядка.

Примеры

Показатели отчетливости понимания распределялись по следующим уровням: I – речевая правильность и свободное изложение адекватно воспринятым смыслам текста; II – адекватная передача содержания путем воспроизведения «авторского языка»; III – скованность языком источника и (или) свободное изложение мыслей при существенных содержательных и речевых ошибках; IV – неспособность выразить в речи суть прочитанного.

Таблица 1

**Преобладающие уровни функциональной грамотности учащихся 5, 7, 9 классов\***

	5-е классы		7-е классы		9-е классы	
	Массовые школы	Гимназии	Массовые школы	Гимназии	Массовые школы	Гимназии
1. Скорость чтения учебного текста	4	4	4	4	3	3
2. Гибкость чтения учебного текста	4	4	4	4	4	4
3. Понимание учебного текста (средний показатель)	3	3	3	3	3	3
4. Составление плана						
полнота	3	3	3	3	3	3
глубина	4	4	4	4	3	3
отчетливость	3	3	3	3	3	3
5. Постановка вопросов к тексту						
полнота	3	3	4	3	3	3
глубина	4	4	4	4	4	4
отчетливость	2	2	2	2	2	2
6. Подробный письменный пересказ						
полнота	3	3	3	3	3	3 и 2
глубина	3	3	3	3	3	3
отчетливость	2	2	3	3	3 и 2	2

Обобщающая таблица 1 наглядно представляет уровни владения умениями чтения и письма для получения информации из текста и ее использования (то есть функциональной грамотностью), которые преобладают в каждой возрастной группе. Скорость чтения про себя учебного текста большинства учени-

\* Для удобства восприятия уровни обозначены арабскими цифрами.

ков 5 и 7 классов находится на IV, самом низком уровне, и составляет 100 и менее слов в минуту, у учащихся 9 классов – на III уровне (от 100 до 170 слов в минуту). Гибкость чтения на IV уровне показало подавляющее большинство учащихся всех возрастных групп, а это означает, что практически все тексты учебника вне зависимости от цели получения и дальнейшего использования информации ученики читают одинаково: с одной и той же скоростью, используя одни и те же немногочисленные приемы. Средний показатель понимания учебного текста для пяти-, семи- и девятиклассников – III уровень, хотя отдельные показатели (например, отчетливость понимания при составлении плана, пересказе) на уровень выше. Обращает на себя внимание тот факт, что наиболее низки показатели глубины понимания. А поскольку полнота – количественный показатель, отчетливость – речевой, а глубина – качественный показатель понимания, эта тенденция свидетельствует о наличии серьезной методической проблемы.

Достоверность полученных данных подтверждается сопоставлением наших результатов с результатами, полученными другими исследователями – учеными-методистами Т.А. Ладыженской, Т.Е. Ембулаевой, В.А. Кудряшовой, психологами О.Д. Кузьменко-Наумовой, Г.Г. Граник, Л.А. Мосуновой. По данным Т.А. Ладыженской (1981 г.), 8–10% учащихся 5 класса могут правильно выделить в тексте главное, найти сформулированный в нем вывод [206]. В исследовании В.А. Кудряшовой (1994 г.) показано, что при работе с учебным текстом по русскому языку 8% девятиклассников отвечают на вопросы, 4% составляют план, для 70% учащихся 9 класса единственным способом запомнить материал учебника является пересказ. Кроме того, констатирующий срез, проведенный В.А. Кудряшовой, показал, что учащиеся 9 классов не представляют, в чем состоит особенность реферирования текста, не владеют умениями извлечения из текста информации и ее сжатия [200, с. 10].

По данным психологов (Г.Г. Граник, О.Д. Кузьменко-Наумовой) лишь 0,3% учащихся 7–9 классов владеют элементарными приемами работы с текстом; от 2 до 6% владеют навыками зрелого чтения [126; 202].

Т.Е. Косаревской выявлено, что лишь 4,5% учащихся 5 классов имеют высокий уровень сформированности навыка чтения (проверялись скорость и понимание); 41,5% – средний, 54% – низкий [190]. Данные об уровне понимания текста приведены в исследовании Л.А. Мосуновой (2006 г.): адекватный уровень понимания демонстрируют 9,4% испытуемых; отсутствие актов смыслопонимания наблюдается у 45,3%, частичное понимание – также у 45,3% [248].

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать ряд существенных выводов, определивших научно-методическую стратегию начального языкового образования [42].

1) При сложившейся методике обучения учащиеся в большинстве своем не владеют нормативной скоростью чтения, необходимой для адекватного восприятия и понимания учебного лингвистического текста и, следовательно, для успешного обучения.

2) Чтение выпускников начальной школы учащихся основной школы негибко. Учащиеся не владеют необходимыми знаниями о видах чтения в зависимости от цели чтения, о приемах, соответствующих каждому виду чтения, не владеют приемами ознакомительного и просмотрового чтения. Владая отдельными приемами изучающего чтения, учащиеся при самостоятельной работе с учебным лингвистическим текстом практически ими не пользуются, если не получают соответствующего задания учителя.

3) Выпускники начальной школы и учащиеся основной школы не осознают необходимости последовательной работы с учебным текстом до чтения, во время чтения и после чтения, то есть прохождения необходимых стадий понимания текста. Таким образом, существует противоречие: учащиеся владеют отдельными приемами чтения, отдельными читательскими умениями, но при этом у них не формируется читательская самостоятельность, или тип правильной читательской деятельности, поскольку школа целенаправленно этому не учит.

4) У большинства выпускников начальной школы и учащихся основной школы уровень владения такими приемами изучающего чтения, как членение текста на части и составление плана, самопостановка вопросов к тексту, подробный пересказ текста, весьма низок и, следовательно, низки количественные и качественные показатели понимания учебного лингвистического текста.

5) Сопоставление результатов учащихся массовых школ и школ повышенного уровня позволило выявить определенную тенденцию: по большинству показателей результаты гимназистов выше, но незначительно. Однако, как следует из обобщающей таблицы, эта тенденция не является последовательной и ярко выраженной. Показатели от 5 класса к 9 классу также существенно не улучшаются. Все это позволило прийти к выводу, что качества зрелого чтения – скорость, гибкость, осознанность – стихийно не формируются даже у сильных учащихся в интеллектуальном окружении в процессе изучения гуманитарных предметов. Следовательно, необходима специальная методика и преемственная система работы по формированию зрелого чтения у учащихся начальных классов и основной школы, которые должны найти отражение непосредственно в учебниках – прежде всего русского языка и литературного чтения (литературы).

Исходные положения этой методики были сформулированы нами следующим образом:

а) в качестве необходимого компонента начального языкового образования следует рассматривать интеллектуально-речевые умения (рецептивные и продуктивные);

б) следует ввести в программу по русскому языку необходимые сведения о видах чтения в соответствии с его целью, о приемах изучающего, просмотрового и ознакомительного чтения; а также об учебном лингвистическом тексте, его видах, структуре и сообщать их учащимся, используя для этого возможности учебников;

в) необходимо уже в начальной школе целенаправленно и последовательно формировать у учащихся тип правильной читательской деятельности, потребность в правильной логике работы с учебным текстом средствами не только предмета Литературное чтение, но и предмета Русский язык;

г) формирование у учащихся гибкости чтения как важнейшего показателя функциональной грамотности следует осуществлять параллельно с совершенствованием техники (в частности, скорости) чтения;

д) необходимо разработать и ввести во все учебники для начальной школы систему обучения ряду приемов изучающего, ознакомительного и просмотрового чтения (отобрать эти приемы, установить последовательность формирования); свое преемственное продолжение эта система работы должна найти в учебниках для основной школы.

В основу разработки научно-методической стратегии начального языкового образования нами были положены также результаты анализа состояния преподавания предмета «Русский язык», выполненного в 1998 г. в ходе обсуждения проекта государственных образовательных стандартов и представленного А.А. Леонтьевым [221, с. 28–35]. Было выявлено следующее.

1. Решая основную задачу, а именно обучение грамоте (чтению и письму), школа не вполне обеспечивает – как показывает и дальнейшее, особенно предметное обучение – функциональную грамотность учащихся, что вызывает неоправданные трудности на дальнейших этапах образования. Значительная часть даже старшеклассников с большим трудом понимает специальные, в том числе учебные, тексты, не умеет читать гибко: не владеет разными видами чтения, не умеет переходить от одной стратегии чтения и понимания текста к другой стратегии, адекватной данной цели чтения и понимания и данному виду текстов. Иными словами, такой школьник читает любой текст и в любой ситуации одинаково, будь это учебник, художественная литература, журнал или энциклопедия [221, с. 28].

Таким образом, полученные нами результаты подтверждаются результатами исследования другого уровня.

Далее было отмечено, что аналогично складывается ситуация с письмом и письменной речью: традиционные школьные упражнения с их дидактическими и потому все-таки узко ути-

литерными задачами не способствуют появлению личных, психологически значимых для ребенка способов выражения своих собственных мыслей и чувств в форме, которая представляется ему наиболее адекватной, не обеспечивают формирование широкой и глубокой потребности пользоваться письменной речью для диалога с собой и общения с другими.

2. Очевидна недостаточная орфографическая и пунктуационная грамотность выпускников средней школы.

Практика показывает, что заучивание орфографических и пунктуационных правил само по себе не обеспечивает орфографическую (пунктуационную) грамотность, поскольку для этого необходимо обеспечить еще и интериоризацию данных правил – сами по себе они нужны учащемуся лишь в сомнительных случаях, а по существу они должны обеспечивать автоматизм правильного написания. Кроме того, большой процент школьников с преобладанием зрительной памяти пользуется не системой правил (хотя бы и интериоризованных), а механизмом запечатления, к которому «прибавляются» орфографические правила, для этой категории учащихся нефункциональные.

3. У выпускников средней школы имеет место несформированность навыков и умений специализированной устной и письменной речи (устная публичная речь, устная научная речь, письменная деловая речь, письменная художественная и публицистическая речь, письменная научная речь), необходимых и в процессе высшего образования, и – чаще всего – при дальнейшей работе по специальности.

4. Теоретические сведения о родном языке превратились в самоцель. Они не используются для формирования практической речевой деятельности на родном языке, их психологические и дидактические функции в сегодняшней школе четко не обозначены.

При определении этих функций следует иметь в виду понятие психологической оптимальности, суть которой состоит в следующем:

а) школьная грамматика должна соответствовать психолингвистической структуре речевой деятельности, категории и правила школьной грамматики не должны быть чужды сознанию ученика начальной школы. Не следует предлагать ребенку материал, который противоречит его языковой интуиции или наверняка будет воспринят им с трудом;

б) описание языка, ориентированное на преподавание, должно соответствовать учебным действиям учащегося, определять функции овладения языком, то есть отвечать на вопрос «зачем?»:

– чтобы ребенок мог осознать свой собственный язык, осмыслить бессознательные языковые процессы. Когда мы обучаем первоклассника звуковому анализу слова, это в первую очередь открытие перед ним фонетической парадигматики,

сознательное овладение фонетической системой. То же происходит с грамматикой: парадигматическая природа слова и предложения, вообще их грамматическая система, становятся предметом эксплицитного сознательного овладения;

– для методической пропедевтики определенных действий, необходимых для усвоения других сторон и уровней системы родного языка. При обучении чтению и письму ученик впервые сталкивается с определенной системой действий над языковым материалом; в дальнейшем ему придется прилагать их и к другим единицам, и даже к другим языкам;

– для понимания функциональной специализации языковых средств, их «распределения» соответственно различным условиям общения. Этот аспект школьной грамматики обеспечивает стилистическую целенаправленность и экспрессивность речи, пропедевтику преподавания литературы.

5. Недостаточное внимание уделяется в школе языку как хранителю истории и духовной культуры народа, как средству личностного и интеллектуального развития учащихся и их личностного и профессионального самоопределения.

6. В курсе родного языка практически отсутствует общелингвистический компонент, нет связи с курсом изучаемого иностранного языка.

7. Курс родного языка не связан с другими (неязыковыми) школьными предметами, например с историей, информатикой, предметами художественного цикла.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования уровня функциональной грамотности учащихся и выводы А.А. Леонтьева о состоянии преподавания русского языка позволили разработать научно-методическую стратегию начального языкового образования, а также уточнить, дополнить основные положения, легшие в основу разработки учебника нового поколения по русскому языку. Это следующие положения:

– В учебнике должна быть реализована целевая направленность на развитие функционально грамотной языковой личности.

– Учебник русского языка, выполняя развивающую и мотивирующую функции, должен включать систему упражнений и заданий, направленных на развитие общеучебных умений учащихся: интеллектуально-речевых, коммуникативных, организационных.

– В ряду интеллектуально-речевых умений особая роль должна отводиться развитию умений ознакомительного, просмотрового, изучающего чтения и умений гибкого чтения учебно-научного текста по русскому языку.

– В учебниках для начальной школы должна быть выстроена единая система работы по формированию у учащихся типа правильной читательской деятельности, потребности в определенной логике работы с текстом (с художественным текстом –

в учебниках по литературному чтению, с учебным лингвистическим текстом – в учебниках по русскому языку).

– Учебники для основной школы должны способствовать дальнейшему развитию и совершенствованию функционально грамотной языковой личности учащегося, то есть разрабатываться на основе принципа непрерывности и преемственности образования.

Кроме того, исследование состояния преподавания русского языка и функциональной грамотности учащихся обозначило необходимость создания концепции начального языкового образования с последующей ее реализацией в учебниках нового поколения по русскому языку.

#### 1.4. Концепция начального языкового образования в образовательной системе «Школа 2100»

90-е годы XX века – период активной разработки вариативных программ и учебников по русскому языку. В настоящее время Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в образовательном процессе, включает вариативные учебно-методические комплекты по русскому языку, а именно: 1) Т.Г. Рамзаевой и др., 2) Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой и др., 3) М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко и др., 4) Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной и др., 5) Н.В. Нечаевой и др., 6) С.В. Иванова и др., 7) Г.Г. Граник и др., 8) Л.Ф. Климановой, С.Г. Макеевой и др.

Проведенный анализ концепций курсов русского языка обнаруживает общность позиций авторов в плане определения целей и задач курса русского языка в начальной школе и условий их достижения, понимания основных структурных компонентов языкового образования, подходов к структуре современного школьного учебника и т.д.

Большинство авторов при разработке конкретных задач начального образования исходят из положения о том, что первое звено школы должно обеспечить целостное развитие личности ребенка, его социализацию, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта и общей культуры. Именно эти направления рассматриваются в качестве основы совершенствования процесса начального образования.

Достижение данной цели требует выполнения ряда условий при подготовке средств обучения младших школьников, а именно:

– учета психологических доминант этого возраста (актуальности для ребенка двух деятельностей – учебной и игровой; приоритета наглядно действенного и наглядно образного мышле-

ния; целостности восприятия окружающей действительности; особенностей способов общения со сверстниками и взрослыми);

– ориентированности методики обучения каждому учебному предмету на формирование компонентов учебной деятельности (развитие умения и желания детей учиться), которая включает как личностно-мотивационные, так и операционально-деятельностные компоненты;

– реализации в УМК принципа дифференциации, позволяющего учитывать индивидуальный темп продвижения школьника, корректировать возникающие трудности, обеспечивать перспективу в его развитии;

– обогащения духовной и эмоциональной культуры ребенка, развития его эрудиции и творчества, то есть реализации культурологического подхода к обучению [150; 183; 332].

Анализ вариативных концепций и программ курсов русского языка выявил тенденцию смещения акцента со знаниевой парадигмы на развивающую, в том числе в УМК, разрабатывавшихся в рамках «обновленной традиционной» школы, которое проявилось, например, в понимании, что процесс обучения должен целенаправленно решать задачу развития, что развитие есть результат, не совпадающий с содержанием обучения. Исходя из этой идеи Л.С. Выготского, понятие «развитие» рассматривается как совокупность новообразований, представляющих качественные изменения в личности школьника. Главными новообразованиями школьника, закончившего обучение в начальной школе, признаются: 1) умение правильно отбирать и применять знания, действовать в нестандартной ситуации; самостоятельность и инициативность детей в выборе необходимых средств для решения учебной задачи; 2) умение осознавать свое незнание, находить причину сделанной ошибки, сравнивать результаты своей деятельности с эталоном, самостоятельно оценивать процесс и результат решения учебной задачи; 3) умение находить общий способ построения учебной задачи (в рамках изученного материала), умение и желание выполнить любую задачу творчески; 4) высокий (в соответствии с возможностями) уровень психических процессов, особенно важных для деятельности учения: воображения, мышления, связной речи и др. [183].

Авторы вариативных УМК по русскому языку сходятся в понимании того, что базовое языковое образование и личностное развитие учащихся возможно только при условии, когда обучение построено как процесс «открытия» каждым школьником конкретного знания, которое становится для него личностно-значимым. Ученик не должен в готовом виде принимать знание, деятельность на уроке должна требовать от него усилия, размышления, поиска. Школьник должен иметь право на ошибку, на коллективное обсуждение предложенных гипотез, выдвинутых доказательств, иметь возможность переживать и ситуации успеха, и неудачи.

В ходе анализа выявлен общепринятый подход к структуре современного учебника, который выражается в наличии определенных компонентов в вариативных учебниках по русскому языку. Это следующие компоненты.

1. Систематизированный учебный материал в виде фонетических, лексических, грамматических (морфологических, синтаксических), словообразовательных сведений и понятий, орфографических и пунктуационных правил, речеведческих сведений.

2. Аппарат организации усвоения (в ряде концепций – «аппарат организации деятельности»).

а) Вопросы и задания, предназначенные для организации познавательной деятельности учащихся, раскрытия содержания правил и понятий, обобщения и систематизации учебного материала.

б) Упражнения.

в) Инструктивные предписания: памятки, образцы рассуждений, образцы разбора слов и предложений и т.п.

г) Таблицы, содержащие учебный материал.

3. Иллюстративный материал: изображение предметов, сюжетные иллюстрации и др.

4. Аппарат ориентировки в учебнике.

а) Оглавление в учебнике.

б) Рубрикация – деление учебника на части.

в) Система условных обозначений.

При анализе вариативных авторских концепций курсов русского языка естественным было предположить некие направления, по которым данные концепции будут отличаться. В качестве таких отличий были выявлены следующие:

– различный теоретический уровень языкового образования (акцент на его повышение виден, например, в концепции и программе Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой; С.В. Иванова [150; 183]);

– неоднородное истолкование языковых явлений в случае противоречивых взглядов на них в науке; появление учебников, которые знакомят учащихся с разными точками зрения на какое-либо языковое явление, включают их в обсуждение проблемных вопросов (учебники Г.Г. Граник и ее соавторов);

– различные способы предъявления теоретического материала: в одних учебниках он представлен в готовом виде, в других учащиеся «открывают» теорию самостоятельно в ходе исследовательской работы;

– большая или меньшая степень коммуникативной ориентированности курса (например, формирование умения общаться на родном языке с опорой на изучение языка и норм правописания заявлено в качестве цели в курсе М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко [332, с. 4]; коммуникативно-познавательная направленность определена как концептуальная основа учебников Л.Ф. Климановой, С.Г. Макеевой [174, с. 4]);

– логика организации курса; наличие или отсутствие инвариантных сквозных единиц обучения (например, «текст» – у Т.Г. Рамзаевой, «предложение» – у Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой) [150, с. 393; 302, с. 375];

– наличие или отсутствие программы непрерывного курса русского языка (начальная – основная – старшая школа).

Кроме того, анализ вариативных концепций курсов, программ и учебников русского языка позволил нам выявить, что они далеко не всегда опираются на конкретную авторскую концепцию начального языкового образования.

Мы исходили из позиции, что авторские программы, учебники должны соответствовать определенной научно-методической стратегии языкового образования и потому обязательно опираться на научно разработанную концепцию такого образования.

Младший школьник, как любой человек, является носителем индивидуального сознания, реализующегося уже в раннем детстве в определенных социальных и коммуникативных условиях. Социализация личностных черт происходит преимущественно посредством общения, поскольку именно язык есть один из ведущих каналов получения информации, компонент социальной памяти, система тех языковых значений, которые, по А.Н. Леонтьеву, выступают основой всякой деятельности, в том числе и речевой. Иными словами, становление целостной личности ребенка невозможно без ее языковой составляющей. Язык – орудие познания и главное средство общения, и только владение им дает ключ к познанию и знанию и позволяет человеку осознать себя полноценной личностью.

Школьное языковое образование начинается с обучения умениям говорить и писать грамотно, связно и красиво, в начальной школе образовательный процесс при этом нацелен на обязательное усвоение младшим школьником большого объема сведений о законах, нормах и правилах языка, содержащих набор орфограмм и сложных для запоминания алгоритмов. Все это не способствует ни формированию устойчивого интереса к предмету, ни становлению языковой личности, способной правильно воспринимать, понимать и передавать необходимую информацию, эффективно решать постоянно возникающие перед ней разного рода задачи, в том числе и коммуникативные. Это, в частности, означает, что умения слушать, говорить, писать не обеспечивают умение общаться, хотя вряд ли можно представить второе без первого. Однако для решения, например, коммуникативной задачи важнее другое: уместность и успешность, результативность самого коммуникативного акта, соответствие его содержания мотиву и целеустановке говорящего.

На наш взгляд, ключевая задача обучения русскому языку должна решаться в аспекте становления языковой личности учащегося, что предполагает изучение закономерностей функ-

ционирования языковых единиц в речи в определенных целях, в частности, в целях общения. Иными словами, нормы и правила важны не сами по себе, а как один из инструментов, с помощью которого учащийся может эффективно пользоваться естественным языком, успешно решая те или иные задачи и, тем самым, формируясь непосредственно как языковая личность.

Становление младшего школьника как функционально грамотной личности может обеспечивать любое учение, но в рамках нашего исследования данный процесс рассматривался в контексте языкового образования, которое направлено сегодня в первую очередь на развитие языковой личности.

Начальное языковое образование в современном обществе отличается полифункциональностью (Т.Г. Рамзаева). Современная трактовка языкового образования, предложенная Т.Г. Рамзаевой, позволяет рассматривать его как «процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление ученика как личности».

При этом основные функции языкового образования определяются его направленностью

- на обучение основам теории языка в целях коммуникации;
- на развитие личности (развитие познавательных способностей, речевое, умственное, эстетическое развитие);
- на воспитание школьника как гражданина своего отечества.

Таким образом, языковое образование должно способствовать развитию и саморазвитию личности учащихся, то есть обеспечивать сбалансированное языковое и речевое развитие, развитие лингвистического мышления и чувства языка.

Основными структурными компонентами языкового образования, по Т.Г. Рамзаевой, являются:

1. Языковая система как совокупность знаний в виде понятий, сведений, правил, представленных в учебниках и школьных программах, а также формируемые на основе знаний языковые умения – фонетические, словообразовательные, грамматические (морфологические, синтаксические), лексико-стилистические, а также правописание умения – орфографические и пунктуационные.

2. Речевая деятельность школьника как реализация языка, включающая в себя процессы чтения, письма, слушания, говорения. Данный компонент объединяет в себе речеведческие знания и формируемые на их основе речевые умения разной степени сложности, в частности умения воспринимать и создавать текст (на репродуктивном и продуктивном уровне), а также навыки правильного, осознанного чтения.

3. Речевые произведения (микротексты), которые используются в процессе овладения языком и речью в качестве дидактического материала и представляют собой тексты-образцы определенного типа и стиля речи.

4. Способы деятельности, обеспечивающие усвоение системы языка и формирование языковых, речевых, правописных, общепознавательных умений и в целом развитие школьника как личности.

5. Культура речевого поведения (культура общения).

6. Культура народа — носителя русского языка (социокультура). Значимость данного компонента языкового образования обусловлена общеизвестным фактом: невозможно познать русский язык (как и любой другой) в отрыве от познания того, что создано народом, говорящим на этом языке [302].

Вместе с тем, современные требования к образованию вообще предполагают новые походы к языковому образованию, а именно: личностный (ребенок выступает как субъект этого образования), деятельностный (формируется мотивация и потребность в изучении языка и совершенствовании своей речи), социокультурный (отражает общественную значимость языкового образования), системный (предполагает определение дидактического целого как последовательности, целостности и системности языкового образования, реализующихся через такие направления, как методологическое единство, единство целей, содержательное единство, процессуальное единство и единство оценивания достижений учащихся). В соответствии с данными подходами к структурным компонентам языкового образования, помимо перечисленных, мы также относим:

– виды деятельности учащихся, среди которых наиболее актуальными представляются читательская и коммуникативная деятельность;

– общеучебные умения (интеллектуально-речевые, организационные, оценочные), которые развиваются на материале русского языка и других предметов, при этом предполагается перенос данных умений в новые ситуации – как учебные, так и жизненные.

Для разработки нашей концепции значимыми являются методические принципы (Л.В. Савельева), которые дополняют и конкретизируют отдельные принципы дидактики:

– принцип повышения продуктивности стилей и стратегий при максимально возможном сохранении их индивидуального своеобразия (конкретизирует общедидактический принцип сочетания индивидуальных, групповых и коллективных начал в обучении, принцип индивидуально-дифференцированного подхода);

– принцип управляемого перехода от речевой деятельности в учебной ситуации к естественной письменно-речевой деятельности (уточняет принцип связи обучения с жизнью) – предусматривает, во-первых, усвоение учащимися комплексов признаков языковых и речевых явлений, связей и закономерностей, существующих в языке и речи, актуальных с точки зрения речевой практики; во-вторых, применение системы упражнений, обеспечивающей постепенное приближение условий речевой

деятельности в учебной ситуации к условиям естественной речевой деятельности;

– принцип аутентичности информации и оптимального информационного взаимодействия (дополняет принцип научности обучения) – предполагает тщательный отбор информации для изучения, повышение качества информации, использование таких носителей информации и способов взаимодействия с информацией, которые соответствуют ее природе, то есть адекватны сущности изучаемых явлений языка и речи;

– принцип сбалансированного и согласованного развития лингвистического мышления и чувства языка (уточняет методический принцип развития чувства языка, предложенный Л.П. Федоренко). Методическое воплощение данного принципа означает включение учащихся в такие виды деятельности, которые предусматривают: 1) прогнозирование результатов и способов решения лингвистических задач до изучения соответствующей теории, а также последующее соотнесение данных прогноза с данными теории; 2) широкое применение методов сопоставления и имитации, способствующих созданию чувственной базы для эмпирических и теоретических обобщений; 3) параллельное использование интуитивно-практических и рационально-логических стратегий овладения языком и правописанием [313].

Концепция начального языкового образования в образовательной системе «Школа 2100» строится в соответствии с выбранной **научно-методической стратегией** этого образования.

На *парадигмальном уровне* наша стратегия может быть определена как развивающая. Важной тенденцией развития современной школы стал отказ от «знаниевой» парадигмы (парадигмы «знания, умения, навыки») образовательного процесса в пользу деятельностной и развивающей, провозглашающих необходимость тесной связи получаемых в школе знаний с непосредственной практикой и реальными жизненными проблемами учащегося. Критика «знаниевой» парадигмы связана с оторванностью чисто научного знания, изучаемого в школе, от реальной жизни, с неоправданно узким применением полученных знаний за пределами школьного класса. Напротив, в деятельностной и развивающей парадигмах одним из базовых принципов становится принцип целостности, предполагающий единство знаний и навыков и их применения с учетом социальных, межличностных и предметных реалий. Соответственно специфические для каждого учебного предмета действия и операции уже в начальной школе должны быть дополнены универсальными общеучебными умениями и навыками, обеспечивающими развитие личности младшего школьника.

Со времен Л.С. Выготского, выдвинувшего и обосновавшего положение «обучение ведет за собой развитие», в отечествен-

ной психологии и педагогике в качестве нормативно желаемого образца всегда признавалось развивающее обучение. Цель развивающего обучения понималась по-разному: усвоение системы научных понятий (Л.С. Выготский), максимальная эффективность обучения (Л.В. Занков), развитие теоретического мышления (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), формирование субъекта учебной деятельности, направленного на самоизменение и самосовершенствование (В.В. Репкин), формирование интеллектуальной активности личности, развитие творческого потенциала личности и др.

Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов подчеркивали, что любое обучение и воспитание можно назвать развивающим, однако всегда должен стоять вопрос о том, «что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека». Поэтому термин «развивающее обучение», согласно В.В. Давыдову, может быть содержательным только в том случае, если определяются существенные его показатели:

- характеристика главных психологических новообразований, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте;

- выделение ведущей деятельности данного возрастного периода, определяющей возникновение и развитие соответствующих новообразований;

- описание содержания и способов осуществления этой деятельности (выполняется ли она стихийно или целенаправленно и др.); указание на взаимосвязи учебной деятельности с другими видами деятельности;

- разработка системы методик по определению уровня развития соответствующих новообразований;

- определение характера связи уровней развития новообразований с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Согласно теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, предметом формирования должны стать действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач. Для этого необходимо выделить и построить такую систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями.

Безусловно, развивающая парадигма начального языкового образования требует деятельности по обеспечению перехода от традиционного образования (традиционной школы, традиционных систем управления, традиционного обучения и воспитания) к образованию, реализующему общий принцип развития человека. Вместе с тем любая перестройка системы начального образо-

вания должна быть научно обоснована (В.И. Слободчиков), поскольку нередко под видом модернизации образования детское развитие подвергается симплификации, то есть чрезмерному упрощению и обеднению, отождествляясь с накоплением знаний, навыков и умений (Е.О. Смирнова). За этим пониманием лежит традиционное и трудно искоренимое представление о ребенке как о маленьком взрослом, только недоученном, ничего не знающем и не умеющем. Упрощенное представление о детском развитии и его ускорении неизбежно ведет к обеднению и сужению возможностей ребенка, результатом чего становится снижение уровня общего развития, несмотря на ускоренное овладение некоторыми знаниями и навыками.

Следующий уровень, на котором разрабатывалась наша научно-методическая стратегия начального языкового образования, – *уровень общепедагогического подхода.*

Инновации в системе начального и общего среднего образования основываются на достижениях «зуновского», компетентностного, проблемно ориентированного (Л.В. Занков), личностно ориентированного (В.Д. Шадриков, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская), контекстного (А.А. Вербицкий), смыслового (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, В.В. Ключко, Е.А. Ямбург) и системно-деятельностного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин) подходов.

Из существующих подходов нам в первую очередь близки компетентностный и личностно ориентированный подходы. Компетентностный подход возник в ответ на существующий в рамках «знаниевого» подхода разрыв между знаниями и умением их применять для решения жизненных задач, при этом компетентность понимается как результат когнитивного научения, а компетенция – как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности. Компетенция означает способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации. В зависимости от характера задач, стоящих перед человеком, выделяют такие виды компетенции, как личностная, коммуникативная, интеллектуальная, социальная, общекультурная (А.В. Хуторской и др.). Вместе с тем способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности в образовательной программе «Школы 2100» А.А. Леонтьев еще в 1999 году определил как функциональную грамотность. Тождественность понятия функциональная грамотность, определенного А.А. Леонтьевым, и распространенного сегодня понятия компетентность отмечает в своих работах Г.А. Цукерман [385].

Таким образом, научно-методическую стратегию начального языкового образования и соответствующую ей концепцию мы выстраиваем на методологических основах развивающего личностно ориентированного образования, что позволяет определить **цель** реализации данной концепции как развитие (становление) функционально грамотной языковой личности младшего школьника.

Выбранные методологические основы определяют **педагогические закономерности**, которые могут быть реализованы в концепции начального языкового образования:

- процесс овладения языком предполагает активную деятельность младшего школьника, адекватную его мотивам, интересам, индивидуальным особенностям, психологическим возможностям и способностям;

- становление функционально грамотной языковой личности в условиях специально организованной учебной деятельности учащихся средствами учебника позволяет максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы учащихся и обеспечить формирование у них необходимых речевых и общеучебных умений;

- интеграция целей предметов языкового цикла – русского языка и литературного чтения, русского языка и риторики – способствует развитию коммуникативных и речевых умений. Основным методическим содержанием подобной интеграции могут быть: перенос и коррекция ориентировочных основ деятельности с одного предмета на другой; согласованное формирование интеллектуально-речевых и коммуникативных умений (виды чтения, сложные умения устной, например публичной, и письменной речи и др.);

- сформированные в начальной школе основные речевые, интеллектуально-речевые и коммуникативные умения являются необходимыми и достаточными для дальнейшего становления функционально грамотной языковой личности.

С позиций научно-методической стратегии начального языкового образования его концептуальную основу составляют **методические принципы**: 1) принцип целостности, 2) принцип комплексности целей начального языкового образования, 3) принцип комплексности представления учебного языкового материала, 4) принцип оптимального соотношения знаний о языке и практического владения языком.

Системообразующим методическим принципом организации начального языкового образования выступает принцип целостности, который означает, что компоненты структуры начального языкового образования должны:

- соответствовать основным компонентам содержания курса русского языка в начальной школе и возрастному потенциалу овладения языком и речью младших школьников, при этом

последовательность освоения содержания языкового образования не должна нарушать логику науки о языке;

- обеспечивать не только языковое, но и речевое (коммуникативное) развитие младшего школьника;

- обеспечиваться единым УМК, построенным с учетом принципа преемственности и реализующим его через дидактическое целое (методологическое единство, единство целей, содержательное единство, процессуальное единство и единство оценивания достижений учащихся);

- поддерживаться на уровне общеучебных умений, межпредметных стратегий, технологий в любом школьном предмете.

Необходимыми методическими принципами организации начального языкового образования являются

- принцип комплексности целей языкового образования, который реализуется через систему содержательно-целевых линий развития личности средствами предмета;

- принцип комплексности представления учебного языкового материала (его направленность не только на грамматические знания и навыки, но и на другие аспекты языка, и на все виды речевой деятельности);

- принцип оптимального соотношения знаний о языке и практического владения языком.

Становление функционально грамотной языковой личности младшего школьника может обеспечить теоретически обоснованная целостная модель начального языкового образования, которая учитывает педагогические закономерности, основывается на педагогических и методических принципах, методологических и лингвистических подходах, включает содержание языкового образования (языковой и речевой компоненты, общеучебные умения) и уровни функционально грамотной языковой личности младшего школьника: уровень правильности (необходимый), уровень интериоризации (возможный), уровень насыщенности (ознакомительный).

Первый уровень (уровень правильности) является необходимым и предполагает достаточно большой лексический запас, знание основных законов языка и правил письма, построение высказывания в соответствии с этими законами и правилами. Данный уровень обеспечивается работой по освоению законов языка в области фонетики, лексики, морфемике, морфологии и синтаксиса и правил письма как технологической стороны письменной речи, по конструированию предложений и текста.

Второй уровень (уровень интериоризации) является возможным и предполагает глубокое осмысление изученного языкового материала, деятельностную позицию по отношению к языковому знанию. Данный уровень обеспечивается работой по созданию у младших школьников мотивации к использованию освоенного языкового материала в устной и письменной речи.

Третий уровень (уровень насыщенности) предполагает разнообразие и богатство выразительных средств языка, отраженных в речи, и является ознакомительным. Данный уровень в начальной школе проявляется прежде всего через дидактический материал учебников русского языка и литературного чтения, а также через тексты, предназначенные для написания свободных диктантов и обучающих изложений.

Целостная модель начального языкового образования в ОС «Школа 2100» отражена на рисунке 1.

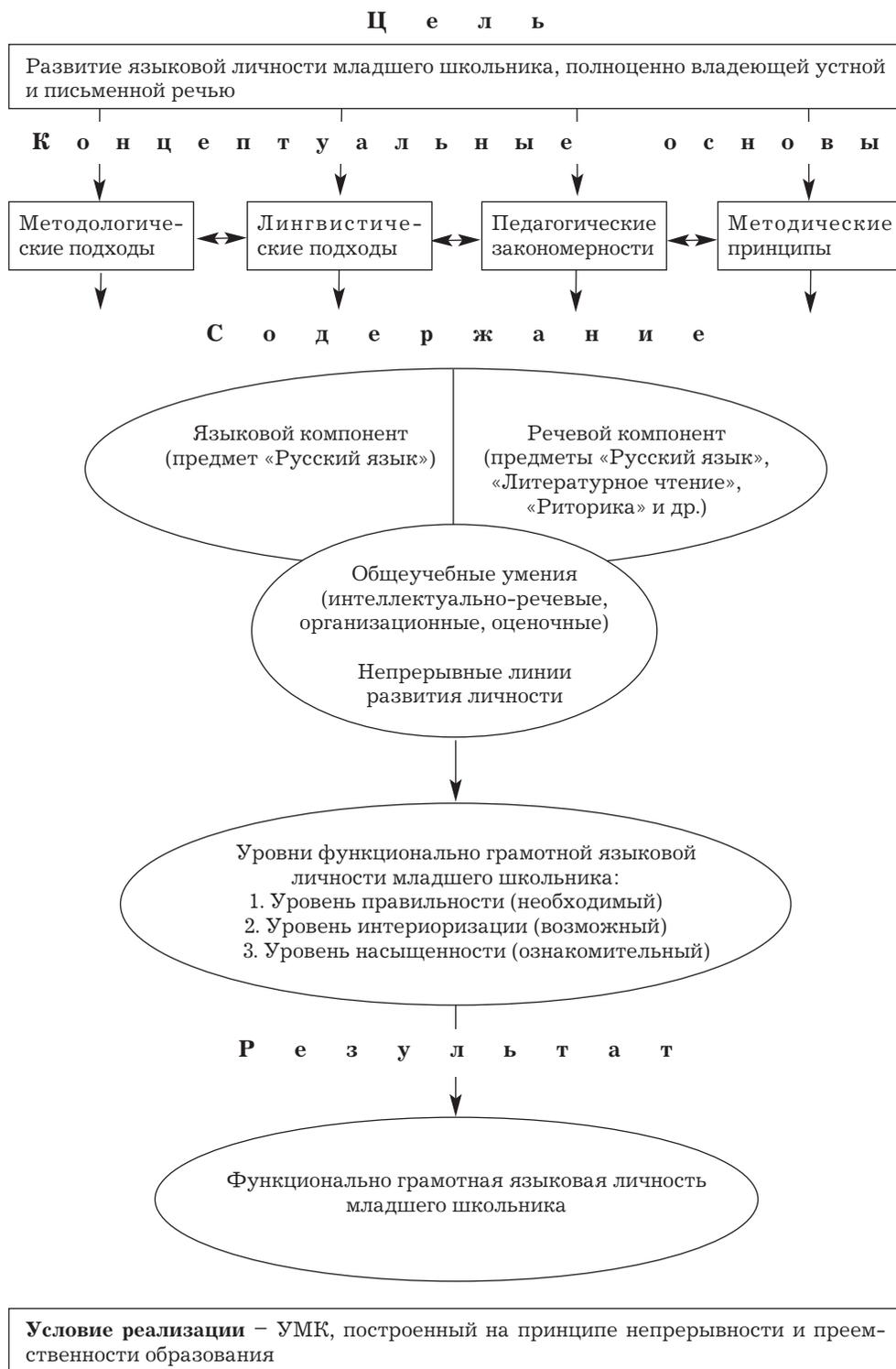
Целостная модель начального языкового образования призвана обеспечить повышение уровня практического владения языком, которое является неотъемлемой частью речевого опыта и следствием взаимодействия знаний о языке и чувства языка. При этом развитие интереса к познанию языка рассматривается нами одновременно и как необходимое условие, и как еще один результат обучения.

Уточнение задач языкового образования требует изменения в соотношении речевого и языкового компонентов содержания начального языкового образования. Удельный вес речевого компонента значительно возрастает. В методическом плане это означает организацию речевой деятельности, использование речевых заданий, связанных с изучаемыми аспектами языка, на уроках освоения всех разделов курса.

Сегодня чрезвычайно актуально изучение языка с позиций пользования его средствами. Когда две и более языковые личности вступают в процесс взаимодействия с целью обмена информацией, происходит акт человеческой коммуникации как необходимое для осуществления какой-либо совместной деятельности воздействие на собеседника. Субъектом коммуникации и является говорящий (пишущий), сочетающий в своей речевой деятельности совокупность по меньшей мере трех граней общения: 1) собственно языковой; 2) речевой; 3) коммуникативной. Собственно языковая грань говорящего проявляется в его владении инструментарием – необходимыми знаниями о системе и средствах языка (что традиционно составляет основной предмет школьного изучения русского языка). Речевая грань личности связана с выбором и использованием соответствующих языковых средств для реализации цели коммуникации. Коммуникативная грань личности связана с выбором определенной стратегии и тактики общения и реализуется в ситуации конкретного коммуникативного акта, в данный конкретный момент, «здесь и сейчас».

Лингвистическая наука уже подошла к такому пониманию сущности языка, при котором именно субъект коммуникации, языковая личность (Ю.Н. Караулов) становится главным действующим лицом в соответствующей системе координат и основным объектом изучения. В методической науке в настоя-

**Целостная модель начального языкового образования  
в образовательной системе «Школа 2100»**



щее время предпринимаются определенные шаги по решению данной проблемы.

Один из вариантов решения предложен в УМК по русскому языку ОС «Школа 2100».

Формирование языковых и речевых знаний и умений и эффективных стратегий овладения языком и речью осуществляется параллельно и предусматривает освоение адекватных когнитивных схем, обеспечивающих полноту ориентировочной основы действий при решении различных лингвистических задач.

Одновременно с формированием эффективных стратегий овладения языком организуются виды деятельности, направленные на становление и проявление индивидуально-своеобразных познавательных стратегий, освоение природосообразных технологий (например, технологии продуктивного чтения). Становление и сохранение индивидуально-своеобразных познавательных стратегий, освоение природосообразных технологий осуществляется за счет соблюдения следующих методических условий: 1) применение сбалансированной системы упражнений; 2) варьирование форм и способов предъявления информации; 3) варьирование способов анализа предъявленной информации и способов решения лингвистических задач; 4) реализация в учебниках и других составляющих УМК конкретных образовательных технологий.

Кроме того, сегодня языковое образование должно обеспечиваться средствами всех школьных предметов, прежде всего через содержательно-целевые линии развития учащихся, среди которых общей для всех предметов является линия овладения функциональной грамотностью – важнейшей характеристикой языковой личности.

Разработанная концепция начального языкового образования определила **отличительные особенности курса русского языка в образовательной системе «Школа 2100»**, которые состоят в следующем.

**1.** Основу содержания курса составляет понимание общности целей изучения школьных предметов Русский язык и Литературное чтение (Литература). В качестве ведущей цели обучения русскому языку мы рассматриваем развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания и говорения. Функциональная грамотность в «предметном» понимании рассматривается нами как способность использовать умения чтения и письма для получения текстовой информации (осмысления, интерпретации) и ее использования в различных целях.

Формирование читателя как общая цель двух предметов гуманитарного цикла, входящих в одну образовательную область, позволило сформулировать общие линии развития учащихся средствами обоих предметов: 1) овладение функциональной грамотностью; 2) овладение навыками и умениями понимания и

анализа текстов разных видов, вообще умений ориентироваться в тексте; 3) овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи [40, с. 122; 57, с. 7–8; 69, с. 38].

Формулируя последовательную цепь учебных задач в виде результатов становления функциональной грамотности для каждого этапа обучения, мы опирались 1) на общие принципиальные положения психологической теории чтения (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.А. Брудный, Г.Г. Граник, И.Р. Гальперин); 2) на периодизацию онтогенетического читательского развития (В.А. Бородина); 3) на установленную соотнесенность видов учебных текстов и видов чтения (Н.А. Ипполитова).

