

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«ИНСТИТУТ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИМЕНИ В.С.ЛЕДНЕВА»



**АКТУАЛИЗАЦИЯ И ОПТИМИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ
И СТРУКТУРЫ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ ПО УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ**

Сборник научных статей



Москва
2025

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«ИНСТИТУТ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
ИМЕНИ В.С.ЛЕДНЕВА»



АКТУАЛИЗАЦИЯ И ОПТИМИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ
И СТРУКТУРЫ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ ПО УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ

Сборник научных статей

Москва
2025

УДК 37.013
ББК 74.2
А 43

Рецензенты:

А.Ю. Лазебникова, доктор педагогических наук, член-корр. РАО;
И.А. Тагунова, доктор педагогических наук

Общая редакция:

к.п.н. Лобанов Илья Анатольевич

А43 **Актуализация и оптимизация содержания и структуры федеральных образовательных программ по учебным предметам: сборник научных статей /** Под ред. И.А. Лобанова. – Москва: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», 2025. – 150 с.

ISBN 978-5-6055600-2-9

Сборник подготовлен в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «ИСМО им. В.С.Леднева» на 2025 год по проекту «Выявление и научно-методическое обоснование актуализации и оптимизации содержания и структуры федеральных образовательных программ по учебным предметам»

Сборник научных статей составлен по результатам теоретических и эмпирических исследований в рамках реализации НИР «Выявление и научно-методическое обоснование актуализации и оптимизации содержания и структуры федеральных образовательных программ по учебным предметам». В статьях рассматриваются вопросы актуализации и оптимизации содержания образования, его реализации в образовательных программах по учебным предметам с учетом требований федеральных образовательных стандартов, федеральных образовательных программ.

УДК 37.013
ББК 74.2

ISBN 978-5-6055600-2-9

Авторский коллектив, 2025 ©
ФГБНУ «ИСМО им. В.С.Леднева», 2025 ©

Содержание

Введение.....	4
<i>И.А. Лобанов</i> Образовательная программа: от моделирования к результату.....	6
<i>И.Ю. Синельников</i> Оптимизация содержания общего образования: ключевые вопросы и пути решения.....	26
<i>Н.П. Бобкова</i> Метапредметный подход к результатам обучения в контексте оптимизации содержания общего образования.....	55
<i>Е.Л. Рутковская, Е.К. Калуцкая</i> Программа межпредметного модуля в структуре образовательных программ уровня среднего общего образования.....	81
<i>М.А. Аристова, Ж.Н. Критарова</i> обзорная тема как способ оптимизации федеральной рабочей программы по литературе.....	100
<i>Э.М. Амбарцумова, С.Е. Дюкова</i> Актуализация содержания школьной географии: критерии отбора экологического материала.....	125
<i>В.В. Барабанов</i> Возможные пути оптимизации образовательного процесса по географии на основе результатов Всероссийской проверочной работы.....	140

Введение

В 2020-е гг. произошли масштабные изменения в системе общего образования Российской Федерации, выраженные в обновлении федеральных государственных образовательных стандартов, внедрении федеральных образовательных программ, которые определяют единое содержание образования, рассматриваемое как педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности. На его основе формируется мировоззрение у молодого поколения в системе общего образования, обуславливающее их гражданскую позицию, поиск своего места в социальных отношениях. Поэтому его структура (цели, ценности, нормы, стандартизация) влияет на функциональные компоненты, включающие использование приемов и методов обучения. Следует отметить, что требования в образовательных программах, объем знаний и связанных с ними умений, оказывая непосредственное влияние на процесс обучения, должны постоянно находиться в фокусе исследовательских задач для определения оптимального затрат и результатов.