Кратко обозначим некоторые базовые положения психологической теории чтения.

1) Читающий понимает не текст, а мир, стоящий за текстом, так как любое восприятие универсально, предметно. Текст есть способ понять действительность, мир.

2) Восприятие и понимание текста – это ориентировочное звено некоторой другой деятельности. В зависимости от характера этой другой деятельности, места в ней текста, типа текста оптимальной является различная стратегия восприятия. Человек читает всегда для чего-то и в зависимости от этого читает по-разному, при этом он не строит различные миры, а по-разному строит один и тот же мир. Однако существует предел числу степеней свободы, и этот предел и есть объективное содержание, объективный смысл текста (концепт).

Тип текста предполагает различную форму обязательности такого концепта. Чем более текст ориентирован на определенный узкий способ понимания, тем более однозначна его интерпретация. Таков научный текст и особенно учебный.

3) Возможны различные стратегии формирования образа текста. Они носят эвристический, не алгоритмический характер; различаются на уровне целого текста (в плане синтеза образов содержания), на уровне отдельных опорных элементов (в плане семантического анализа значений).

Таким образом, можно говорить об общности психологических механизмов понимания текста, «работающих» при обучении разным школьным предметам. Г.Г. Граник отмечает также общность психологических механизмов понимания текста и грамотного письма: опознание, прогнозирование, удержание в памяти предсказанных единиц до решения определенной задачи [126, с. 20].

При разработке содержательной основы непрерывного курса русского языка нами учитывалась также периодизация читательского развития, в основу которой положено становление и формирование личности как читателя (с учетом общепсихического, общеинтеллектуального и образовательного развития). Выделяется семь условных периодов онтогенетического читательского развития [37, с. 28]: подготовительный, началь-

ный, развивающийся (формирующийся), совершенствующийся, стабилизирующийся, оптимизирующийся, инволюционно-оптимизирующийся. Предметом нашего внимания являются первые три этапа.

Для нас представлялось значимым также соотнесение видов учебных текстов и видов чтения. Применительно к учебным текстам по русскому языку это соотнесение проведено Н.А. Ипполитовой [159]. В общем виде его можно представить следующим образом (таблица 2).

Таблица 2

**Виды учебных текстов и виды чтения**

Виды учебных текстов	Виды чтения
Учебник «Литературное чтение»	
Тексты художественных произведений	Изучающее
Учебные тексты, обращенные к ученику-читателю	Ознакомительное
Толковый словарь к учебнику	Просмотровое
Словарная статья	Ознакомительное или изучающее
Учебник «Русский язык»	
Тексты параграфов (правила, определения)	Изучающее
Тексты, дополняющие содержание параграфа	Ознакомительное
Задания к упражнениям	Изучающее или ознакомительное
Тексты упражнений, составленные на основе отрывков из художественных, научно-популярных и других произведений	Просмотровое или ознакомительное
Толковый словарь учебника	Просмотровое
Словарная статья	Ознакомительное или изучающее

Представленное соотношение подтверждает актуальность обучения гибкому чтению в качестве общей задачи предметов гуманитарного цикла.

Покажем, как реализуется линия развития учащихся «Овладение функциональной грамотностью» средствами предмета (таблица 3).

**Обеспечение внутренней непрерывности курса русского языка  
через формирование функциональной грамотности**

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ				
Подготовительный	Начальный		Формирующийся	
Дошкольное образование	Начальное общее образование, 1–4 кл.		Основное общее образование, 5–6 кл.	
Развитие речи и подготовка к обучению грамоте	Русский язык	Литературное чтение	Русский язык	
<b>Задачи обучения в виде основных результатов</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• развитие фонематического слуха</li> <li>• соединение звуков в слоги</li> <li>• антиципация слова по первому слогу (договаривание)</li> <li>• развитие механизма прогнозирования при рассмотрении страниц-разворотов тетради (пособия)</li> </ul>	учебно-научный текст	художественный текст	<ul style="list-style-type: none"> <li>• владение приемами чтения:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– прогнозирование содержания параграфа по названию и группе ключевых слов</li> <li>– прогнозирование целей и видов заданий</li> <li>– составление сложного плана</li> <li>– составление схемы текста</li> <li>– составление таблицы на основе текста</li> <li>– перевод содержания таблицы в текстовую форму</li> <li>– владение гибким чтением</li> </ul> </li> <li>• создание собственного текста на основе исходного:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– устное и письменное изложение учебно-научного текста (подробное, сжатое, выборочное)</li> </ul> </li> <li>• перенос алгоритма создания текста в новые ситуации (сочинение-рассуждение, сочинение на грамматическую тему)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• правильное чтение текста вслух и про себя в оптимальном темпе</li> <li>• осмысление текста: вычитывание фактуальной, подтекстовой, концептуальной информации</li> <li>• владение рядом приемов просмотрового, ознакомительного, изучающего чтения:               <ul style="list-style-type: none"> <li>а) прогнозирование содержания до чтения (просмотровое и ознакомительное чтение)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– по заглавию</li> <li>– по ключевым словам</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– по заглавию</li> <li>– по фамилии автора</li> <li>– по иллюстрация(ям)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>б) осмысление текста по ходу чтения (изучающее чтение)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– определение количества частей (абзацев)</li> <li>– постановка вопросов к каждой части</li> <li>– составление вопросного плана (простого)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>ведение диалога с автором:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– поиск прямых и скрытых авторских вопросов;</li> <li>– прогнозирование ответов;</li> <li>– самопроверка по тексту</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>в) работа с текстом после чтения (рефлексивное чтение) – создание собственного текста на основе исходного</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пересказ с опорой на план и ключевые слова (устный и письменный)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– формулирование концепта текста</li> <li>– творческие задания к тексту</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• владение типом правильной читательской деятельности: самостоятельное осмысление текста до чтения, во время и после чтения</li> <li>• создание собственных текстов (сочинения по личным впечатлениям)</li> </ul>				

2. Психологическую основу непрерывного курса русского языка в ОС «Школа 2100» составляют: 1) понимание психологических закономерностей формирования видов речевой деятельности (то есть различных видов речевых навыков и речевых умений); 2) понимание необходимости развития мотивации детей к изучению языка (реализация мотивирующей функции учебников); 3) учет как абстрактно-логического, так и эмоционально-образного компонента в содержании учебника.

Понятие видов речевой деятельности принадлежит известному лингвисту и педагогу академику Льву Владимировичу Щербе. Оно пришло в методику преподавания родного языка из методики преподавания иностранного языка и является как методическим, так и психологическим понятием, поскольку обучение чтению, письму и письменной речи, устной речи – это, по сути, формирование специфических речевых навыков и основанных на них речевых или коммуникативно-речевых умений (имеется в виду применение навыков для решения различных конкретных, прежде всего коммуникативных, задач). Виды речевой деятельности – это и есть различные виды речевых навыков и речевых умений. Выделяются рецептивные виды речевой деятельности – чтение, аудирование и продуктивные – устная речь и письмо вместе с письменной речью.

Понятие видов речевой деятельности в методике русского языка позволяет более четко представить себе психологические закономерности формирования соответствующих навыков и умений, соотнести методические приемы, виды упражнений и т.д. со структурой и формированием соответствующих психологических механизмов, всегда комплексных и многоуровневых. На практике необходимость обеспечивать формирование отдельных психологических операций и их комплексов должна учитывать факт взаимодействия разных видов речевой деятельности, особенно при решении сложных коммуникативных задач. Так, например, недооценка работы по формированию фонематического слуха порождает ошибки в письме.

Именно на психологических механизмах понимания выстраивается наша система формирования грамотного читателя.

Проблема мотивации к изучению русского языка связана прежде всего с большим количеством абстрактного грамматического материала, усвоение которого требует определенных усилий от учащегося. Содержание текстов правил и определений неэмоционально, оно не включает воображение детей и адресовано прежде всего к левому полушарию мозга. Кроме того, сочетание небольшого количества новой информации с большим числом тренировочных упражнений на уроке также не способствует развитию интереса к предмету. Наиболее действенным среди мотивов изучения предмета Русский язык психологи считают познавательный интерес и ощущение успеха (Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко). «Интерес глубочайшим образом связан

со всеми сторонами личности школьника. Он не только обеспечивает высокий уровень внимания, понимания и запоминания. Интерес является необходимым условием для того, чтобы изучаемый материал становился не просто суммой знаний, а входил в содержание духовного мира человек. Создание высокого уровня интереса к обучению – не дополнительная задача по отношению к учебному процессу. Желание школьников работать есть показатель правильной психологической и дидактической организации обучения и важное условие для развития любви к русскому языку [126, с. 30].

В качестве мотива изучения родного языка мы используем также значимость языкового и речевого развития для эффективного общения.

Таким образом, речь идет о мотивах 1) «хочу знать, потому что мне это интересно» (познавательный), 2) «хочу быть понятым и понимать других» (личностный смысл), 3) «у меня это получается» (ощущение успеха).

3. Дидактическую основу непрерывного курса русского языка составляют:

1) Подход к разработке не отдельного учебника, а УМК по русскому языку, где все его элементы комплексно решают образовательные задачи. При этом на единых методологических, содержательных, психологических, дидактических и лингвистических основаниях разрабатывается серия (линия) УМК для разных этапов обучения (дошкольное образование – начальная школа – основная школа – старшая школа).

2) Ориентация на самостоятельную деятельность учащихся, реализация через учебник принципа перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика.

3) Опора на предшествующее (спонтанное) речевое развитие детей.

4) Новое понимание функций учебника, среди которых особая роль отводится развивающей и мотивирующей функциям, рассматривание учебника как «сценария деятельности», организатора деятельности учителя и учащегося.

5) Опора на деятельностную концепцию учения. Выбор проблемной модели учебника, то есть его построение на теории проблемного обучения. Данная модель относится к дидактическому типу (по классификации В.П. Беспалько) и реализует принцип обучения деятельности.

Нами отобраны темы, которые могут быть рассмотрены в проблемном ключе, так как далеко не весь учебный материал следует давать проблемно, выявлены лингвистические основы трудностей, объективные предпосылки противоречий, наиболее «уязвимые» места. Проблемными в лингвистическом отношении представляются понятия, имеющие сложную структуру, сходные или совпадающие признаки, формы (например,

понятия многозначности, синонимии, сложные предложения и предложения с прямой речью и др.), а также правила, имеющие в основе орфограммы со сходными опознавательными признаками или сходными условиями выбора орфограмм, в которых для установления действия нормы нужно осуществить несколько последовательных операций, предупредив наложение или отрицательное взаимодействие навыков.

Такие определения и правила можно вводить путем побуждающего диалога. В качестве приемов создания проблемной ситуации либо используется задание на новый материал, либо провоцируется разброс мнений, так как задание можно выполнить по-разному.

Чаще проблемный диалог строится при выведении правил правописания или пунктуации, когда дается языковой материал на новое правило, а учащиеся самостоятельно должны провести наблюдение, выдвигая и проверяя гипотезы, и, выявив закономерность выбора написания, прийти к определенному выводу, который затем сопоставляется с теоретическим материалом в учебнике. Решение разного рода задач в процессе открытия знаний может проводиться не только индивидуально, но и совместно в группе, что также отвечает деятельностному подходу в образовании.

Еще больше возможностей учебный языковой материал предоставляет для подводящего диалога. Практически любая тема может быть развернута в диалог, который подводит к нужному выводу от проблемы или без проблемы. Система «пошаговых вопросов» – наиболее понятный для учителя и простой ход, опирающийся на логику предметного содержания: достаточно только хорошо проанализировать правило или определение, выделив все условия действия нормы или все признаки понятия, а затем подвести их под общую модель. Подводящий диалог эксплицирован в учебниках разными видами вопросов и заданий: репродуктивных, сравнительно-сопоставительных, эвристических, обобщающих (подчеркни, выдели, сравни, найди общее и различное, где, почему, сформулируй и т.п.).

Учебной мотивации в значительной степени способствует и использование в учебниках русского языка такого приема, как «яркое пятно»: тексты, содержащие языковые загадки; примеры из жизни или художественной литературы, из истории языка, афоризмы, парадоксы. Этот прием позволяет увидеть родной язык по-новому, привычное сделать особенным и запоминающимся, вызывает интерес, внимание и делает учащихся активными участниками последующего диалога.

#### **4. Лингвистические основы учебников.**

Отличительными особенностями учебников являются:

1) Усиление внимания к синтаксису и пунктуации – основе письменной речи, средству выражения собственных мыслей и чувств и понимания чужих – за счет:

– увеличения объема изучаемого материала по синтаксису и пунктуации по сравнению с традиционным (введены темы «Сложное предложение» и «Прямая речь»);

– изменения последовательности изучения материала в направлении текстоцентрического подхода:

2 класс: «Предложение» → «Текст» → «Слово» [40]

3 класс: «Слово» → «Предложение» [41]

4 класс: «Предложение. Текст» → «Слово» [42];

– построение на синтаксической основе системы заданий по развитию письменной речи.

2) Рассмотрение частей речи как грамматических классов слов (грамматическая форма слова положена в основу определения частей речи), что предупреждает ошибки при отнесении слова к той или иной части речи.

3) Построение курса орфографии с опорой на понятие «орфограмма», на опознавательные признаки орфограмм и условия их выбора. Понятия «орфограмма» и «орфографическое правило» вводятся во 2-м классе, «опознавательные признаки орфограмм» и «условия выбора орфограмм» – в 5-м классе [58]. Во 2–3 классах развитие умения видеть орфограммы в словах и между словами осуществляется с опорой на опознавательные признаки орфограмм (без введения понятия); умения выбирать написание, графически объяснять выбор написания и осуществлять самопроверку – с опорой на условия выбора орфограмм (также без введения понятия).

4) Формирование у учащихся орфографической зоркости в ходе целенаправленной систематической работы над составом и лексическим значением слова в сочетании с его звукобуквенным анализом; развитие на этой основе языкового чутья учащихся. Состав слова и словообразование является сквозной темой курса русского языка начальной школы: 1 класс – пропедевтическое ознакомление с корнем, однокоренными словами, некоторыми суффиксами и приставками через наблюдение (без определения понятий) [41; 44]; 2 класс – систематическое наблюдение над составом слова, определение понятия корня, суффикса, приставки; 3 класс – определение понятий окончания и основы; организация наблюдения над составом слова и словоизменением при изучении морфологических тем; 4 класс – продолжение наблюдения над словоизменением и словообразованием имен существительных, имен прилагательных, личных местоимений, глаголов; разбор по составу слов разных частей речи.

5) Организация более раннего (с 3-го класса) развития пунктуационных умений с опорой: а) на базовое учебно-языковое умение находить грамматическую основу предложения; б) на понятие «смысловый отрезок»; в) на классификацию знаков препинания по функции (знаки завершения, деления, выделения).

Концепция построения учебно-методического комплекта (УМК) по русскому языку реализует основные положения и подходы, о которых мы говорили выше применительно к учебнику.

УМК по русскому языку для начальной школы реализует федеральный компонент государственного стандарта общего образования (инвариантная часть) и вариативный авторский компонент содержания образования.

УМК разрабатывался с позиций системного, деятельностного, культурологического, личностно ориентированного, развивающего подходов.

УМК разрабатывался в русле развивающей парадигмы образования с опорой на систему психолого-педагогических принципов (личностно ориентированных, культурно ориентированных, деятельностно ориентированных), реализует концепцию начального языкового образования.

В УМК для начальной школы нашли отражение единые концептуальные основы построения непрерывного курса русского языка: содержательные, психологические, дидактические, лингвистические (рисунок 2).

Все компоненты УМК ориентированы на стратегическую цель начального языкового образования – становление функционально грамотной языковой личности. При этом каждый из компонентов решает конкретные задачи.

#### 1. «Рабочая тетрадь по русскому языку» для 1-го класса [52].

Задачи:

– обеспечение плавного перехода от прописей к рабочей тетради, развитие необходимых предметно-практических умений: оформлять записи в тетради (записывать число, начинать новый вид работы с абзацного отступа, выполнять графические обозначения и т.д.);

– корректировка графических навыков;

– развитие умения осмысливать информацию, представленную разными способами (в виде текста правила или краткого вывода по теме урока; в виде группы слов; в виде схемы), строить связное устное высказывание с опорой на схему или группу слов.

#### 2. Тетради по чистописанию для 2, 3, 4 классов [409–411].

Задачи:

– закрепление и совершенствование графических навыков, развитие мелкой моторики;

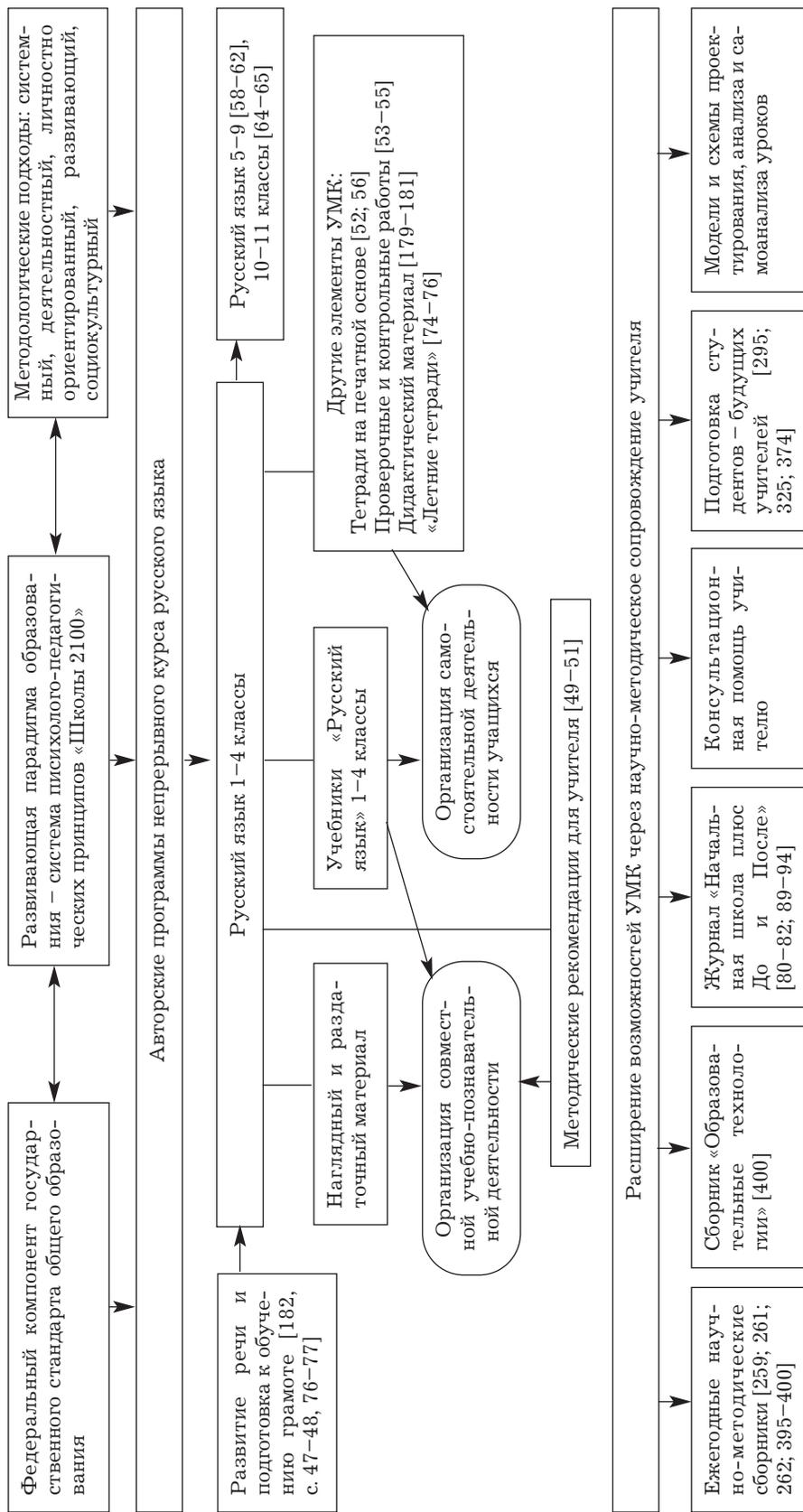
– обеспечение связи работы по каллиграфии с темой и содержанием соответствующего урока русского языка;

– развитие орфографических умений;

– развитие чувства языка через систему заданий по составу слова и словообразованию;

– развитие интереса к предмету через дидактический материал.

**Модель УМК по русскому языку для начальной школы в образовательной системе «Школа 2100»**



3. Тетради «Проверочные и контрольные работы по русскому языку» (варианты 1 и 2) [53–55].

Задачи:

– обеспечение тематического и итогового контроля за развитием учебно-языковых, правописных и речевых умений;

– реализация модели обучающего контроля;

– организация личностно ориентированной системы контроля с опорой на принцип минимакса: задания предлагаются на необходимом уровне (стандартная учебная задача); на программном уровне (применение полученных знаний и умений в нестандартной ситуации, более высокий уровень самостоятельности); на максимальном уровне (выявляют прежде всего уровень развития чувства языка);

– снятие стрессообразующих факторов за счет предоставления ученикам возможности выбора уровней и последовательности выполнения заданий, четкой фиксации контролируемого умения, оптимального объема заданий;

– развитие умений самоконтроля письменной речи на основе алгоритма самопроверки письменной работы (орфограммы и знаки препинания);

– развитие умений самооценки в соответствии с технологией оценивания образовательных достижений учащихся [260, с. 284–308];

– создание для каждого ученика ситуации успеха.

4. «Дидактический материал по русскому языку» для 2, 3, 4 классов [179–181].

Задачи:

– расширение дидактического материала учебника за счет соотнесенной с учебником системы упражнений;

– организация индивидуальной самостоятельной работы учащихся в классе и дома (в том числе по выбору);

– развитие интереса к изучению русского языка за счет организации самостоятельной исследовательской деятельности на материале упражнений.

5. «Летние тетради» (для учеников, закончивших 2, 3, 4 классы) [74–76].

Задачи:

– повторение, углубление и закрепление базовых знаний и умений по предметам начальной школы (русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир, информатика) на основе интегрированного подхода;

– создание мотивации к самостоятельным занятиям в течение летних каникул за счет увлекательного сквозного сюжета и личностно ориентированного содержания заданий;

– развитие и совершенствование общеучебных умений (организационных, интеллектуально-речевых) на основе интегрированного подхода к содержанию и структуре пособия;

– формирование функциональной грамотности посредством системы компетентностных («жизненных») задач, которые ребенок решает, используя все имеющиеся у него знания, умения, способы деятельности;

– языковая и орфографическая пропедевтика через включение в задания языкового материала и слов с непроверяемыми написаниями, которые будут изучаться в следующем учебном году.

## Глава 2.

# РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНИКАХ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

### 2.1. Теоретические основы современных разработок по созданию учебников нового поколения

Учебник является одним из центральных компонентов системно-методического обеспечения процесса обучения. Учебники и учебные пособия были и остаются основными средствами трансляции знаний, стереотипных умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-оценочной деятельности. Поэтому от качества школьных учебников в значительной мере зависит качество общего образования.

Теорию учебника нового типа начали разрабатывать еще в 70-е гг. XX века ведущие ученые И.М. Бим, Г.Г. Граник, Д.Д. Зуев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин; серьезный вклад в разработку методологических подходов к учебнику нового поколения внес А.А. Леонтьев.

Большинство современных исследователей в определении понятия *учебник* традиционно ссылаются на определение Д.Д. Зуева: учебник – это массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных или иных особенностей [154]. Однако, на наш взгляд, современным социокультурным и педагогическим условиям в большей мере отвечает существенное дополнение А.А. Леонтьева: учебник – «основная и общеобязательная учебная книга для всех учащихся, работающих в рамках одной и той же психолого-дидактической системы» [216, с. 18]. Добавим к этому определению: реализующая федеральный компонент государственного стандарта общего образования и содержательные минимумы для данного этапа обучения.

В ряде исследований (Ю.Б. Васенев, А.А. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) четко прослеживается тенденция рассмотрения учебника как своего рода модели учебного процесса [216, с. 19]: «...учебник – технология изучения дисциплины для учащегося. Учебник можно рассматривать как наиболее детализированную модель педагогической системы» [100, с. 4]; «...учебник представляет собой своеобразный сценарий (пробро-раз, проект) предстоящей деятельности обучения. <...> Необ-

ходимо сделать все возможное, чтобы запрограммировать в учебнике такую деятельность обучения, в которой обеспечивалось бы гармоническое единство трех его функций: обучения, воспитания и развития» [326, с. 18].

Необходимо особо выделить в этой связи концепцию коллективно-распределенной деятельности (В.В. Рубцов). Согласно этой концепции учебник должен стать полноценным участником педагогического процесса, организующим работу и учителя, и учащихся. Таким образом, работа в классе распределяется между учителем, учащимися и учебником, между которыми происходит диалог-полилог [308].

Проблема создания комплекса средств обучения была сформулирована В.В. Краевским [195]. Комплекс должны были составить учебник, книга для учителя, сборник задач, справочник и т.д.

Сегодня в массовой школе уже используется, как правило, не только учебник (изолированная учебная книга), а весь УМК – учебно-методический комплекс, куда обязательно входит учебник и методические рекомендации для учителя. Остальные же компоненты УМК более или менее факультативны и могут варьироваться.

А.А. Леонтьевым введено понятие *серии учебников* (или УМК), соответствующих последовательным этапам обучения (применительно к школе – годам обучения). Главным требованием к такой серии является методическая преемственность составляющих ее компонентов. Понятие *учебник* рассматривается им как частный случай в отношении наиболее общего понятия *учебный материал*. Он может выступать необязательно в форме учебника и вообще книги – так, в дошкольном образовании, особенно в раннем обучении иностранному языку, это часто «рассыпной» раздаточный материал. Допускается введение в образовательный процесс старшей школы в качестве учебного материала изданий, исходно не имеющих дидактической направленности (например, научных монографий) или рассчитанных на другой контингент обучающихся (например, вузовских учебников).

К понятию *учебник* близко понятие *учебная книга*, обычно выступающая в образовательном процессе в виде либо учебника, либо учебного пособия. Под учебным пособием понимается такая учебная книга, которая является факультативным дополнением к учебнику или УМК.

Таким образом, учебники, учебные пособия, УМК являются компонентами системы средств обучения и соответственно – образовательного процесса в целом.

В нашем исследовании мы будем говорить об учебнике и УМК.

Проблема школьного учебника всегда занимала одно из центральных мест в системе педагогических наук. Об актуальности

этой проблемы свидетельствует значительное количество публикаций, которое постоянно возрастает. Только за 10 лет, начиная с середины 70-х гг. XX в., в России было издано более 200 работ, составивших основное содержание пятнадцати выпусков сборника «Проблемы школьного учебника» [296]. С 1985-го по 1996-й была опубликована следующая серия выпусков. Более 300 работ в том же направлении вышли в США, Англии, Франции и Германии примерно за тот же период. В этих публикациях нашли освещение самые разные вопросы, а именно: является ли учебник «помощником» учителя, руководством для учащегося или справочником, каково место учебника в национальных школах названных стран; как «изгнать» традиционный учебник из школ в связи с новыми методами обучения; какова роль учебника в формировании научной картины мира, каким должен быть учебник будущего и др. [201, с. 64].

В теоретических и методологических разработках ученых 70–90-х гг. XX в. – начала XXI в. обозначился ряд направлений научного поиска: исследование и описание функций учебника, дидактических и методических требований к нему, моделей учебников; создание и обоснование классификации учебников.

Основные дидактические функции современного учебника обобщены и сформулированы Д.Д. Зуевым [154, с. 31]. По его мнению, учебнику должны быть свойственны по меньшей мере следующие дидактические функции: информационная, систематизирующая, функции закрепления знаний и самоконтроля, самообразования, интегрирующая, координирующая и развивающе-воспитательная. При этом все они «должны выступать в каждом учебнике в органическом единстве, в комплексе», представляющем иерархическую систему. Естественно, что построение такой системы требует соответствующей теоретической платформы, создание которой – дело чрезвычайно сложное, связанное с синтезом множества элементов конкретных наук, а также педагогики, психологии, философии, истории. Как правило, исследователи проблемы учебника (не только школьного, но и вузовского) берут за основу данный перечень, внося в него некоторые коррективы. Так, Ю.Б. Васенев уточняет ряд функций и дополняет их перечень, выделяя трансформационную функцию учебника:

1) информационная (учебник является носителем содержания образования);

2) трансформационная (в учебник в качестве содержания образования включен определенный объем педагогически переработанных научных знаний);

3) систематизирующая (материал в учебнике изложен в строгой последовательности);

4) закрепляющая и контролирующая (всемерное облегчение учащемуся усвоения и закрепления материала, помощь в самостоятельном освоении нового материала и в восполнении пробелов);

5) интегрирующая (формирование в результате изучения дисциплины целостного представления о ней);

6) координирующая (координация всех остальных средств обучения, в том числе различных пособий, технических средств обучения и т.п.);

7) развивающе-воспитательная (содействие формированию всесторонне развитой личности) [100, с. 5].

Иная интерпретация основных функций учебника и УМК была предложена в 1999 г. А.А. Леонтьевым [216, с. 17].

1. Информационная функция, то есть возможность использования учебника (УМК) как источника той или иной информации: в случае русского языка – языкового материала, корпуса текстов, орфографических или пунктуационных правил, грамматического или иного справочника.

2. Развивающая функция, то есть возможность использования учебника (УМК) в целях формирования необходимых навыков и умений, а более широко – вообще стимулирования и поддержки интеллектуального и личностного развития учащихся.

3. Систематизирующая функция по отношению к системе родного языка и вообще материалу, представленному в учебнике (УМК).

4. Контролирующая функция. Речь идет о «встроенных» в учебник (УМК) способах и приемах контроля за степенью и качественной адекватностью усвоения программного материала.

5. Мотивирующая функция, особенно тесно связанная с развивающей функцией (в части развития личности) и направленная на пробуждение и поддержание у учащихся интереса к предмету, обеспечение внутренней мотивации работы с этим учебником.

Сопоставление подходов Д.Д. Зуева и А.А. Леонтьева к определению функций школьного учебника позволяет увидеть последовательное утверждение развивающей парадигмы образования (усиление внимания к развивающей функции, появление мотивирующей функции, акцент на обучающей функции контроля, на создании условий для саморазвития личности учащегося).

В контексте новых подходов к пониманию основных функций учебника А.А. Леонтьев определяет различия в понятиях «новый учебник» и «учебник нового поколения». Первый не связан с изменением психолого-дидактической и методической парадигмы обучения, он в чем-то превосходит предыдущий, но опирается на то же принципиальное понимание образования в целом, целей и содержания обучения данному предмету. Второй, напротив, ориентирован на реализацию новой образовательной парадигмы [216, с. 19].

Важно отметить, что каждый учебник должен базироваться на определенной теории обучения. На основе известных теорий обучения разработаны и используются в учебном процессе че-

четыре модели учебников: конвенциональный, соответствующий установившимся традициям классической педагогики и имеющий энциклопедический или монографический характер; программированный, основанный на автоматизации обучения по схеме «стимул – реакция» и выступающий в виде линейной или разветвленной программы; проблемный, построенный по теории проблемного обучения и включающий главным образом учебные вопросы, которые подлежат разрешению научными способами; комбинированный, включающий отдельные элементы других моделей [39].

Вопросам классификации учебников посвящены также работы В.П. Беспалько, Ю.Г. Татура [18; 20]. В качестве основания общей классификации учебников В.П. Беспалько выделяет четыре характеристики:

- 1) диагностичное/недиагностичное задание целей обучения;
- 2) дидактически отработанное/неотработанное содержание;
- 3) определенная/неопределенная организационная форма, в рамках которой используется учебник;
- 4) явно выраженная/невыраженная технология обучения.

На основании первых двух характеристик ученый определяет четыре основных типа учебников (всего, по классификации В.П. Беспалько, существует 16 типов): дидактический (с диагностично заданными целями и дидактически отработанным содержанием), декларативный (с диагностично заданными целями и дидактически неотработанным содержанием); догматический (без диагностично заданных целей, но с дидактически отработанным содержанием) и монографический (без диагностично заданных целей и с дидактически неотработанным содержанием). Последний тип учебника – монографический – по мнению ученого, вообще нельзя назвать учебником [18].

Общие психолого-педагогические требования к любому учебнику обобщены, систематизированы и описаны А.А. Леонтьевым [216, с. 19–27].

1. Аутентичность учебника – его самый первый параметр, несоблюдение этого параметра делает его абсолютно непригодным для использования в школе.

2. Научность. Это одна из самых сложных характеристик учебника, на практике наиболее часто нарушаемая. Имеется в виду, что научность отрывается от целевой ориентации учебника и начинает существовать как бы вне дидактики, сама по себе. Между тем, например, не всякая научная модель описания предмета может быть использована как «школьная», то есть составлять основу учебника по тому или иному предмету. Особенно часты такого рода случаи в учебниках по различным предметам для старших классов.

3. Соответствие целям обучения. Применительно к учебнику русского языка это соответствие основным линиям развития учащихся средствами предмета.

4. Соответствие возрастным и иным характеристикам контингента учащихся. При этом важно подчеркнуть, что «паспортный» возраст учащихся отнюдь не может быть единственным критерием при ориентации учебника на определенный класс. Кроме того, интеллектуальные возможности учащихся в высшей степени зависят от используемой образовательной парадигмы и педагогической технологии. Например, в рамках системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова достигается значительное опережение и качественное изменение развития учащихся по сравнению с так называемым «традиционным» обучением. Наконец, возрастные возможности учащихся не остаются идентичными с течением времени даже безотносительно к системе обучения.

5. Воспитательный потенциал учебника.

6. Развивающий характер учебника, его соответствие развивающей (вариативной) парадигме.

7. Системная организованность материала в рамках целостного учебника, которая должна сочетаться с организованной рефлексией учащихся над этой системой.

8. Системная организованность материала в рамках относительно законченной структурной части учебника.

9. Содержательная и структурная согласованность учебника с учебниками по другим предметам для того же класса, входящими в ту же образовательную область, а также с учебниками, входящими в другие образовательные области (для русского языка это будет, например, информатика).

10. Содержательная и структурная преемственность с другими учебниками по данному предмету в рамках общей серии учебников.

11. Мотивирующий характер учебника.

Дидактические требования к учебникам нового поколения соотносятся с теорией учебных изданий, согласно которой учебник включает три составляющих (аппарат ориентировки, аппарат организации усвоения и аппарат обработки издания; для нас в данном случае актуальны первые две), и с развитием этой теории в практике подготовки современных учебников для школы и вуза: пять составляющих (внешнее оформление, аппарат ориентировки, аппарат организации деятельности, аппарат контроля усвоения, предметная часть) – это основные элементы обобщенной структурной схемы учебника.

К аппарату ориентировки относятся оглавление, различные указатели, предисловие, рубрикации, символы, шрифтовые выделения, примечания, приложения, словари и т.д. Задача аппарата ориентировки – помочь наиболее эффективно использовать учебник, обеспечить развитие интереса к предмету.

К аппарату организации деятельности относятся формулировки целей, задания, упражнения, задачи, вопросы, введение («Как работать по учебнику»), заключение и т.п.

К аппарату контроля усвоения относятся ответы на вопросы и задания, тематические, рубежные, итоговые контрольные работы и/или тесты с ответами.

Наконец, предметная часть – содержание дисциплины – излагается с помощью трех (в случае технических дисциплин) языков: естественного, математического и графического или двух – естественного и графического. Последний также можно структурировать: тексты (основной, дополнительный, поясняющий); формулы, алгоритмы, программы; схемы, чертежи, таблицы, графики. Задача предметной части – обеспечить ориентировочную основу учебной деятельности (систему знаний), развитие информационных и коммуникативных общеучебных умений, личностных качеств учащихся (в том числе способности и стремления к научному пониманию). Задачи аппарата организации деятельности и контроля усвоения – развитие предметных умений, общеучебных умений (организационных, коммуникативных, оценочных) и личностных качеств ученика.

Анализ дидактических требований к учебникам нового поколения, которые создаются в рамках развивающей образовательной парадигмы, приводит к выводу, что эти учебники должны быть качественно иными – направленными на ребенка: учитывать, с одной стороны, его возрастные возможности, с другой – социокультурные условия, то есть удовлетворять следующим условиям:

- быть значимыми для каждого ребенка, имеющими личностную основу, дополненными самим учеником в процессе открытия и получения знаний как личностного образовательного продукта;

- постоянно включать учащихся в исследовательскую деятельность по нахождению способов решения познавательных, творческих задач, в процесс моделирования, конструирования нового знания, которое может быть отражено ребенком в виде символа, знака, рисунка, схемы, то есть развивать познавательную активность учащегося, предполагающую выбор ситуации, идеи, способа получения знаний, анализ своих проб и ошибок;

- содержать дидактическую систему, отражающую применение интерактивных методов изучаемых наук и искусств, которые способствуют развитию и становлению личности учащегося;

- давать возможность учащемуся создавать личностную образовательную программу по предмету, которая определит выбор заданий, предоставит ученику возможность самому составлять задания, в том числе направленные на общение, диалог со значимым для него собеседником;

- обеспечивать диалоговые формы обучения;

- иметь в качестве основы содержания систему заданий в виде практических задач и жизненных ситуаций;

– способствовать приобретению учеником статуса субъекта учения, основные качества которого – сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность;

– иметь контрольно-измерительные материалы, которые могут быть представлены в том числе в виде электронного носителя как приложение к учебнику и будут содержать несколько вариантов заданий, тестов, ориентированных на разные уровни развития познавательной сферы учащихся;

– обеспечивать процесс общения, характеризующийся тройной направленностью: на учащихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития), на само учебное взаимодействие и на предмет усвоения, то есть личностную, социальную и предметную ориентацию общения;

– быть нацеленными на коммуникацию ученика не только с партнерами по классу, но и с людьми, живущими с ним в одном городе, стране, на планете, через задания с выходом в Интернет, с использованием эпистолярного жанра, художественных, научных материалов о жизни сверстников в других городах и странах, тем самым способствуя становлению и саморазвитию личности (Л.В. Трубайчук) [353].

Значимая роль в ряду требований к учебнику нового поколения для массовой общеобразовательной школы отводится принципу минимакса (А.А. Леонтьев, Ю.Г. Татур) и принципу непрерывности и преемственности образования.

Согласно принципу минимакса, по любому предмету необходимы стандарты двух уровней. «Верхний» стандарт определяет объем и характер материала, который школа предлагает всем учащимся. «Нижний» стандарт обозначает тот минимум знаний, умений и навыков, который обязательно должен быть усвоен любым учащимся. Тогда образуется своеобразный континуум, в котором каждый школьник сам найдет свое место в зависимости от своих индивидуальных возможностей, способностей и интересов. Структура и содержание учебника должны быть изначально соотношены с этим многообразием и давать возможность одаренным учащимся выйти за «верхнюю» границу [216, с. 25; 258, с. 107].

Непрерывность и преемственность в обучении является одним из факторов, обеспечивающих эффективность образования. При этом под непрерывностью А.А. Леонтьевым понимается «наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение и т.д.), то есть в конечном счете – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования. Таким образом,

непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения от детского сада до последипломного и курсового обучения» [258, с. 96].

Учитывая многообразие форм обучения, в особенности на этапе школы, А.А. Леонтьев различает внешнюю непрерывность (преемственность) – организационный переход обучения на более высокую ступень и внутреннюю непрерывность (преемственность), определяемую соотносительностью содержания образования на каждой предшествующей и последующей ступени. Этот подход относится ко всей системе образования.

Вместе с тем внутри каждой ступени и каждой формы обучения должна быть предусмотрена вариативность программ для учащихся с разным уровнем подготовки, разными общими способностями и знаниями, разным уровнем личностно-психологической зрелости (в частности, с разным уровнем доступной им самоорганизации), наконец, относящихся к различным личностно-психологическим типам. Последовательно проведенная стратегия вариативности позволяет в значительной мере снять психологические барьеры, максимально дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, адаптировать его к особенностям учащихся.

Таким образом, важнейшей задачей является обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на всем протяжении процесса образования. А так как образование – непрерывный процесс, продолжающийся в течение всей жизни, необходимо вести речь о целевом и содержательном единстве всей системы непрерывного образования.

В контексте проблемы содержания школьного учебника нового поколения для нашего исследования значимыми являются подходы к развитию общеучебных умений школьников, которые будут рассмотрены далее. Под общеучебными умениями мы понимаем умения, универсальные для всех школьных предметов и основных сфер человеческой деятельности.

В педагогической науке понятие «умение» толкуется неоднозначно, в том числе пересекается с понятиями «способности», «навык», «компетентность»:

1) знания, умения и навыки включаются в понятие компетентности [156, с. 26];

2) компетентность рассматривается как более широкое понятие, включающее как когнитивную и операционно-технологическую составляющие, так и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую [322, с. 21];

3) предлагаются систематизированные наборы ключевых компетентностей (например: ценностно-смысловая, культурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, компетентность личностного совершенствования) [382, с. 63], при этом признается, что «внеш-

не компетентности проявляются, как правило, в форме умения [323, с. 28], то есть способности делать что-то, приобретенной на основе знания и опыта деятельности. О разделяемой нами позиции Г.А. Цукерман, обосновывающей тождественность понятия «компетентность» понятию «функциональная грамотность» [385], мы уже говорили выше.

В науке существуют разные подходы к соотношению понятий «навыки» и «умения». Отмечается, что основным отличием умения от навыка является осознанная контролируемость действий, навык всегда предполагает автоматизацию действий. Тогда умение может включать в себя навык (контролируемые действия могут включать в себя автоматизированные), в то время как навык не включает в себя умение.

Широко известна точка зрения, согласно которой умение предшествует навыку (Ю.К. Бабанский, А.Я. Данилюк, И.Ю. Кулагина, Л.М. Фридман). Эти ученые определяют навыки как автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее своей сознательной целью [377, с. 301]. Однако очевидно, что в сознательной деятельности человека лишь отдельные компоненты действий могут быть доведены до автоматизма, следовательно, речь может идти лишь об ограниченном количестве действий, в то время как большинство действий, в том числе и совершаемых в учебном процессе, изначально не предполагает автоматического выполнения.

Противоположной позиции придерживаются С.Г. Воронцов, А.А. Леонтьев, К.И. Пидкасистый, К.К. Платонов, Е.С. Рапацевич, Г.К. Селевко, В.Д. Шадриков, Т.И. Шамова и ряд других ученых, которые считают, что навыки возникают раньше умений и умения опираются на уже выработанный навык. Умение оказывается более сложным действием – совокупностью операций, направленных на выполнение определенной задачи. Умение – это не просто «знание в действии», оно должно обеспечиваться «совокупностью приобретенных знаний и навыков» [272, с. 613]. Умение связано с деятельностью в новых условиях, в измененных условиях, а значит, невозможно без участия сознания и определяется качествами каждой отдельной личности.

Нам близка позиция, согласно которой вопрос о том, как соотносятся между собой умение и навык, следует решать с учетом возможного уровня умений (А.А. Леонтьев, Г.К. Селевко, А.А. Степанов). Различаются элементарные умения, идущие вслед за знаниями и первым опытом действий, и умения, выражающие ту или иную степень мастерства (умение-мастерство возникает на основе знаний и уже выработанных навыков), то есть выделяются простые и сложные умения. Простые умения

«при достаточном упражнении могут автоматизироваться, переходить в навыки» [322, с. 26]; сложные умения включают в себя и знания, и навыки. Именно к разряду сложных умений следует отнести общеучебные умения.

Таким образом, термином «умение» мы обозначаем «владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками» [298, с. 116]. Умения следует рассматривать с позиции деятельностного подхода, а именно:

- по своему характеру умение предполагает всегда сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями ее выполнения;

- по структуре умение – это система различных знаний и навыков;

- по механизму реализации умение – это самостоятельный перенос известных способов действий в новые условия [110, с. 54].

Большинство ученых использует термин «общеучебные умения» или «общие учебные умения». Кроме того, в ряде работ можно встретить термин «межпредметные умения», «надпредметные умения».

В связи с разработкой Федерального государственного образовательного стандарта более часто употребляемым становится термин «метапредметные результаты». Мы будем придерживаться традиционного термина «общеучебные умения» как наиболее устоявшегося в педагогической науке.

Существует ряд классификаций общеучебных умений (Ю.К. Бабанский, С.Г. Воровщиков, И.Ю. Кулагина, Н.А. Лошкарева, В.Ф. Паламарчук, Д.В. Татьянченко, А.В. Усова, Л.М. Фридман, Т.И. Шамова и др.).

В основу классификации Ю.К. Бабанского положены структура учебной деятельности и специфика усвоения знаний, выделяются три группы общеучебных умений:

- учебно-организационные (принимать и намечать задачи деятельности; рационально планировать деятельность; создавать благоприятные условия деятельности);

- учебно-информационные (осуществлять библиографический поиск; работать с книгой, справочником и пр.; работать с техническими источниками информации; осуществлять наблюдения);

- учебно-интеллектуальные (мотивировать свою деятельность; внимательно воспринимать информацию; рационально запоминать; логически осмысливать учебный материал, выделяя в нем главное; решать проблемные познавательные задачи; самостоятельно выполнять упражнения, осуществлять самоконтроль учебно-познавательной деятельности) [12, с. 328].

Т.И. Шамова, разделяя все «школьные» умения на общеучебные («умения осуществлять процесс самоуправляемой дея-

тельности»), специальные (предметные) и интеллектуальные (приобретать и перерабатывать информацию), относят к общеучебным умения планировать предстоящую работу, рационально организовывать ее выполнение, осуществлять самоконтроль и работать в определенном темпе. Наиболее важными в этом ряду называются умения планирования и самоконтроля деятельности.

Обращает на себя внимание тот факт, что в обеих классификациях не устанавливаются связи интеллектуальных умений с речевой деятельностью, что противоречит объективно существующей связи языка и мышления. На этом основании Т.А. Ладыженская выделяет умения, необходимые для речевой деятельности учащегося, в отдельную группу – интеллектуально-речевых умений [206]. Данные умения группируются по двум основным разновидностям речевой деятельности: «а) умения, в основе которых лежит смысловое восприятие речи (умение слушать, читать); б) умения, суть которых составляет порождение речи (умение излагать свои мысли в устной и письменной форме)» [206, с. 87].

К первой группе отнесены умения читать тексты различных стилей речи, использовать различные виды чтения, составлять простой и сложный план текста, составлять на основании текста таблицы, схемы, графики; составлять тезисы, конспекты, аннотацию, осуществлять цитирование текста; определять основные компоненты речевой ситуации, вид общения; оценивать соответствие выбранного вида общения речевой ситуации; определять вид и приемы слушания; находить коммуникативные недочеты.

Ко второй группе отнесены умения создавать различные типы текстов; тексты различных стилей речи; составлять рецензию текста, реферат; владеть различными видами изложения текста; создавать тексты с применением компьютера; овладеть этикетными средствами вежливости; вести этикетный диалог; исправлять тексты по условным обозначениям редактора и др.

Свое развитие классификации Ю.К. Бабанского и Т.И. Шамовай находят в работах Н.А. Лошкаревой (третий вариант программы развития общеучебных умений – 2002 г.), С.Г. Воровщикова, И.Ю. Кулагиной, Е.В. Орловой, Л.М. Перминовой, Д.В. Татьянченко, О.И. Тириновой, А.В. Усовой и др. Общим для этих классификаций является положенное в основу понимание сущности учебно-познавательной деятельности, которая определяется как «...самоуправляемая деятельность учащегося по решению личностно значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающаяся овладением необходимыми для ее разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации» [345, с. 84]. Исследователи выделяют следующие группы умений (в скобках даны терминологические варианты или пояснения):

- организационные (учебно-организационные, учебно-управленческие);
- интеллектуальные (учебно-интеллектуальные, познавательные);
- информационные (учебно-информационные, умения работы с текстом, информационно-библиографические);
- логические (учебно-логические);
- коммуникативные (учебно-коммуникативные; группа умений под общим названием «культура устной и письменной речи»);
- умение самоконтроля (как отдельная самостоятельная группа или в ряду организационных умений);
- оценочные.

Все вышеназванные классификации отличает одна общая особенность: невнимание или недостаточное внимание (упрощенный взгляд) на умения, необходимые для эффективной и результативной речевой деятельности.

В государственном стандарте общего образования (2004) федеральный компонент каждой ступени обучения открывается рубрикой «Общие учебные умения, навыки и способы деятельности», а общеучебные умения разделены на умения, необходимые в познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности [363]. Разработчики указывают, что предлагаемая рубрикация имеет условный (примерный) характер, что, очевидно, сказалось на представлении умений, связанных с речевой деятельностью. Вместе с тем принципиально важным представляется отсутствие в государственном стандарте общего образования в названиях общеучебных умений составной части «учебно-», что указывает на необходимость овладения данными умениями не только в учебных целях.

Таким образом, анализ современных теоретических и методологических разработок по созданию учебников нового поколения показал, что к настоящему моменту в основном сложилась отечественная теория учебника:

- разведены и определены понятия «учебник», «учебное пособие», «учебные материалы»;
- определены основные функции учебника (УМК): информирующая, развивающая, систематизирующая, контролирующая, мотивирующая; описаны основные модели и дана общая классификация учебников по четырем основаниям;
- сформулированы общие психолого-педагогические (дидактические) требования к учебникам;
- описана обобщенная структурная схема учебника.

Важной качественной составляющей теории учебника является определение понятия «учебник нового поколения», где в качестве главного критерия называется реализация развивающей образовательной парадигмы. Данная парадигма описана А.А. Леонтьевым в виде системы психолого-педагогических

принципов – лично ориентированных, деятельностно ориентированных и культурно ориентированных.

Определена специфика содержания учебника нового поколения, которая заключается в следующем:

1) элементом отбора содержания являются такие ориентации для личности, которые дают ей ценностный, жизненный опыт, а знание – его часть;

2) отбор и освоение содержания обучения осуществляется на основе совместной деятельности учителя и учащихся, учебного диалога, который выступает как способ существования субъектов в образовательной среде, упор делается на конструирование личностного знания;

3) стирается грань между содержательным и процессуальным аспектами обучения: процесс (диалог, поиск, исследование, игра) становится источником личностного опыта, поэтому учебник должен содержать проблемы, жизненные ситуации, решение которых и формирует личностный и социальный опыт;

4) текст как фрагмент культуры усваивается через диалог с автором, а также через диалог учащихся и учителя;

5) создаются установки на творчество; творческое мышление школьников должно систематически и целенаправленно развиваться на основе выполнения творческих заданий и упражнений, включенных в учебник.

Реализация данных подходов к содержанию учебников возможна с опорой на следующие принципы: принцип минимакса, принцип непрерывности и преемственности образования. При этом необходима переориентация содержания учебников на развитие не только предметных умений, но и общеучебных умений (интеллектуально-речевых, организационных, оценочных, коммуникативных,) через аппарат организации деятельности и аппарат ориентировки. Педагогическая наука располагает обоснованными классификациями общеучебных умений, в основе которых лежит современный взгляд на учебно-познавательную деятельность учащихся.

Анализ исследований по проблемам школьного и вузовского учебника позволяет говорить об общности подходов, что делает сегодня реально возможным не только создание учебников нового поколения для школы и вузов, но и решение проблемы преемственности школьного и вузовского образования (например, выстраивание непрерывного педагогического образования) при условии, что достижения в теории учебника будут востребованы.

## 2.2. Концептуальные подходы к созданию учебников нового поколения в образовательной системе «Школа 2100»

В настоящее время «Школа 2100» – единственная в России образовательная система, которая реализует принцип непрерывности и преемственности в его полноте и целостности. В Заключении Российской академии образования по результатам экспертной оценки концепции, научных, научно-методических и учебных материалов, подготовленных в рамках научно-педагогического проекта «Образовательная система “Школа 2100”», отмечено, что «авторскому коллективу “Школы 2100” удалось создать современную лично ориентированную образовательную систему для массовой школы, которая полностью соответствует государственной политике и направлениям модернизации российского образования и эффективно реализует идеи развивающего образования, непрерывно и преемственно от дошкольной подготовки до окончания общеобразовательной школы» (протокол Бюро Президиума РАО от 16.11.2005 г.) [262, с. 7–12]. Целостность, последовательность и системность образовательного процесса (дидактическое целое) обеспечиваются следующими направлениями:

1. Методологическим единством.
2. Единством целей.
3. Содержательным единством.
4. Процессуальным единством.
5. Единством оценивания образовательных достижений учащихся.

Рассмотрим каждое из этих направлений относительно образовательной системы «Школа 2100».

1. Методологическое единство в «Школе 2100» обеспечивается применением единого подхода – лично ориентированного, направленного на максимальное раскрытие и выращивание личностных качеств каждого ребенка, предоставление ему для этого комфортных и успешных условий.

Методологической основой создания учебников нового поколения в рамках «Школы 2100» является система психолого-дидактических принципов развивающего образования (лично ориентированных, деятельностно ориентированных, культурно ориентированных) [258, с. 87–92].

Вслед за П.Ф. Каптеревым, С.И. Гессеном и М.К. Мамардашвили в «Школе 2100» разработана философско-психологическая концепция учения, ориентированная на становление личности, ее самостроительство в процессе деятельности ребенка в предметном мире, а также на приоритет самообразования и саморазвития перед школьным образованием [258].

Развивающая парадигма образования находит отражение в системе требований к учебникам в «Школе 2100». Покажем это применительно к учебникам гуманитарного цикла.

1) Учебник родного языка, а тем более учебник литературы, должен быть написан так, чтобы любой школьник, независимо от уровня образованности, направленности личности, наличия и степени внутренней мотивации занятий данным предметом, мог работать по нему не только адекватно, но и с неослабевающим интересом, то есть содержательное развертывание учебника должно «устраивать» любого учащегося. Другой вопрос, что для разных контингентов учащихся можно предлагать параллельные учебники. Но та же задача может быть решена и путем дифференциации текстов внутри одного учебника. Применительно к системе упражнений целесообразно обеспечить учащимся максимальную возможность свободного выбора упражнений из наличных вариантов, то есть ввести принципиально иной алгоритм решения методических задач, приспособленный к личностному и индивидуальному многообразию учащихся. Эта проблема решена в учебнике «Букварь» (прежнее название – «Моя любимая Азбука») [41] следующим образом: на развороте одна из страниц предназначена для первоклассников, еще не умеющих читать, а противоположная – для тех, кто овладел грамотой еще до школы.

В учебнике, как и в программе, должен найти себе место материал с дифференцированной степенью обязательности.

2) Учебник родного языка или литературы, как и любой другой учебник, должен писаться с учетом параллельно изучаемого или ранее изученного материала по другим предметам. Это касается и предметов той же образовательной области (с одной стороны, иностранного языка, с другой – истории, предметов художественного цикла и проч.), и предметов более «далеких». Так, например, при обучении естественно-научным предметам возникает проблема особенностей научного текста (учебно-научного), но решение этой проблемы должно начинаться уже в курсе родного языка.

3) Преодоление линейности действующих программ и учебников особенно актуально в связи с концентричностью представления материала по русскому языку. Отчасти такая «рекуррентность» курса связана с ошибочным представлением о замкнутости и «самодостаточности» содержания начального образования и с недооценкой мыслительных возможностей учащихся младших классов. Преодоление концентричности в курсе родного языка, его выстраивание в единой логике от первого до одиннадцатого класса позволяет расширить курс родного языка по существу, включив в него, например, обучение различным видам устной и письменной речи, приемам различных видов чтения.

4) Деятельностный подход к учебнику предполагает органическое единство в нем развивающей и контролирующей функций и использование обучающего контроля.

5) Программа и учебник по русскому языку должны быть ориентированы на решение не только чисто учебных задач, но

и на обучение ориентировке в реальном языковом тексте, на успешное решение реальных коммуникативных задач.

6) Концепция интериоризации, впервые сформулированная Л.С. Выготским, предполагает поэтапный переход от совместной деятельности на уроке к самостоятельной деятельности каждого учащегося. Это требует соответствующей методической организации учебного материала как в рамках УМК для одного года обучения, так и в серии учебников (УМК), определенной динамики типов упражнений, включения в УМК компонентов, прямо ориентированных на самостоятельную деятельность учащихся, обучения работе со словарями и справочниками и т.д. Следует подчеркнуть, что самостоятельная познавательная деятельность учащихся (как в средней, так и в высшей школе) не рождается сама и из ничего: как писал, в частности, П.С. Пидкасистый [280], необходимо специальное обучение приемам такой самостоятельной работы, которое, на наш взгляд, должно быть поэтапным: сначала совместная постановка целей, подсказка относительно средств и способов и контроль учителем результата; затем передача всех этих функций самому ученику, вплоть до контроля (самоконтроля).

7) Применительно к русскому языку особенно актуальны требования к учебнику (УМК), связанные с опорой на предшествующее спонтанное развитие. Эта проблема связана с языковой интуицией или чувством языка и с путями учета в школьном, вообще институализованном обучении родному языку языкового и коммуникативного опыта ребенка. Чувство языка возникает произвольно, как побочный продукт деятельности, направленной на овладение практикой речевого общения (Л.И. Божович) [32]. Это неосознанное, нерасчлененное эмоциональное обобщение речевого опыта ребенка, используемое в речи (в экспериментах Л.И. Божович – письменной) для регулирования и контроля правильности. Дальнейшее развитие этого понятия можно найти в работах Е.Д. Божович, которая рассматривает общее понятие языковой компетенции, включающей два компонента – речевой опыт и знания о языке [30; 31].

В свою очередь, речевой опыт включает как практическое владение родным языком, так и «эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке» [30, с. 37] и соответствующие «чувству языка» Л.И. Божович. Автор указывает, в частности, что «в обучении происходят (по крайней мере, должны происходить) два процесса: 1) осмысление и преобразование речевого опыта ребенка под влиянием усваиваемых знаний о языке, 2) наполнение и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта» [30, с. 37].

8) Ориентированность учебников на формирование у школьников потребности в творчестве (установки на творческую деятельность) и умений творчества.

Далее рассмотрим целевое единство как направление, обеспечивающее дидактическое целое образовательной системы «Школа 2100».

## 2. Целевое единство.

Сущностью образовательной системы «Школа 2100» является наличие и реализация единой стратегической цели – становление функционально грамотной личности. Данная цель соотносится с запросом общества и государства, ее реализация означает обучение, развитие и воспитание ребенка, начиная с дошкольного детства и заканчивая профильной школой.

В широком смысле под функционально грамотной личностью понимается личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [262, с. 62].

В образовательной системе «Школа 2100» определено, что функционально грамотная личность – это человек самостоятельный:

- способный достичь успеха в жизни; найти себя и реализовать свои интересы и возможности;
- умеющий искать и находить решение в нестандартной ситуации;
- способный быть самостоятельным в ситуации выбора и принятия решений;
- умеющий отвечать за свои решения;
- способный нести ответственность за себя, своих близких.

Функционально грамотная личность – это человек познающий:

- обладающий приемами учения и готовый к постоянному самообразованию;
- обладающий сформированной целостной картиной мира;
- обладающий набором компетенций, как ключевых, так и по различным отраслям знаний;
- владеющий современными информационными технологиями.

Функционально грамотная личность – это человек, умеющий жить среди людей:

- легко адаптирующийся в любом социуме и умеющий активно влиять на него;
- обладающий толерантностью, то есть понимающий, что жизнь среди людей – это поиск постоянных компромиссов и необходимость искать общие решения, что кроме личного мнения, которое надо защищать и отстаивать, есть и другие, которые также имеют право на существование;
- хорошо владеющий умениями всех видов речевой деятельности, устной и письменной речью как средством взаимодействия между людьми и достижения поставленных задач;

- умеющий соотносить и координировать свои действия с действиями других людей;
- умеющий понимать условия собственных действий в соответствии с задачами, стоящими перед человечеством в целом;
- умеющий сознательно действовать в границах нормы, выбирая оптимальные условия [262, с. 63].

Данные качества функционально грамотной личности могут и должны рассматриваться как портрет современного выпускника школы.

Для успешного становления функционально грамотной личности в российской школе необходимо придать образованию личностный смысл, то есть усилить смысловой характер его содержания и реализовать в образовательной среде соответствующие педагогические принципы и условия. Выращивание функционально грамотной личности с точки зрения личностно развивающего образования должно опираться на базовые педагогические принципы: образовательной среды развития, персонификации, мотивационности, непрерывности и преемственности, которые обеспечивают действительную самореализацию и самоопределение личности ребенка в современном обществе [396].

Целевое единство Образовательной системы «Школа 2100» обеспечивается также новой трактовкой процессов воспитания, ориентированной на формирование у детей культуры достоинства. Предложена система принципов воспитания: принцип социальной активности, принцип социального творчества, принцип взаимодействия личности и коллектива, принцип развивающего воспитания, принцип мотивированности, принцип индивидуализации, принцип целостности воспитательно-образовательного процесса, принцип единства образовательной среды, принцип опоры на ведущую деятельность [258, с. 132–135].

3. Содержательное единство в образовательной системе «Школа 2100» обеспечивается

- психолого-педагогической концепцией непрерывности и преемственности образования, опирающейся на идею поэтапного развертывания содержания и на впервые введенное и разработанное авторским коллективом понятие содержательно-целевых линий развития. Это понимание реализовано во всех учебниках и программах «Школы 2100», используемых в практике преподавания;

- разработанной целостной психолого-дидактической концепцией учебников нового поколения [216, с. 17–27], реализованной также во всех без исключения учебниках по разным предметам;

- разработанной и психологически обоснованной системой дошкольного образования детей, полностью обеспеченной учебными материалами и также используемой в педагогической практике [182];

– единой психолого-дидактической концепцией содержания и организации обучения в основной школе. В частности, обосновано разделение основной школы на два последовательных этапа на психологической и дидактической основе. Раскрыта специфика обучения в старшей школе и предложена оптимальная модель построения обучения на этом этапе, исходящая из принципов профильности и максимального приближения дидактики старшей школы к вузовской дидактике. Этот подход реализован в опубликованных предметных программах и учебниках по ряду предметов учебного плана основной и старшей школы [57–65];

– общими подходами к обеспечению овладения учащимися функциональной грамотностью (в широком смысле и применительно к языковым предметам) через развитие общеучебных умений;

– предложенной оптимальной для условий развивающего образования трактовкой образовательного стандарта (принцип минимакса – несовпадение уровня требований к содержанию предъявляемого материала и уровня требований к усвоению его учащимися);

– подходами к выбору и разработке адекватных развивающему подходу учебных технологий как в общедидактическом плане, так и применительно к методике преподавания образовательных областей и отдельных предметов.

Разработанная авторским коллективом ОС «Школа 2100» психолого-педагогическая концепция непрерывности и преемственности образования, как было сказано выше, опирается на идею поэтапного развертывания содержания и на впервые введенное и разработанное понятие содержательно-целевых линий развития.

В образовательной программе «Школа 2100» выделяются шесть линий развития дошкольника, определяющие внутреннюю готовность его к школьному обучению: линия формирования произвольного поведения, линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности, линия перехода от эгоцентризма к децентрации (способности видеть мир с точки зрения другого или других) и линия мотивационной готовности. Эти четыре линии развития определяют содержание и дидактику дошкольного образования.

Кроме того, А.А. Леонтьев выделяет еще две линии, «передаваемые» начальной школе от дошкольного образования. Это линия социальной и социально-психологической ориентации в человеческой действительности, в малой группе и «большом» обществе, источником которой является отнюдь не только прямая трансляция социальных норм, эталонов и запретов. Здесь обучение непосредственно граничит с воспитанием. И это линия поддержки, закрепления и развития усвоенных в дошкольный период культурных и социальных ценностей [258, с. 98–99].

Психическая деятельность ученика, закончившего начальную школу, должна характеризоваться тремя новообразованиями: произвольностью, рефлексией (умением осознавать и оценивать свою деятельность) и внутренним планом действий [343, с. 38–41; 263, с. 270–283]. Поэтому одной из важнейших содержательно-целевых линий развития в начальном образовании, обеспечивающих конечные (целевые) требования к ребенку, завершающему начальный этап образования, следует считать формирование его учебно-познавательной деятельности. Именно в младшем школьном возрасте ребенок овладевает системой действий (операций), необходимых для успешной познавательной деятельности на последующих этапах. При этом существенно, чтобы предлагаемая для усвоения система не носила жестко алгоритмического характера, вернее, чтобы ее алгоритмический характер не препятствовал, а способствовал формированию у ребенка эвристических действий; ум ребенка должен оставаться гибким, самостоятельным, творческим, а не быть закованным в строгие рамки универсальных предписаний.

«Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок... Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, “чем я был” и “чем я стал”» [263, с. 273]. Отсюда вторая линия развития – личностнообразующая (субъектообразующая).

Формирование учебной деятельности неразрывно связано еще с двумя линиями развития. Во-первых, это овладение учебным материалом: никакое обучение невозможно без накопления знаний об окружающей действительности, лежащих в основе построения образа мира. Во-вторых, это формирование умений свободного перехода от учебной к неучебной деятельности, перехода от решения системы учебных задач к ориентировке в проблемных ситуациях реальной деятельности, распознаванию и решению встающих в ней задач.

Далее, это линия опоры на материал в поэтапном развитии ребенка. Мало передавать младшему школьнику социальный опыт: это необходимо делать таким образом, в такой последовательности, с таким выбором, в такой дозировке, чтобы узловые, поворотные точки развития детского интеллекта и вообще высших психических функций, соответствующие особой предрасположенности (сензитивности) ребенка к усвоению тех или иных действий (операций), были обеспечены необходимым и достаточным материалом. Иначе говоря, для того чтобы школьник нормально развивался на следующем этапе, данный, начальный этап должен быть оптимально организован.

В частности, очень важна происходящая на этом этапе перестройка всех высших психических функций на базе развития мышления. «Благодаря переходу мышления на новую, более

высокую ступень... память становится мыслящей, а восприятие думающим» [407, с. 255]. «Как показывают исследования психологов... мышление школьников (в традиционной, не развивающей школе) заканчивается в своем развитии к 12 годам. И заканчивает человек университет на базе того уровня развития, которого достиг к 12 годам. Образование для большинства учащихся как бы проходит боком, на их умственное развитие оно существенно не влияет» [129, с. 56].

Применительно к разным предметам авторами учебников «Школы 2100» сформулированы линии развития учащихся средствами предметов. Перечисленные ниже линии подчинены содержательной ориентации каждого этапа процесса непрерывного образования. Такими этапами, как уже было сказано выше, являются: а) дошкольное образование, б) начальное образование, в) общее среднее образование.

Покажем это на нескольких примерах.

Содержательно-целевые линии развития средствами предмета Русский язык:

1) Овладение грамотой (навыками и умениями чтения и письма), включая умения, обозначаемые как «функциональная грамотность». Эта линия развития является условием полноценного овладения любыми предметами, входящими в содержание как среднего, так и высшего образования, а также полноценной профессиональной и учебной деятельности в последующий период.

2) Расширение активного и пассивного, включая и потенциальный, словарного запаса учащихся, более полное овладение грамматическим строем родного языка, овладение системой стилистических и вообще функциональных разновидностей речи, то есть дальнейшее овладение самим родным языком.

3) Овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи (имеются в виду продуктивные навыки).

4) Овладение орфографией и пунктуацией, а также другими «технологическими» компонентами письма.

5) Овладение рецептивными навыками и умениями понимания и анализа текстов разных видов, вообще умениями ориентировки в тексте.

6) Систематизация языковых, прежде всего грамматических, знаний о родном языке с целью обеспечить ориентировку в системе языка, необходимую для формирования продуктивных и рецептивных речевых навыков и умений, для обеспечения произвольности, намеренности и осознанности речевой деятельности на родном языке.

7) Раскрытие для учащихся воспитательного потенциала родного языка, его неразрывной связи с историей, духовной культурой и менталитетом русского народа. Сюда относится и информация социолингвистического и вообще внешнелингвистического характера об истории русского языка и его месте среди других языков России.

8) Формирование у учащихся «общелингвистической компетенции» в отличие от «конкретно-языковой компетенции», что необходимо как для обеспечения владения иностранным языком, так и для овладения другими школьными предметами.

9) Формирование у учащихся языкового чутья (языковой интуиции, языкового сознания) [221, с. 36–37; 40, с. 122].

Содержательно-целевые линии развития средствами предмета Литературное чтение:

1) Определение и объяснение своего эмоционально-оценочного отношения к прочитанному.

2) Приобщение к литературе как искусству слова.

3) Приобретение и первичная систематизация знаний о литературе, книгах, писателях.

Линии, общие с курсом русского языка:

4) Овладение функциональной грамотностью.

5) Овладение навыками и умениями понимания и анализа текстов разных видов, вообще умений ориентировки в тексте.

6) Овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи [69, с. 98].

Содержательно-целевые линии развития средствами предмета Окружающий мир (естествознание и обществознание) (А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов):

1) Знакомство с целостной картиной мира (развитие умения объяснять мир).

2) Формирование эмоционально-оценочного отношения к миру (развитие умения определять свое отношение к миру) [260, с. 177].

Как видим, имеет место взаимопроникновение линий развития внутри образовательной области (филология, окружающий мир), корреляция линий развития из разных образовательных областей (акцент на личностные смыслы, на собственное эмоционально-оценочное отношение к изучаемому, на функциональную грамотность).

Целостная психолого-дидактическая концепция школьного учебника нового поколения в образовательной системе «Школа 2100» разработана на примере учебников русского языка и литературы [216, с. 21–27; 92] в виде методических требований.

В качестве общих методических требований определены следующие: 1) комплексность целей, достигаемых с помощью учебника; 2) комплексность представлений предметного материала в учебнике; 3) организация методической системы типов упражнений; 4) функциональность и последовательность в применении средств наглядности; 5) ориентация на индивидуальные и групповые особенности учащихся; 6) оптимальное соотношение теории и практики; 7) ориентированность учебника на максимум самостоятельной работы учащихся; 8) включенность в учебник материала других предметов или отсылка к нему; 9) преемственность с учебниками по другим предметам; 10) наличие культурного компонента.

Применительно к учебникам русского языка система методических требований разворачивается следующим образом.

1) Комплексность целей, достигаемых с помощью учебника (в случае учебника русского языка это комплексное обеспечение основных линий развития).

2) Комплексность представления языкового материала в учебнике (то есть он не должен отображать и обслуживать, допустим, только усвоение грамматических знаний и формирование грамматических навыков, но одновременно «работать» и на лексику, и на развитие речи, и на другие аспекты языка, и на различные виды речевой деятельности). Учебник должен формировать у школьника, с одной стороны, обобщенное представление о языке как системе, с другой – представление о целях и содержании курса русского языка в целом. Это последнее требование чрезвычайно важно для преодоления линейности представления материала в современных школьных учебниках и программах, что в случае «разрыва» этой линейности (например, продолжительной болезни школьника) провоцирует неуспеваемость (отставание).

3) Организация системы упражнений. Хорошо исследованная, например, в системе П.Я. Гальперина формирующая роль упражнений привела нас к пониманию необходимости построить охватывающую весь материал учебника методическую систему типов упражнений, сменяющих и дополняющих друг друга по мере решения методических задач. В данном случае речь идет здесь не о привычной нам классификации упражнений, а именно об их системе, только в своей целостности и способной обеспечить интериоризацию необходимых знаний и превращение их в навыки.

4) Функциональность и системная последовательность в применении средств материализации (наглядности). В учебнике русского языка это прежде всего использование различных графических (схемных) видов материализации – таблиц, графов, разного рода визуальных подсказок и ключей и т.д. Наряду с этим в учебниках, особенно для младших классов, органично использование и «иллюстративного» визуального ряда. Единая система графического оформления учебника включает широкий спектр компонентов, мало используемых в большинстве действующих учебников; компетентное описание такой системы было дано И.В. Воробьевой [109]. Ею описаны состав, функции и некоторые характеристики системы визуальных компонентов (ВК) учебника русского языка (для иностранцев; но основные выводы не менее справедливы и для учебника русского языка как родного). В частности, ею были выделены с семиотической точки зрения следующие компоненты: образные визуальные компоненты (фотография, реалистический рисунок, условный рисунок), смешанные ВК, необразные ВК (карта, схема, таблицы, формулы и

уравнения), а также символические ВК (понятийные символы и деятельность символы). По функции выделены два основных типа визуальной наглядности – презентующий и опорно-продуцирующий с рядом подчиненных им методических функций.

5) Ориентация на индивидуальные и групповые особенности учащихся. Применительно к русскому языку это касается прежде всего различий, связанных со зрительным и соответственно слуховым восприятием и запоминанием. Так, большое число учащихся обладает своего рода фотографической орфографической памятью: у таких учащихся в момент первой встречи с новым словом происходит моментальное запечатление его графического облика и в дальнейшем – автоматический «вызов» образа слова. Заучивание орфографических правил для этой категории учащихся просто излишне – в тех редчайших для них случаях, когда образ слова отсутствует или неясен, для них проще обратиться к словарю. Множество индивидуальных особенностей при обучении русскому языку связано с дефектами обученности, например, недостаточной сформированностью того или иного учебного действия. Однако другие индивидуальные или, точнее, групповые особенности имеют врожденную природу. Так, в методике и психологии обучения иностранному языку широко распространена разработанная М.К. Кабардовым концепция двух психологических типов учащихся: коммуникативного (коммуникативно-речевого) и некоммуникативного (когнитивно-лингвистического). Эта типология применима в известной мере и к овладению родным языком. Вот характеристики этих типов: 1. Инициативность в общении; короткие латентные периоды речевых действий; легкость понимания на слух; равновесие произвольного и произвольного запоминания; преобладание слуховой памяти; более детальное воспроизведение образного материала; мобильность второй сигнальной системы; большой объем речевой продукции; словесная беглость; стереотипность ответов; наличие повторов; медленное решение аналитических задач на языковом материале; деятельность в целом характеризуется произвольностью, импульсивностью, свернутостью отдельных операций. 2. Пассивность в общении; длительные латентные периоды; трудности понимания на слух; преобладание произвольного запоминания, вербальной памяти; схематичное воспроизведение образного материала; меньший объем речевой продукции даже в родном языке; малая скорость решения речевых задач; нестереотипность ответов; малое число повторов; хорошее качество и быстрота решения аналитических задач на языковом материале; деятельность в целом характеризуется произвольностью, опосредованностью, осторожностью в принятии решений, развернутостью операций, высоким уровнем саморегуляции [161]. По предварительной оценке, эти типы распределяются примерно пополам. Следовательно, в любом

учебнике родного языка наличие этих типов обязательно должно учитываться и в способах презентации материала, и при выборе и организации упражнений, и в формулировках заданий, и в формах контроля.

6) Оптимальное в психологическом и дидактическом плане соотношение знания о языке и практического владения языком.

7) Наличие в учебнике общелингвистического компонента, то есть такая подача языкового материала, которая позволяет выделить в русской грамматике и грамматике иностранного языка общие и специфические моменты. В сущности, такой подход предполагает ответ на вопрос, как одна и та же речевая интенция, одно и то же содержание высказывания по-разному реализуется в русском и других языках.

8) Включенность в учебник русского языка материала других предметов или отсылка к такому материалу, что обеспечивает целостность «образовательной области» (А.Г. Асмолов) и органичность вхождения русского языка в общую систему знания.

9) Ориентированность учебника русского языка на максимум самостоятельной работы учащихся.

10) Преемственность учебника русского языка с «Букварем» и учебниками по литературному чтению и одновременно – его пропедевтическая направленность на изучение русской литературы.

11) Достойное место в учебнике культурного (в широком смысле) компонента, подчеркивание роли русского языка в истории и духовной культуре русского народа, его роли как средства межэтнического и международного общения. При этом, однако, принципиально важно воспитывать учащихся в духе интернационализма, противостоять любым проявлениям шовинизма, ксенофобии, идее изначального превосходства всего отечественного над всем «чужим».

Общий подход к обеспечению функциональной грамотности учащихся (в широком смысле и применительно к языковым предметам), на котором базируется содержательное единство ОС «Школа 2100», заключается в понимании необходимости систематической и преемственной (по этапам школьного обучения) работы по развитию общеучебных умений учащихся. Авторским коллективом «Школы 2100» предложена классификация общеучебных умений, в основу которой положены деятельностный и системный подходы, а сами общеучебные умения рассматриваются как сложные умения, предполагающие а) сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями ее выполнения, б) наличие в их составе системы определенных знаний и навыков, в) самостоятельный перенос известных способов действий в новые условия.

Предложена следующая классификация общеучебных умений (таблица 4).

## Классификация общеучебных умений

<p>Умения ОРГАНИЗОВАТЬ свою деятельность</p> <p><i>Организационные умения</i></p>	<p>Умения результативно МЫСЛИТЬ и работать с ИНФОРМАЦИЕЙ</p> <p><i>Интеллектуальные умения (включая интеллектуально-речевые)</i></p>	<p>Умения самостоятельно делать СВОЙ ВЫБОР в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за этот выбор</p> <p><i>Оценочные умения</i></p>	<p>Умения ОБЩАТЬСЯ, взаимодействовать с людьми</p> <p><i>Коммуникативные умения</i></p>
<p>Определять и формулировать <b>цель</b> деятельности (понять свои интересы, увидеть проблему, задачу, выразить ее словесно).</p> <p>Составить <b>план</b> действий по решению проблемы (задачи).</p> <p>Осуществлять <b>действия по реализации плана</b>, прилагая усилия для преодоления трудностей, сверяясь с целью и планом, корректируя свои действия при необходимости, если результат не достигнут.</p> <p><b>Соотнести результат</b> своей деятельности с целью и оценить его.</p>	<p><b>Ориентироваться</b> в своей системе знаний и осознавать необходимость нового знания.</p> <p>Уметь делать <b>предварительный отбор</b> источников информации для поиска нового знания (учебник, энциклопедия, словари, справочники, СМИ, Интернет-ресурсы и пр.).</p> <p><b>Добывать</b> новые знания (информацию) из различных источников и разными способами (наблюдение, чтение, слушание).</p> <p>Уметь <b>перерабатывать</b> полученную информацию (анализировать, обобщать, классифицировать, сравнивать, выделять причины и следствия) для получения необходимого результата, в том числе и для создания нового продукта.</p> <p>Уметь <b>преобразовывать</b> информацию из одной формы в другую (текст, таблица, схема, график, иллюстрация и др.) и выбирать наиболее удобную для себя форму. Работая с информацией, уметь передавать ее содержание в сжатом или развернутом виде (составлять план текста, тезисы, конспект и т.д.).</p>	<p><b>Оценивать</b> жизненные ситуации (поступки людей) с точки зрения общепринятых норм и ценностей (нравственных, гражданско-патриотических, эстетических), а также с точки зрения различных групп общества.</p> <p><b>Объяснять</b> (прежде всего – самому себе) свои оценки, свою точку зрения, свои позиции.</p> <p><b>Самоопределяться</b> в системе ценностей.</p> <p><b>Действовать и поступать</b> в соответствии с этой системой ценностей и <b>отвечать</b> за свои поступки и действия.</p>	<p><b>Доносить</b> свою позицию до других, владея приемами монологической и диалогической речи.</p> <p><b>Понимать</b> другие позиции (взгляды, интересы).</p> <p><b>Договариваться</b> с людьми, соглашаясь с ними свои интересы и взгляды, для того чтобы сделать что-то сообща.</p>

Также авторами сформулированы качественные изменения в развитии данных групп умений для каждой ступени обучения (начальная школа, основная школа, старшая школа) [86].

Данная классификация разработана с учетом значимости интеллектуально-речевых умений. Вслед за Т.А. Ладыженской считаем необходимым отграничить данную группу от речевых умений специального характера, которые развиваются на уроках русского языка и литературы. Интеллектуально-речевые умения связаны с речью, речевой деятельностью, являются разновидностью интеллектуальных и группируются по двум основным разновидностям речевой деятельности: 1) восприятие речи (слушание, чтение), 2) порождение речи (говорение, письмо). В естественном педагогическом процессе эти умения дополняют друг друга и образуют комплекс умений учебного труда (таблица 5). Учитываются следующие особенности интеллектуально-речевых умений:

- опираясь на автоматизмы и навыки, сами они в автоматизированные действия не превращаются, поэтому можно говорить о различной степени сформированности умений, разном уровне владения ими;

- они связаны с общелогическими умениями и навыками, в основе которых лежат логические операции;

- требуют специального обучения [206, с. 87–89].

4. Процессуальное единство в образовательной системе «Школа 2100» достигается

- за счет определения основных направлений разработки адекватных развивающему подходу учебных технологий как в общедидактическом плане, так и применительно к методике преподавания образовательных областей и отдельных предметов;

- за счет внедрения в практику ряда учебных технологий образовательной системы «Школа 2100»: технологии продуктивного чтения (формирования типа правильной читательской деятельности) [48; 57; 69–73; 78; 92; 315–317]; проблемно-диалогической технологии [249];

- за счет предложенной в ОС «Школа 2100» и внедренной в педагогическую практику оптимальной психолого-педагогической концепции урока.

Мы разделяем позицию В.П. Беспалько [19], который выделил в понятии «педагогическая технология» ряд отличительных признаков: 1) посредством педагогической технологии педагоги стремятся свести к минимуму педагогические экспромты и перейти на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса; 2) в отличие от методических разработок, предназначенных для учителя, педагогическая технология предполагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющего структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося; 3) существенная черта педагогиче-

## Интеллектуальные общеучебные умения (с включением интеллектуально-речевых)

Ступени обучения, классы	Ориентироваться в своей системе знаний и осознавать необходимость нового знания	Делать предварительный отбор источников информации для поиска нового знания	Добывать новые знания (информацию) из различных источников и разными способами	Обрабатывать полученную информацию для получения необходимого результата, в том числе и для создания нового продукта	Преобразовывать информацию из одной формы в другую и выбирать наиболее удобную для себя форму
<p><b>Начальная школа</b></p> <p>Развитие интеллектуальных умений осуществляется под руководством учителя в 1–2 классе, а в 3–4 ставятся учебные задачи, которые ученики учатся решать самостоятельно.</p>					
<b>1 класс</b>	Отличать новое знание (умение) от уже известного с помощью учителя.	Ориентироваться в учебнике (на развороте, в оглавлении, в словаре).	Находить ответы на вопросы, используя учебник, свой жизненный опыт и информацию, полученную на уроке.	Делать выводы в результате совместной работы всего класса. Сравнивать и группировать предметы и их образы.	Подробно пересказывать небольшие тексты, называть их тему.
<b>2 класс</b>	Понимать, что нужна дополнительная информация (знания) для решения учебной задачи.	Понимать, в каких источниках можно найти необходимую информацию для решения учебной задачи.	Находить необходимую информацию как в учебнике, так и в предложенных учителем словарях и энциклопедиях.	Наблюдать и делать самостоятельные выводы.	Составлять простой план небольшого текста-повествования.
<b>3–4 классы</b>	Самостоятельно предпологать, какая информация нужна для решения учебной задачи.	Отбирать необходимые для решения учебной задачи источники информации среди предложенных учителем словарей, энциклопедий, справочников и т.д. или самостоятельно.	Извлекать информацию из сплошных и несплошных текстов (таблица, схема, иллюстрация и др.).	Сравнивать и группировать факты и явления. Определять причины явлений, событий. Делать выводы на основе обобщения знаний.	Задавать вопросы к смысловым частям текста. Представлять информацию в виде текста, таблицы, схемы.

ской технологии – процесс целеобразования. Педагогическая технология должна соответствовать принципу диагностической целенаправленности, что предполагает а) диагностичное целеобразование и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала, б) развитие личности в целом; 4) важным принципом разработки педагогической технологии и ее реализации на практике является принцип структурной и содержательной целостности всего учебно-воспитательного процесса. Педагогическая технология – это система, где изменение одного из компонентов влечет за собой изменение остальных компонентов.

Понятие педагогической технологии в теории сегодня представлено тремя аспектами: 1) научным, согласно которому педагогическая технология – это часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; 2) процессуально-описательным, где педагогическая технология понимается как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; 3) процессуально-действенным, в котором педагогическая технология – это осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

В образовательной практике, согласно выводам Г.К. Селевко, педагогическая технология употребляется на трех иерархических уровнях: 1) на общепедагогическом (общедидактическом) уровне как общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология, характеризующая целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения, и синонимичная в этом смысле педагогической системе; 2) на частнометодическом (предметном) уровне как частнопредметная педагогическая технология, равная по значению «частной методике»; 3) на локальном (модульном) уровне как локальная технология, представляющая собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач [321, с. 15–16].

Конструирование учебного процесса через деятельность обеспечивается технологичностью этого процесса в активной форме ее протекания: существенно меняются и роль обучающего (не информатор, а организатор), и роль учащегося (информация не цель, а средство для освоения действий и операций, для саморазвития). Технологии активного обучения опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение.

В науке и педагогической практике активно используется термин «инновационный», в том числе и применительно к образовательным технологиям.

Наибольшую ясность в понимание понятий «новация» и «инновация», на наш взгляд, вносит В.И. Слободчиков: понятия «новация» и «новшество» им используются как синонимичные, а «инновация» и «новация» разводятся. Инновация рассматривается, как «...с одной стороны, процесс вновления, реализации, внедрения, а с другой стороны – это деятельность по вращиванию новации в определенную социальную практику, а вовсе не предмет» [329, с. 14–15].

Другими словами, для различения этих понятий служат конкретные формы, содержание и масштаб преобразовательной деятельности. «Так, если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей обновление (изменение) лишь отдельных элементов некой системы, то мы имеем дело с новацией. Если деятельность осуществляется на основе некоторого концептуального подхода и ее следствием становится развитие данной системы или ее принципиальное преобразование – мы имеем дело с инновацией» [329, с. 17].

Инновационные педагогические технологии позволяют достигать положительных гарантированных результатов альтернативными традиционным методами, сохраняя при этом все достижения отечественной дидактики, педагогической психологии и частных методик. Инновационные педагогические технологии отличаются гуманистической направленностью и по своей психологической сути, и в нравственном аспекте, поскольку обеспечивают не только усвоение учебного материала, но и способствуют личностному развитию учащихся.

В контексте этих подходов педагогические технологии образовательной системы «Школа 2100» мы рассматриваем как инновационные.

Технология продуктивного чтения направлена на формирование типа правильной читательской деятельности [317] – комплекса умений, позволяющих самостоятельно осваивать текст до начала чтения, во время чтения и после чтения. Данные умения являются составной частью функциональной грамотности, которую А.А. Леонтьев определяет в «предметном», языковом аспекте как способность человека свободно использовать навыки и умения чтения и письма для получения информации из реального (аутентичного) текста, то есть для его понимания, компрессии, трансформации и т.д. (чтение) и передачи такой информации в реальном общении (письмо) [258, с. 105].

Составной частью функциональной грамотности в таком ее понимании является владение умениями гибкого чтения, способность менять стратегию и тактику чтения в соответствии с его целью и задачами, то есть читать различные тексты по-разному, пользуясь и просмотровым, и ознакомительным, и изучающим («медленным») чтением. Курс литературного чтения в образовательной системе «Школа 2100» [69–73] своей главной целью определяет обеспечение правильной и полноценной чита-

тельской деятельности, поэтому УМК по литературному чтению (учебники, тетради, методические рекомендации) реализует технологию формирования типа правильной читательской деятельности. Деятельность учащихся определенным образом организована и направлена на вычитывание из текста всех видов текстовой информации: фактуальной, подтекстовой и концептуальной; на овладение приемами понимания текста (например, начиная с 1-го класса учащиеся осваивают прием «диалог с автором» по ходу чтения: учатся видеть прямые и скрытые авторские вопросы, прогнозировать ответы на них, проверять себя по тексту). На этапе работы с текстом до чтения развиваются умения просмотрового и ознакомительного чтения, во время чтения – изучающего, после чтения – рефлексивного. Умения разных видов чтения нуждаются в переносе и дальнейшем развитии на уроках по разным предметам. Такой перенос посредством учебников «Школы 2100» осуществляется на уроках русского языка, окружающего мира, математики.

Проблемно-диалогическая технология обеспечивает организацию исследовательской деятельности учащихся – открытие нового знания совместно с учителем и предполагает следующие этапы (алгоритм) организации учебной деятельности:

- создание проблемной ситуации, формулирование проблемы (методы постановки проблемы – побуждающий от проблемной ситуации диалог; подводящий к теме диалог; сообщение темы с мотивирующим приемом);
- планирование деятельности;
- поиск решения (метод – побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог);
- актуализация изученного материала;
- открытие нового, выражение решения проблемы;
- применение нового знания;
- подведение итогов, рефлексия [249].

С учетом предметной специфики общая технология отражена в модели урока (таблица 6).

Таблица 6

**Модель проблемно-диалогического урока русского языка в образовательной системе «Школа 2100»**

Цели урока по линиям развития личности	Обязательный минимум содержания
<p>Формулируются в соответствии с программой на основе линий развития учащихся:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) овладение функциональной грамотностью;</li> <li>2) развитие умений различных видов устной и письменной речи;</li> <li>3) приобретение и систематизация знаний о языке;</li> <li>4) овладение орфографией и пунктуацией;</li> <li>5) развитие чувства языка.</li> </ol>	<p>Какие понятия или правила вводятся. Какие из них должны обязательно усвоить все учащиеся. Какие базовые умения развиваются: учебно-языковые, правописные, речевые, общеучебные.</p>

Этапы урока	Учитель	Учащиеся
<b>Языковая разминка</b> (с 3-го класса) (комплексное повторение, развитие умений) с элементами актуализации изученного	Предлагает учащимся записать одно предложение, выполнить синтаксический разбор и комплекс заданий (группировка и объяснение орфограмм, разные виды разбора и т.д.).	Записывают предложение в тетрадях, один ученик – на доске; выполняют задания. Вариант: ученики сами формулируют задания к данному предложению и затем выполняют их.
<b>Актуализация изученного</b>	Предлагает упражнение по изученному материалу, содержание которого соотносится с новой темой.	Выполняют упражнение. Прогнозируют предстоящую деятельность.
<b>Постановка учебной проблемы</b>	Варианты: <b>1. Создание проблемной ситуации.</b> 1.1. Предлагается практическое задание на новый материал, чтобы возник разброс мнений учащихся (фронтально, в группах или парах) или разные варианты уже выполненного задания. 1.2. Одновременно предлагаются противоречивые факты или теории. <b>2. Подводящий к теме диалог</b> (система вопросов и заданий, выводящая на формулирование темы урока).	Вступают в диалог с учителем, выполняя задание, выявляют, осознают и проговаривают противоречие.
<b>Формулирование проблемы, планирование деятельности</b>	– Какой же возникает вопрос? Что предстоит выяснить? Как будем действовать? Записывает на доске основную проблему, вопрос или тему, план.	Формулируют учебную проблему (вопрос или тему), называют этапы работы; соотносят со своими прогнозами.
<b>Поиск решения (открытие нового знания), формулирование правила (определения)</b>	Варианты: <b>1. Учащимся предлагается выдвинуть гипотезы:</b> – Какие есть предположения, версии? <i>(Все версии принимаются с одобрением.)</i> Версии фиксируются на доске в виде схем, ключевых слов и т.д., организуется обсуждение. <b>2. Предлагается материал для наблюдения и система вопросов, которые подводят учащихся к формулировке правила или определения.</b>	Предлагают свои версии (фронтально или в группах). По окончании работы сверяют свой результат с правилом (определением) учебника.  Отвечают на вопросы, формулируют правило или определение, сверяют с учебником.
<b>Развитие умений – применение нового знания</b>	<b>1. Учащимся предлагается самостоятельно прочитать про себя задание к упражнению, объяснить, что нужно сделать (коллективное проговаривание по ходу выполнения упражнения).</b> <b>2. Предлагается самостоятельно выполнить одно упражнение.</b>	Читают про себя, объясняют и выполняют (с проговариванием).  Выполняют индивидуально или в парах, по окончании работы объясняют, проговаривают, как действовали.

Этапы урока	Учитель	Учащиеся
Итог урока	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Какая была проблема (вопрос, тема)? План?</li> <li>– Выполнили ли план?</li> <li>– Какой ответ (решение) мы нашли? Какая (чья) версия подтвердилась?</li> <li>– Как оцениваете свою работу?</li> <li>И т.д.</li> </ul>	<p>Обобщают, делают выводы.</p> <p>Самоанализ, самооценка, в том числе с использованием графы дневника.</p> <p>Обсуждение.</p>
Домашнее задание		

5. Единство оценивания образовательных достижений учащихся в ОС «Школа 2100» опирается на разработанную в рамках системы технологию, которая для учащихся представлена в «Дневнике школьника» [136–138], а для учителей – в правилах технологии оценивания образовательных достижений учащихся. Выделяются три уровня успешности: необходимый – решение типовой задачи; программный – решение нестандартной задачи; максимальный – решение никогда не рассматривавшейся в классе «сверхзадачи». Все уровни успешности учащихся строятся на позитивных эмоциях и предполагают как внешнюю оценку, так и самооценку, что создает ситуацию успеха в обучении и делает ученика субъектом учения [260, с. 284–308].

Технология оценивания рассматривается как система правил, по которым учитель и учащиеся действуют в ситуациях оценивания, и соответственно описывается в виде правил для каждой ситуации: что оценивается, кто оценивает, когда оценивает, по каким критериям, где и как фиксируются результаты оценивания.

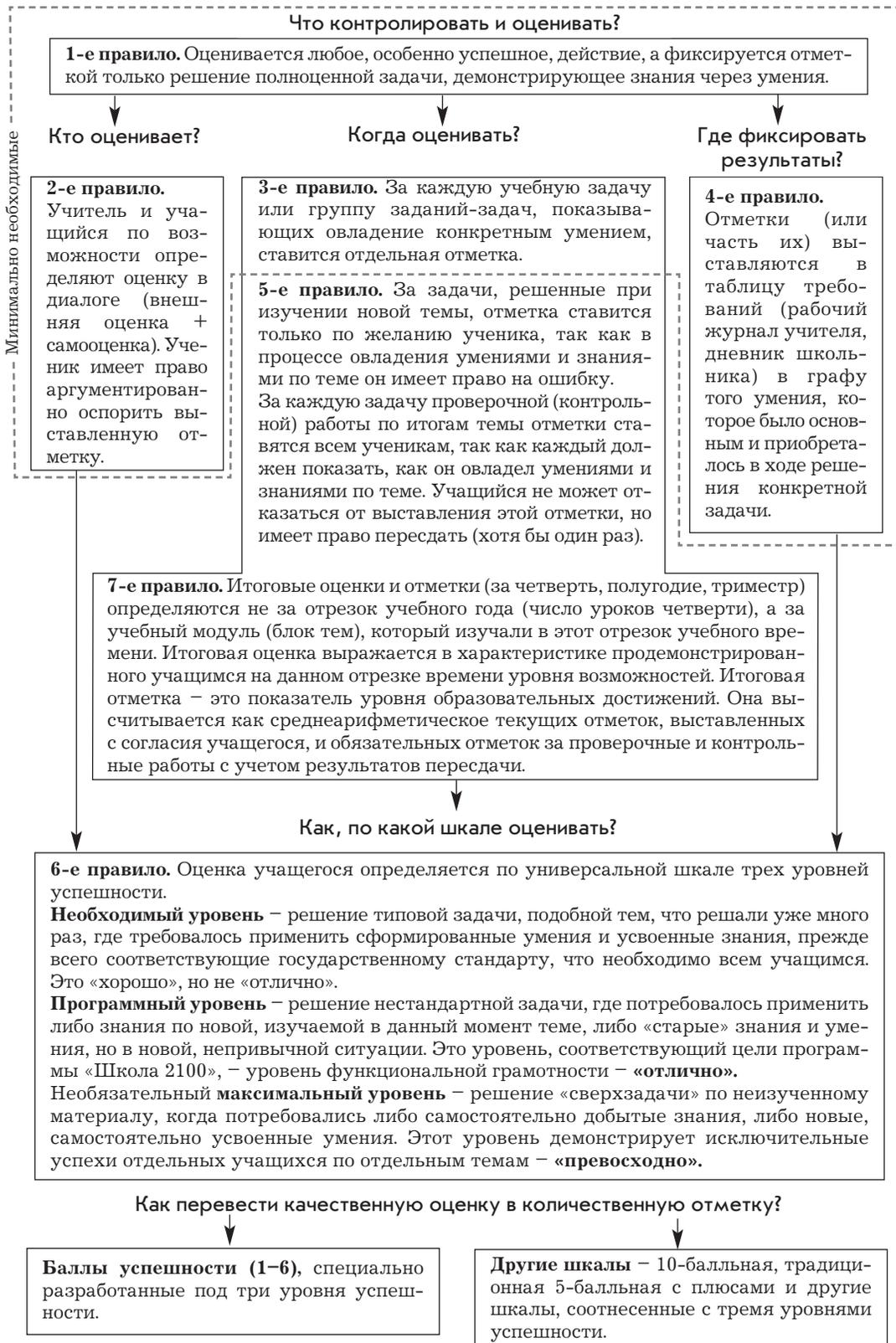
Кроме того, технология предусматривает алгоритм последовательного введения и освоения правил. Система правил технологии оценивания представлена на рисунке 3.

Таким образом, целостность, последовательность и системность образовательного процесса в ОС «Школа 2100» (дидактическое целое) обеспечиваются через методологическое единство, единство целей, содержательное, процессуальное единство и единство оценивания образовательных достижений.

Обеспечение непрерывности и преемственности образовательного процесса возможно при соблюдении двух условий: построения лично-развивающей образовательной среды и изменения образовательного процесса на уровне урока.

Принцип образовательной среды развития – ведущий принцип лично-смыслового образования (А.А. Штец) [401]. В соответствии с ним основной развивающий потенциал образовательной среды должен сосредотачиваться на формировании уже у младшего школьника умения учиться, готовности к дальнейшему развитию и успешному обучению в основной

## Правила технологии оценивания образовательных достижений учащихся



школе. Ведущая роль в развитии отводится системе личностных смыслов как содержательных представлений-образов, постепенно трансформирующихся в понятия, в том числе и как «содержательные обобщения». С учетом психологических особенностей возрастного развития младших школьников абстрактное (теоретическое) мышление не противопоставляется, а опирается на наглядно-действенное и эмоционально-образное мышление. Это важнейшая объективная предпосылка формирования собственно научного мышления и интуиции. Таким образом, начальная школа должна быть нацелена на формирование у школьников личностно-смыслового отражения научной картины мира, которая включает в себя элементы постоянно расширяющегося понятийного отражения.

Смысловый характер отражения мира определяет на первых этапах обучения в начальной школе и специфику целостности содержания образования. Важнейшее его отличие состоит в том, что основное внимание в обучении переносится с отдельных объектов окружающей действительности на закономерности в связях и отношениях между ними как на материально-предметном, так и на функциональном уровне. Таким способом псевдонаучная (конкретно-чувственная) картина мира младшего школьника в процессе обучения подвергается упорядочиванию в движении от общего в конкретном к общему в абстрактном, от простой абстракции к сложной, не создавая из кусочков новую (научную) картину мира, а лишь качественно изменяя и дополняя уже существующие представления ребенка об этом мире. По сути, перед младшим школьником постепенно раскрывается мир отношений, фундаментальных законов и категорий, и таким образом развивается его интеллектуальная сфера, качества системного и логического мышления – важнейшие параметры готовности к понятийному обучению в основной школе.

В целом основными предпосылками реализации принципа образовательной среды развития могут выступать

- целостное развитие личности учащегося (системы свойств и качеств личности в соответствии с возрастными периодами ее становления);
- благоприятные условия, обеспечивающие потребности и возможности для постоянного, самостоятельного развития личности, то есть ее готовности развиваться;
- педагогическое взаимодействие между педагогом и учащимися на основе сотрудничества и сотворчества в рамках равноправных и достойных отношений;
- формирование у учащихся смыслового отношения к миру, системы личностных смыслов (объединяющих индивидуальные переживания, мотивы и установки, ценности и убеждения, познавательный и эмоционально-смысловой опыт);

– сохранение на всех ступенях обучения целостности содержания образования (единого образа мира) с помощью межпредметной содержательной интеграции, системы содержательно-целевых линий, а также формирования у учащихся не только понятийного, но и личностно-смыслового отражения научной картины мира;

– поэтапное развитие личности учащегося на основе выводной логики развития содержания обучения – общеучебных и внутрипредметных знаний, умений и навыков (способностей).

Необходимый развивающий эффект в начальной школе во многом определяется особенностями персонификации образовательной среды, создающей условия для развития и самореализации каждому школьнику. Персонифицированность образовательной среды предполагает следующие условия:

– индивидуализацию содержания и организации образовательного процесса (на основе проектирования педагогом персональных траекторий обучения);

– личностную дифференциацию содержания обучения (на уровне стандарта как необходимого минимума обязательного для учащихся практического содержания образования и на максимальном уровне возможного, но необязательного для учащихся фундаментального содержания, усиливающего развивающий потенциал образовательной среды);

– технологизацию образовательного процесса, гарантирующую максимальную самореализацию для каждого школьника.

Не меньшее значение для успешного становления функционально грамотной личности приобретает принцип мотивационности образовательной среды. В целом он предусматривает

– ориентацию на реальные внутренние мотивы учения школьников: мотивы успешности (осознание школьником результативности и содержания собственной учебной деятельности – «у меня получается») и личностно-смысловые мотивы «жизненности» знаний, умений и навыков (осознание учащимся востребованности результатов обучения в жизни – «это мне понадобится»);

– организацию учебного процесса в условиях проблемности, выбора, решения учебных задач, «открытия» собственных знаний (осознание учащимся собственного незнания – «это я знаю, а это еще нет»);

– управляемую рефлекссию учащихся при изучении системно организованного учебного материала (осознание, почему и для чего осваивается новый материал – «для того, чтобы уметь..., нужно...»);

– развертывающуюся систему исполнительной части обучения (типологию тренировочных упражнений): от простого воспроизведения до формирующих заданий и учебных задач (осознание учащимся, как выполнять учебные действия) [401].

Урок в соответствии с концепцией образовательной системы «Школа 2100» должен быть результативным, действенным, имеющим непосредственное отношение к интересам ребенка, его родителей, общества, государства. На таком уроке на первом месте – не формальное следование устоявшимся стереотипам (обязательные проверка домашнего задания, объяснение и закрепление, контроль и выставление отметок), а организация самостоятельной деятельности детей, в которой учитель выступает в роли организатора, координатора, консультанта, направляющего.

Обозначенная позиция позволяет сформулировать наиболее общие подходы к организации современного урока в «Школе 2100»:

- усиление его коммуникативной направленности, предполагающей формирование готовности к диалогу, общению со сверстниками и взрослыми в самых различных жизненных и учебных ситуациях;

- увеличение информационной составляющей урока, когда даже учебник, написанный в соответствии с принципом минимакса, не рассматривается как единственный (на уроке!) источник для поиска информации;

- изменение системы оценивания образовательных достижений учащихся (введение уровней успешности, правил оценивания, алгоритма самооценки);

- усиление значимости технологической составляющей урока (при этом важно, что технологии, используемые на уроках, носят общепредметный характер – технология проблемного диалога, технология продуктивного чтения, проектная технология);

- направленность на развитие практических навыков, без чего невозможно выйти на формирование ключевых и предметных компетенций у учащихся;

- увеличение доли самостоятельной работы учащихся (на каждом этапе любого урока, в том числе через использование проблемно-диалогической технологии открытия нового знания, проектную и исследовательскую деятельность).

Таким образом, в качестве требований к современному уроку нами обозначаются следующие: технологичность, коммуникативная и практическая составляющие, «всеобщность» (помочь каждому определить свой возможный максимум), целесообразность любого действия учителя на уроке и открытость его действий для детей (таблица 7).

**Отличие современного урока в образовательной системе «Школа 2100»  
от современного урока в традиционной модели обучения**

	<b>Традиционная модель обучения</b>	<b>Государственная развивающая образовательная система «Школа 2100»</b>
1. Цели обучения	Формирование ЗУНов (знаний, умений, навыков)	Выращивание функционально грамотной личности, то есть личности, способной и готовой с помощью ЗУНов решать различные жизненные задачи
2. Участники процесса обучения	Учитель – субъект с функцией транслятора знаний. Ученик – объект с качествами хорошего исполнителя. Родители – объекты воздействия учителя, классного руководителя, администрации школы	Учитель – организатор процесса познания. Ученик – субъект поисково-исследовательской деятельности. Родители – активные помощники учителя
3. Способы работы	Заучивание, запоминание. Традиционные методы обучения	«Открытие» нового знания, поисково-исследовательская деятельность, образовательные технологии (проблемно-диалогическая, проектная, информационно-коммуникативная технология продуктивного чтения – формирования типа правильной читательской деятельности)
4. Система оценивания	Требования предъявляются к результату. Оценка и отметка практически не разводятся. Оценка дается только учителем на основе его знаний и опыта	Трехуровневый подход к оцениванию: обязательный минимум – программные требования – индивидуальный максимум. При оценивании процесса и результата отметка ставится только за результат решения задачи. Объект оценивания – предметные ЗУНЫ, общеучебные умения, ключевые компетенции. Рефлексия
5. Общение учителя и учащихся	Часто формальное общение, основанное на требованиях, подчинении учеников учителю	Сотрудничество, в котором ценится собственное мнение ребенка
6. Основные организационные формы обучения	Фронтальная	Фронтальная и коллективные (пары, группы)

## 2.3. Реализация целостной модели начального языкового образования в учебниках нового поколения

Концептуальные основы научно-методической стратегии начального языкового образования находят свое тактическое воплощение в целостной модели начального языкового образования, которая учитывает педагогические закономерности, основывается на педагогических и методических принципах, методологических и лингвистических подходах, включает содержание языкового образования (языковой и речевой компоненты, общеучебные умения) и уровни функционально грамотной языковой личности младшего школьника: уровень правильности (необходимый), уровень интериоризации (возможный), уровень насыщенности (ознакомительный).

Учебники нового поколения и учебно-методический комплекс по русскому языку обеспечивают становление функционально грамотной языковой личности младшего школьника при условии

- реализации преемственности между всеми ступенями языкового образования и единых подходов к пониманию общности целей изучения таких школьных предметов, как Русский язык, Литературное чтение и Риторика;

- разработки УМК на единых основаниях: методологических, содержательных, психологических, дидактических и лингвистических;

- создания методического аппарата учебников как аппарата организации деятельности учащихся и учителя;

- последовательной реализации методической системы типов упражнений, направленной на развитие функциональной грамотности младших школьников.

Речевой компонент и компонент общеучебных умений в содержании начального языкового образования обеспечивают развитие следующих умений.

### 1. Речевые умения:

- конструировать предложения изученных видов (простые предложения с однородными членами, предложения с прямой речью, сложные);

- использовать в речи изученные синтаксические конструкции;

- различать однозначные и многозначные слова;

- видеть в тексте синонимы, антонимы; подбирать синонимы и антонимы к данным словам;

- употреблять в речи слова с учетом их значения и лексической сочетаемости;

- совместно с учителем семантизировать незнакомые слова.

### 2. Интеллектуально-речевые умения.

#### а) Рецептивные:

- использовать различные виды чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее);

- делить текст на структурно-смысловые части;
- самостоятельно ставить вопросы к тексту;
- отвечать на вопросы к тексту;
- выделять главное;
- составлять простой план текста;
- составлять таблицу, схему по содержанию текста;
- находить ключевые слова;
- соотносить заглавие с содержанием текста.

**б) Продуктивные:**

- подробно пересказывать текст с опорой на план (схему, таблицу);
- создавать тексты-повествования и тексты-описания в разговорном стиле (устно и письменно);
- создавать тексты-повествования в учебно-научном стиле (устно);
- озаглавливать текст;
- подробно излагать текст-повествование (письменное изложение);
- исправлять тексты по условным обозначениям учителя.

**3. Коммуникативные умения:**

- вступать в диалог с учителем и сверстниками;
- высказывать и аргументировать свою точку зрения; воспринимать аргументы собеседника;
- обсуждать проблему (вопрос, задание) в группе (в паре);
- договариваться, согласовывать позиции в группе (в паре), чтобы сделать что-то сообща.

Методические особенности курса русского языка для начальной школы являются отражением системы дидактических и методических требований к учебникам, разработанных научным руководителем образовательной системы «Школа 2100» академиком А.А. Леонтьевым.

К дидактическим требованиям отнесены 1) аутентичность, т.е. соответствие реальности, правильность русского языка, описываемого в учебнике; 2) научность; 3) соответствие целям обучения; 4) соответствие возрастным особенностям учащихся; 5) воспитательный потенциал; 6) развивающий характер; 7) системная организация материала в объеме всего учебника и в рамках каждой его законченной части; 8) содержательная и структурная согласованность с учебниками по другим предметам для того же класса и преемственность с учебниками по русскому языку для других классов в рамках общей серии (линии) учебников; 9) мотивирующий характер учебника.

В качестве методических требований определены следующие: 1) комплексность целей, достигаемых с помощью учебника; 2) комплексность представлений языкового материала в учебнике (он должен «работать» не только на усвоение грамматических знаний и навыков, но и на лексику, и на развитие связной речи, и на все виды речевой деятельности); 3) органи-

зация методической системы типов упражнений; 4) функциональность и последовательность в применении средств наглядности; 5) ориентация на индивидуальные и групповые особенности учащихся; 6) оптимальное соотношение знания о языке и практического владения языком; 7) наличие общелингвистического компонента; 8) ориентированность учебника на максимум самостоятельной работы учащихся; 9) включенность в учебник русского языка материала других предметов или отсылка к нему; 10) преемственность с «Букварем» и учебниками по чтению; 11) наличие культурного компонента.

Данная система требований реализуется в учебниках по русскому языку [44; 45; 46; 47].

**1. Принцип комплексности целей обучения русскому языку реализуется в учебниках через комплексное обеспечение основных линий развития учащихся средствами предмета Русский язык. Это такие линии, как:**

- овладение грамотой и функциональной грамотностью;
- овладение умениями различных видов устной и письменной речи;
- дальнейшее овладение родным языком;
- приобретение и систематизация знаний о языке;
- овладение орфографией и пунктуацией;
- раскрытие воспитательного потенциала родного языка;
- формирование общелингвистической компетенции;
- формирование языковой интуиции.

Таким образом, наш методический подход к обучению русскому языку предполагает многолинейную структуру содержания обучения, в которой получает свое развертывание определенная система содержательно-целевых линий развития учащихся средствами предмета. **Системообразующую функцию** в этой системе выполняет содержательно-целевая линия овладения **функциональной грамотностью**.

Функциональная грамотность – одна из важнейших характеристик готовности к дальнейшему развитию и непереносимое условие самостоятельного развития школьника. Как указывалось выше, под функциональной грамотностью мы понимаем способность человека свободно использовать навыки и умения чтения и письма для получения информации из реального (аутентичного) текста, то есть для его понимания, компрессии, трансформации и т.д. (чтение) и передачи такой информации в реальном общении (письмо).

Составной частью функциональной грамотности является владение умениями гибкого чтения: способность менять стратегию и тактику чтения в соответствии с его целью и задачами, то есть читать различные тексты (художественные, учебно-научные) по-разному, пользуясь и просмотрным, и ознакомительным, и изучающим («медленным») чтением.

В курсе литературного чтения в образовательной системе «Школа 2100» [69] главную цель мы определяем как обеспечение правильной и полноценной читательской деятельности учащихся, поэтому УМК по литературному чтению (учебники, тетради, методические рекомендации) реализует информационно-коммуникативную технологию продуктивного чтения – технологию формирования типа правильной читательской деятельности [69; 78; 90; 316; 317].

Тип правильной читательской деятельности предусматривает вычитывание из текста всех видов текстовой информации: фактуальной, подтекстовой и концептуальной [116]; овладение приемами понимания текста (например, системой приемов, обеспечивающих ведение «диалога с автором» (Г.Г. Граник) по ходу чтения: умениями видеть прямые и скрытые авторские вопросы, прогнозировать ответы на них, проверять себя по тексту). Осмысление текста осуществляется в три этапа: до начала чтения, во время чтения, после чтения. На этапе работы с текстом до начала чтения развиваются умения просмотрового и ознакомительного чтения, во время чтения – изучающего, после чтения – рефлексивного. В курсе русского языка осуществляется перенос и дальнейшее развитие указанных умений за счет:

а) структуры и содержания каждого параграфа, которая позволяет развивать умения просмотрового и ознакомительного чтения, а именно:

- прогнозирования темы и содержания по названию;
- выделения ключевых слов в названии и в содержании параграфа (темы);
- прогнозирования по формулировкам заданий к упражнениям (например, в рубрике «Это ты знаешь и умеешь»), какие основные умения будут развиваться в ходе изучения материала параграфа;
- включения в учебник русского языка, начиная с 3-го класса, специальных заданий на развитие умений изучающего чтения в ходе работы с текстами правил и определений. Эти тексты требуют особого внимания: их нужно не только прочитать и понять (то есть вычитать все виды текстовой информации), но и запомнить и уметь использовать – применять полученную информацию в качестве ориентировочной основы деятельности.

В 3-м классе последовательно вводится алгоритм работы с учебно-научным текстом правила или определения при изучении темы «Глагол». На начальном этапе предлагается задание: «Ты прочитал текст о временах глагола. Это учебно-научный текст. Чтобы лучше понять и запомнить его, ответь на такие вопросы: 1. Сколько в тексте частей (абзацев)? 2. На какой вопрос отвечает каждая часть?» [46, ч. 2, с. 94]. Подобные задания предлагаются последовательно при работе с учебно-научными

текстами о неопределенной форме глагола [46, ч. 2, с. 108] и др. Далее к освоенному алгоритму добавляются шаги: «Ты прочитал учебно-научный текст. 1. Из скольких частей он состоит? 2. На какой вопрос отвечает каждая часть? 3. Запиши эти вопросы под цифрами. У тебя получится план текста. 4. Перескажи текст по плану» [46, ч. 2, с. 151]. Таким образом развивается умение вычитывать из текста правила или определения фактуальную информацию, глубоко ее осмысливать (самостоятельно задавая вопросы к каждой смысловой части), запоминать, свободно воспроизводить.

Для вычитывания подтекстовой информации из учебно-научных текстов используются специально сконструированные вопросы, которые помещены в учебнике после текстов правил и определений и специально промаркированы. Непосредственно в тексте ответы на эти вопросы не содержатся, но их можно найти, если читать «между строк». Например, после текста о неопределенной форме глагола предлагается вопрос: «Как ты будешь отличать глаголы в неопределенной форме от других глаголов?» [46, ч. 2, с. 109]; после определения видов предложений по цели высказывания: «Почему повествовательные, вопросительные и побудительные предложения получили такое название?» [46, ч. 2, с. 119]; после определения логического ударения: «Чем отличается логическое ударение от обычного ударения?» и «Почему важно уметь правильно ставить логическое ударение в устной речи?» [46, ч. 2, с. 122]; после определения подлежащего и сказуемого (грамматической основы предложения): «Что входит в основу слова? Чем похожи эти понятия: основа слова и основа предложения?» [46, ч. 2, с. 126] и т.п.

Работа по развитию умений изучающего чтения текстов определений и правил продолжается на материале учебника «Русский язык» в 4-м классе. Так, в теме «Простое предложение. Предложения с однородными членами» после текста пунктуационного правила предлагается уже известный алгоритм (поставить вопрос к каждой части текста и пересказать с опорой на вопросный план), который дополняется заданием на развитие умения фиксировать информацию различными способами: «Попробуй записать содержание каждого абзаца в виде схемы. Что ты предпочтешь в качестве опоры для устного рассказа – план из вопросов или из схем?» [47, ч. 1, с. 46–47]. У учащихся появляется возможность составить и сравнить две смысловые опоры и выбрать наиболее удобную для себя.

Ниже предлагается в общем виде система упражнений на развитие функциональной грамотности, разворачиваемая в учебниках «Русский язык» для начальной школы на материале учебно-научных текстов.

1) Деление текста на смысловые части.

2) Самопостановка вопросов к частям текста и ответы на них.

3) Составление простого плана текста (так называемый вопросный план).

4) Выделение ключевых слов в смысловых частях текста.

5) Отделение нового в тексте от уже известного.

6) Подробный пересказ текста по плану.

7) Запись текстовой информации в виде таблицы, схемы.

8) Перевод информации из сокращенных видов записи (таблица, план, схема) в текстовую форму (устно).

Данная система упражнений обеспечивает не только развитие функциональной грамотности, она направлена также на развитие устной учебно-научной речи учащихся начальной школы.

**2. Развитие продуктивных навыков и умений различных видов устной и письменной речи** является одной из основных линий развития учащихся в рамках предмета Русский язык. Наша программа для начальной школы [40] предусматривает прежде всего навыки и умения устной и письменной разговорной речи, устной учебно-научной речи, которые развиваются с помощью системы речевых упражнений. В свою очередь эта работа строится на синтаксической основе, которая создается за счет специальной организации содержания обучения синтаксису и пунктуации.

Обучение русскому языку в начальных классах рассматривается нами не как подготовительная ступень, а как часть единого, непрерывного курса обучения в 1–11-м классах. Это позволяет на каждом этапе обучения ставить определенные учебные задачи, которые решаются последовательно, обеспечивая постоянное продвижение ребенка вперед, исключая дублирование материала, позволяя попутно вводить темы для ознакомления и т.д.

Так, в курсе русского языка в 3-м классе начинается тема «Сложное предложение». Ее изучение опирается на одно из важнейших, базовых синтаксических умений, которое последовательно развивается на материале учебника, – на умение находить в предложении грамматическую основу. В учебнике предложена система упражнений, направленная на сопоставление простого предложения (одна грамматическая основа) и сложного предложения (две грамматические основы, две части), а затем простого предложения с однородными членами типа [О, О] и сложного предложения типа [– =], [– =]. Таким образом последовательно развиваются умения различать простое и сложное предложения, разделять запятой однородные члены предложения и части сложного предложения, соединенные бессоюзной связью.

С изучения синтаксических и пунктуационных тем начинается курс русского языка 4-го класса (темы «Простое предложение. Предложения с однородными членами» (где однородные члены соединены с помощью интонации и союзов *и, а, но*), «Сложные предложения с союзами *и, а, но*», «Предложения с

прямой речью»). Дидактический материал упражнений разделов 2–4 и всех остальных разделов учебника подобран таким образом, что он систематически включает все изученные в 3–4-м классах синтаксические конструкции. Учащиеся последовательно:

а) сопоставляют простые и сложные предложения, анализируют их,

б) конструируют простые и сложные предложения,

в) употребляют в устной и письменной речи.

Таким образом, материал учебника обеспечивает последовательное развитие синтаксических и пунктуационных умений четвероклассников. Как показывают результаты проверочных и контрольных работ, наши выпускники начальной школы демонстрируют умения различать, конструировать и употреблять в речи простые неосложненные предложения; предложения с однородными членами, где однородные члены связаны бессоюзной связью или союзами *и, а, но*, и сложные предложения из двух или трех частей с бессоюзной или союзной связью (союзы *и, а, но*). Поэтому в нашем учебнике «Русский язык» для 5-го класса [58] вся работа по синтаксису и пунктуации организована с опорой на эти умения и базовые знания, полученные учащимися в начальной школе. В теме «Слово в предложении» раздела «Повторение и углубление курса начальной школы» пятиклассники знакомятся с сочинительной и подчинительной связью слов, учатся отличать словосочетания от предложения, изучают предложения с обобщающим словом при однородных членах, предложения с обращением. Кроме того, пропедевтически даются темы «Предложения с вводными словами», «Средства связи частей сложного предложения (сочинительная, подчинительная, бессоюзная связь)».

Развитие продуктивных умений устной и письменной разговорной речи учащихся обеспечивается системой специальных речевых упражнений – свободных диктантов, обучающих изложений и обучающих сочинений. Заметим, что одновременно эти же упражнения являются неспециальными орфографическими и пунктуационными (М.Т. Баранов), поэтому тексты, включенные в учебник, содержат, соответственно, слова с изученными орфограммами и изученные синтаксические конструкции.

Создатель «свободной диктовки» методист В.А. Флеров [371] назвал ее «диктовкой не слов, а мыслей» и видел ее преимущество именно в соединении элементов диктанта и свободного изложения мыслей в письменной форме: учитель диктует текст, но не предложениями, а абзацами, а ученик записывает его своими словами. При этом небольшой по объему текст позволяет излагать содержание довольно близко к авторскому варианту и тем самым активизировать изученный языковой материал, выводить его в речь. Такая работа близка к письму по памяти, что еще более увеличивает значимость данного упражнения.

Начальный этап работы по развитию речи учащихся обеспечивает «Букварь» [41; 48], содержание которого позволяет первоклассникам знакомиться с широким полем лексики. Расширение и обогащение словарного запаса – одна из первых ступеней в системе развития речи, а дидактический материал «Букваря», составленный по принципу минимакса, предлагает лексику как активного, так и пассивного словарного запаса.

Во 2-м классе в учебнике «Русский язык» предусмотрены упражнения на составление предложений с заданными словами на изученную орфограмму, сочинение по рисунку, творческий диктант с подготовкой. Учитывая трудности, с которыми сталкивается учащийся при создании связного письменного высказывания, параллельно предлагаются упражнения – свободные диктанты, которые подводят учащихся к написанию изложения и сочинения поэтапно и целенаправленно. Задача учителя – постепенно, пошагово развивать не только память учащихся, но и умение осмысливать текст, вычитывая все виды текстовой информации.

Предполагается, что ученик, слушая текст, предназначенный для письма, должен усвоить заключенную в нем мысль и передать ее своими словами. В записи свободного диктанта должна звучать живая речь школьника. С помощью свободных диктантов можно ввести в речевую практику учащихся определенные тематические группы лексики и разнообразные тематические конструкции. В этом отношении свободные диктанты более эффективны, чем изложения, так как при воспроизведении по частям авторский текст больше воздействует на речь учащихся. В то же время свободные диктанты являются средством формирования у школьников навыков правописания [205].

Подготовка к свободному диктанту предусмотрена уже в прописях посредством выборочного списывания: при подготовке к списыванию учащиеся читают текст и совместно с учителем определяют, какие предложения можно исключить. Далее предложения, выражающие главную мысль текста, списываются, то есть выполняются те же операции, что и во время свободного диктанта, только текст воспринимается зрительно.

Систематическое проведение свободных диктантов вырабатывает у учащихся умение выделять главное в процессе прослушивания текста. Умения выделить главное, установить логические связи и передать своими словами содержание прослушанных отрывков (объем которых постепенно увеличивается) создают фундамент для письменного пересказа текста. Опыт показывает, что учащиеся, овладевшие умением писать свободные диктанты, значительно лучше пишут как изложения, так и диктанты. Развитые внимание и память обеспечивают запоминание диктуемого учителем предложения, что в свою очередь дает возможность сосредоточить усилия на решении орфографических задач.

Нами впервые были системно введены в учебники различные по жанру и стилю тексты свободных диктантов, что позволило обеспечить наличие еще одного необходимого этапа в последовательном развитии умений связной речи учащихся начальной школы и выстроить формирующую систему специальных речевых упражнений: свободный диктант – обучающее изложение – обучающее сочинение.

Роль учителя заключается в том, чтобы управлять степенью влияния образца: он следит за употреблением новых для учащегося слов или выразительных средств языка за тем, чтобы сохранился стиль и жанр образца, таким образом обеспечивая движение к третьему уровню языковой личности – уровню насыщенности (ознакомительному).

Методика подготовки и проведения свободного диктанта описана в методических рекомендациях для учителя, а также включена в учебники в виде заданий к текстам, начиная со 2-го класса. Предусмотрены следующие этапы работы:

- 1) Чтение текста учителем.
- 2) Краткая беседа по содержанию.
- 3) «Медленное» чтение текста по абзацам (комментированное чтение, диалог с автором). Выявление выразительных средств языка, изученных орфограмм и пунктограмм.
- 4) Составление плана текста.
- 5) Пересказ текста с опорой на план и записанные слова с орфограммами.
- 6) Диктовка по абзацам, запись.
- 7) Самопроверка с графическим обозначением условий выбора орфограмм.

Алгоритм подготовки и проведения свободного диктанта сопоставим с алгоритмом написания обучающего изложения и обеспечивает единство подхода к развитию умений письменного пересказа текста:

- 1) Чтение текста учителем.
- 2) Краткая беседа по содержанию (определение темы текста, работа с заглавием, уточнение значений непонятных слов).
- 3) «Медленное» чтение текста вслух (комментированное чтение, диалог с автором), выявление выразительных средств языка.
- 4) Чтение текста по абзацам (частям). Составление плана, нахождение ключевых слов. Запись плана и ключевых слов. Попутное графическое обозначение орфограмм в ключевых словах.
- 5) Пересказ текста (по цепочке, в парах и т.д.) с опорой на план и ключевые слова.
- 6) Орфографическая и пунктуационная подготовка.
- 7) Прослушивание текста.
- 8) Написание изложения.
- 9) Самопроверка.

Организация системы речевых упражнений в учебниках как одно из важнейших методических требований предусматривает

также обучающие сочинения в курсе русского языка. Выстраивая систему работы над сочинением, мы исходим из того, что для развития функционально грамотной языковой личности учащегося начальных классов необходимо дать ему возможность и создать условия для формирования потребности пользоваться письменной речью для диалога с собой и общения с другими – для личного понимания себя и других.

С этой целью в учебник для 4-го класса введена система специальных речевых упражнений – обучающих сочинений со специальным языковым заданием (по итогам изучения материала каждого раздела). Тематика сочинений – о себе самом, своей семье, о событиях, которые понятны и важны для учащегося. При этом каждая тема предполагает выведение в речь изученного языкового материала:

Раздел 2 «Простое предложение. Предложение с однородными членами». Учащиеся пишут сначала обучающее изложение, в тексте которого есть все изученные синтаксические конструкции с однородными членами, затем проводится подготовка к сочинению на такую же тему – «Что я люблю» (упр. 65). Текст на эту тему предполагает обязательное использование предложений с однородными членами. Технология подготовки к сочинению изложена в методических рекомендациях [51, с. 28–33], а также в учебнике (задание к упр. 65), для того чтобы четвероклассники имели возможность осознанно овладевать алгоритмом создания собственного текста. Данный алгоритм предусматривает:

- 1) анализ темы сочинения, выделение ключевых слов в формулировке темы;
- 2) обдумывание концепта текста (замысла, главной мысли);
- 3) сбор материала, фиксацию его в виде тезисов или ключевых слов (словосочетаний);
- 4) выстраивание логики основной части, нумерацию тезисов (ключевых слов, словосочетаний);
- 5) запись плана сочинения;
- 6) написание основной части и заключения, в котором формулируется главная мысль (замысел);
- 7) написание вступления;
- 8) самопроверка, редактирование (пункты 2–7 предусматривают работу на черновике);
- 9) запись окончательного варианта текста.

Раздел 3 «Сложные предложения с союзами *и, а, но*». Обучающее сочинение «Субботний вечер у нас дома» (упр. 82) с заданием использовать в письменной речи сложные предложения и предложения с однородными членами (союзы *и, а, но* и бессоюзная связь).

Раздел 4 «Предложения с прямой речью». Сочинение-миниатюра по данному началу «Что сказала мама» (упр. 93), текст которого должен завершаться предложением с прямой речью.

Разделы 5–9, тема «Имя существительное»: а) сочинение-миниатюра «Вид из окна», упр. 108 (предложения с однородными подлежащими, выраженными именами существительными, и опорными глаголами *мелькают, мчатся, проносятся* и др.); б) сочинение «Пальчики оближешь!» о любимых блюдах, которые готовят дома, упр. 172 (употребление в речи несклоняемых имен существительных *кофе, какао, желе, филе, суфле* и др. в сочетании с именами прилагательными; предложений с однородными членами, глаголов-синонимов (стилистически нейтральных и имеющих разговорную окраску) типа *есть, уплетать, лакомиться* и др.); в) сочинение-описание «Летняя ночь», упр. 184 (использование в речи слов с изучаемой орфограммой: *ночь, полночь, тишь, глушь, дрожь, сыч, камыш, пейзаж* и др. и сложных предложений); г) сочинение-описание «Прогулка в лесу (в парке)», упр. 199 (употребление в тексте имен существительных в различных падежных формах).

Разделы 10–12, тема «Имя прилагательное». Сочинения-описания «Моя любимая игрушка», упр. 229 и др. (использование в письменной речи имен прилагательных с безударными окончаниями в составе простых предложений с однородными членами и сложных предложений).

Разделы 13–16, тема «Глагол»: а) сочинение по сюжетным рисункам «Картинки весны», упр. 273 (употребление глаголов с безударными личными окончаниями в форме настоящего времени); б) сочинение по опорным словам-глаголам в настоящем времени, упр. 228 (тему текста учащиеся определяют самостоятельно); в) в задании к упр. 300 предлагается только тема текста, который нужно написать и самостоятельно озаглавить, предварительно подобрав и записав опорные слова-глаголы. В тексте эти глаголы нужно употребить в форме настоящего времени, правильно написать гласные в личных окончаниях; г) изучение глагола завершает работа над сочинением «День моей мамы (моего папы, бабушки...)», упр. 304. Языковое задание: использовать в тексте глаголы в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени, предложения с однородными членами, с прямой речью. Для усиления выразительности текста предлагается соединить однородные члены повторяющимся союзом *и*.

Таким образом, через организацию системы речевых упражнений: свободные диктанты (2, 3, 4 кл.) – обучающие изложения (2, 3, 4 кл.) – обучающие сочинения со специальным языковым заданием (4 кл.) – реализуется методический принцип оптимального соотношения знаний о языке и практического владения языком. При этом, создавая письменные тексты, учащиеся выражают психологически значимые для них мысли и чувства в формах, которые выбраны ими как наиболее адекватные (письмо, страничка из дневника, зарисовка, рассказ и др.).

Эта система специальных речевых упражнений (они же – неспециальные орфографические и пунктуационные упражнения) – часть методической системы типов упражнений, которые сменяют и дополняют друг друга по мере решения методических задач. Именно в своей целостности система упражнений способна обеспечить интериоризацию необходимых знаний и превращение их в навыки, а также развитие речевых и интеллектуально-речевых умений, включающих эти знания и навыки.

**3.** В учебнике «Русский язык» для 4-го класса нами предложен способ включения **общелингвистического компонента** в содержание учебника. Мы исходим из того, что необходимо уже в курсе русского языка начальной школы установить некоторые связи между изучением русского и иностранного языков, чтобы помочь учащимся осознать, что такое система языка, заметить некоторые закономерности в русском и, например, английском языках, сравнить их; чтобы вызвать дополнительный интерес к изучению языка и культуры русского и других народов, культуры общения на русском и иностранном языках.

Связи, о которых идет речь, устанавливаются там, где это уместно, на доступном учащимся уровне с помощью текстов упражнений и заданий к ним. Это, например, тексты о языке жестов и повседневного поведения людей – упр. 78; о соотношении гласных и согласных звуков в словах разных языков – упр. 9; об особенностях ударения в разных языках – упр. 11; о свойствах звуков английского языка и значении транскрипции – упр. 16; о словах, заимствованных из других языков, – упр. 27 и 28; об особенностях употребления личных местоимений в русском, английском и немецком языках – упр. 38 и т.д.

Нами реализовано также такое значимое методическое требование, как включенность в учебник русского языка материала других предметов, что обеспечивает целостность образовательной области (в данном случае – области «Филология») и органичность вхождения русского языка в общую систему знания. Значительную часть дидактического материала учебников «Русский язык» составляют фрагменты текстов из учебников «Литературное чтение» [70; 71; 72; 73]. Такой подход дает учащимся возможность увидеть уже знакомый текст под другим, лингвистическим углом зрения, то есть учебник помогает осознать, что все тексты – и художественные, и учебно-научные – созданы по единым законам языка.

В начальной школе традиционно не изучаются и не предлагаются для ознакомления история литературы и история языка – по вполне понятным причинам. Нам удалось создать, апробировать и ввести в массовую школьную практику учебник «Литературное чтение» для 4-го класса в виде курса истории русской детской литературы, доступного для данного возраста. Учебник «Русский язык» для 4-го класса по своему содержанию и оформлению,

а также через аппарат ориентировки связан с учебником «Литературное чтение»: в рисунках на обложке и страницах «живут» сквозные персонажи учебника «В океане света», а с помощью текстов учащиеся открывают для себя отдельные страницы истории русского языка (тексты о звуках, буквах, слогах в древнерусском языке – упр. 7, 15, 23; об изменении состава слова в процессе развития языка – упр. 33; о происхождении слов – упр. 219, 221; о неопределенной форме глагола – упр. 230 и др.). Реализуя таким образом принцип минимакса через дидактический материал учебника, мы исходим из того, что учащиеся лучше понимают и усваивают факты современного русского языка, если им сообщаются некоторые сведения из его истории. Так, например, в упр. 23 объясняется, почему буквосочетания *жи-ши* пишутся с буквой *и*, а после *ц* пишется *и* (цирк); почему пишется *ь* после шипящих в словах типа *ночь* и т.д. [47].

Для предупреждения ошибок в определении падежа существительных типа *в поле, на полу, в лесу* наличие этой падежной формы объясняется исторически. В тексте упр. 158 говорится: «...родоначальником нынешнего предложного падежа был местный падеж. Он существовал в старославянском и древнерусском языках, указывал на место действия и отвечал на вопросы: *на ком? чем? при ком? чем? в ком? чем?* Современный предложный падеж употребляется с предлогами *о, при, на, в*. А от старого местного падежа у него сохранились вопросы».

В свою очередь на уроках литературного чтения по учебнику «В океане света» учитель может организовать наблюдение за особенностями языка по текстам из раздела «У истоков русской детской литературы»: обратить внимание на устаревшие слова, на особенности неопределенной формы глагола (например, в стихотворениях Симеона Полоцкого: *жити, любити, хранити, чтити* и др.), на формы местоимений (например, в стихотворении Кариона Истомина: *аз, ти, тя*), на буквы и строки древнерусского текста и т.д. Такая работа развивает чувство языка, пробуждает интерес к его изучению.

4. В связи с тем, что становление функциональной грамотности предполагает развитие всех видов речевой деятельности, в том числе письма, важное значение в учебниках придается **развитию орфографических и пунктуационных умений учащихся**. В курсе русского языка начальной школы работа по орфографии направлена на развитие следующих орфографических умений:

1) умение видеть орфограмму в письменном слове и предугадать на слух по опознавательным признакам;

2) умение выбирать написание в соответствии с орфографическим правилом;

3) умение графически объяснять выбор написания (то есть графически обозначать условия выбора орфограммы);

4) умение находить и исправлять орфографические ошибки (самопроверка).

Таким образом, понятие «орфограмма» является основной единицей обучения орфографии.

Важнейшее орфографическое умение видеть орфограммы в письменном слове и предугадывать их на слух закладывается уже в курсе обучения грамоте. Во 2-м классе вводятся понятия «орфограмма» и «орфографическое правило» [45, с. 101], начинается развитие умений находить орфограммы по опознавательным признакам (без введения данного понятия) и графически обозначать выбор написания (без введения понятия «условия выбора орфограммы»). Эта работа целенаправленно ведется и на материале упражнений учебников 3-го и 4-го классов [46; 47]. В 5-м классе расширяется и уточняется понятие «орфограмма», вводится лингвометодическое понятие «опознавательный признак орфограммы» в трактовке М.Т. Баранова как конкретная примета определенного типа орфограммы, уточняется и расширяется перечень опознавательных признаков орфограмм, который впервые в обобщенном виде был предложен в учебнике 3-го класса [46, ч. 1, с. 13].

С целью дальнейшего развития умения устно объяснять и графически обозначать условия выбора изучаемых написаний, в учебнике 5-го класса вводится понятие «условия выбора орфограммы», также в трактовке М.Т. Баранова. Введение этого понятия позволяет детям осознать тесную связь орфографии со всеми разделами науки о языке. Таким образом мотивируется необходимость изучения не только самой орфографии, но и других разделов курса русского языка.

В учебниках «Русский язык» для 2–4-го классов и для основной школы (продолжение непрерывного курса) нашла дальнейшее развитие система орфографических упражнений, предложенная М.Т. Барановым [244, с. 165–168] (таблица 8). Специальные и неспециальные орфографические упражнения, описанные им, соотнесены с видами орфографических умений. В связи с лингвистической природой той или иной орфограммы и особенностями ее усвоения выстроена последовательность упражнений в каждой орфографической теме, введено новое специальное упражнение – графический диктант по орфографии.

Таблица 8

**Система орфографических упражнений  
в учебниках «Русский язык» для 1–4 классов**

Орфографические умения	Орфографические упражнения	
	специальные	неспециальные
1. Видеть орфограммы в словах и между словами и опознавать их на слух 2. Выбирать написание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• неосложненное списывание</li> <li>• обучающие диктанты               <ul style="list-style-type: none"> <li>– объяснительный</li> <li>– предупредительный</li> <li>– творческий</li> <li>– графический</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– конструирование</li> <li>– творческий диктант</li> <li>– свободный диктант</li> <li>– изложение</li> <li>– сочинение</li> </ul>

Орфографические умения	Орфографические упражнения	
	специальные	неспециальные
3. Графически объяснять выбор написания	<ul style="list-style-type: none"> <li>• самодиктант</li> <li>• осложненное списывание с графическим обозначением орфограмм</li> <li>• обучающие диктанты с графическим обозначением орфограмм и условий их выбора</li> <li>• упражнения на группировку слов с изученными орфограммами</li> </ul>	
4. Находить и исправлять орфографические ошибки	<p>Введение и отработка алгоритма самопроверки:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Находим по опознавательным признакам все изученные орфограммы: <ul style="list-style-type: none"> <li>буквенные <ul style="list-style-type: none"> <li>– гласные буквы</li> <li>– согласные буквы</li> <li>– буквы <i>ь</i> и <i>ъ</i></li> </ul> </li> <li>небуквенные <ul style="list-style-type: none"> <li>– пробел между предлогом и соседним словом</li> <li>– пробел между частицей <i>не</i> и глаголом</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>2. Графически объясняем выбор написания</li> <li>3. Исправляем обнаруженные ошибки</li> </ol>	

Таким образом, содержание и организация работы по орфографии в учебниках строятся с опорой на принцип сознательно-коммуникативного обучения родному языку, согласно которому для успешного развития практических речевых умений требуются лингвистические знания.

Этот же принцип реализуется в учебниках русского языка при обучении пунктуации. Нами впервые введена в практику начального обучения пунктуации классификация знаков препинания по функции, на которой строится система упражнений. Придерживаясь функционально-позиционного подхода, мы знакомим учащихся с тремя функциями знаков препинания: завершающей, разделительной и выделительной. Рассматриваются они рассредоточенно, параллельно с изучением тех или иных синтаксических явлений. О том, какие существуют знаки препинания, учащиеся узнают постепенно, знакомясь с различными пунктуационно-смысловыми отрезками, требующими оформления теми или иными пунктуационными знаками.

Термины «пунктуационные знаки завершения», «разделительные знаки», «выделительные знаки» вводятся в учебнике «Русский язык» для 5-го класса, практическое же ознакомление обеспечивается в курсе начальной школы.

Основной единицей обучения пунктуации выбрано понятие «смысловый отрезок предложения». Однородные члены предложения и другие явления синтаксиса рассматриваются как

смысловые отрезки, которые, обладая определенной семантикой и структурой, требуют пунктуационного оформления.

Обобщенное понятие «пунктуационно-смысловой отрезок», как известно, ввел М.Т. Баранов [244, с. 193], считавший его центральным в системе работы по пунктуации и предлагавший ввести данное понятие в школьный учебник наряду с понятием «орфограмма» при изучении орфографии. С опорой на это понятие в учебниках 3–4 и 5–9-го классов сформулированы все пунктуационные правила и задания к упражнениям.

Во 2-м классе учащиеся знакомятся со знаками конца предложения (термин «знаки завершения» не вводится) и их способностью отражать различный смысл, «различные чувства» и различную интонацию (Русский язык, 2-й класс), [45, с. 13–18]. В 3-м классе представление о роли пунктуации в письменной речи расширяется: дается первый текст без знаков препинания (Русский язык, 3-й класс) [46, ч. 2, с. 124]; сообщается о назначении пунктуации [Там же, с. 141]; предлагается прочитать изучающим чтением текст, содержащий сведения о значимости пунктуационных знаков [Там же, с. 143]. Показывая возможность постановки в конце предложения одновременно нескольких знаков препинания [Там же, с. 124], мы готовим учащихся к дальнейшему восприятию материала о функциях и значении пунктуационных знаков. Вводится информация о том, что запятая может разделять однородные члены предложения и части сложного предложения [Там же, с. 141, 150], таким образом, практическим путем закладываются основы для осознания учащимися разделительной функции знаков препинания. В учебнике для 4-го класса предусмотрена работа над употреблением знаков конца предложения и разделительной запятой; учащиеся знакомятся с термином «пунктуация» и узнают, что на письме с помощью знаков препинания выделяется прямая речь, а также слово «пожалуйста» [47, ч. 1, с. 58]. На этом этапе внимание учащихся акцентируется на парном употреблении выделительных знаков препинания.

Таким образом, приступая к обучению в 5-м классе, учащиеся имеют начальные представления о функциях знаков препинания, с опорой на понятие «смысловой отрезок предложения» у них формируются пунктуационные умения:

- осознанно ставить пунктуационные знаки завершения (точка, восклицательный знак, вопросительный знак, многоточие);
- видеть смысловые отрезки предложения (однородные члены, части сложного предложения, слова автора, прямую речь);
- разделять запятой смысловые отрезки – однородные члены и части сложного предложения;
- разделять с помощью двоеточия слова автора и прямую речь и выделять прямую речь с помощью кавычек.

В соответствии с принципом преемственности в учебном комплексе по русскому языку образовательной системы «Шко-

ла 2100» реализуется системность в употреблении терминов, являющихся наименованиями функций знаков препинания. Терминологические глаголы *завершать*, *разделять*, *выделять* используются всегда, когда нужно указать на соответствующую обобщенную функцию знака препинания, и не подменяются глаголом *ставится*. Системность и систематичность включения пунктуационных понятий в задания к упражнениям мы рассматриваем как важное условие формирования у учащихся умения использовать знаки препинания в соответствии с их функциями.

**5. Чувство языка (языковая интуиция)** рассматривается нами как необходимая составляющая функционально грамотной языковой личности. Мы связываем развитие чувства языка младших школьников с работой по лексике и морфемике, а также с формированием такого механизма речи, как антиципация (в переводе с латинского языка – предвидение, предположение развития события в будущем; представление о вероятности того или иного события (явления)).

Когда механизм антиципации реализуется в речевой деятельности, мы говорим о «языковой интуиции», «языковом чутье» как неосознаваемых предпочтениях в использовании общепринятых, активных и продуктивных моделей языка; как о способности запоминать закономерности языка, сочетания языковых единиц и использовать их в речи. Задания на прогнозирование на уроках русского языка, литературного чтения и – шире – при работе с текстом на уроках по разным предметам способствуют развитию у учащихся чувства языка, слова. Именно такой подход реализован авторами всех учебников образовательной системы «Школа 2100».

Антиципация имеет большое значение при написании текста – удержании в памяти записанного и предвидении последующего: «...нельзя генерировать первое предложение текста, если не предусмотрено его смысловое движение на некоторое расстояние. Иначе появится или непонимание, или бессмыслица» [143, с. 168]. Упреждение текста направляет выбор более точных слов, словосочетаний, предложений.

Умение прогнозировать развивается с помощью системы текстовых упражнений, включенной в учебники и другие компоненты УМК, а именно:

- 1) предопределение содержания текста по заголовку, началу;
- 2) прогнозирование ответов на прямые авторские вопросы и вопросы к автору по ходу чтения; проверка себя по тексту;
- 3) восстановление в тексте опущенных элементов – слов, словосочетаний;
- 4) составление текста из заданных слов, словосочетаний, предложений, готовых частей текста;
- 5) дополнение текста недостающими предложениями, частями;
- 6) продолжение текста в заданном направлении;

- 7) развертывание предложения/предложений в текст;
- 8) составление текста на основе плана, схемы, по вопросам и картинкам и др.

Реализация принципа комплексности целей, как было показано выше, обеспечивается за счет разворачивания основных линий развития учащихся средствами предмета Русский язык: овладение функциональной грамотностью, овладение умениями различных видов устной и письменной речи, овладение орфографией и пунктуацией; формирование общелингвистической компетенции; формирование языковой интуиции. При этом было показано также соответствие методическим требованиям к учебнику нового поколения, которое выразилось а) в организации методической системы типов упражнений; б) в оптимальном соотношении знаний о языке и практического владения языком; в) в наличии общелингвистического компонента; г) во включенности в учебник русского языка материала других предметов; д) в преемственности с «Букварем» и учебниками «Литературное чтение»; е) в наличии культурного компонента.

**6. Далее рассмотрим, как реализуется в учебниках содержательно-целевая линия «приобретение и систематизация знаний о языке».**

Процесс обучения есть всегда обучение деятельности – либо предметно-практическим действиям, либо умственным действиям. Психология учит, что акт деятельности или отдельное действие всегда имеет сознательную цель, мотивационную обусловленность, направлен(о) на материальный или нематериальный предмет, имеет определенную психологическую структуру. Но действие, будь оно практическим, материальным или умственным, всегда, кроме того, опосредовано орудием или знаком, вообще различными средствами. Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства, ее достижения (то есть оптимально организовывать деятельность), помогать учащемуся сформировать у себя самого умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. То, что мы называем знаниями, – это ориентировочная основа учебной, а затем и внеучебной деятельности. Даже если непосредственным содержанием процесса обучения «здесь и сейчас» является передача знаний или формирование навыков, следует иметь в виду, что они «встроены» в обучение деятельности (А.А. Леонтьев).

В этой связи развивающая функция учебников «Русский язык» для 1–4-го классов реализуется через содержание и методический аппарат учебников в направлении развития общеучебных умений (организационных, интеллектуальных, оценочных, коммуникативных) [262, с. 66–77].

К организационным мы относим умения определять и формулировать цель деятельности, составлять план действий по решению проблемы (задачи), осуществлять действия по реализации

плана, соотносить результат с целью и оценивать его [262, с. 68–69]. В развитии этих умений большая роль отводится многокомпонентным (комплексным) заданиям к упражнениям учебника, когда к одному дидактическому материалу (группе слов, предложениям или тексту) даются задания и по изучаемой теме, и на повторение изученного, и на дальнейшее развитие предметных умений (учебно-языковых, правописных, речевых). Эти задания к упражнениям выстроены в учебниках для 1–4-го классов в логической последовательности, отделены друг от друга специальным графическим знаком – точкой определенного цвета, при этом часть заданий располагается до дидактического материала, часть – после. Обучение выполнению упражнений с комплексным заданием начинается в 1-м классе [44]. Задания учебника и методические рекомендации [49] ориентируют педагогов на обучение учащихся чтению и пониманию задания, точному и последовательному выполнению, необходимым графическим обозначениям, самопроверке по учебнику. Текст задания к упражнению – новый для первоклассников тип текста (учебный текст), который им предстоит научиться читать и понимать, поэтому формулировки заданий предельно кратки и разбиты на «шаги».

В качестве примера рассмотрим упражнение 4 [44, с. 6].

Первый «шаг»: «Подумай, какую букву надо вставить, чтобы получились имена людей». (Задание на активизацию языкового и речевого опыта. Учащиеся читают про себя: □ дик, □ дуард, □ лла, □ льза, □ мма, догадываются, что нужно вставить букву Э, читают вслух имена. Уточняем, что Эдуард – полное имя Эдика.)

Второй «шаг»: «Как пишутся имена людей?» (Учащиеся вспоминают, что имена пишутся с большой буквы.)

Третий «шаг»: «Спиши имена. Подчеркни первую букву в слове и места, где можно допустить ошибку». (Учащиеся списывают первое слово – *Эдик*, подчеркивают букву Э, ставят ударение, подчеркивают букву *и*, затем списывают второе слово и т.д. Получается запись: *Эдик, Эдуард, Элла, Эльза, Эмма.*)

Четвертый «шаг»: «Проверь написанное». (Учащиеся сравнивают написание с учебником, с образцом на доске.) После выполнения упражнения учитель уточняет, что нужно было сделать (вспомнить и правильно записать имена людей, начинающиеся с буквы Э). Для этого мы сначала... (угадали имена, потом вспомнили правило, записали слова, нашли и подчеркнули трудные места, проверили себя).

Развитию организационных умений способствует и аппарат организации деятельности: структура каждого раздела (темы) учебников для 2–4-го классов:

1) материал для наблюдения и комплексные задания к нему (помогают сформулировать проблему, выстроить подводящий диалог, самостоятельно сформулировать определение или правило);

2) авторская формулировка определения или правила, с которой учащиеся соотносят свою;

3) задание и уточняющие вопросы на понимание учебно-научного текста (вопросы к подтекстовой информации);

4) система упражнений на развитие предметных умений (учебно-языковых, правописных) по данной теме;

5) речевые упражнения;

6) упражнения для работы дома (самостоятельная работа, дальнейшее развитие умений);

7) упражнения под рубрикой «Это ты знаешь и умеешь» для самоконтроля и подготовки к проверочной работе.

Таким образом, методический аппарат учебника ориентирует учителя и учащихся на совместную исследовательскую деятельность по открытию новых знаний, то есть на работу в технологии проблемного диалога [262, с. 144–180]. Учебник становится полноправным участником образовательного процесса.

Данный подход позволил нам реализовать и **контролирующую функцию учебников**. Как она реализована на уровне отдельных упражнений, было показано выше. Помимо этого, учебник обеспечивает тематический обучающий контроль. Во 2, 3 и 4-м классах материал по каждой крупной теме завершает система специальных заданий под рубрикой «Это ты знаешь и умеешь». Количество заданий соответствует числу основных умений, которыми учащиеся должны овладеть в ходе изучения данной темы. Задания сконструированы таким образом, что каждое из них контролирует одно ведущее умение. Покажем это на примере темы «Сложные слова» (3-й класс), где в учебнике предлагается 4 задания: 1) найти сложные слова в ряду данных слов и графически объяснить свой выбор; 2) записать, обратившись к своему речевому опыту, сложные слова с данными корнями; 3) выделить корни в сложных словах и подобрать однокоренные слова; 4) записать сложные слова, называющие человека, у которого добрая душа, мягкое сердце, острый ум и т.д. [46, ч. 1, с. 100].

Самостоятельно выполнив эти задания, учащийся может судить, насколько он готов к проверочной работе (эта информация также важна и для родителей), а учитель получает возможность увидеть уровень освоения темы каждым учащимся и скорректировать свою работу.

**Систематизирующая функция**, которую выполняет учебник русского языка в образовательном процессе, относится и к системе родного языка, и к материалу, представленному в учебнике. Систематизация изученного материала в наших учебниках осуществляется и традиционно – с помощью соответствующих разделов в начале и в конце каждого учебника, и с помощью специально разработанной системы домашних упражнений и упражнений для самоконтроля по каждой теме. Покажем подробнее, как реализована данная функция учебника в отношении системы родного языка.

Уже в период обучения грамоте по учебнику «Букварь» (прежнее название – «Моя любимая Азбука») [41] учащиеся знакомятся со всеми основными единицами языка. В учебнике содержится материал, обеспечивающий языковую пропедевтику: *фонетическую* (звуки гласные и согласные, их характеристика, слоги, ударение); *лексическую* (практическое знакомство с лексическим значением слова, многозначными словами, лексической сочетаемостью); *словообразовательную* (первоначальное представление о частях слова – корне, приставке, суффиксе, об однокоренных словах); *морфологическую* (практическое знакомство с группами слов, отвечающих на вопросы *кто?*, *что?*, *какой?*, *что делает?*; с предлогами и союзами; с междометиями – без введения названий частей речи); *синтаксическую* (знакомство с предложением, текстом). Первоначальное представление о системе родного языка формируется с опорой на сквозные понятия и темы курса обучения грамоте – «слово», «предложение», «текст». Слово рассматривается с четырех позиций:

- 1) его звуковой состав и обозначение звуков буквами;
- 2) состав слова (корень, приставка, суффикс, однокоренные слова); образование слов с помощью суффиксов и приставок;
- 3) грамматическое значение (на какой вопрос отвечает слово);
- 4) лексическое значение (что слово обозначает).

Следующая ступень в освоении системы родного языка представлена в учебнике для 2-го класса [45]. «Слово» – первый раздел учебника. Само слово «язык» в нем рассматривается с нескольких точек зрения: с точки зрения его лексического значения (язык как средство общения, как предмет изучения, как орган в полости рта и т.д.) и лексической сочетаемости; с точки зрения морфемного состава, звукового состава и обозначения звуков буквами. В этом же разделе сообщается об устройстве языка, о существовании законов языка и их отличии от правил письма.

Позже, в разделах, связанных с изучением предложения, текста, частей речи, слово будет рассматриваться и с точки зрения его грамматического значения. Все начинается со слова, и чтобы учащийся осознал себя носителем языка, учебник дает ему возможность вглядываться в слово, вести за ним постоянное наблюдение, осмысливать каждую языковую единицу (звук, морфему, слово, затем – словосочетание, предложение) и учиться пользоваться ими. Именно поэтому учебник для 2-го класса открывается не сведениями о звуках и буквах, а именно разделом «Слово». С самого начала изучения языка учебник включает рефлексивную задачу, приучает его быть исследователем языка, заставляет ученика (возможно, впервые) обратить внимание на функцию слова, очерчивая сначала целое, а в последующих разделах рассматривая отдельные элементы этого целого.

В продолжение этой работы учебник «Русский язык» для 3-го класса открывается заданием рассказать все, что учащимся из-

вестно о предложенных словах. Рассказ о слове предлагается составить с опорой на схему [46, ч. 1, с. 5]:



Итоговые уроки в 4-м классе посвящены систематизации изученного о слове в соответствии с заданиями учебника:

1. Прочитай текст. Какую роль играет слово в речи? Почему в этом тексте язык назван учителем? Как ты понимаешь выражение «уроки слов»? (Упр. 314.)

2. Напиши сочинение на тему «Уроки слов» или «О чем рассказывает слово». Выбери одно, два или три слова, которые чем-то привлекли тебя (они могут быть интересны с точки зрения своего значения, состава, происхождения или употребления в речи). План сочинения составь самостоятельно. (Упр. 315.)

В упр. 316 учащимся предлагается рассказать все, что им известно о слове *честный*, по плану:

1. Что означает слово, в сочетании с какими словами употребляется в речи (примеры). Какие есть синонимы, антонимы к этому слову.

2. Звуки и буквы, фонетический разбор.

3. Правописание (орфограммы).

4. Какая это часть речи; постоянные и непостоянные признаки.

5. Состав слова, однокоренные слова.

6. Каким членом предложения является (показать на примере).

Далее следует задание написать сочинение-миниатюру, где данное слово являлось бы ключевым (тему учащиеся формулируют самостоятельно).

Учебники «Русский язык» для начальной школы строятся как часть непрерывного курса на основе психолого-педагогических принципов адаптивности, психологической комфортности и минимакса. В соответствии с этим:

а) в них предложена единая система, обеспечивающая ориентировку учащихся в учебной книге. При этом условные обозначения в учебниках для 2-го и 3-го классов частично взяты из «Букваря» (для фонетического разбора, разбора слова по составу), чтобы способы предъявления учебного материала не были абсолютно новыми для учащихся. Постепенно, уже в 4-м классе, вводится система условных обозначений, которая принята в учебниках для основной школы, продолжающих непрерывный курс русского языка;

б) учебники «технологичны», то есть имеют общую структуру материала по каждой теме, которая позволяет организовать исследовательскую работу над языковым материалом, проводить уроки открытия нового знания в технологии проблемного диалога;

в) содержание предлагается на двух уровнях – необходимом и программном, в учебниках дифференцирован материал для изучения и ознакомления;

г) система контроля умений и знаний по русскому языку организована на трех уровнях: необходимом, программном и максимальном;

д) дается возможность свободного выбора упражнений. Так, в учебниках для 3-го и 4-го классов в отдельный подраздел каждой темы вынесены упражнения для самостоятельной работы дома. Это система упражнений, направленная на развитие ключевых предметных умений каждой темы (учебно-языковых, правописных, речевых). Учащиеся могут выбрать упражнения, которые наиболее актуальны для них и развивают определенные умения; могут варьировать последовательность выполнения домашних упражнений. Мы рекомендуем учителям не задавать каждый раз упражнение «на завтра», а предложить учащимся за определенный отрезок времени (он ограничен сроком изучения каждой темы) составить свою индивидуальную программу самостоятельной домашней работы и выполнять ее в удобное для них время. Эта индивидуальная программа может быть дополнена упражнениями из сборников «Дидактический материал» для 2–4-го классов, входящих в учебно-методический комплекс (УМК) по русскому языку [179; 180; 181].

Реализация деятельностного подхода предполагает органическое единство в учебнике обучающей и контролирующей функций, использование обучающего контроля.

Обучающий контроль реализуется как через систему заданий учебника под рубрикой «Это ты знаешь и умеешь», так и через задания в тетрадях «Проверочные и контрольные работы по русскому языку» [53; 54; 55], входящих в УМК. Проверочные работы в тетрадях предлагаются в соответствии с моделью контроля и оценивания, разработанной в образовательной системе «Школа 2100». Выполняя их, учащиеся могут продемонстрировать свой уровень усвоения учебного материала – в соответствии с

требованиями государственного образовательного стандарта (*необходимый уровень*) и программы «Школа 2100» (*программный уровень*), а в отдельных заданиях этот уровень может быть *максимальным* – сверх программы. Задания на необходимом уровне проверяют знания и основные умения, которые многократно отработывались в заданиях подобного вида, то есть являются для учащихся стандартной задачей (этому учили, и учили именно так). Задания на программном уровне требуют большей самостоятельности или демонстрируют уровень знаний и умений учащихся в нестандартной ситуации (это новая задача, специально и именно так этому не учили, но освоенные умения позволяют найти решение). Задания на максимальном уровне выявляют прежде всего уровень развития у учащихся чувства языка. Таким образом выявляется степень самостоятельности и нестандартности в освоении каждого умения.

Деятельностный подход к содержанию и структуре непрерывного курса русского языка предполагает также преодоление концентричности в курсе родного языка, выстраивание его по принципу спирали в единой логике от 1-го до 11-го класса, что позволило нам исключить дублирование изучаемого материала и расширить курс, в том числе за счет обучения различным видам устной и письменной речи. У нас была реальная возможность решить эту проблему, поскольку один и тот же авторский коллектив создавал учебники непрерывного курса: от «Букваря» до двухуровневых учебников для 10-го и 11-го классов (учебники общеобразовательного и профильного гуманитарного уровня). Такой подход позволил нам, например, предложить в «Букваре» пропедевтический курс русского языка; ввести тему «Простое и сложное предложение» в учебники для 3-го и 4-го классов, тему «Прямая речь» – в курс 4-го класса. В учебнике «Русский язык» для 5-го класса изучение сложного предложения не начинается (как это было в традиционной программе), а продолжается на той базе, которая была создана в начальной школе. Для ознакомления предлагается тема «Средства связи частей сложного предложения», пятиклассники знакомятся с сочинительной, подчинительной и бессоюзной связью; также пропедевтически дается тема «Вводные слова. Предложения с вводными словами». Изучение темы «Простое и сложное предложение» в 3-м и 4-м классах позволило иначе выстроить систему работы по развитию связной письменной речи, в результате которой выпускники начальной школы приходят в 5-й класс с умениями создавать письменные тексты-повествования и описания в разговорном стиле.

Таким образом, с позиций системного, деятельностного, личностно ориентированного, социокультурного и развивающего подходов в учебниках «Русский язык» для начальной школы реализованы дидактические и методические требования к учебнику нового поколения; комплексно реализованы образо-

вательные цели через систему линий развития учащихся средствами предмета.

Методические особенности учебников «Русский язык» для начальной школы последовательно проявились в использовании системы заданий, развивающих умения всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма:

- система заданий на построение связного устного высказывания определенного типа и стиля речи;

- задания на обучение слушанию, пониманию устной речи;

- задания на анализ и самоанализ устной речи;

- задания на овладение приемами изучающего, ознакомительного, просмотрового чтения; на овладение приемами самостоятельного ведения диалога с автором и использование этих приемов; на развитие психологических механизмов речи: антиципации, компрессии, эквивалентных замен и др.;

- система обучения построению связных письменных высказываний (специальные орфографические и пунктуационные упражнения; специальные речевые упражнения – свободный диктант, обучающее изложение, обучающее сочинение; обучение изложению с опорой на правильный тип читательской деятельности; особая технология обучения сочинению).

Все перечисленные группы заданий и упражнений обеспечивают реализацию следующих содержательно-целевых линий развития учащихся средствами предмета:

- овладение функциональной грамотностью;

- овладение умениями различных видов устной и письменной речи;

- овладение орфографией и пунктуацией.

В учебниках «Русский язык» знание о языке составляет ориентировочную основу речевой деятельности, которая создается посредством второй группы линий развития:

- дальнейшее овладение родным языком;

- раскрытие воспитательного потенциала родного языка;

- формирование общелингвистической компетенции;

- формирование языковой интуиции.

Мы придерживаемся позиции М.В. Панова, А.А. Леонтьева и других выдающихся лингвистов, считавших, что развивать интерес к изучению родного языка следует средствами самого языка. Русский язык дает для этого огромные возможности, поэтому в учебниках, с одной стороны, регулярно обеспечивается исследовательская работа учащихся: так организуется учебный материал, чтобы учащиеся, наблюдая, анализируя, сравнивая, открывали законы языка, те или иные свойства языковых единиц, выводили закономерности и формулировали правила письма. С другой стороны, в качестве дидактического материала предлагаются специально подобранные тексты, позволяющие не только изучить или закрепить материал по конкретной теме, но и провести комплексный анализ текста,

увидеть, как «живут» в нем, например, разные части речи или как работают законы языка.

Параллельно с этим постоянно на примерах, через систему заданий проводится мысль, что эффективное и результативное общение невозможно без знаний о языке. Поэтому за анализом речевой ситуации следует обязательный отбор языковых средств, адекватных ситуации общения, теме, типу и стилю речи.

Система заданий, направленных на приобретение и использование в общении знаний о языке, включает:

- задания на систематизацию знаний о языке (анализ и составление обобщающих вопросов; составление таблиц и схем; чтение таблиц и схем; создание текста на основе таблицы (схемы) и др.);
- задания на сопоставление аналогичных явлений в разных языках (например, фонетических особенностей, или системы частей речи, или грамматических форм одной и той же части речи и т.п.);
- раннее пропедевтическое наблюдение над составом и лексическим значением слова в курсе обучения грамоте (1 кл.); система заданий, направленных на лексический, морфемный и словообразовательный анализ слов в учебниках 2–4 классов и др.

### Глава 3.

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 3.1. Результаты внедрения в школьную практику учебников нового поколения по русскому языку

Основная задача мониторинга образовательных достижений учащихся – обеспечить обратную связь в контуре управления образованием любого уровня с использованием современных информационных технологий. Ведущей целью проведения мониторинга является повышение эффективности функционирования образовательной системы за счет качества принимаемых для этой системы управляющих решений, касающихся процесса обучения.

Современная система образования организована таким образом, что управление процессом обучения школьников осуществляется на нескольких уровнях (в разных контурах управления).

Первый уровень – это учащийся, который должен сознательно управлять своей деятельностью, направляя ее на достижение целей обучения. Если управление на этом уровне отсутствует или не согласовано с целями обучения, то создается ситуация, когда учащегося учат, но он сам не учится. Второй уровень – учитель. Он организует деятельность каждого учащегося и класса в целом, направляет и корректирует ход учебного процесса. Третий уровень — органы управления образованием. Этот уровень представляет собой иерархическую систему институтов управления образованием. Структура ее сложна, и здесь мы будем иметь в виду эту систему в целом, не разделяя ее на отдельные составляющие.

Мы исходим из того, что на разных уровнях управления должна использоваться специфическая информация о результатах образовательного процесса, и разделяем точку зрения специалистов в области мониторинга, различающих три основных связанных с ним вида процессов (Л.В. Болотник) [30]:

1) Мониторинг уровня подготовки учащихся, основная задача которого – выявить различия в объектах управления, находящихся на одном и том же этапе обучения.

2) Мониторинг уровня подготовки учащихся, основная задача которого — выявление изменений, произошедших в объектах управления в результате некоторого этапа обучения, то есть отслеживание изменений в одном и том же объекте во времени, оценка эффективности используемой системы обучения.

3) Мониторинг уровня подготовки учащихся, основная задача которого – выявить влияние, оказываемое на объекты управления разными средствами управления.

Мониторинг двух последних типов связан с проведением пролонгированных обследований образовательных достижений определенных групп учащихся. Накопление информации в ходе мониторинга по конкретным дисциплинам за несколько лет позволяет выявить, описать и проанализировать тенденции, присущие данной образовательной системе. Обмен информацией, полученной в ходе мониторинга в различных частях Российской Федерации, позволяет фиксировать общие и особенные черты образовательных процессов, протекающих на различных территориях, дает возможность лучше обеспечить сохранение единого образовательного пространства, гарантирующего полноту прав учащихся на качественное образование.

Мы исходили из того, что среди методов, позволяющих получить объективную и достоверную информацию об уровне подготовки учащихся, наиболее успешными являются методы, опирающиеся на проведение измерений; в данном случае речь идет о массовых измерениях. В качестве основных компонентов измерения нами рассматривались: 1) описание эмпирической системы (описание элементов системы и отношений между ними); 2) выбор числовой системы с отношениями, соответствующими эмпирической системе; 3) установление связей (гомоморфизма или изоморфизма) между эмпирической системой и числовой системой с отношениями [33]. В педагогических измерениях эмпирической системой может быть система знаний, умений и т.п.

Определение такого рода эмпирической системы возможно только через подробное описание деятельности учащихся, которая будет фиксироваться при проведении измерений. Поэтому деятельностный подход рассматривается как общепринятая норма при проведении любых педагогических измерений.

На этапе подготовки мониторинга мы исходим из основных требований, обязательных для всех измерительных средств, а именно: 1) используемое измерительное средство должно быть валидно (то есть соответствовать целям измерения); 2) измерительное средство должно позволять получать объективную и достоверную информацию.

В соответствии с этими требованиями любой тест, используемый в ходе проводимого нами мониторинга, был представлен технологическим пакетом, включавшим: 1) набор заданий для учащихся и все необходимые инструкции по выполнению этих заданий; 2) набор инструкций по процедуре проведения тестирования и фиксированию первичной информации; 3) алгоритм перевода первичной информации в числовую; 4) описание способов интерпретации полученной числовой информации; 5) описание целей, для которых предназначено данное измерительное средство.

В качестве измерительного средства могут выступать как тесты достижений, так и критериально-ориентированные тесты. Поскольку к моменту проведения мониторинга отсутствовали доступные банки стандартизированных измерительных средств, возникла потребность в конструировании новых измерительных средств, отвечающих потребностям проводимого мониторинга.

Необходимо отметить, что, говоря о тестах как об измерительных средствах, мы имеем в виду не только тесты, которые состоят лишь из заданий с выбором ответов. Измерительное средство с равным успехом может быть создано и на основе традиционных для российских учащихся заданий со свободно конструируемыми ответами, если эти задания снабжаются соответствующими схемами анализа, позволяющими формализовать результаты деятельности учащихся. Мы исходим из того, что при проведении внутришкольного мониторинга уровня подготовки учащихся наиболее эффективными являются формы измерительных средств, которые могут быть сконструированы на основе стандартных контрольных работ с разработкой для них соответствующих схем анализа и алгоритмов перевода первичных данных в числовые.

Данные подходы к организации и проведению мониторинга уровня подготовки учащихся были многократно реализованы на практике: проведен развернутый мониторинг уровня подготовки по русскому языку учащихся 1–4 классов, работавших по нашим учебникам «Русский язык». Этот мониторинг можно отнести ко второму типу – проведение пролонгированного обследования изменений в уровне подготовки одних и тех же учащихся на протяжении всего учебного года. В основу измерительных средств были положены проверочные и контрольные работы по курсу русского языка [53; 54; 55]. Все они были снабжены соответствующими схемами анализа, позволяющими формализовать результаты деятельности учащихся. Материалы мониторинга предусматривали получение информации, относящейся как к каждому отдельному учащемуся, так и к группам (классам, школам). Материалы, относящиеся к уровню подготовки отдельных учащихся, сразу после обработки передавались непосредственно в школы, что позволяло учителям проводить обоснованную коррекцию процесса обучения, направленную на его индивидуализацию. На основе проведенного мониторинга были выявлены особенности усвоения учащимися учебного материала и развития учебно-языковых, правописных и речевых умений, а также установлены возрастные нормы, соответствующие каждой контрольной работе. Тем самым была решена проблема стандартизации используемого измерительного средства.

На основе полученных результатов было создано электронное приложение к учебникам «Русский язык» для 1–4 классов [83], которое позволяет проводить мониторинг уровня подготовки учащихся в режиме реального времени и тем самым повысить эффективность образовательного процесса. Кроме того, данное электронное приложение дает возможность объективно оценивать результаты каждого учащегося по всем контрольным работам, что позволяет, в свою очередь, решить проблему субъективизма и относительности учительской оценки. При этом электронное приложение к учебникам представляет собой программный продукт, предназначенный для неквалифицированного пользователя, он позволяет учителю увидеть новые возможности использования компьютерной техники.

Пролонгированное обследование проводилось в 1999/2000, 2000/2001 и 2001/2002 учебном году совместно с лабораторией экономики образования Московского городского педагогического университета. Целью данной программы было отследить, достигают ли учащиеся первого уровня развития функционально грамотной языковой личности – уровня правильности, а также отследить изменения в уровне подготовки учащихся 2-х, 3-х и 4-х классов по русскому языку на протяжении всего процесса обучения и выявить возрастные нормы.

Мониторингом было охвачено более 750 учащихся 32 классов школ г. Москвы (№№ 640, 788, 855, 890, 1245, 1210, 1927, 1743, 1876, 1724, 1874, 1837, 1900) и Московской области (школа № 18 г. Химки, № 2 г. Лобня, № 5 г. Долгопрудный). Объектом исследования являлись одни и те же учащиеся, последовательно обучавшиеся во 2-м, 3-м, 4-м классах по учебникам «Русский язык» образовательной системы «Школа 2100».

#### *Мониторинг уровня подготовки по русскому языку учащихся 2-х классов*

Всего было предусмотрено проведение девяти этапов: 1–7 этапы – тематический контроль, 8–9 этапы – итоговый. Каждый из этих этапов являлся стандартным контрольным мероприятием, проводимым в соответствии с учебным планом (тематические проверочные и итоговые контрольные работы) [49; 53].

После их проведения учителя заполняли специальные матрицы сбора первичной информации, которые позволили формализовать сведения о результатах деятельности каждого учащегося. Затем матрицы передавались в центр статистической обработки, где с помощью соответствующих программных средств информация переводилась в числовую форму, после чего проводился статистический и содержательный анализ полученных числовых данных.

### *Алгоритм перевода первичной информации в числовую и нормы оценивания*

Первичная информация о результатах выполнения проверочной работы, собранная в матрице фиксации результатов тестирования, после соответствующего перевода представлялась в единой 100-балльной шкале.

Перевод первичной информации в числовые данные осуществлялся на основе учета весов пунктов первичной информации, содержащейся в матрице фиксации результатов тестирования. Вес пункта определялся на экспертной основе и варьировался от 1 до 10 баллов. Вес каждого пункта матрицы фиксации результатов тестирования отражал значимость этого пункта в системе проверяемых навыков. Каждый учащийся по каждому пункту мог получить либо 0 баллов, если результаты его деятельности не соответствовали содержанию этого пункта или он не выполнял данное задание, либо то количество баллов, которое было приписано данному пункту, если действия учащегося ему соответствовали.

Численный результат выполнения учащимся всего теста определяется как процентное отношение суммы баллов, набранных по всем пунктам, к сумме баллов всех пунктов матрицы фиксации результатов тестирования. Таким образом осуществляется переход в единую 100-балльную шкалу измерения.

Приведенный выше алгоритм перевода первичной информации в числовую использовался во всех классах и на всех этапах мониторинга. Он дал возможность однозначно поставить в соответствие деятельности любого учащегося число и тем самым реализовать процедуру измерения. Вместе с тем полученные числовые данные не являлись оценкой результатов учащихся. Для проведения процедуры оценивания был выработан критерий, который позволял высказать качественное суждение о полученных числовых данных, а именно: учащиеся, чьи результаты были ниже 50 баллов, получили оценку «плохо», от 50 до 70 баллов – оценку «удовлетворительно», от 70 до 90 баллов – оценку «хорошо», от 90 баллов и выше – оценку «отлично».

Полученная на основе данного критерия оценка учащегося предназначалась для учителя, который был вправе скорректировать отметку с учетом личностных особенностей учащегося.

Статистическая обработка и анализ первичных данных, содержащихся в матрицах, проводились с использованием программы Монитор-Стат.

Кроме числовых данных, относящихся к выполнению работы в целом, по каждой работе для всех учащихся представлялись числовые данные по отдельным группам заданий. Например, кроме выполнения работы в целом, могли рассматриваться результаты по группе заданий, проверяющих фонетические, орфографические или речевые умения учащихся. Таким образом, в

результате обработки первичных данных по каждой проверочной или контрольной работе для всех учащихся получался набор числовых параметров, отражающих выполнение как работы в целом, так и всех групп заданий. Кроме того, для каждого учащегося приводились сведения о полученной им оценке и его *коэффициенте успеха* (отношении набранных им баллов к среднему по возрастной группе).

Все эти сведения собирались в виде рейтинг-листа учащихся одного класса. Место учащегося в этом рейтинг-листе показывало степень успешности выполнения работы в целом. Кроме того, на данном листе содержалась информация о среднем балле класса по данной работе в целом и по каждой группе заданий и о соответствующих средних баллах для всей рассматриваемой возрастной группы. Это позволяло не только видеть конкретные результаты учащегося, но и сравнивать их с результатами класса в целом, а также с результатами своей возрастной группы. Если учитель получал информацию о низких результатах учащегося по отдельным группам заданий, он имел возможность обоснованно составить индивидуальные программы коррекции и планировать работу с классом в целом.

Статистическая обработка данных позволила, кроме средних баллов, получить данные о процентах учащихся, верно выполнивших то или иное задание. Это дало нам возможность объективно выделить умения, наиболее трудные для данной возрастной группы. Содержательный анализ таких числовых данных позволил составить рекомендации по совершенствованию процесса обучения.

Обработка результатов проводилась в сжатые сроки, чтобы учителя могли вести дальнейшую работу уже с учетом полученных данных. Приведем в качестве примера описание особенностей уровня подготовки учащихся 2-х классов, выявленных на 1-м и 2-м этапах мониторинга.

*Первый этап* содержит информацию, опирающуюся на подробный анализ выполнения проверочной работы № 1 [53, с. 2–3].

### *Описание измерительного средства*

Данная проверочная работа по темам «Слово» и «Предложение» предназначалась для получения информации о том, в каком объеме учащиеся 2-х классов усвоили теоретические сведения о предложении и насколько успешно они овладели умениями, связанными с этим понятием. Кроме того, учащиеся должны были продемонстрировать умение видеть «опасные места» в словах и делить слова для переноса, а также умение правильно писать изученные слова с непроверяемыми написаниями. Таким образом, в данной работе было выделено 5 групп заданий (субтестов).

1. Теоретические знания о предложении.
2. Практические умения, связанные с понятием «предложение».
3. Орфографические умения:
  - а) умение видеть «опасные места» в словах;
  - б) умение делить слова для переноса;
  - в) умение правильно писать слова с непроверяемыми написаниями.

### *Общие результаты первого этапа программы мониторинга*

Результаты говорят о том, что в целом учащиеся, обучавшиеся по программе «Школа 2100», успешно справились с первым этапом курса русского языка 2-го класса. В среднем по данной работе они набрали 80 баллов из 100 возможных. Средний балл по классам варьируется в интервале от 63 до 94. Это говорит о том, что предлагаемый учащимся материал вполне доступен для всех классов, изучавших русский язык по нашему учебнику. При этом общее количество учащихся, чьи результаты оценены как неудовлетворительные, не превысило 12%, а количество учащихся, чьи результаты оценены как хорошие и отличные, равно 74%.

### *Содержательный анализ результатов учащихся*

#### *Знания о предложении.*

В среднем учащиеся в этой группе набирают 91 балл, что выше среднего по тесту в целом. При этом «решаемость» заданий (процент учащихся, выполнивших задание) варьируется в интервале от 88 до 95%. Самым простым для учащихся оказалось задание, где они должны были указать, из чего состоит предложение (это задание верно выполнено 95% учащихся), самым сложным оказалось задание, где они должны были указать, какой знак ставится в конце предложения (это задание верно выполнили 88%). Остальные задания имеют одну и ту же решаемость, равную 90%. Верно выполнили все задания, относящиеся к этой группе, 77% учащихся.

*Рекомендации.* В ходе изучения темы «Предложение» необходимо специально обращать внимание учащихся на знаки завершения: точку, многоточие, восклицательный и вопросительный знаки: подчеркивать их, проговаривать, какой знак ставится в конце предложения, делая акцент на его функции, читать предложения с соответствующей интонацией.

### *Практические умения учащихся, связанные с понятием «предложение»*

Учащиеся в среднем набирают 76 баллов, что несколько ниже среднего балла по тесту. Решаемость заданий в этой группе варьируется от 66 до 86%. Труднее всего для второклассников оказалось верно выделить и оформить (написать первое слово с большой буквы, поставить соответствующий знак в конце) четвертое предложение в предложенном тексте (5 предложений без знаков препинания и больших букв). С этим предложением справились 66% учащихся, с 3-м предложением – 67% учащихся, с 5-м – 74%, со 2-м и 1-м – 85 и 86% учащихся соответственно. Верно определили границы и оформили все предложения текста 39% учащихся.

*Рекомендации.* В период изучения темы «Предложение» и следующих тем необходимо систематически предлагать упражнения, требующие найти границы предложений и записать получившийся текст (оптимально – из 4–5 предложений).

*Второй этап* содержит информацию, опирающуюся на анализ выполнения учащимися проверочной работы № 2 [53, с. 4–5].

### *Описание измерительного средства*

Данная проверочная работа по теме «Текст» предназначена для получения информации о том, в каком объеме учащиеся усвоили теоретические сведения о тексте и насколько успешно они овладели навыками и умениями, связанными с этим понятием. Кроме того, учащиеся в этой работе должны были продемонстрировать умения делить слова на слоги, проводить звуко-буквенный анализ и делить слова для переноса, а также орфографическую зоркость при написании «словарных» слов. Таким образом, в данной работе были выделены 4 группы заданий (субтестов).

1. Теоретические сведения о тексте.
2. Практические умения, связанные с понятием «текст».
3. Фонетика (умения делить слово на слоги, выполнять звуко-буквенный анализ слова).
4. Орфография (умение правильно писать «словарные» слова).

### *Общие результаты второго этапа программы мониторинга*

Результаты говорят о том, что в целом учащиеся успешно справились с данным этапом в изучении курса русского языка

2-го класса. В среднем по данной работе они набрали 81 балл из 100 возможных. Среди классов, принявших участие в обследовании, нет ни одного, чьи результаты были бы очень низкими. Средний балл по классам варьируется в интервале от 62 до 96 баллов. Это говорит о том, что предлагаемый учащимся материал вполне доступен для всех классов, изучающих русский язык по нашему учебнику. При этом общее количество учащихся, чьи результаты оценены как неудовлетворительные, не превысило 7%, а количество учащихся, чьи результаты оценены как хорошие и отличные, равно 78%.

*Содержательный анализ результатов учащихся  
Понятие «текст» (теоретические знания учащихся)*

Среди предложенных учащимся заданий группа, проверяющая теоретические знания, оказалась наиболее простой. В среднем учащиеся в этой группе набирают 88 баллов, что выше среднего по тесту в целом. При этом «решаемость» заданий варьируется в интервале от 84 до 92%. Самым простым для учащихся оказалось задание, где они должны были указать, что текст состоит из предложений (это задание верно выполнено 92% учащихся); самым сложным оказалось задание, где они должны были указать, что предложения в тексте связаны по смыслу (это задание верно выполнено 84% детей). Верно указали, что по заглавию можно определить тему текста, 86% учащихся; знают о том, что у текста есть заглавие, 89%. Верно выполнили все задания, относящиеся к этой группе, 71% учащихся.

*Практические умения учащихся,  
связанные с понятием «текст»*

Эта группа заданий оказалась более сложной. Здесь учащиеся в среднем набирают 84 балла, что также несколько выше среднего по тесту в целом. Решаемость заданий в этой группе варьируется от 76 до 89%. Труднее всего для учащихся оказалось задание, где они должны были расставить предложения по порядку, чтобы получился связный текст. С этим заданием полностью справились 78% учащихся.

С заданием, где требовалось поменять местами части текста так, чтобы был восстановлен смысл, справились 88% учащихся. Верно смогли озаглавить тексты 88 и 89%. Смогли верно оформить написание заглавия 76% учащихся.

По той же схеме анализировались результаты всех этапов программы мониторинга [80].

В конце учебного года учащиеся 2-х классов выполняли *итоговый тест*. Тест был направлен на проверку сформированности у второклассников базовых теоретических знаний и прак-

тических умений на необходимом уровне. В данной работе были выделены следующие 5 групп заданий (субтестов):

1. Фонетика – задания, проверяющие умения выделять в словах мягкие и твердые, звонкие и глухие согласные звуки; делить слова на слоги, верно ставить ударение в словах, включенных в словарный минимум второклассников, различать понятия «буква» и «звук».

2. Состав слова – задания, проверяющие умения выделять в словах корень, приставку, суффикс.

3. Морфология – задания, проверяющие умение находить в тексте слова, отвечающие на вопросы «кто?», «что?», «какой?», «какая?», «какие?», «что делает?» и т. п.

4. Орфографические умения – задания, проверяющие умение видеть изученные орфограммы и правильно писать слова со всеми изученными орфограммами.

5. Синтаксис – задания, проверяющие умение различать предложение и группу слов, которая предложением не является.

#### *Общие результаты итогового этапа программы мониторинга*

В среднем по данной контрольной работе учащиеся набрали 89 баллов из 100 возможных. Данный результат можно оценить как высокий, что позволяет говорить о том, что курс русского языка хорошо усвоен большинством учащихся. Этот вывод подтверждается также и разбросом средних результатов по классам, который в данном случае невелик (от 76 до 96 баллов). При этом класс, где средний результат равен 76, всего один. Результаты остальных классов находятся в интервале от 80 до 96 баллов.

Все это позволяет заключить, что предлагаемый учащимся материал учебника доступен для них, а используемая технология работы высокоэффективна. Выявлено только 3% учащихся, чьи результаты оценены как неудовлетворительные, а количество учащихся с удовлетворительными результатами не превышает 4%. 93% учащихся имеют хорошие и отличные результаты (рисунок 4).

Рисунок 4

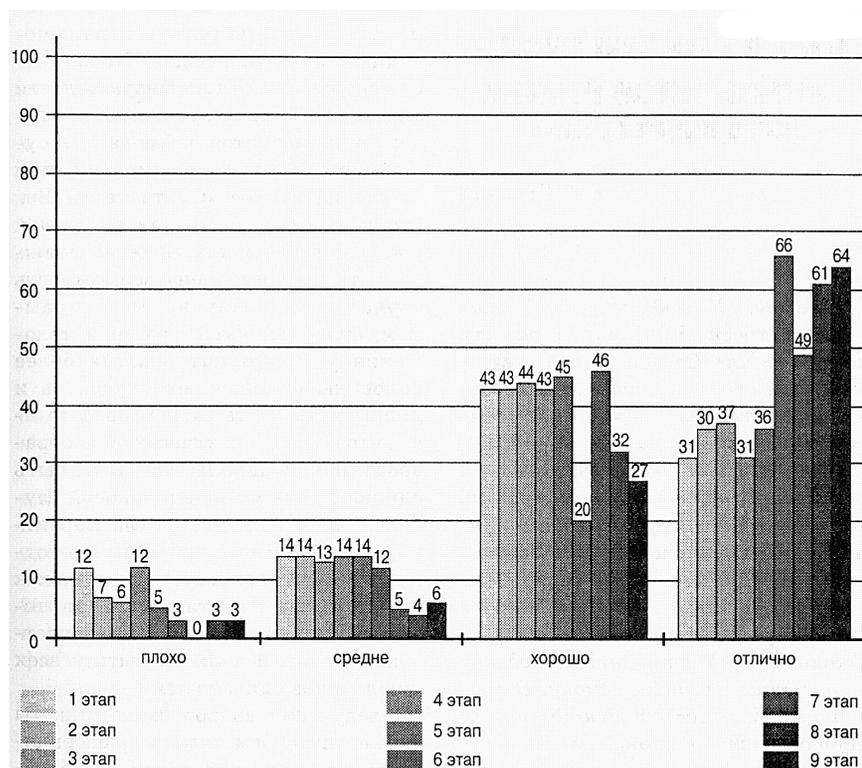
Распределение учащихся по оценкам (в %)



При анализе результатов было проведено сравнение учащихся по полученным ими оценкам. Такое сравнение возможно, так как во всех контрольных работах использовался единый критерий оценивания. На рисунке 5 дано распределение учащихся в процентах для всех девяти этапов.

Рисунок 5

Распределение учащихся в % для всех девяти этапов



Из рисунка 5 видно, что динамика носит ярко выраженный положительный характер. Это означает, что большинство учащихся достигает обязательного базового уровня знаний и умений по русскому языку.

### *Мониторинг уровня подготовки по русскому языку учащихся 3-х классов*

В 2000/2001 учебном году был осуществлен следующий этап исследования – по программе «Мониторинг качества обучения учащихся 3-х классов по русскому языку» [81].

Целью данного этапа исследования было отслеживание изменений в уровне подготовки учащихся по русскому языку в процессе их обучения в 3-м классе и получение данных о возрастных нормах.

Программа мониторинга состояла из четырнадцати этапов, из которых двенадцать первых носили текущий (тематический характер), два последних – итоговый. Каждый из этих этапов являлся стандартным контрольным мероприятием, проводимым в соответствии с учебным планом в заранее оговоренные сроки на материале тетради «Проверочные и контрольные работы по русскому языку. 3 класс» [54]. Задания, разработанные нами, носили критериально-ориентированный характер, то есть знания и умения, которыми должны владеть учащиеся для успешного выполнения этих заданий, рассматривались как образовательные цели курса русского языка. Измерительные средства, которые были разработаны на основе этих стандартных контрольных работ, также носили критериально-ориентированный характер, что позволило использовать их для определения степени достижения учащимися целей обучения.

Так же, как во 2-м классе, для всех работ как полноценных измерительных средств были разработаны специальные матрицы сбора первичной информации, что позволило формализовать необходимые данные. Использовался алгоритм перевода первичной информации в числовые данные, аналогичный описанному выше.

Для оценки уровня подготовки учащихся на основе полученных числовых данных нами использовались критерии оценивания, единые для всех четырнадцати этапов проводимого мониторинга. Учащиеся, чьи результаты были ниже 60 баллов, получали оценку «плохо», от 60 до 74 баллов – оценку «удовлетворительно», от 75 до 94 баллов – оценку «хорошо», от 95 баллов и выше – оценку «отлично».

Так же, как и во 2-м классе, числовые данные, характеризующие результаты конкретного учащегося, позволяли выявить его индивидуальные особенности, уровень усвоения знаний и развития умений по каждой теме, индивидуальный уровень успешности. Эти данные давали учителям возможность строить коррекционные программы для конкретных учащихся. Все учителя, участвовавшие в проведении мониторинга, получали информацию о каждом учащемся своего класса практически сразу после передачи ими первичной информации в центр обработки.

Статистические данные об уровне подготовки различных групп учащихся позволили объективно выделить наиболее трудные для большинства учащихся элементы учебного материала по каждой рассматриваемой теме. Эта информация дала

нам возможность составлять рекомендации по совершенствованию уровня подготовки учащихся по всем темам курса 3-го класса и оперативно предоставлять их учителям.

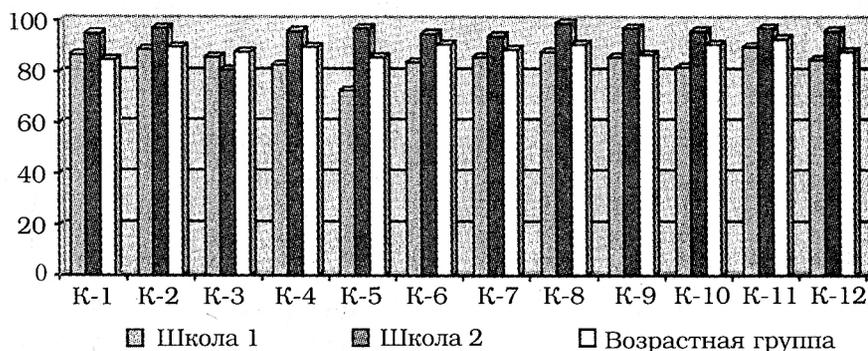
Такой подход способствовал созданию ситуации, когда условия, в которых проходило обучение учащихся различных классов, оказались максимально сходными. Учителя и учащиеся были включены в единое образовательное пространство с едиными требованиями к учащимся, с едиными критериями оценки полученных ими результатов и единым информационным сервисом. Получаемая в ходе мониторинга информация позволяла учителям увидеть место своих учащихся в возрастной группе, осознать особенности уровня их подготовки по сравнению с возрастной группой в целом, оценить эффективность своей педагогической деятельности.

### *Общий анализ результатов мониторинга уровня подготовки учащихся 3-х классов по русскому языку*

На рисунке 6 представлены средние баллы выполнения 12-ти тематических проверочных работ по курсу русского языка для 3-го класса.

Рисунок 6

**Средний балл выполнения тематических проверочных работ  
по русскому языку учащимися 3-х классов**



Из рисунка 6 следует, что усвоение учебного материала проходило в данной возрастной группе в течение учебного года довольно ровно и на высоком уровне. Средние результаты выполнения тематических проверочных работ на протяжении всего учебного года находились в интервале от 85 до 93 баллов. При этом лучший результат достигнут при выполнении работы по теме «Глагол как часть речи. Правописание частицы НЕ с глаголом».

По степени убывания сложности для учащихся работы располагаются следующим образом: «Части слова. Корень», «Сложные слова и их правописание», «Местоимение как часть речи», «Непроизносимые согласные в корне слова», «Предложение». Уровень усвоения остальных тем был продемонстрирован высоким, а различия в результатах настолько малы, что точность проводимых измерений не позволила упорядочить их по степени трудности для учащихся.

Анализ результатов выполнения тематических проверочных работ учащимися разных классов показывает, что при проведении программы мониторинга наметилась тенденция к сокращению разброса между средними значениями этих классов (составляющего от 29 до 12 баллов для различных работ). Это не означает усреднение учащихся: различия между их результатами сохранились, изменилась лишь выраженность этих различий. У учащихся разных классов при общем повышении уровня подготовка стала более однородной. Мы связываем этот результат с технологией, предусматривающей обязательную передачу учителям информации, полученной в ходе мониторинга, что позволило в определенной мере *создать единое образовательное пространство для всех учащихся, охваченных мониторингом*. Каждый учитель получал в доступном виде информацию о степени достижения в его классе целей по каждой изучаемой теме, о конкретных трудностях каждого учащегося класса. У всех педагогов появилась и принципиально новая возможность в рамках мониторинга постоянно отслеживать место своих учащихся в возрастной группе, то есть сравнить их результаты не только с результатами их одноклассников, но и с результатами учащихся, обучавшихся у других преподавателей. Учитель мог, с одной стороны, принимать решения на основе объективных данных, а с другой стороны, видеть, насколько эффективны принимаемые им решения. Рекомендации по результатам обучения для каждой темы курса, составленные автором учебника, направили усилия многих учителей в единое русло вне зависимости от места осуществления учебного процесса. Таким образом условия обучения учащихся в разных школах и у разных педагогов в большей мере стали единообразными. Статистически это проявилось в том, что разброс средних баллов по результатам выполнения тематических проверочных работ по классам существенно сократился.

В программу мониторинга, кроме тематических работ, о которых речь шла выше, были включены две итоговые работы: «Итоговая контрольная работа» и «Итоговый диктант». Информация, которая была получена на основе анализа этих работ, дала возможность сопоставить результаты учащихся сразу после изучения темы с результатами, которые они демонстри-

руют в конце года. Такое сопоставление позволило выявить очень важный параметр, относящийся к уровню подготовки учащихся, а именно устойчивость приобретенных знаний, умений и навыков.

Таблица 9

Уровень орфографической зоркости учащихся 3-х классов

№ п/п	Орфограммы	Верно обнаружили слова с данной орфограммой в тематической проверочной работе, %	Верно привели примеры слов с данной орфограммой в итоговой контрольной работе, %
1	Непроверяемые безударные гласные в корне	68 (II-4)*	89
2	Проверяемые безударные гласные в корне	74 (II-4)	83
3	Проверяемые согласные на конце и в середине слова	60 (II-1)	81
4	Непроизносимые согласные в корне	82 (II-3)	89
5	Удвоенные согласные в корне	85 (II-2)	95
6	Безударные гласные в приставках	80 (II-6)	88
7	Разделительный Ъ	87 (II-6)	92
8	Разделительный Ь	85 (II-6)	87
9	Соединительная гласная в сложных словах	84 (II-5)	95

Данные таблицы позволяют говорить, что у учащихся 3-х классов в течение учебного года совершенствуются умения видеть изученные орфограммы в словах и правильно выбирать написание. Таким образом, реализованная в учебниках методика развития орфографических умений дает положительные результаты.

Однако нельзя утверждать, что выявленная тенденция в равной мере относится ко всему учебному материалу по русскому языку.

Полученные данные показывают, что умения учащихся выполнять морфологический разбор слов изученных частей речи оказались устойчивыми, но при этом для рассматриваемого

\* В скобках указан номер проверочной работы.

массива учащихся не зафиксирована тенденция роста этих умений в течение учебного года. Стабильным оказалось и умение учащихся выполнять морфемный анализ слов. Это показывает сравнение результатов проверочной работы П-7 и итоговой контрольной работы. Здесь ситуация несколько иная, так как отмеченная стабильность имеет место *на фоне высокой степени успешности* учащихся, подавляющее большинство которых овладело умениями выполнять морфемный анализ доступных слов разных частей речи.

Таким образом, в результате 2-го этапа мониторинга мы пришли к выводу, что при изучении курса русского языка в 3-м классе большинство умений учащихся носит стабильный характер.

#### *Мониторинг уровня подготовки по русскому языку учащихся 4-х классов*

В 2001/2002 учебном году было продолжено исследование по программе «Мониторинг качества обучения учащихся начальной школы по русскому языку».

Целью данного этапа исследования было отслеживание изменений в уровне подготовки учащихся по русскому языку в 4-м классе, получение данных о возрастных нормах, а также продолжение работы по выявлению изменений, происходящих в уровне подготовки учащихся по русскому языку на всем протяжении их обучения в начальной школе [82].

Программа мониторинга для четвероклассников состояла из девяти этапов, из которых семь первых носили текущий (тематический) характер, два последних – итоговый. Каждый из этих этапов также являлся стандартным контрольным мероприятием, проводимым в соответствии с учебным планом в заранее оговоренные сроки. Учащиеся выполняли проверочные и контрольные работы, содержащиеся в тетради «Проверочные и контрольные работы по русскому языку, 4-й класс» [55]. Выполнение этих контрольных работ было обязательным для всех учащихся, работающих по нашему учебнику «Русский язык», 4-й класс. Задания, входящие в контрольные работы для 4-го класса, также носят критериально-ориентированный характер.

Использовался аналогичный предыдущим этапам мониторинга алгоритм перевода первичной информации в числовые данные. Первичная информация, собираемая в матрицах фиксации результатов, представлялась после соответствующего перевода в единой 100-балльной шкале.

Для оценки уровня подготовки учащихся нами использовались критерии оценивания, единые практически для всех эта-

пов (за исключением последнего этапа – диктанта) мониторинга. Учащиеся, чьи результаты были ниже 60 баллов, получали оценку «плохо»; от 60 до 74 баллов – оценку «удовлетворительно»; от 75 до 94 баллов – оценку «хорошо»; от 95 баллов и выше – оценку «отлично».

Для оценки результатов итогового диктанта использовались еще более жесткие критерии оценивания. Учащиеся, чьи результаты были ниже 82 баллов, получали оценку «плохо»; от 83 до 92 баллов – оценку «удовлетворительно»; от 93 до 99 баллов – оценку «хорошо»; и только 100 баллам соответствовала оценка «отлично».

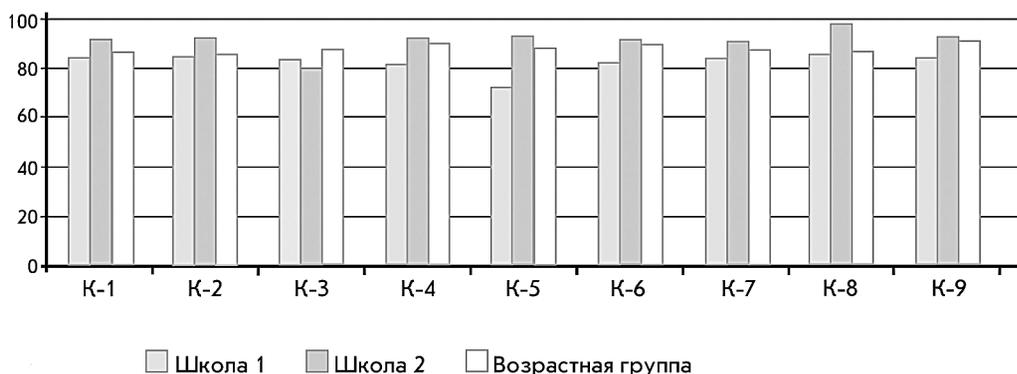
Этот критерий соответствует стандартизированной шкале (результаты 70% учащихся находятся в интервале от 85 до 100 баллов) и совпадает с традиционным подходом, когда «отлично» оценивается диктант при отсутствии ошибок; «хорошо» – при 1–2 ошибках; «удовлетворительно» – при 3–5 ошибках; «плохо» – при более чем 5 ошибках.

*Общий анализ результатов,  
полученных при мониторинге уровня подготовки  
учащихся 4-х классов по русскому языку*

Уровень усвоения учащимися различных тем курса русского языка 4-го класса отличается очень незначительно. Средние результаты четвероклассников по выполнению тематических проверочных работ, которые проводились на протяжении всего учебного года, находятся в интервале от 90 до 94 баллов (рисунок 7).

Рисунок 7

**Средний балл выполнения  
тематических проверочных работ  
по русскому языку учащимися 4-х классов**



Вместе с тем были выявлены темы, представлявшие особую трудность для учащихся конкретных классов. Соответствующие диаграммы были составлены для всех классов, принявших участие в мониторинге, и переданы в школы для анализа и выявления возможных факторов, снижающих уровень подготовки учащихся.

Проведение мониторинга показало, что он сам по себе может оказывать влияние на эффективность учебного процесса. Так, например, резко уменьшился разброс в средних результатах классов: ни по одной из работ он не превышал 20 баллов. Это означает, что учащиеся, обучающиеся в различных классах, с точки зрения подготовки по русскому языку оказались в сходных условиях. Единство образовательного пространства обеспечивалось а) учебником, б) образовательными технологиями, в) самой технологией проведения мониторинга.

В программу мониторинга, кроме тематических проверочных работ, были включены итоговая контрольная работа и итоговый диктант. Информация, полученная на основе проведения итоговых работ, позволила, как и в 3-м классе, сопоставить результаты учащихся, продемонстрированные ими сразу после изучения темы, с результатами, которые они демонстрируют в конце года. Сопоставление этих результатов дало возможность выявить устойчивость приобретенных знаний, умений и навыков.

Такое сравнение для курса 4-го класса показывает высокую степень стабильности сформированной у учащихся системы знаний и умений. Так, например, умение конструировать предложения по заданным схемам сразу после окончания изучения соответствующего материала демонстрировали от 90 до 94% четвероклассников, в конце учебного года это умение успешно используют 91–94%.

Итоговая контрольная работа в конце 4-го года обучения в рамках мониторинга в большей мере была направлена на выявление уровня подготовки учащихся за курс начальной школы в целом. Анализ результатов ее выполнения, а также анализ результатов итогового диктанта дали возможность провести сравнение уровня подготовки учащихся 3-х и 4-х классов. О степени сформированности тех или иных умений у учащихся различных групп мы судили по проценту учащихся в этих группах, продемонстрировавших устойчивое владение базовыми умениями. В итоговой контрольной работе большое внимание было уделено учебно-языковым умениям, формирование которых осуществлялось задолго до начала обучения детей в 4-м классе.

Таблица 10

## Устойчивость базовых учебно-языковых умений учащихся

Название учебно-языкового умения	Учащиеся, продемонстрировавшие владение данным умением в конце 3-го класса, %	Учащиеся, продемонстрировавшие владение данным умением в конце 4-го класса, %
1. Ставить ударение в заданных словах	64–76 (в зависимости от набора слов)	69–75 (в зависимости от набора слов)
2. Разбирать слова по составу	85 (делают это стабильно)	95 (делают это стабильно)
3. Проводить звуко-буквенный анализ слов	Около 40 (делают это стабильно)	Около 70 (делают это стабильно)
4. Находить однокоренные слова	75–88 (в зависимости от набора слов)	86–89 (в зависимости от набора слов)
5. Разбирать существительное как часть речи	82	86
6. Разбирать прилагательное как часть речи	80	84
7. Разбирать местоимение как часть речи	75	77
8. Разбирать глагол как часть речи	70	72
9. Умение находить простые предложения	72	89
10. Умение находить сложные предложения	84	89

Таблица 11

## Устойчивость правописных умений учащихся

Название орфограммы	Учащиеся, верно написавшие все слова с данной орфограммой в итоговом диктанте в 3-м классе, %	Учащиеся, верно написавшие все слова с данной орфограммой в итоговом диктанте в 4-м классе, %
1. Непроверяемые безударные гласные в корне	76	82
2. Проверяемые безударные гласные в корне	78	86
3. Проверяемые согласные на конце и в середине слова	86	93
4. Удвоенные согласные в корне	77	90
5. Безударные гласные в приставках	87	97
6. Разделительный Ъ	88	93
7. Разделительный Ь	91	96

В таблице 10 приведены данные, позволяющие сравнить уровень подготовки учащихся, продемонстрированный ими в 3-м классе, и уровень подготовки, который они показывают при итоговом контроле в конце 4-го класса. В первом столбце таблицы приводятся названия соответствующих учебно-языковых умений. Во втором и в третьем столбцах указываются проценты учащихся, продемонстрировавших владение этими умениями при проведении итоговой контрольной работы соответственно в 3-м и 4-м классах.

Сравнение данных таблицы показывает, что все рассматриваемые умения характеризуются высокой степенью стабильности. Причем большинство из этих умений получают удовлетворительную степень развития в ходе обучения русскому языку в 4-м классе.

Для составления более полной картины было проведено сравнение орфографических умений у учащихся двух возрастных групп.

Данные таблицы 11 свидетельствуют о том, что у учащихся 4-х классов повысился уровень развития орфографических умений по сравнению с предыдущим годом обучения. Данные, приведенные в таблицах 10 и 11, говорят о наличии некоторого резерва, реализация которого могла бы существенно повысить эффективность процесса обучения русскому языку в начальной школе. Реализации этого резерва, например, может способствовать использование информации, полученной в ходе мониторинга. Информация о результатах конкретных классов и конкретных учащихся позволяет более эффективно организовать деятельность учителей, сделать ее лично ориентированной, в том числе за счет индивидуализации процесса обучения и сознательного участия учащихся в учебном процессе.

Как показал мониторинг, не все учителя оказались готовы в полной мере использовать информацию, относящуюся к конкретным ученикам, не все учителя умеют строить индивидуальные коррекционные программы с учетом реальных трудностей конкретного учащегося. Целесообразной видится разработка специализированного методического аппарата, в котором были бы предусмотрены наборы упражнений для учащихся, испытывающих те или иные затруднения.

В качестве конкретного шага в этом направлении нам видятся электронные приложения к учебникам «Русский язык» как составная часть УМК – инструмент, позволяющий учителю самостоятельно проводить мониторинг уровня подготовки учащихся своего класса.

Таким образом, в ходе трехлетнего исследования «Мониторинг качества обучения учащихся начальной школы по русскому языку» были осуществлены:

– отслеживание изменений в уровне подготовки по русскому языку учащихся 2-х, 3-х и 4-х классов, обучающихся по учеб-

никам «Русский язык» образовательной системы «Школа 2100»;

- подготовка дополнительных методических рекомендаций для учителей по всем темам курса и этапам обучения;

- коррекция содержания УМК по русскому языку (учебников, дополнительных пособий) в соответствии с результатами мониторинга;

- подготовка электронного приложения к учебникам «Русский язык», обеспечивающего организацию контроля и оценивания с позиций личностного и деятельностного подходов.

Результаты мониторинга объективно свидетельствуют о положительной динамике и высоком уровне качества обучения русскому языку по УМК «Школа 2100». Данные результаты позволяют говорить о достижении учащимися первого уровня развития функционально грамотной языковой личности – уровня правильности.

### 3.2. Сравнительный анализ результатов освоения русского языка младшими школьниками в условиях обучения по вариативным УМК

Как уже говорилось выше, одним из признаков, характеризующих языковую личность, является полнота владения родным языком. Этот признак соотносится с содержательно-целевой линией развития, которая в программе по русскому языку определяется как дальнейшее овладение родным языком.

Соотнесение уровней модели языковой личности (Г.И. Богин) с содержанием языкового образования в начальной школе позволило определить возможности развития языковой личности младшего школьника. Так первый уровень (уровень правильности), как уже говорилось выше, включает освоение законов языка в области фонетики (особенно в период обучения грамоте), лексики, грамматики, освоение правил письма (технологической стороны письменной речи), конструирование предложений, текста.

Задача курса обучения грамоте как составляющей непрерывного курса русского языка – не только развитие умений чтения, письма, говорения, слушания, но и формирование первичных элементов общей языковой культуры в области фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса и пунктуации. Эта важнейшая составляющая определяет общий уровень подготовки первоклассников. Отсутствие или недостаточный уровень развития базовых речевых, учебно-языковых и правописных умений существенно влияет на успешность обучения.

Поэтому предметом нашего внимания был уровень развития навыков чтения и элементов языковой культуры учащихся после завершения курса обучения грамоте.

Изучение дидактических возможностей нашего учебника по обучению грамоте [41] в сравнении с «традиционным» («Азбука» В.Г. Горецкого) проводилось в ходе апробации учебника совместно с сотрудниками лаборатории экономики образования МГПУ. Нами разрабатывались тестовые задания.

Данные получены на основе изучения уровня подготовки более чем 2000 учащихся 1-х классов, занимавшихся как по программе 1–3, так и по программе 1–4. Уровень подготовки учащихся выявлялся на основе тестирования, которое проводилось в январе–апреле 1999 г. в Москве и Московской области, а также в Ижевске, Перми, Великом Новгороде, Апатитах, Казани [261, с. 306–314].

Цели тестирования: 1) определение степени соответствия уровня подготовки учащихся по чтению требованиям образовательного стандарта (в части понимания прочитанного); 2) определение степени овладения учащимися учебно-языковыми, правописными и речевыми умениями в результате освоения пропедевтического курса русского языка в период обучения грамоте.

Измерение уровня подготовки проводилось на основе использования итогового теста обученности учащихся 1-х классов. Данное измерительное средство включало: 1) набор заданий для учащихся (два варианта), 2) набор матриц фиксации результатов тестирования (две матрицы по числу вариантов теста), 3) инструкцию по проведению теста, 4) инструкцию по заполнению матрицы фиксации результатов тестирования, 5) анкету для учителя.

Содержащиеся в тесте варианты были эквивалентны по содержанию и трудности для учащихся. Средний балл представительных групп учащихся, писавших разные варианты, совпадает.

Для обеспечения объективности и достоверности получаемых первичных данных тестирование учащихся проводилось на основе единых инструкций, учителя придерживались единого плана проведения теста и пользовались инструкциями по заполнению матрицы фиксации результатов. Тестирование проводилось в присутствии независимых наблюдателей. Учащиеся выполняли тест непосредственно на листках с заданиями, учителя переносили результаты без их предварительного оценивания в матрицы. Была предусмотрена процедура проверки правильности заполнения учителями каждой матрицы фиксации результатов тестирования и возможность корректировки этой матрицы. Кроме того, проверялась правильность ввода первичной информации в компьютер. Статистическая обработка первичных данных проводилась в МГПУ.

Использованный при проведении данного исследования тест представлял собой тест достижений с элементами критериально-ориентированного теста, где в качестве критериев (набора целей, достижение которых проверяется) прежде всего выступают требования, зафиксированные в образовательном стандарте. Мы опирались на образовательный стандарт, разработанный в 1997 г. научно-педагогическим объединением «Образование для всех» и Московским институтом повышения квалификации работников образования (руководитель проекта – В.В. Фирсов).

Кроме того, данный тест рассматривал целый ряд дополнительных видов деятельности учащихся, отражающих степень их готовности к дальнейшему обучению в школе.

Все задания теста прошли экспертизу на валидность по содержанию. Тестовые материалы (задания теста и соответствующие инструкции) прошли необходимую пилотную проверку.

Все задания теста (и их подпункты) были объединены в 6 групп заданий (субтестов): 1) задания, проверяющие соответствие требованиям образовательного стандарта; 2) задания, проверяющие соответствие учащихся требованиям, выходящим за рамки образовательного стандарта (дополнительный материал); 3) задания, проверяющие учебно-языковые умения: различать гласные и согласные звуки, ударные и безударные гласные звуки, глухие и звонкие, твердые и мягкие, согласные звуки; делить слово на слоги, ставить ударение; 4) задания, проверяющие орфографические умения: видеть в словах орфограммы – буквы *и, у, а* после шипящих (орфографическая зоркость); писать заглавную букву в начале предложения и в именах собственных; 5) задания, проверяющие знакомство учащихся с элементами синтаксиса (понятие «предложение», общее понятие о тексте), а также развитие умения ставить в конце предложения пунктуационный знак завершения; 6) задания, проверяющие понимание содержания текста – умение вычитывать фактуальную информацию.

Первичная информация о результатах выполнения теста каждым учащимся, собранная в матрице фиксации результатов тестирования, представлялась после соответствующей обработки программой Монитор-Стат в единой 100-балльной шкале по всему тесту в целом и по каждому из 6 субтестов. Перевод первичной информации в числовую осуществлялся на основе учета весов пунктов первичной информации, содержащейся в матрице фиксации результатов тестирования, по алгоритму, описание которого было приведено выше.

Данный алгоритм перевода первичной информации в числовую давал возможность однозначно поставить в соответствие деятельности любого учащегося число и тем самым реализует процедуру измерения. Как уже указывалось ранее, получен-

ные числовые данные не являлись оценкой результатов учащихся. В рамках данного теста использовалась «Стандартизированная шкала оценивания», переводящая результаты измерения в пятибалльную систему оценивания.

В стандартизированной шкале были использованы следующие критерии:

- от 0 до 53 баллов – «плохо»;
- от 54 до 73 баллов – «средне»;
- от 74 до 93 баллов – «хорошо»;
- от 94 до 100 баллов – «отлично».

Эти критерии определялись с учетом того, что средний результат для данного теста оказался близким к 73 баллам, а среднеквадратичное отклонение – 20.

В тестировании участвовали 2068 учащихся 1-х классов ряда городов Российской Федерации. 1353 школьника обучались по программе 1–3, 715 – по программе 1–4.

Среди учащихся, занимавшихся по программе 1–3, 649 учились грамоте по учебнику «Азбука» (авт. В.Г. Горецкий), 704 – по учебнику «Моя любимая Азбука»\* (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Прониная). Из числа учащихся, прошедших тестирование, 916 проживали в Москве, 286 – в Ижевске, 113 – в Перми, 38 – в Великом Новгороде. Основная масса учащихся (1138 человек) посещала общеобразовательные школы, 145 – специализированные школы, 79 – гимназии.

Среди учащихся, занимавшихся по программе 1–4, 442 обучались по учебнику Бунеевых–Прониной, а 103 – по учебнику В.Г. Горецкого, остальные (270) обучались по другим учебникам. Основная масса учащихся обучалась в Москве и Московской области, 23 учащихся – в Казани.

Данную выборку можно считать близкой к репрезентативной для учащихся городов Российской Федерации.

Выборка формировалась с учетом того, что учебник Бунеевых–Прониной к тому моменту являлся новым и его чаще использовали учителя-экспериментаторы в школах, где потребность в вариативных учебниках выражалась наиболее очевидно. Для того чтобы избавиться от влияния данного эффекта на результаты сравнения, в число тестируемых, обучавшихся по стандартному учебнику, вошли прежде всего учащиеся из тех школ, которые по остальным параметрам полностью соответствовали учащимся, обучавшимся по экспериментальному учебнику. Например, там, где это было возможно, брались учащиеся одной школы или учащиеся школ, имеющих сходную репутацию.

Выборку учащихся, обучавшихся по учебнику В.Г. Горецкого, равноценную к выборке учащихся, обучавшихся по нашему

---

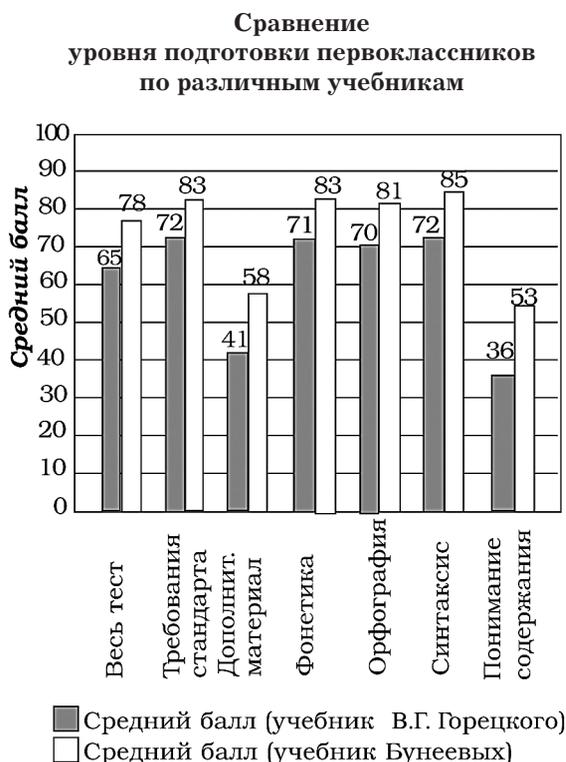
\* С 2008 года учебник называется «Букварь».

учебнику, удалось сформировать только для программы 1–3. Часть классов, обучавшихся по учебнику В.Г. Горецкого (по программе 1–4), не принимала участие в тестировании, так как учителя сочли тест слишком сложным для своих учащихся. Поэтому в целях чистоты исследования для программы 1–4 сравнение результатов групп детей, обучавшихся по разным учебникам, не проводилось. Вместо этого было осуществлено сравнение результатов учащихся различных возрастных групп, обучавшихся по учебнику Бунеевых–Прониной по программе 1–3 и по программе 1–4.

### Анализ результатов тестирования

Полученные данные свидетельствуют, что учащиеся первой возрастной группы (программа 1–3, семилетние дети) в целом успешно справились с работой. Средний процент успешности (средний балл для всего охваченного тестированием массива учащихся) равен 73 при среднем квадратичном отклонении 20. Иными словами, из 100 возможных баллов учащиеся в среднем набирают 73. Причем результаты около 68% учащихся лежат в интервале между 53 и 93 баллами (рисунок 8). Такой результат оценивается как положительный, а рассматриваемый тест – как полностью доступный для данной возрастной группы.

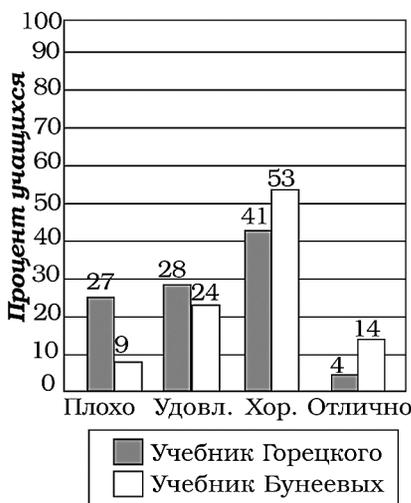
Рисунок 8



Из рисунка 9 следует, что по всем проверяемым позициям более высокие результаты показали учащиеся, обучавшиеся по азбуке Бунеевых–Прониной. Значимым представляется тот факт, что учащиеся, работавшие по азбуке Бунеевых–Прониной, показали существенно лучшее понимание содержания текста. Этот показатель мы рассматриваем как результат реализации дидактического целого.

Рисунок 9

Распределение учащихся по оценкам



Содержательный анализ проводился по субтестам.

### 1. Фонетика.

Среди заданий, проверяющих уровень овладения фонетическими умениями, наиболее сложными оказались задания на нахождение букв, обозначающих мягкость согласных звуков на письме. С ними успешно справляются от 30 до 38% учащихся (учебник В.Г. Горецкого) и от 45 до 49% учащихся (учебник Бунеевых–Прониной).

С заданиями на разграничение звука и буквы успешно справляются 47–49% учащихся (учебник В.Г. Горецкого) и 60% учащихся (учебник Бунеевых–Прониной).

Верно поставили ударение во всех словах теста 18–51% учащихся (учебник В.Г. Горецкого) и 60–69% учащихся (учебник Бунеевых–Прониной).

Умение делить слова на слоги продемонстрировали около 55% учащихся (учебник В.Г. Горецкого) и около 70% учащихся (учебник Бунеевых–Прониной).

Задания на разграничение гласных и согласных звуков успешно выполнили 60–67% учащихся (учебник В.Г. Горецкого) и 78–85% учащихся (учебник Бунеевых–Прониной).

## 2. Орфография.

С заданиями, проверяющими орфографическую зоркость (умение видеть в словах орфограммы – буквы *и, у, а* после шипящих), успешно справляются 46–58% учащихся (учебник В.Г. Горецкого) и около 70% учащихся (учебник Бунеевых–Прониной).

Стабильно используют заглавную букву в начале предложения и в именах собственных 54–55% учащихся (учебник В.Г. Горецкого) и 71–72% учащихся (учебник Бунеевых–Прониной).

## 3. Синтаксис и пунктуация.

Продемонстрировали общее представление о тексте 49–55% учащихся (учебник В.Г. Горецкого) и 65–73% учащихся (учебник Бунеевых–Прониной).

Умеют правильно ставить пунктуационные знаки завершения 55–63% учащихся (учебник В.Г. Горецкого) и 72–79% учащихся (учебник Бунеевых–Прониной).

## 4. Понимание содержания текста.

С целью проверки умения вычитывать из текста фактуальную информацию первоклассникам были предложены текст и вопросы: когда и где происходило действие, о котором шла речь в тексте; что делали герои и т.п.

Процент учащихся, успешно справившихся с заданиями на понимание содержания текста и обучавшихся по учебнику Бунеевых–Прониной, везде оказался существенно выше.

При тестировании шестилетних учащихся (вторая группа, программа 1–4) использовался тот же самый тест, что и для семилетних. Условия тестирования и критерии оценивания для них также не были изменены.

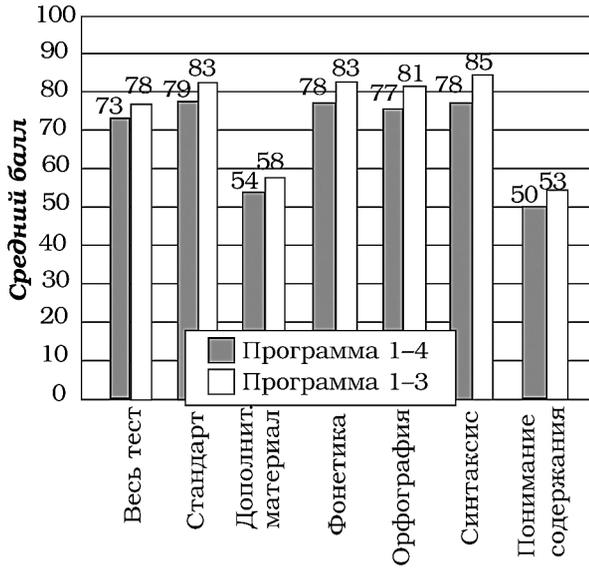
Выше уже упоминалось, что по ряду причин для этой возрастной группы репрезентативной оказалась только выборка учащихся, обучавшихся по учебнику Бунеевых–Прониной. В связи с этим все изложенное ниже будет относиться только к учащимся, занимавшимся по данному учебнику.

Тестирование показало, что данный учебник позволяет достигать высоких результатов и для этой возрастной группы: средний балл по тесту в целом равен 73. Это несколько ниже, чем результаты семилетних детей, обучавшихся по учебнику Бунеевых–Прониной, но выше, чем в группе детей более старшего возраста, обучавшихся по учебнику В.Г. Горецкого.

На рисунке 10 представлено сравнение результатов учащихся, обучавшихся по программе 1–3, и учащихся, обучавшихся по программе 1–4 («Моя любимая Азбука»).

Из рисунка 10 следует, что различия в достигаемом уровне подготовки шестилетних учащихся статистически отличаются от уровня подготовки семилетних учащихся несущественно, если те и другие занимаются по учебнику «Моя любимая Азбука».

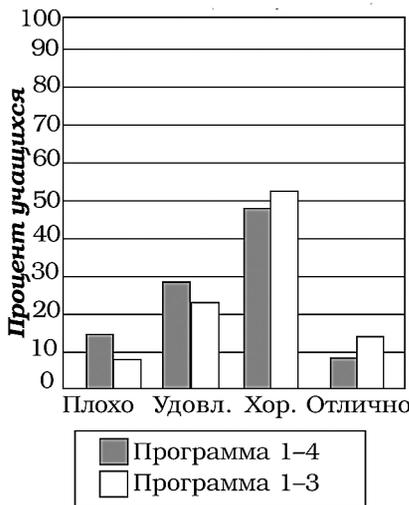
Рисунок 10



ка». Это утверждение одинаково справедливо для всех групп заданий, в том числе и для группы заданий теста, проверяющих понимание прочитанного, что особенно значимо для нашего исследования.

Рисунок 11 показывает, что те небольшие различия, которые имеются в результатах шестилетних и семилетних учащихся 1-х классов, в основном были получены за счет слабо подготовленных к школе учащихся, которых среди шестилетних оказалось несколько больше, чем среди семилетних. Это может быть объяс-

Рисунок 11



нено и тем, что вообще процент шестилетних детей, в целом еще не готовых к обучению в школе, несколько больше процента таких детей среди семилетних. Несколько меньше в этой группе оказалось и учащихся, которые смогли справиться с предложенным тестом на «отлично». Однако в целом выявленные различия носят несущественный характер, а данный рисунок показывает практически сходный уровень подготовки шестилетних и семилетних учащихся.

Качественный анализ выполнения заданий теста показал, что характер трудностей, испытываемых шестилетними и семилетними учащимися, в основном совпадает. Процент учащихся, справляющихся с заданиями теста, в этих группах в основном различаются несущественно. Это позволяет предположить, что данный учебник не имеет специфических возрастных ограничений и может быть использован в равной мере успешно как для семилетних, так и для шестилетних детей.

Таким образом, первоклассники, принявшие участие в обследовании, в целом, вне зависимости от программы обучения, продемонстрировали вполне удовлетворительный уровень подготовки. При этом обучавшиеся по учебнику Бунеевых–Прониной показали существенно более высокий уровень, чем обучавшиеся по традиционному учебнику, по всем проверяемым позициям, в том числе и относимым к требованиям образовательного стандарта и имеющим пропедевтическую направленность.

Использование учебника Бунеевых–Прониной оказалось равно эффективным для всех рассмотренных в обследовании групп учащихся. Полученные результаты говорят в пользу того, что данный учебник может дать существенный эффект при использовании не только в учебных заведениях повышенного уровня, но и в массовой общеобразовательной школе.

Хорошие результаты учебник обеспечивает как в группе семилетних учащихся, так и в группе шестилетних.

Сравнение результатов школьников, обучавшихся в Москве и других городах Российской Федерации, показало, что учебник Бунеевых–Прониной свободен от какой-либо специфики, делающей его пригодным к использованию только в Москве и Московской области.

В результате исследования получены не только данные, позволяющие сравнить результаты учащихся, обучавшихся по учебникам разных систем, но и информация о трудностях, которые испытывают учащиеся на начальном этапе обучения. На основе полученных данных были подготовлены методические рекомендации для педагогов [48] и внесены необходимые коррективы в УМК по обучению грамоте и русскому языку для 1-го класса.

Достоверность данных, полученных нами, подтверждается сопоставлением наших результатов с результатами мониторинга, проводимого в ходе широкомасштабного государственного

эксперимента по совершенствованию структуры и содержания образования. Одной из задач эксперимента было выявление состояния образовательных достижений в начальной школе с помощью специально составленных тестовых заданий. Тестовые задания для учащихся 1-го класса составлялись в строгом соответствии с основными требованиями программ к знаниям, умениям и навыкам учащихся, то есть были направлены на выявление результатов обученности в традиционном понимании. В отчете по второму этапу мониторинга «Успешность обучения в 1-м классе начальной школы» (2001/2002 учебный год) [198] указывается, что 19% всех участвовавших в эксперименте первоклассников занимается по учебникам комплекта «Школа 2000...» – «Школа 2100» (рисунок 12).

Рисунок 12

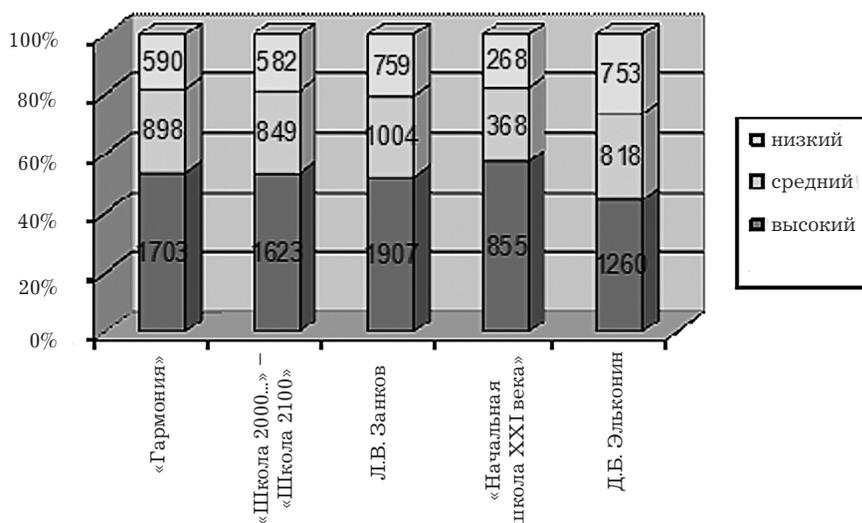
Доля использования различных комплектов учебников по результатам мониторинга (сентябрь 2001г.)



В отчете [198] представлена диаграмма, отражающая результаты выполнения теста по русскому языку (рисунок 13).

Рисунок 13

Уровень выполнения теста с учетом программы обучения. Русский язык



Полученные результаты свидетельствуют о том, что наш учебник обеспечивает необходимый и достаточный уровень обученности.

Тестовые работы по русскому языку продолжили проверку знаний и умений учащихся, начатую в 2001/2002 учебном году при проверке образовательных достижений первоклассников. В государственном мониторинге образовательных достижений, проводимом в апреле 2003 года, участвовало более 35 тыс. второклассников.

Тестовые задания были составлены в строгом соответствии с требованиями к уровню подготовки обучающихся, оканчивающих начальную школу. При составлении проверочных работ учитывалось существование нескольких параллельно действующих программ начального обучения и соответствующих им учебных комплексов, одобренных и рекомендованных к использованию МО РФ: «Гармония», «Школа 2000...» – «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», комплект учебников по системе Л.В. Занкова и комплект учебников по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. На основе анализа всех вышеперечисленных программ и соответствующих им учебников были составлены тесты по русскому языку, позволяющие выяснить, насколько глубоко и прочно учащиеся 2-х классов усвоили программный материал (общий для всех вышеперечисленных программ), как они умеют использовать свои знания и умения при выполнении тестовой работы. Тестовые задания составлялись таким образом, чтобы можно было выявить, насколько сформировано у второклассников умение воспринимать учебную задачу, контролировать и корректировать собственные действия по ходу выполнения заданий, использовать свои знания при решении нестандартных заданий, данных в непривычной для учащихся форме.

Уровень успешности обучения второклассников, принявших участие в государственном тестировании, оказался достаточно высок: примерно треть учащихся выполнили проверочные задания на высоком уровне, то есть их знания превышают требования к уровню подготовки обучающихся, оканчивающих начальную школу. Не выполнили эти требования 11,6% учащихся (таблица 12).

Как следует из материалов отчета, среди заданий, предложенных второклассникам, были и такие, которые можно рассматривать как шаг к выявлению элементов функциональной грамотности учащихся: на правильное понимание текста инструкции и следование ему, на понимание учебной задачи, осуществление контроля.

Лучше всего второклассники справились с тем заданием, где нужно было обнаружить ошибку (90,0% правильных ответов).

## Уровень успешности обучения и программа

Автор учебника	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Русский язык (общий результат)	11,6	54,5	33,9
Репкин	6,6	51,6	41,8
Полякова	8,2	55,0	36,7
Соловейчик	9,0	52,5	38,5
Иванов	11,2	56,4	32,4
Бунеевы	10,3	55,9	33,8

Ошибка заключалась в неверном обозначении на письме звонкого согласного на конце слова. При этом в другом задании, где учащиеся должны были выбрать из четырех предложенных правильный способ действия для обнаружения именно такой ошибки, только 67,0% второклассников выполнили задание правильно. И во всех остальных случаях, правильно отмечая верное или неверное написание слова, учащиеся хуже справлялись с выбором способа действия для верного написания. Как известно, именно осознание способа действия является основной характеристикой решения любой учебной задачи в отличие от задачи практической. Все неверные ответы были так или иначе связаны именно с недостаточным осознанием способа действия. Выявлено, что учащиеся допускают ошибки как только незначительно меняется привычная форма предъявления. Этот вывод позволил нам внести серьезные коррективы в УМК по русскому языку в части формы предъявления учебных (в том числе контрольных) заданий.

Как следует из таблицы 12, результаты учащихся, обучавшихся по нашему УМК, находятся на уровне, близком результатам по системам Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Для нас это существенно, поскольку 19% учащихся, занимавшихся по нашему УМК, – это в основном младшие школьники из обычных общеобразовательных школ, среди которых около 10% показали низкий уровень готовности к школе (для сравнения в целом по стране 55% детей находились на среднем уровне готовности, 35,1% обнаружили высокий уровень готовности, 2,1% совсем не были готовы к школьному обучению и 7,6% имели низкий уровень готовности).

Целью проверочной работы государственного тестирования по русскому языку для учащихся, оканчивающих 3-й класс на-

чальной школы (2004 г.), было выявление уровня овладения основными знаниями и умениями по русскому языку, а также сформированность некоторых общеучебных умений: правильное восприятие учебной задачи, контроль и корректировка собственных действий по ходу выполнения задания.

Тестовые задания для 3-го класса (4-й этап мониторинга) были составлены таким образом, что в основном проверяли предметные знания и умения (учебно-языковые, правописные, речевые) по фонетике, морфемике, морфологии, синтаксису, орфографии. Вместе с тем предлагались задания, позволяющие в определенной степени увидеть развитие у учащихся чувства языка – важный показатель функционально грамотной языковой личности (эта группа заданий была отнесена составителями к высокому уровню сложности). В общем виде это а) задание на нахождение в ряду слов слова, в котором возможны два разных написания (тип ст\_рожил, пол\_скал); б) задание на определение грамматической формы «сказочных» слов (типа цасий плыж, арувая трочь); в) задание на определения «лишних» слов по разным признакам.

Аналогичный подход использовался при разработке заданий для 4-го класса. Результаты мониторинга в 4-х классах в рамках государственного широкомасштабного эксперимента в связи с его досрочным прекращением не были обнародованы, поэтому мы можем делать заключения только на основании результатов 1–4 этапов (готовность к эксперименту и 1–3 классы).

В рамках нашего исследования представляют интерес также аналитические материалы апробации обновленного содержания начального четырехлетнего образования, реализованного в вариативных УМК (таблицы 13 и 14). Материалы представляют собой результаты анкетирования учителей из 61 региона РФ. Данные таблиц свидетельствуют, что УМК по русскому языку ОС «Школа 2100» обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию обучения на высоком уровне, предлагает адекватные возрасту образовательные технологии.

**Аналитические материалы по УМК для начальной школы**  
(подготовлены по материалам мониторинга в рамках эксперимента  
по обновлению структуры и содержания образования)

Таблица 13

**Апробация  
обновленного содержания  
в условиях 4-летней начальной школы,  
обеспечивающего дифференциацию  
и индивидуализацию начального образования**

<b>Название УМК</b>  <b>Вопросы</b>	<b>«Школа 2000...» – «Школа 2100»</b>	<b>«Начальная школа XXI века»</b>	<b>«Гармония»</b>	<b>Система Л.В. Занкова</b>	<b>Система Д.Б. Эльконина – В.В. Да- водова</b>
Обеспечивает ли учебное содержание УМК дифференциацию обучения?	79,5%	80%	72%	72%	72%
Включает ли учебное содержание достаточное число заданий разного уровня сложности?	88%	86%	83%	85%	85%
Насколько высоки возможности учебного содержания для организации учебных действий детей с моделями, схемами, рисунками?	94%	94%	93%	94%	94%
Удовлетворяет ли вас количество проблемных вопросов и заданий на сообразительность?	87%	87%	87%	93%	87%
Удовлетворяет ли вас количество творческих заданий?	88%	81%	82%	84%	81%
Дает ли содержание и методический аппарат учебников возможность выбора заданий по интересам?	79%	73%	71%	71%	73%

**Использование методик и технологий,  
адекватных возрасту, устраняющих перегрузки  
и сохраняющих здоровье детей**

Название УМК Вопросы	«Школа 2000...» – «Школа 2100»	«Начальная школа XXI века»	«Гармония»	Система Л.В. Занкова	Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова
Количество детей, выполнивших менее половины заданий обязательного минимума	8%	10% (математика – 13%)	7%	9% (окр. мир – 15%)	7%
Количество заданий, позволяющих варьировать формы деятельности учащихся на уроке	84%	82,5% (русский язык – 73,5%)	86%	86% (русский язык – 94%)	83%
Количество учащихся, выполняющих более $\frac{3}{4}$ дополнительных заданий	28%	26%	31%	26%	24%
Количество учащихся, выполняющих более $\frac{1}{2}$ дополнительных заданий	29% (математика – 36,5%)	23%	22%	25%	23%
Количество заданий для выбора по интересам	78,5% (математика – 92%)	71,5% (русский язык – 57,5%)	76% (88,5% – окр. мир)	74%	72%

Таким образом, результаты мониторингов позволяют прийти к заключению, что

– целостная модель начального языкового образования, разработанная в рамках ОС «Школа 2100» и реализованная в УМК по русскому языку, обеспечивает более высокий уровень освоения учащимися курса русского языка относительно других программ начальной школы (в данном случае – относительно так называемой «традиционной» программы);

– УМК по русскому языку для 1-4 классов дает возможность вывести учащихся на первый уровень развития функционально грамотной языковой личности – уровень правильности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная в данной монографии научно-методическая стратегия начального языкового образования, разработанная в рамках педагогической стратегии образовательной системы «Школа 2100», создана с учетом социального заказа к образованию на функционально грамотную языковую личность. Стратегия основывается на ведущих концептуальных положениях образовательной программы «Школа 2100», заявившей новые ценности образования и систему психолого-педагогических принципов как развивающую образовательную парадигму. Составляющими концепции «Школы 2100» являются также целостная картина мира как способ понимания сущности бытия, личностно ориентированный характер образования, функционально грамотная личность как ведущая идея.

Системообразующим элементом научно-методической стратегии начального языкового образования языку явились выводы из анализа социально-образовательной ситуации. В соответствии с ними был расширен перечень структурных компонентов начального языкового образования за счет включения: а) видов деятельности учащихся, среди которых наиболее актуальны читательская и коммуникативная деятельность, и б) системы интеллектуально-речевых общеучебных умений, которые развиваются средствами предмета Русский язык. На основе принципа целостности компоненты структуры начального языкового образования опираются на дидактическое целое (методологическое единство, единство целей, содержательное единство, процессуальное единство и единство оценивания достижений учащихся), поддерживаются на других предметах (это прежде всего Литературное чтение, Риторика) на уровне общеучебных умений и технологий; обеспечиваются единым УМК, построенным с учетом принципа непрерывности и преемственности образования.

В монографии представлена разработанная на основе развивающего и социокультурного подходов концепция начального языкового образования, направленная на становление функционально грамотной языковой личности младшего школьника и включающая педагогические закономерности, педагогические и методические принципы и целостную модель начального языкового образования.

В монографии предложено определение понятия «функционально грамотная языковая личность младшего школьника», выявлены особенности и этапы ее становления.

Установлено, что начальное языковое образование осуществляется с учетом следующих педагогических закономерностей:

- процесс овладения языком предполагает активную деятельность младшего школьника, адекватную его мотивам, интересам, индивидуальным особенностям, психологическим возможностям и способностям;

- становление функционально грамотной языковой личности в условиях специально организованной учебной деятельности учащихся средствами учебника позволяет максимально реализовать скрытые личностные и познавательные резервы учащихся и обеспечить формирование у них необходимых речевых и общеучебных умений;

- интеграция целей предметов языкового цикла – Русского языка и Литературного чтения, Русского языка и Риторики – способствует развитию коммуникативных и речевых умений. Основным методическим содержанием подобной интеграции могут быть: перенос и коррекция ориентировочных основ деятельности с одного предмета на другой; согласованное формирование интеллектуально-речевых и коммуникативных умений (виды чтения, сложные умения устной и письменной речи и др.);

- сформированные в начальной школе основные речевые, интеллектуально-речевые и коммуникативные умения являются необходимыми и достаточными для дальнейшего становления функционально грамотной языковой личности.

Системообразующим методическим принципом организации начального языкового образования выступает принцип целостности, который означает, что компоненты структуры начального языкового образования должны:

- соответствовать основным компонентам содержания курса русского языка в начальной школе и возрастному потенциалу овладения языком и речью младших школьников, при этом последовательность освоения содержания языкового образования не должна нарушать логику науки о языке;

- обеспечивать не только языковое, но и речевое (коммуникативное) развитие младшего школьника;

- обеспечиваться единым УМК, построенным с учетом принципа преемственности и реализующим его через дидактическое целое (методологическое единство, единство целей, содержательное единство, процессуальное единство и единство оценивания достижений учащихся);

- поддерживаться на уровне общеучебных умений, межпредметных стратегий, технологий в любом школьном предмете.

Необходимыми методическими принципами организации начального языкового образования являются

- принцип комплексности целей языкового образования, который реализуется через систему содержательно-целевых линий развития личности средствами предмета;

– принцип комплексности представления учебного языкового материала (его направленность не только на грамматические знания и навыки, но и на другие аспекты языка, и на все виды речевой деятельности);

– принцип оптимального соотношения знаний о языке и практического владения языком.

На единых основах – методологических, содержательных, психологических, дидактических, лингвистических – разработаны и внедрены в начальную школу учебники нового поколения по русскому языку, реализующие целостную модель начального языкового образования, обеспечивающие а) становление функционально грамотной языковой личности младшего школьника, б) преемственность языкового образования между ступенями начального и основного общего образования через линии развития учащихся средствами предмета Русский язык.

Выявлен положительный эффект научно-методической стратегии начального языкового образования через результаты использования учебников нового поколения в массовой школьной практике.

Учебно-методический комплекс по русскому языку для начальных классов образовательной системы «Школа 2100» используется в педагогической практике с 1996 года, в настоящее время по нему занимаются учащиеся всех регионов РФ. Учебники рекомендованы к использованию в образовательном процессе, входят в Федеральный перечень с 1999 года. Положительные результаты апробации учебников подтверждены данными государственного широкомасштабного эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования (2001–2004 гг.).

## Библиография

1. *Александрова, Г.В.* Совершенствование общеучебных умений в системе интегрированных уроков русского языка / Г.В. Александрова : дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 238 с.
2. *Алпатов, В.М.* История лингвистических учений : учеб. пособие / В.М. Алпатов. – М. : Языки русской культуры, 1998. (2-е изд., испр.). – 368 с.
3. *Алтабаева, Е.В.* Становление младшего школьника как языковой личности в процессе обучения русскому языку / Е.В. Алтабаева // Начальная школа. – 2005. – № 10. – С. 34–37.
4. *Амонашвили, Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям / Ш.А. Амонашвили. – М. : Институт практической психологии, 1998. – 539 с.
5. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
6. *Антохина, В.А.* Программа специального курса «Теоретические основы развивающего обучения русскому языку в начальных классах» / В.А. Антохина // Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе «Школа 2100» : сб. материалов. – М. : Баласс, 2008. – С. 124–128.
7. *Апресян, Ю.Д.* Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д. Апресян // Избранные труды, т. 2. – М. : Языки русской культуры, 1995. – 767 с.
8. *Арутюнова, Н.Д.* Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 896 с.
9. *Афанасьев, В.Г.* Общество : системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
10. *Аскольдов, С.А.* Концепт и слово / С.А. Аскольдов ; под ред. проф. В.П. Нерознака // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М. : Academia, 1997. – С. 267–279.
11. *Асмолов, А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
12. *Бабанский, Ю.К.* Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
13. *Бабенко, Л.Г.* Лингвистический анализ художественного текста : учебник для вузов / Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 534 с.

14. *Баранов, М.Т.* О видах диктантов по русскому языку в 4–8 классах // Русский язык в школе. – 1975. – № 2. – С. 14–19.
15. *Баранов, М.Т.* Умения и навыки в школьном курсе русского языка / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1979. – № 4. – С. 18–24.
16. *Бахтин, М.М.* Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 504 с.
17. Беседы с учителем. Первый класс четырехлетней начальной школы / под ред. Н.Ф. Виноградовой и Л.Е. Журовой. – М. : Вентана-Граф, 1998. – 240 с.
18. *Беспалько, В.П.* Теория учебника / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
19. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
20. *Беспалько, В.П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
21. *Биба, А.Г.* Подготовка будущих учителей к работе по учебнику развивающего обучения в контексте проблемы формирования рефлексии у младших школьников на уроках русского языка / А.Г. Биба // Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе «Школа 2100» : сб. материалов. – М. : Баласс, 2008. – С. 13–15.
22. *Блауберг, И.В.* Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1977. – 448 с.
23. *Блауберг, И.В.* Системный подход как современное общенаучное направление / И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин // Диалектика и системный анализ. – М. : Наука, 1986. – 300 с.
24. *Блонский, П.П.* Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
25. *Богин, Г.И.* Концепция языковой личности : автореф. дисс. ... докт. филол. наук / Г.И. Богин. – М., 1982.
26. *Богин, Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дисс. ... докт. филол. наук / Г.И. Богин. – Л., 1984.
27. *Богин, Г.И.* Типология понимания текста / Г.И. Богин. – Калинин : КГУ, 1986. – 86 с.
28. *Богин, Г.И.* Схемы действий читателя при понимании текста / Г.И. Богин. – Калинин : КГУ, 1989. – 69 с.
29. *Богин, Г.И.* Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки / Г.И. Богин. – Тверь : Просвещение, 1998. – 164 с.
30. *Божович, Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–34.

31. *Божович, Е.Д.* Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 288 с.

32. *Божович, Л.И.* Значение осознания языковых обобщений / Л.И. Божович // Известия АПН РСФСР. – Вып. 3. – 1946. – С. 121–133.

33. *Болотник, Л.В.* Общая концепция мониторинга уровня подготовки учащихся по предметам школьного цикла / Л.В. Болотник // «Школа 2100». Приоритетные направления развития образовательной программы. Вып. 4. – М. : Баласс, 2000. – С. 161–168.

34. Большой толковый словарь русского языка. – СПб., 1998.

35. *Бондалетов, В.Д.* Социальная лингвистика / В.Д. Бондалетов. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

36. *Бондаревская, Е.В.* Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Учитель, 1999. – 560 с.

37. *Бородина, В.А.* Принцип развития читателя – основа разработки методик обучения динамическому чтению / В.А. Бородина // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста» (12–15 мая 1998 г.). – М. : Изд-во МГУ, 1989. – С. 27–29.

38. *Брудный, А.А.* Понимание как компонент психологии чтения / А.А. Брудный ; под ред. Э.Г. Храстецкого // Проблемы социологии и психологии чтения. – М. : Книга, 1975. – С. 162–172.

39. *Буга, П.Г.* Создание учебных книг для вузов. 2-е изд / П.Г. Буга. – М. : МГУ, 1990. – 80 с.

40. *Бунеева, Е.В.* Программа по русскому языку для начальной школы (1–3 и 1–4) / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1 / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 1997. – С. 73–87.

41. *Бунеева, Е.В.* Программа по русскому языку (для четырехлетней начальной школы) / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина // Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольное образование. Начальная школа. / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008. (2-е изд.) – С. 114–135.

42. *Бунеева, Е.В.* Букварь («Моя любимая Азбука») : учебник для 1 класса четырехлетней начальной школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М. : Баласс, 1996, 2006 (2-е изд., перераб.). – 160 с.

43. *Бунеева, Е.В.* Образовательная система нового поколения : концептуальные основы разработки УМК по русскому языку [Монография] / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2008. – 144 с.

44. *Бунеева, Е.В.* Русский язык (первые уроки) : учебник для 1 класса четырехлетней начальной школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М. : Баласс, 1997, 2005 (2-е изд., перераб.). – 64 с.

45. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 2 класса четырехлетней начальной школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М. : Баласс, 1997, 2003 (2-е изд., перераб.). – 160 с.

46. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 3 класса четырехлетней начальной школы. В 2-х частях / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. – М. : Баласс, 1997, 2007 (3-е изд., перераб.). – 320 с.

47. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 4 класса четырехлетней начальной школы. В 2-х частях / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина ; под науч. ред. акад. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 1998, 2004 (5-е изд.). – 272 с.

48. *Бунеева, Е.В.* Уроки обучения грамоте по учебнику «Моя любимая Азбука» и прописям «Мои волшебные пальчики» : метод. рекомендации для учителя / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, М.А. Яковлева, Е.Г. Колокольцева, А.Б. Серова ; под науч. ред. Е.В. Бунеевой. – М. : Баласс, 2003, 2005 (3-е изд., перераб.). – 286 с.

49. *Бунеева, Е.В.* Русский язык. 1–2 классы : метод. рекомендации для учителя / Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, М.А. Яковлева. – М. : Баласс, 2003, 2007 (2-е изд., доп.). – 288 с.

50. *Бунеева, Е.В.* Русский язык. 3 класс : метод. рекомендации для учителя / Е.В. Бунеева, М.А. Яковлева. – М. : Баласс, 2002, 2006 (2-е изд., доп.). – 208 с.

51. *Бунеева, Е.В.* Русский язык. 4 класс : метод. рекомендации для учителя / Е.В. Бунеева, М.А. Яковлева. – М. : Баласс, 2005, 2007 (4-е изд., испр. и доп.). – 208 с.

52. *Бунеева, Е.В.* Рабочая тетрадь по русскому языку для 1 класса / Е.В. Бунеева, М.А. Яковлева. – 3-е изд. – М. : Баласс, 2003. – 48 с.

53. *Бунеева, Е.В.* Проверочные и контрольные работы по русскому языку. 2 класс. Варианты 1 и 2 / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2000, 2009 (2-е изд., перераб.). – 64 с.

54. *Бунеева, Е.В.* Проверочные и контрольные работы по русскому языку. 3 класс. Варианты 1 и 2 / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2000, 2009 (2-е изд., перераб.). – 96 с.

55. *Бунеева, Е.В.* Проверочные и контрольные работы по русскому языку. 4 класс. Варианты 1 и 2 / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2000, 2009 (2-е изд., перераб.). – 96 с.

56. *Бунеева, Е.В.* Орфографическая тетрадь. 2 класс (к учебнику «Русский язык» 2 класс) / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.А. Фролова. – М. : Баласс, 2002, 2003 (2-е изд., испр.). – 64 с.

57. *Бунеева, Е.В.* Программа по русскому языку для основной школы. 5–9 классы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева // Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ : основная школа, старшая школа / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008. – С. 6–32.

58. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 5 класса основной школы. В 2-х ч. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева ; под науч. ред. акад. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 1999, 2007 (3-е изд., испр.). – 416 с.

59. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 6 класса основной школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева ; под науч. ред. акад. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2000, 2006 (2-е изд., перераб.). – 288 с.

60. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 7 класса основной школы. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучёва ; под науч. ред. акад. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2001, 2006 (2-е изд., испр.). – 288 с.

61. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 8 класса основной школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева ; под науч. ред. акад. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2003, 2007 (2-е изд., испр.). – 304 с.

62. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 9 класса основной школы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Е.С. Барова, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучёва ; под науч. ред. акад. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2003, 2006 (2-е изд., испр.). – 176 с.

63. *Бунеева, Е.В.* Программа по русскому языку для старшей школы. 10–11 классы / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева, О.В. Чиндилова // Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ : основная школа, старшая школа / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008. – С. 33–45.

64. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 10 класса (общеобразовательный и профильный гуманитарный уровень) / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2006. – 320 с.

65. *Бунеева, Е.В.* Русский язык : учебник для 11 класса (общеобразовательный и профильный гуманитарный уровень) / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2007. – 272 с.

66. *Бунеева, Е.В.* Русский язык. 5 класс : метод. рекомендации для учителя / Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова. – М. : Баласс, 2000, 2006 (2-е изд., доп.). – 352 с.

67. *Бунеева, Е.В.* Русский язык. 6 класс : метод. рекомендации для учителя / Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, Е.Н. Воронова. – М. : Баласс, 2000, 2006 (2-е изд., доп.). – 176 с.

68. *Бунеева, Е.В.* Русский язык. 7 класс : метод. рекомендации для учителя / Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, А.Т. Грязнова. – М. : Баласс, 2006. – 208 с.

69. *Бунеева, Е.В.* Программа «Чтение и начальное литературное образование (для четырехлетней начальной школы)» / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева // Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ : дошкольное образование, начальная школа / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008. – С. 98–113.

70. *Бунеева, Е.В.* Литературное чтение : учебник для 1 класса («Капельки солнца») / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 1993, 2006 (3-е изд.). – 288 с.

71. *Бунеева, Е.В.* Литературное чтение : учебник для 2 класса («Маленькая дверь в большой мир»). В 2-х ч. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 1992, 2003 (2-е изд.). – 368 с.

72. *Бунеева, Е.В.* Литературное чтение : учебник для 3 класса («В одном счастливом детстве»). В 2-х ч. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 1993, 2006 (3-е изд.). – 416 с.

73. *Бунеева, Е.В.* Литературное чтение : учебник для 4 класса («В океане света»). В 2-х частях / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 1992, 2004 (3-е изд.). – 448 с.

74. *Бунеева, Е.В.* Летняя тетрадь будущего второклассника / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, С.А. Козлова. – М. : Баласс, 2002, 2009 (2-е изд.). – 64 с.

75. *Бунеева, Е.В.* Летняя тетрадь будущего третьеклассника / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, С.А. Козлова. – М. : Баласс, 2003, 2009 (2-е изд.). – 80 с.

76. *Бунеева, Е.В.* Летняя тетрадь будущего четвероклассника / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, И.В. Кузнецова. – М. : Баласс, 2004, 2008 (2-е изд.). – 80 с.

77. *Бунеева, Е.В.* Характеристика нового учебника «Моя любимая Азбука» / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева // «Школа 2000...» : Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 1997. – С. 67–72.

78. *Бунеева, Е.В.* Учебно-методический комплекс по обучению грамоте, чтению и русскому языку / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина // Справочник руководителя и учителя начальной школы. Вариативное содержание образования в начальной школе. – Тула : Родничок, 1999. – С. 225–246.

79. *Бунеева, Е.В.* Уроки русского языка (1–4 кл.) в Образовательной программе «Школа 2100» (содержание, структура, технология, анализ и самоанализ) / Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комис-

сарова // «Школа 2100» : Приоритетные направления развития образовательной программы : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2000. – С. 134–138.

80. *Бунеева, Е.В.* Мониторинг уровня подготовки по русскому языку учащихся вторых классов (1–4) / Л.В. Болотник, Е.В. Бунеева // Начальная школа : плюс–минус. – 2000. – № 9. – С. 23–43.

81. *Бунеева, Е.В.* Мониторинг уровня подготовки по русскому языку учащихся третьих классов (1–4) / Л.В. Болотник, Е.В. Бунеева // Начальная школа : плюс–минус. – 2001. – № 11. – С. 36–46.

82. *Бунеева, Е.В.* Мониторинг уровня подготовки по русскому языку учащихся четвертых классов (1–4) / Л.В. Болотник, Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2002. – № 9. – С. 49–55.

83. *Бунеева, Е.В.* Электронное приложение к учебникам «Русский язык» (2, 3, 4 классы) / Е.В. Бунеева. – М. : Баласс, 2003.

84. *Бунеева, Е.В.* Контроль за обученностью, оценка знаний и умений учеников. Русский язык. Чтение. / Е.В. Бунеева // Образовательная система «Школа 2100» : Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2003. – С. 237–249.

85. *Бунеева, Е.В.* Особенности непрерывного курса русского языка для 1–9 классов в Образовательной системе «Школа 2100» / Л.Ю. Комиссарова, Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 8. – С. 36–46.

86. *Бунеева, Е.В.* Развитие общеучебных умений – путь к функционально грамотной личности / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, А.В. Горячев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, Е.Л. Мельникова // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. материалов / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006. – С. 66–77.

87. *Бунеева, Е.В.* Содержательно-целевые линии развития учащихся средствами школьных предметов. Русский язык. Литературное чтение. Литература / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. материалов / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006. – С. 117–122.

88. *Бунеева, Е.В.* Формы организации и общие подходы к содержанию предшкольного образования. Карты программных требований / Л.М. Денякина, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова, А.А. Вахрушев, С.А. Козлова // Образовательная система «Школа 2100» : Предшкольное образование : сб. материалов. – М. : Баласс, 2007. – С. 11–20.

89. *Бунеева, Е.В.* Система контроля в курсах русского языка и литературного чтения / Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 10. – С. 6–11.

90. *Бунеева, Е.В.* Концептуальные основы образовательной системы «Школа 2100 и системный подход к подготовке студентов – будущих учителей / Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 5. – С. 7–11.

91. *Бунеева, Е. В.* Современный учебник русского языка для начальной школы. Статья 1. Основные функции учебника. / Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 2. – С. 60–65.

92. *Бунеева, Е.В.* Современный учебник русского языка для начальной школы. Статья 2. Дидактические и методические требования к учебнику и их реализация / Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 3. – С. 65–70.

93. *Бунеева, Е.В.* Современный учебник русского языка для начальной школы. Статья 3. Отражение в учебнике развивающей парадигмы образования / Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 4. – С. 47–50.

94. *Бунеева, Е.В.* Проблема создания учебников нового поколения для педагогических вузов : направления работы и итоги обсуждения / Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 5. – С. 3–6.

95. *Бунеева, Е.В.* Пути реализации принципа непрерывности и преемственности в школьных учебниках по русскому языку / Е.В. Бунеева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2009. – № 3 (11). – С. 66–75.

96. *Бунеева, Е.В.* К определению понятия «функциональная грамотная языковая личность младшего школьника» / Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 7. – С. 65–70.

97. *Бунеев, Р.Н.* Образовательная система нового поколения. Теоретический аспект : монография / Р.Н. Бунеев. – М. : Баласс, 2008. – 128 с.

98. *Буслаев, Ф.И.* О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М. : Учпедгиз, 1941. – 248 с.

99. *Валицкая, А.П.* О статусе эстетики / А.П. Валицкая // Эстетика сегодня : состояние, перспективы. Материалы научной конференции 20–21 октября 1999. Тезисы докладов и выступления. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 1999. – 246 с.

100. *Васенев, Ю.Б.* Организационные основы системы образования : нормативно-правовые основы деятельности преподавателя в вузе. Электронный учебник / Ю.Б. Васенев. – СПб. – <http://umu/spbu.ru>

101. *Вартапетова, С.С.* Язык научной речи / С.С. Вартапетова // Русский язык в школе. – 1998. – № 6. – С. 65–74.

102. *Вахрушев, А.А.* Некоторые принципы и подходы к формированию нового поколения учебных изданий для общеобразовательной школы / А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 3. – С. 33–39.

103. *Вахрушев, А.А.* Принцип минимакса и его использование в Образовательной системе «Школа 2100» / А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. материалов / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006. – С. 140–143.
104. *Вежбицкая, А.* Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
105. *Виноградов, В.В.* О художественной прозе / В.В. Виноградов. – М.–Л. : Госиздат, 1930. – 190 с.
106. *Винокур, Г.О.* Введение в изучение филологических наук / Г.О. Винокур. – М. : Наука, 2000.
107. *Воркачев, С.Г.* Безразличие как этносемантическая характеристика личности : опыт сопоставительной паремиологии / С.Г. Воркачев // Вопросы языкознания. – 1997. – С. 115–124.
108. *Воркачев, С.Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт : становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
109. *Воробьева, И.В.* Система визуальных компонентов в учебнике русского языка для иностранцев : автореф. дисс. ... канд. психол. наук // И.В. Воробьева. – М., 1986. – 16 с.
110. *Воровщиков, С.Г.* Учебно-познавательная компетентность старшеклассников : состав, структура, деятельностный компонент [Монография] / С.Г. Воровщиков. – М. : АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
111. *Воровщиков, С.Г.* Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников : автореф. дисс. ... докт. пед. наук / С.Г. Воровщиков. – М., 2007. – 50 с.
112. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
113. *Вьюшкова, Л.Н.* Обучение школьников постановке вопросов как средству анализа учебно-научного текста по русскому языку : дисс. ... канд. пед. наук / Л.Н. Вьюшкова. – М., 1990. – 195 с.
114. *Гагин, Ю.А.* Формирование языковой личности как одно из условий становления и реализации индивидуальности : метод. рекомендации / Ю.А. Гагин, Л.В. Савельева, Н.И. Волченкова. – СПб. : Изд-во БПА, 1996. – 22 с.
115. *Газман, О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. – Вып. 2. – М. : Инноватор, 1995. – С. 16–45.
116. *Гальперин, И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
117. *Гальперин, П.Я.* Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М. : Книжный Дом «Университет», 2005. – 400 с.

118. *Гапочка, И.К.* Методическая концепция обучения чтению на русском (иностранном) языке : дисс. ... канд. пед. наук / И.К. Гапочка. – М., 1978. – 287 с.

119. *Гаркунова, И.Л.* Исследование проблемы самостоятельной работы младших школьников в процессе обучения чтению : дисс. ... канд. пед. наук / И.Л. Гаркунова. – М., 1981. – 216 с.

120. *Гершунский, Б.С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

121. *Гессен, С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.

122. *Гохлернер, М.М.* Психологические механизмы чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 137–142.

123. *Гохлернер, М.М.* Чувство языка : психолингвистический и дидактический аспекты / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, И.А. Рапопорт. – Николаев, 1992. – 189 с.

124. *Граник, Г.Г.* Как научить школьников работать с учебником / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М. : Просвещение, 1987. – 80 с.

125. *Граник, Г.Г.* Когда книга учит / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.

126. *Граник, Г.Г.* Концепция курса «Русская филология» : Почему нужны учебники нового типа / Г.Г. Граник. – М. : Мой учебник, 2007. – 88 с.

127. *Громыко, Ю.В.* Педагогические диалоги. История разработки деятельностного содержания образования : пособие для учителя / Ю.В. Громыко. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 416 с.

128. *Гузев, В.В.* Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузев. – М. : НИИ шк. технологий, 2004. – 122 с.

129. *Давыдов, В.В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 116 с.

130. *Даниленко, В.П.* Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М., 1987.

131. *Данилюк, А.Я.* Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2002. – 439 с.

132. *Дёмышева, А.С.* Развитие языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.С. Дёмышева. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

133. *Доблаев, Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.

134. *Дридзе, Т.М.* Язык информации и язык реципиента как факторы информированности / Т.М. Дридзе // Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. – М. : Наука, 1972. – С. 34–80.
135. *Дридзе, Т.М.* Проблемы чтения в свете информационно-целевого подхода к анализу текста / Т.М. Дридзе // Проблемы социологии и психологии чтения / сост. Э.Г. Храстецкий. – М., 1975. – С. 173–184.
136. Дневник школьника, 2 кл. / сост. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев и др. – М. : Баласс, 2007. – 112 с.
137. Дневник школьника, 3 кл. / сост. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев и др. – М. : Баласс, 2007. – 112 с.
138. Дневник школьника, 4 кл. / сост. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев и др. – М. : Баласс, 2007. – 112 с.
139. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – 2-е изд. – М.–СПб., 1923.
140. *Ейгер, Г.В.* Язык и личность : учеб. пособие / Г.В. Ейгер, И.А. Рапопорт. – Харьков, 1991. – 81 с.
141. *Ембулаева, Т.Е.* Обучение учащихся приемам осмысления учебных лингвистических текстов : дисс. ... канд. пед. наук / Т.Е. Ембулаева. – М., 1993. – 250 с.
142. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
143. *Жинкин, Н.И.* Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // Язык – речь – творчество. – М. : Лабиринт, 1998. – С. 320–340.
144. *Загвязинский, В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М. : Academia, 2006. – 192 с.
145. *Зайцев, В.Н.* Резервы обучения чтению / В.Н. Зайцев // Начальная школа. – 1990. – № 8. – С. 52–62.
146. Закон РФ «Об образовании», 1992.
147. *Занков, Л.В.* Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – М. : Просвещение, 1968.
148. *Запесоцкий, А.С.* Образование : философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 456 с.
149. *Зеер, Э.Ф.* Личностно ориентированное профессиональное образование : теоретико-методологический аспект / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 126 с.
150. *Зеленина, Л.М.* О курсе русского языка, построенного на познавательной активности и самостоятельности учащихся / Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова // Справочник руководителя и учителя начальной школы. Нормативные документы и информационные письма. Вариативное содержание образования в начальной школе. – Тула : Родничок, 1999. – С. 374–388.
151. *Зимняя, И.А.* Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шапенкова. – Ижевск : ИЦПКПС, 2001. – 103 с.

152. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

153. *Зинченко, В.П.* Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара : СамГПУ, 1998. – 216 с.

154. *Зуев, Д.Д.* Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.

155. *Иванова Л.П.* Речевые личности В.И. Даля и А.С. Пушкина (опыт сопоставления) // Владимир Иванович Даль и современные филологические исследования : сб. научных работ. – К., 2002. – С. 212–316.

156. *Иванов, Д.А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие для центров повышения квалификации профессорско-преподавательского состава пед. вузов / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М. : АПК и ППРО, 2003. – 98 с.

157. *Ильенков, Э.В.* Учитесь мыслить смолоду / Э.В. Ильенков. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

158. *Ипполитова, Н.А.* Виды чтения на уроках русского языка / Н.А. Ипполитова // Русский язык в школе. – 1987. – № 2. – С. 27–32.

159. *Ипполитова, Н.А.* Текст в системе изучения русского языка в школе : Материалы к спецкурсу / Н.А. Ипполитова. – М. : Флинта-Наука, 1992. – 126 с.

160. *Исаева, Н.А.* Подготовка студентов к реализации деятельностного подхода в образовании на основе проблемно-диалогической технологии / Н.А. Исаева // Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе «Школа 2100» : сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей пед. вузов (28–29 февраля 2008 г.). – М. : Баласс, 2008. – С. 54–58.

161. *Кабардов, М.К.* Роль индивидуальных различий в успешности овладения родным языком : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / М.К. Кабардов. – М., 1983. – 16 с.

162. *Каган, М.С.* Системный подход и гуманитарные знания / М.С. Каган. – Л. : ЛГУ, 1991. – 384 с.

163. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М. : ГАО, 1992. – ч. 1 – 169 с., ч. 2 – 160 с.

164. *Каменская, О.Л.* Текст и коммуникация / О.Л. Каменская. – М. : Высшая школа, 1990. – 150 с.

165. *Кантаровская, О.З.* Роль вариативности учебного материала в процессе формирования приемов умственной работы / О.З. Кантаровская ; под ред. Г.Г. Граник // Психологические проблемы построения школьных учебников. – М. : Просвещение, 1979. – С. 136–149.

166. *Каптерев, П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
167. *Карасик, В.И.* Культурные доминанты в языке / В.И. Карасик // Языковая личность : культурные концепты : сб. науч. трудов ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград–Архангельск : Перемена, 1996. – С. 12–18.
168. *Караулов, Ю.Н.* Из опыта реконструкции языковой личности / Ю.Н. Караулов // Литература. Язык. Культура. – М., 1986. – С. 222–234.
169. *Караулов, Ю.Н.* «Четыре кита» современной лингвистики или о предпосылках включения «языковой личности» в объект науки о языке (от содержания науки – к ее истории) / Ю.Н. Караулов // Соотношение частнонаучных методов и методологии в филологической науке : сб. науч. трудов. – М., 1986. – С. 33–52.
170. *Караулов, Ю.Н.* Эволюция, система и общерусский языковой тип / Ю.Н. Караулов // Русистика сегодня : Язык : система и ее функционирование. – М. : Наука, 1988. – С. 6–31.
171. *Караулов, Ю.Н.* Предисловие : Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Д. Шмелев. Язык и личность. – М. : Наука, 1989. – С. 3–8.
172. *Караулов, Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1997. – 132 с.
173. *Киселева, О.Н.* Методика преподавания русского языка / О.Н. Киселева. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2005. – 310 с.
174. *Климанова, Л.Ф.* Метод. пособие к учебнику «Русский язык», 1 класс / Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева. – РАО, РАН, изд-во «Просвещение». – М. : Просвещение, 2007. – 63 с.
175. *Клычникова, З.И.* Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения) : автореф. дисс. ... докт. психол. наук / З.И. Клычникова. – М., 1975. – 32 с.
176. *Коган, Л.Н.* Социология культуры : учеб. пособие / Л.Н. Коган. – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. ун-та им. М. Горького, 1992. – 117 с.
177. *Кожина, М.Н.* О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М.Н. Кожина. – Пермь, 1972.
178. *Кожин, А.Н.* Функциональные типы русской речи / А.Н. Кожин, О.А. Крылова, В.В. Одинцов. – М. : Высшая школа, 1982. – 223 с.
179. *Комиссарова, Л.Ю.* Дидактический материал (упражнения) к учеб. «Русский язык» для 2-го кл. авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной : пос. для учащихся / Л.Ю. Комиссарова ; под науч. ред. Е.В. Бунеевой. – 2-е изд., перераб. – М. : Баласс, 2003. – 128 с.

180. *Комиссарова, Л.Ю.* Дидактический материал (упражнения) к учеб. «Русский язык» для 3-го кл. авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной : пос. для учащихся / Л.Ю. Комиссарова ; под науч. ред. Е.В. Бунеевой. – 2-е изд., перераб. – М. : Баласс, 2003. – 96 с.

181. *Комиссарова, Л.Ю.* Дидактический материал (упражнения) к учеб. «Русский язык» для 4-го кл. авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной : пос. для учащихся / Л.Ю. Комиссарова. – 2-е изд., доп. – М. : Баласс, 2005. – 96 с.

182. Комплексная программа развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100» («Детский сад 2100») / авт. колл. под рук. А.А. Леонтьева // Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольное образование. Начальная школа / под. науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008. – С. 6–96.

183. Комплект «Начальная школа XXI века» / под ред. Н.Ф. Виноградовой // Справочник руководителя и учителя начальной школы. Нормативные документы и информационные письма. Вариативное содержание образования в начальной школе. – Тула : Родничок, 1999. – С. 297–308.

184. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе // Методическое письмо Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 1561/14–15 от 19.11.1998 г.

185. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3–31.

186. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с.

187. Концепция общего среднего образования : проект ВНИК «Базовая школа» // Учительская газета. – 1988. – 23 августа.

188. Концепция обучения предметам языкового цикла. – М., 1989. – 31 с. (ВНИК «Школа»)

189. *Коротов, В.М.* Введение в общую теорию развития личности : лекции / В.М. Коротов. – М. : НИИ ТИМВ АПН СССР, 1991. – С. 5–13.

190. *Косаревская, Т.Е.* Совершенствование чтения учащихся в зависимости от индивидуального стиля их познавательной деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.Е. Косаревская. – М., 1988. – 18 с.

191. *Костенко, И.П.* Вузовский учебник / И.П. Костенко // Университетская книга : Статья первая : Суть проблемы, корни. 1997. 6, с. 14–18. Статья вторая : История реформы – 60, результаты; 1997. 8, с. 21–26. Статья третья : Монополия антидидактики; 1997. 9, с. 32–35.

192. *Костомаров, В.Г.* Языковой вкус эпохи / В.Г. Костомаров. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 320 с.
193. *Котряхов, Н.В.* Деятельностный подход к педагогическому процессу : история и современность : для слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации, аспирантов и др. проф. пед. работников [Монография] / Н.В. Котряхов. – Киров, 2005. – 182 с.
194. *Кошмина, И.В.* Межпредметные связи в начальной школе / И.В. Кошмина. – М. : Владос, 1999. – 141 с.
195. *Краевский, В.В.* Определение функций учебника как методологическая проблема дидактики / В.В. Краевский // Проблемы школьного учебника. Вып. 4. – М. : Просвещение, 1976. – С. 13–36.
196. *Краевский, В.В.* Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара : СГПИ, 1994. – 165 с.
197. *Краевский, В.В.* Педагогическая теория : Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. – Волгоград : Перемена, 1996. – 85 с.
198. Краткий отчет «Результаты мониторинга первого этапа эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования» (2002 г.) / Центр оценки качества образования ИОСО РАО. – <http://www.centeroko.fromru.com>
199. *Кремлёва, И.И.* Особенности уроков развития речи в Образовательной системе «Школа 2100» / И.И. Кремлёва // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 10. – С. 38–41.
200. *Кудряшова, В.А.* Обучение реферативному чтению на уроках русского языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В.А. Кудряшова. – М., 1994. – 16 с.
201. *Кузнецов, Е.М.* Пути к учебникам нового типа / Е.М. Кузнецов // Начальная школа плюс До и После. – 2000. – № 4. – С. 64–67.
202. *Кузьменко-Наумова, О.Д.* Смысловое восприятие знаковой информации в процессе чтения / О.Д. Кузьменко-Наумова. – Куйбышев, 1980.
203. *Кулько, В.А.* Формирование у учащихся умений учиться / В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.
204. *Купалова, А.Ю.* Базовый компонент содержания обучения русскому языку : проект / А.Ю. Купалова // Базовый компонент и пути перестройки курса обучения предмету «родной язык». – М., 1989. (ВНИК «Школа»).
205. *Ладыженская, Т.А.* Свободные диктанты / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.Т. Григорян. – М. : Просвещение, 1967. – 280 с.
206. *Ладыженская, Т.А.* Общеучебные умения и речевая деятельность школьников / Т.А. Ладыженская // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С. 85–91.

207. *Ладыженская, Т.А.* Программа «Детская риторика» (для четырехлетней начальной школы) / Т.А. Ладыженская // Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ. Дошкольное образование. Начальная школа. – М. : Баласс, 2008. – С. 136–154.

208. *Левина, И.И.* Формирование общеинтеллектуальных умений старшеклассников / И.И. Левина, Ф.Б. Сушкова. – М. – Воронеж, 2004. – 144 с.

209. *Левитес, Д.Г.* Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М., 2003.

210. *Леднев, В.С.* Содержание общего среднего образования : проблемы структуры / В.С. Леднев. – М. : Педагогика, 1980. – 264 с.

211. *Леонтьев, А.А.* Место психологии в современной науке о чтении / А.А. Леонтьев ; под ред. Э.Г. Храстецкого // Проблемы социологии и психологии чтения. – М. : Книга, 1975. – С. 39–46.

212. *Леонтьев, А.А.* Педагогическая ситуация. Чему учить? / А.А. Леонтьев // Знание–сила. – 1989. – № 11. – С. 64–68.

213. *Леонтьев, А.А.* Педагогика здравого смысла / А.А. Леонтьев // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. – М., 1997. – С. 9–23.

214. *Леонтьев, А.А.* Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

215. *Леонтьев, А.А.* Научите человека фантазии... (Творчество и развивающее образование) / А.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68–73.

216. *Леонтьев, А.А.* Психолого-дидактические основы школьных учебников нового поколения / А.А. Леонтьев // «Школа 2100». Образовательная программа и пути ее реализации : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 3. – М. : Баласс, 1999. – С. 74–84.

217. *Леонтьев, А.А.* Система образования в России / А.А. Леонтьев ; под. науч. ред. А.А. Леонтьева. // «Школа 2100». Приоритетные направления развития Образовательный программы : сб. материалов. Вып. 4. – М. : Баласс, 2000. – С. 71–106.

218. *Леонтьев, А.А.* Деятельный ум / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 308 с.

219. *Леонтьев, А.А.* Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков / А.А. Леонтьев // «Школа 2100». Пути модернизации начального и среднего образования. Вып. 6. – М. : Баласс, 2002. – С. 182–185.

220. *Леонтьев, А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избр. психол. труды / А.А. Ле-

онтъев. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.

221. *Леонтьев, А.А.* Методические основы согласования стандартов по русскому языку для общего среднего и высшего образования / А.А. Леонтьев // «Школа 2100» как образовательная система : сб. материалов. Вып. 8. – М. : Баласс; Изд. Дом РАО, 2005. – С. 28–45.

222. *Леонтьев, А.А.* Проблемы языковой подготовки пользователей в компьютерных телекоммуникационных сетях (научно-методические основы) / А.А. Леонтьев // «Школа 2100» как образовательная система : сб. материалов. Вып. 8. – М. : Баласс; Изд. Дом РАО, 2005. – С. 46–60.

223. *Леонтьев, А.Н.* Психологические исследования / А.Н. Леонтьев. – М., 1959.

224. *Леонтьев, А.Н.* Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 511 с.

225. *Лернер, И.Я.* Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике / И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. Вып. 6. – М. : Просвещение, 1978.

226. Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Ярцева (гл. ред.), Т.В. Булыгина. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 257 с.

227. *Линк, Н.А.* Теоретические основы изучения морфемики в курсе русского языка начальной школы / Н.А. Линк // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 5. – С. 51–56.

228. *Литовский, В.Ф.* Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский, Л.А. Месеняшина, Р.С. Панова. – Челябинск : ЧелГУ, 2000. – 112 с.

229. *Лихачев, Б.Т.* Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.

230. *Лихачев, Д.С.* Концептосфера русского языка // ИАН СЛЯ. – 1983. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.

231. *Лосев, А.Ф.* Гомер / А.Ф. Лосев. – М. : Учпедгиз, 1960. – 343 с.

232. *Лосев, А.Ф.* Бытие. Имя. Космос / А.Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1993. – 958 с.

233. *Лошкарева, Н.А.* Общеучебные умения и навыки школьников и начальная ступень обучения / Н.А. Лошкарева. – М., 2002. – 96 с.

234. *Лурия, А.Р.* Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 271 с.

235. *Лурия, А.Р.* Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.

236. *Львов, М.Р.* Тенденции развития речи учащихся : пособие для студ. пед. ин-та / М.Р. Львов. Вып. 1. – М., 1978. – 82 с.

237. *Львов, М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. вузов / М.Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.

238. *Львов, М.Р.* Основы теории речи : учеб. пособие / М.Р. Львов. – М. : Изд-ий центр «Академия», 2000. – 248 с.

239. *Львов, М.Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студентов / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М. : Академия. – 2000. – 469 с.

240. *Маланов, С.В.* К вопросу о преемственности познавательного и личностного развития школьника / С.В. Маланов // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 2. – С. 59–62.

241. *Мамардашвили, М.К.* Появление философии на фоне мифа. Необходимость себя / М.К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1996.

242. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста», 12–15 мая 1998 г. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 185 с.

243. *Митрофанова, О.Д.* Научный стиль речи : проблемы обучения : метод. пособие / О.Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1976. – 199 с.

244. Методика преподавания русского языка в школе / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.А. Ипполитова, П.Ф. Ивченков ; под ред. М.Т. Баранова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2000. – 368 с.

245. Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т.А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1991. – 239 с.

246. *Метс, Н.А.* Структура научного текста и обучение монологической речи / Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова. – М. : Русский язык, 1981. – 141 с.

247. *Мещеряков, В.Н.* Формирование коммуникативных умений учащихся на уроках русского языка с учетом методической типологии текстов : дисс. ... докт. пед. наук / В.Н. Мещеряков. – М., 1986. – 386 с.

248. *Мосунова, Л.А.* Структура и психологические условия смыслового понимания художественных текстов : автореф. дисс. ... докт. психол. наук / Л.А. Мосунова. – М., 2006. – 48 с.

249. *Мельникова, Е.Л.* Технология проблемно-диалогического обучения / Е.Л. Мельникова // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов. – М. : Баласс, Изд. Дом РАО, 2003. – С. 184–199.

250. *Наумов, В.В.* Лингвистическая идентификация личности / В.В. Наумов. – 2-е изд. – М. : КомКнига, 2007. – 237 с.

251. *Небылицын, В.Д.* Проблемы психологии индивидуальности / В.Д. Небылицын. – М. : Изд-во МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000. – 688 с.

252. *Нерознак, В.П.* Лингвистическая персоналогия : к определению статуса дисциплины / В.П. Нерознак // Язык. Поэтика. Перевод. – М., 1996.

253. *Нерознак, В.П.* От концепта к слову : к проблеме филологического концептуализма / В.П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998.

254. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA. – 2000. – М. : Логос. – 2004. – 296 с.

255. *Никитина, Е.Ю.* Дифференцированный подход к младшему школьнику при обучении русскому языку / Е.Ю. Никитина. – Челябинск : Челябингражданпроект, 1997. – 88 с.

256. *Никитина, Е.Ю.* Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дисс. ... доктора пед. наук. – Челябинск, 2001. – 428 с.

257. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. – М. : Academia, 2005. – 270 с.

258. Образовательная программа «Школа 2100» / Образовательная система «Школа 2100» : Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс ; Изд. Дом РАО, 2003. – С. 72–141.

259. Образовательная система «Школа 2100». Пути модернизации начального и среднего образования : сб. материалов. Вып. 6 / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2002. – 271 с.

260. Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ. Дошкольное образование. Начальная школа / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008. – 336 с.

261. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, Изд. Дом РАО, 2003. – 368 с.

262. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. материалов / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006. – 320 с.

263. *Обухова, Л.Ф.* Детская (возрастная) психология : учебник / Л.Ф. Обухова. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с.

264. *Оморокова, М.И.* Преодоление трудностей / М.И. Оморокова, И.А. Рапопорт, И.З. Постоловский. – М. : Просвещение, 1990. – 127 с.

265. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации : проект. – М. : ГОМЦ «Школьная книга», 2005. – 39 с.

266. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования // Официальные документы в образовании. – 2003. – № 22.

267. Орлов, О.М. Функции устного пересказа и методика его проведения на уроках русского языка в 4 классе : дисс. ... канд. пед. наук / О.М. Орлов. – М., 1988. – 224 с.

268. Орлова, Е.В. Управление развитием общеучебных умений учащихся основной школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Орлова. – М., 2005. – 22 с.

269. Отчет по второму этапу мониторинга эксперимента. Успешность обучения в 1-м классе начальной школы (рукопись). – 30 с. / Центр оценки качества образования ИОСО РАО. – 2002. – <http://www.centeroko.fromru.com>

270. Павлов, В.А. Лексико-семантическая работа над лингвистическими терминами в 4–6 классе как условие их актуализации в учебно-научной речи учащихся : дисс. ... канд. пед. наук / В.А. Павлов. – М., 1983. – 161 с.

271. Паламарчук, В.Ф. Школа учит мыслить : пособие для учителей / В.Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1979. – 144 с.

272. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – М. : Современное Слово, 2005. – 720 с.

273. Петерсон, Л.Г. Теория и практика построения непрерывного образования (на примере курса математики для дошкольников, начальной школы и 5–6 классов средней школы) [Монография] / Л.Г. Петерсон ; под ред. Г.В. Дорофеева. – М. : УМЦ «Школа 2000...», 2001. – 255 с.

274. Петерсон, Л.Г. Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования / Л.Г. Петерсон. – М. : УМЦ «Школа 2000...», 2003. – 16 с.

275. Петровский, А.В. К пониманию в психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 40–46.

276. Петровский, А.В. Личность в психологии : парадигма субъективности / А.В. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

277. Петровский, В.И. Общая психология / В.И. Петровский. – М. : Академия, 1996. – 496 с.

278. Перминова, Л.М. Формирование общих учебных умений и навыков у учащихся как условие повышения качества общего образования / Л.М. Перминова. – СПб. : СПбАПО, 2006. – 58 с.

279. Пешковский, А.М. Объективная и нормативная точки зрения на язык / А.М. Пешковский. – М., 1966.

280. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

281. Пидкасистый, П.И. Организация деятельности ученика на уроке / П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротяев. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

282. Плигин, А.А. Умение учиться и познавательные стратегии школьника / А.А. Плигин // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 8. – С. 81–84.

283. *Подласый, И.П.* Педагогика / И.П. Подласый. – М. : Просвещение ; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
284. *Полякова, А.В.* Русский язык в начальной школе : 1–2 кл. : метод. рекомендации : пособие для учителя / А.В. Полякова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2007. – 80 с.
285. *Помыкалова, И.А.* Развитие навыков сознательной самоорганизации младших школьников (Уроки русского языка по Образовательной системе «Школа 2100») / И.А. Помыкалова // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 9 – С. 62–65.
286. *Попова, Н.В.* Текст-повествование в его жанрово-стилистических разновидностях и обучение речевому общению / Н.В. Попова // РЯШ. – 1990. – № 2. – С. 67–72.
287. Построение общероссийской системы оценки качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 4.
288. *Поташник, М.М.* Как подготовить и провести открытый урок (современная технология) : метод. пособие / М.М. Поташник, М.В. Левит. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 144 с.
289. *Поташник, М.М.* Требования к современному уроку / М.М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – 272 с.
290. *Потебня, А.А.* Из записок по русской грамматике : в 4 т. / А.А. Потебня. Т. 4. – М.–Л. : Изд-во АН СССР, 1941. – 320 с.
291. *Потебня, А.А.* Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М. : Искусство, 1976.
292. *Почепцов, О.Г.* Языковая ментальность: способ представления мира / О.Г. Почепцов // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 110–122.
293. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 4.
294. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 317 с. (Стандарты второго поколения)
295. Проблемы подготовки учителя для современной российской школы : сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических учебных заведений (2–3 февраля 2007 г.). – М. : Баласс, Изд. Дом РАО, 2007. – 320 с.
296. Проблемы школьного учебника. Вып. 1–15. – М. : Просвещение, 1974–1985.
297. Проблемы школьного учебника. Вып. 15. – М. : Просвещение, 1985. – 256 с.
298. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников // Народное образование. – 1982. – № 10 – С. 106–111.

299. Процесс учения : контроль, диагностика, коррекция, оценка / под ред. Е.Д. Божович. – М. : МПСИ, 1999. – 224 с.

300. Психологические проблемы построения школьных учебников / под ред. Г.Г. Граник. – М. : Просвещение, 1979. – 182 с.

301. Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста / Материалы Всесоюзной научно-практической конференции 12–15 мая 1988 г. / под ред. И.В. Усачевой. – М., 1989. – 185 с.

302. *Рамзаева, Т.Г.* О проблеме языкового образования и ее реализации в современной начальной школе / Т.Г. Рамзаева // Справочник руководителя и учителя начальной школы. Нормативные документы и информационные письма. Вариативное содержание образования в начальной школе. – Тула : Родничок, 1999. – С. 389–398.

303. *Рамзаева, Т.Г.* Современные технологии обучения русскому языку в начальной школе : учеб. пособие / Т.Г. Рамзаева, Г.С. Щеголева, Л.В. Савельева, Е.А. Гогун, Г.Х. Гришутина, М.П. Воронина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 142 с.

304. *Рассел, Б.* Человеческое познание, его сферы и границы / Б. Рассел, 1948.

305. *Реферовская, Е.А.* Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е.А. Реферовская. – Л. : Наука, 1989. – 166 с.

306. *Роберт, И.О.* Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы; перспективы использования / И.О. Роберт. – М. : Школа–Пресс, 1994. – 321 с.

307. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 480 с.

308. *Рубцов, В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

309. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 704 с.

310. *Рубинштейн, С.Л.* О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. –147 с.

311. Русский язык в общеобразовательной школе : программы и учебник. Материалы «круглого стола». Москва, 14 декабря 2001 г. – М. : Центр развития русского языка, 2002. – 64 с.

312. *Садовский, В.Н.* Смена парадигм системного мышления / В.Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник. 1992–1994. – М. : Эдиториал УРСС, 1996. – 400 с.

313. *Савельева, Л.В.* Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии) : монография / Л.В. Савельева. – СПб. : Наука, САГА, 2006. – 176 с.

314. *Салькова, Л.В.* Методика обучения учащихся и студентов созданию устных развернутых высказываний на лингвистические темы : дисс. ... канд. пед. наук / Л.В. Салькова. – М., 1991. – 259 с.

315. *Светловская, Н.Н.* Самостоятельное чтение младших школьников : теоретико-экспериментальное исследование / Н.Н. Светловская. – М. : Педагогика, 1980. – 159 с.

316. *Светловская, Н.Н.* Методика внеклассного чтения / Н.Н. Светловская. – М. : Просвещение, 1991. – 206 с.

317. *Светловская, Н.Н.* Основы науки о читателе : теория формирования типа правильной читательской деятельности / Н.Н. Светловская. – М. : Магистр, 1993. – 180 с.

318. *Светловская, Н.Н.* Значение и общий характер ведения уроков чтения в средней школе / Н.Н. Светловская // Истоки методики русского языка и литературы в XX веке. К 90-летию Первого съезда преподавателей русского языка военно-учебных заведений России (1903–1993). Тезисы докладов участников научно-практической конференции / сост. проф. М.Т. Баранов. – М., 1993. – С. 98–102.

319. *Свинцов, В.И.* Логические аспекты совершенствования учебника / В.И. Свинцов // Проблемы школьного учебника. Вып. 5. – М., 1977. – С. 23–41.

320. *Селиванова, Е.А.* Основы лингвистической теории текста и коммуникации : учеб. пособие [Монография] / Е.А. Селиванова. – К. : ЦУЛ «Фитосоциоцентр», 2002. – 336 с.

321. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии : учеб. пос. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1990. – 256 с.

322. *Селевко, Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко : в 2 т. Т.1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.; Т. 2. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

323. *Сергеев, И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся : практич. пособие для работников общеобр. учрежд. / И.С. Сергеев. – М. : АРКТИ, 2005. – 76 с.

324. *Сильченкова, Л.С.* Обучение грамоте и становление языковой личности / Л.С. Сильченкова // Проблемы формирования и развития языковой личности при изучении русского языка в школе : межвуз. сб. науч. трудов. – Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С.А.Есенина, 2006. – С. 49–55.

325. Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по Образовательной системе «Школа 2100» : сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей пед. вузов (28–29 февраля 2008 г.). – М. : Баласс, 2008. – 192 с.

326. *Скаткин, М.Н.* Проблема учебника в современной дидактике / М.Н. Скаткин // Справочные материалы для созда-

ния учебных книг / сост. В.Г. Бейлинсон. – М. : Просвещение, 1991.

327. *Слободчиков, В.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 383 с.

328. *Слободчиков, В.И.* Образовательная среда : реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования : культурные модели школ. Вып. 7 – М. : Инноватор – Bennett Colledge, 1997. – 248 с.

329. *Слободчиков, В.И.* Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2. – С. 6–18.

330. Словарь русского языка : в 4 томах. Т. 2. – М., 1982.

331. *Смирнова, О.И.* Роль антиципации в процессе выполнения текстовых упражнений на уроках русского языка / О.И. Смирнова // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 8. – С. 74–79.

332. *Соловейчик, М.С.* К тайнам нашего языка : метод. рекомендации к учебнику-тетради по русскому языку : пособие для учителя / М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко. – 4-е изд. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2006. – 128 с.

333. *Сосновская, О.В.* Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов / О.В. Сосновская : дисс. ... доктора пед. наук. – М., 2004. – 465 с.

334. *Сосновская, О.В.* Теория литературы и практика читательской деятельности / О.В. Сосновская. – М. : Академия, 2008. – 109 с.

335. *Сохор, А.М.* Логическая структура учебного материала : дисс. ... канд. пед. наук / А.М. Сохор. – М., 1971. – 299 с.

336. *Сохор, А.М.* Сравнительный анализ учебных текстов / А.М. Сохор // Проблемы школьного учебника. Вып. 3. – М. : Просвещение, 1975. – С. 104–117.

337. Справочник руководителя и учителя начальной школы. Нормативные документы и информационные письма. Вариативное содержание образования в начальной школе. – Тула : Родничок, 1999. – 832 с.

338. *Степанов, Ю.С.* Методы и принципы современной лингвистики / Ю.С. Степанов. – М. : Наука, 1975. – 311 с.

339. *Степанов, Ю.С.* Смена «культурных парадигм» и ее внутренние механизмы / Ю.С. Степанов, С.Г. Проскурин // Философия языка : в границах и вне границ. – Харьков : Око, 1993. – С. 13–36.

340. *Степанов, Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М. : Языки русской культуры, 1997. – 824 с.

341. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению об-

щего образования / под ред. А.А. Пинского. – М. : Мир книги, 2001. – 95 с.

342. *Сухих, С.А.* Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций : учеб. пособие / С.А. Сухих, В.В. Зеленская. – Краснодар : Изд-во Кубан. гос. ун-та, 1997. – 71 с.

343. *Талызина, Н.Ф.* Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

344. *Татур, Ю.Г.* К формированию концептуально-методических основ согласованности государственных образовательных стандартов в системе общего и профессионального образования / Ю.Г. Татур. – М., 1998. – 56 с.

345. *Татьянченко, Д.В.* Программа общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Завуч начальной школы. – 2002. – № 1. – С. 20–41.

346. Технология формирования и развития общих учебных умений и навыков учащихся : метод. пособие для руководителей образовательных учреждений, методистов, учителей. / В.С. Горбунова и др. ; науч. ред. Л.А. Шипилина. – Омск : Изд-во ОмПГУ, 2001. – 108 с.

347. *Тиринова, О.И.* Формирование общих учебных умений и навыков на основе становления и развития учебной деятельности младших школьников / О.И. Тиринова // Начальная школа. – 2002. – № 12. – С. 100–105.

348. *Толстой, Н.И.* Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин / Н.И. Толстой // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста [Антология]. – М., 1997.

349. *Толстой, Л.Н.* Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1953. – 444 с.

350. *Толстых, В.И.* Эпос глобального мира / В.И. Толстых // Этика : новые старые проблемы. К 60-летию А.А. Гусейнова / отв. ред. Р.Г. Апресян. – М. : Гардарики, 1999. – С. 224–245.

351. *Трубайчук, Л.В.* Теоретические основы развития и становления личности младшего школьника в образовательном процессе : автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Л.В. Трубайчук. – Челябинск, 2000. – 35 с.

352. *Трубайчук, Л.В.* Становление и развитие личности младшего школьника в образовательном процессе [Монография] / Л.В. Трубайчук. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 242 с.

353. *Трубайчук, Л.В.* Каким быть учебнику нового поколения? / Л.В. Трубайчук // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 5. – С. 11–15.

354. *Трубайчук, Л.В.* Реализация принципа преемственности в Образовательной системе «Школа 210» / Л.В. Трубайчук // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 1. – С. 10–14.

355. *Узнадзе, Д.Н.* Экспериментальные основы психологической установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН ГССР, 1961. – 204 с.

356. *Улановская, И.М.* Эффективность развития детей, обучающихся по Образовательной системе «Школа 2100» / И.М. Улановская, Е.Г. Юдина // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. материалов / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006. – С. 81–93.

357. Управление школой : теоретические основы и методы : учеб. пос. / под ред. В.С. Лазарева. – М. : Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.

358. *Усачева, И.В.* Формирование учебной исследовательской деятельности : Обучение чтению научных текстов. Учеб. пособие к спецкурсу «Методика информационно-поисковой деятельности исследователя» / И.В. Усачева, И.И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 121 с.

359. *Усова, А.В.* Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

360. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Кн. I. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. – М. : ТЦ «Сфера» ; «Прометей», 1998. – 380 с.

361. *Ушинский, К.Д.* Русская школа / К.Д. Ушинский. – М. : Изд-вл УРАО, 2002. – 414 с. (Новая педагогическая библиотека)

362. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования. Электронный ресурс. – <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/bup/bup.doc>

363. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Части I, II / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 266 с.

364. Федеральная программа «Система языкового образования в России» : проект / А.А. Леонтьев и др. – 2-е изд. – М., 1995. – 70 с.

365. Федеральные перечни учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию, на 2009/2010 учебный год // Вестник образования. – 2008. – № 4. – 128 с.

366. *Фельдштейн, Д.И.* Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности :

Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 2004. – 672 с.

367. *Фельдштейн, Д.И.* Развитие личности – важнейший фактор социального прогресса / Д.И. Фельдштейн // Образовательная система «Школа 2100» – качественное для всех : сб. материалов. – М. : Баласс, 2006. – С. 38–48.

368. *Фельдштейн, Д.И.* Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований / Д.И. Фельдштейн // Образовательная система «Школа 2100» – качественное для всех : сб. материалов. – М. : Баласс, 2006. – С. 14–22.

369. *Фельдштейн, Д.И.* Введение / Д.И. Фельдштейн // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сб. материалов. – М. : Баласс, 2006. – С. 4–5.

370. *Философский словарь* / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Республика, 2001. – 720 с.

371. *Флеров, В.А.* Свободная диктовка / В.А. Флеров. – М., 1921. – 96 с.

372. *Фоломкина, С.К.* Обучение чтению : текст лекций по курсу методики преподавания иностранного языка / С.К. Фоломкина. – М. : МГПИИЯ, 1980. – 16 с.

373. *Фопель, К.* Как научить детей сотрудничать? / К. Фопель. – М. : Генезис, 2006. – 541 с.

374. *Формирование базовых профессиональных компетентностей будущих педагогов в условиях реализации новых образовательных стандартов и вузовский учебник* : сб. материалов III Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов (17–18 февраля 2009 г.). – М. : Баласс, 2009. – 304 с.

375. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

376. *Фридман, Л.М.* Формирование у учащихся общеучебных умений / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Минск : ИПК образования, 1995. – 32 с.

377. *Фридман, Л.М.* Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М. : Совершенство, 1998. – 441 с.

378. *Фролова, Л.А.* Программа спецкурса «Технология обучения младших школьников по учебникам гуманитарного цикла Образовательной системы «Школа 2100» / Л.А. Фролова // Проблемы подготовки учителя для современной российской школы : сб. материалов. – М. : Баласс, 2007. – С. 234–235.

379. *Хаймович, Л.В.* Авторская интерпретация учебно-научных текстов на уроках русского языка // Л.В. Хаймович // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 11. – С. 52–55.

380. *Хохлова, Н.С.* Преемственность в обучении чтению учебно-научных текстов между начальной и средней школой : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.С. Хохлова. – М., 2007. – 16 с.

381. *Худякова, Н.А.* Становление универсальной системы ценностей как цель воспитания человека в современном обществе / Н.А. Худякова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 7. – С. 78–83.

382. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

383. *Хуторской, А.В.* Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя // А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

384. *Цветкова, Л.С.* Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение : учеб. пособие / Л.С. Цветкова. – Воронеж : МОДЭК, 2005. – 184 с.

385. *Цукерман, Г.А.* Компетентность как метафора / Г.А. Цукерман, И.В. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4.

386. *Чиндилова, О.В.* К проблеме оценки качества образовательных достижений учащихся / О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 10. – С. 3–6.

387. *Чипышева, Л.Н.* Формирование общеучебной компетентности младшего школьника в условиях безотметочного обучения в процессе научения русского языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.Н. Чипышева. – Челябинск, 2008. – 16 с.

388. *Чистякова, Г.Д.* Исследование понимания текста как функции его смысловой структуры: дисс. ... канд. психол. наук / Г.Д. Чистякова. – М., 1975. – 237 с.

389. *Шадриков, В.Д.* Интеллектуальные операции: [для психологов, педагогов и родителей] / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 2006. – 106 с.

390. *Шамова, Т.И.* Избранное / Т.И. Шамова. – М. : Центр. изд-во, 2004. – 320 с.

391. *Шанский, Е.М.* Русский язык (родной) / Е.М. Шанский, В.И. Капинос и др. Учебные стандарты школ России. Кн. 1. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины. – М. : Прометей, 1998.

392. *Шаталова, В.М.* Альтернатива или динамика развития лингводидактических идей? (О новом учебнике русского языка) / В.М. Шаталова // Начальная школа плюс До и После. – 2000. – № 10. – С. 69–73.

393. *Шаховский, В.Н.* Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации / В.Н. Шаховский // Филол. науки. – 1998. – № 2. – С. 43–47.

394. *Шиянов, Е.Н.* Психологические практики в образовании : гуманистический подход / Е.Н. Шиянов, С.В. Недбаев. – student.ncstu.ru

395. «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы : сб. материалов /

под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 1. – М. : Баласс, 1997. – 208 с.

396. «Школа 2000...». Концепции. Программы. Технологии : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 2. – М. : Баласс, 1998.

397. «Школа 2100». Образовательная программа и пути ее реализации : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 3 – М. : Баласс, 1999. – 288 с.

398. «Школа 2100». Приоритетные направления развития образовательной программы / под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 4 – М. : Баласс, 2000. – 208 с.

399. «Школа 2100» как образовательная система: сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 8 – М. : Баласс; Изд. Дом РАО, 2005. – 192 с.

400. «Школа 2100». Образовательные технологии : сб. материалов / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2008. – 160 с.

401. *Штец, А.А.* Функциональная грамотность в личностно развивающем образовании / А.А. Штец // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 8. – С. 74–79.

402. *Штрекер, Н.Ю.* Основы методики обучения русскому языку в начальной школе : учеб. пос. / Н.Ю. Штрекер. – М. : Высшая школа, 2003. – 256 с.

403. *Штрекер, Н.Ю.* Современный русский язык. Историческое комментирование : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Н.Ю. Штрекер. – М. : Академия, 2005. – 240 с.

404. *Шумакова, Н.Б.* Роль вопросов в структуре мышления / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 91–95.

405. *Щедровицкий, П.Г.* Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок / П.Г. Щедровицкий // Системные исследования. Ежегодник. 1981. – М. : Наука, 1981. – 384 с.

406. *Щедровицкий, П.Г.* Очерки по философии образования (статьи, лекции) / П.Г. Щедровицкий. – Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.

407. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

408. *Юдин, Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

409. *Яковлева, М.А.* Тетрадь по чистописанию, 2 класс / М.А. Яковлева ; под ред. Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой. – М. : Баласс, 2002. – 64 с.

410. *Яковлева, М.А.* Тетрадь по чистописанию, 3 класс / М.А. Яковлева ; под ред. Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой. – М. : Баласс, 2003. – 64 с.

411. *Яковлева, М.А.* Тетрадь по чистописанию, 4 класс / М.А. Яковлева ; под ред. Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой. – М. : Баласс, 2003. – 64 с.

412. *Ямбург, Е.А.* Школа для всех. Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е.А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 340 с.

413. *Ярвилехто, Т.* Учение, роль учителя и новые технические средства обучения / Т. Ярвилехто // «Школа 2000...» : концепции, программы, технологии / под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 2. – М. : Баласс, 1999. – С. 21–28.

# СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
1.1. Методологические подходы к разработке педагогической стратегии образовательной системы «Школа 2100»	6
1.2. Теоретические основы определения понятия «функционально грамотная языковая личность младшего школьника» .....	16
1.3. Состояние преподавания предмета Русский язык в школе и уровень функциональной грамотности учащихся как системообразующий элемент научно-методической стратегии начального языкового образования .....	25
1.4. Концепция начального языкового образования в образовательной системе Школа 2100» .....	48
Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНИКАХ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	
2.1. Теоретические основы современных разработок по созданию учебников нового поколения .....	73
2.2. Концептуальные подходы к созданию учебников нового поколения в образовательной системе «Школа 2100» ..	87
2.3. Реализация целостной модели начального языкового образования в учебниках нового поколения .....	112
Глава 3. ЭФФЕКТИВНОСТЬ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
3.1. Результаты внедрения в школьную практику учебников нового поколения по русскому языку ....	138
3.2. Сравнительный анализ результатов освоения русского языка младшими школьниками в условиях обучения по вариативным УМК .....	158
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	173
Библиография .....	176

## **ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**Бунеева Екатерина Валерьевна**

**Научно-методическая стратегия  
начального языкового образования**

**(Монография)**

Подписано в печать 15.05.09. Формат 70x108/16.  
Объем 13 п.л. Гарнитура SchoolBookC. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Тираж 1 000 экз. Заказ №

Издательство «Баласс»  
111123 Москва, 1-я Владимирская ул., д. 9  
Почтовый адрес: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс»  
Телефоны для справок: (495) 368-70-54, 672-23-34, 672-23-12  
<http://www.school2100.ru> E-mail:balass.izd@mtu-net.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов  
на ООО «АВК-групп»  
105187 г. Москва, ул. Щербаковская, 53