В педагогике проблематика оптимизации связана в первую очередь с исследованиями Ю.К. Бабанского. В своей монографии «Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект)», изданной в 1977 году, автор всесторонне рассмотрел направления, критерии, методические средства реализации этого процесса. И хотя книга написана давно и в фокусе ее внимания не содержание образования, а структура обучения, ряд положений этого исследования сохраняет свое значение и сегодня. Это относится, в частности, к идее о необходимости при поиске лучшего варианта учитывать условия-ограничители, а именно познавательные возможности учащихся, затраты учебного времени и усилий педагогов и учащихся. Искомый оптимальный вариант – это не идеальная модель, а лучшая в имеющихся условиях. Оптимизацию именно содержания образования можно отнести к

пока малоизученным областям дидактики. Вместе с тем накопленный при разработке федеральных рабочих программ, опыт отбора и структурирования содержания образования, а также анализ практики обучения позволяют выявить некоторые направления в этой области.

Настоящий сборник условно предполагает две группы статей. В первой группе (И.А. Лобанов «Образовательная программа: от моделирования к результату»; И.Ю. Синельников «Оптимизация содержания общего образования: ключевые вопросы и пути решения»; Н.П. Бобкова «Метапредметный подход к результатам обучения в контексте оптимизации содержания общего образования») рассматриваются теоретические подходы к изменениям в содержании образования. Они выделены на основе анализа нормативных требований к образовательному процессу, научных идей отечественной педагогики в прошлом и настоящем.

Вторая группа – это статьи, которые касаются отдельных учебных предметов и предлагают различные способы оптимизации (Е.Л. Рутковская, Е.К. Калущая «Программа межпредметного модуля в структуре образовательных программ уровня среднего общего образования»; М.А. Аристова, Ж.Н. Критарова «Обзорная тема как способ оптимизации федеральной рабочей программы по литературе»; Э.М. Амбарцумова, С.Е. Дюкова «Актуализация содержания школьной географии: критерии отбора экологического материала»; В.В. Барабанов «Возможные пути оптимизации образовательного процесса по географии на основе результатов Всероссийской проверочной работы»).

На нынешнем этапе задачи актуализации и оптимизации содержания образования, структуры учебных предметов и курсу внеурочной деятельности, направленных на достижение метапредметных и предметных результатов, относятся к числу основных в системе общего образования.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: ОТ МОДЕЛИРОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТУ

Илья Анатольевич Лобанов,

заведующий Центром социально-гуманитарного общего образования им. Л.Н. Боголюбова
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»,
кандидат педагогических наук
e-mail: lobanov@instrao.ru

Аннотация. В статье анализируется роль образовательных программ в обеспечении единого образовательного пространства. Для описания особенностей программ, их роли в системе общего образования применяется структурно-функциональный анализ этих элементов системы общего образования. Выявленные противоречия и недостатки в структуре и содержании позволяют ставить вопрос о необходимости оптимизации содержания и предметных результатов, а также усиливает необходимость синхронизации, обеспечения единых подходов с учетом актуальных целей образования.

Ключевые слова: образовательная программа, уровни общего образования, содержание образования, оптимизация, образовательные результаты.

SUBJECT CURRICULUM: FROM MODELING TO RESULT

I.A. Lobanov,

Head of Center for Social and Humanitarian General Education the L.N. Bogolyubov,
Institute of Educational Content and Methods V.S. Lednev
e-mail: lobanov@instrao.ru

Abstract. The article analyzes the role of educational programs in ensuring a unified educational space. A structural and functional analysis of these elements of the general education system is used to describe the features of the programs and their role in the general education system. The identified contradictions and shortcomings in the structure and content raise the question of the need to optimize the content and subject results, as well as emphasize the importance of synchronizing and ensuring unified approaches in accordance with the current goals of education.

Keywords: curriculum, levels of general education, educational content, optimization, educational outcomes.

Роль программы в процессе обучения

Анализ образовательных программ как объекта в системе общего образования представляется актуальной научной задачей. В последнее время (2021–2025) при изменениях в федеральных государственных образовательных стандартах для всех уровней общего образования (далее – ФГОС), появлении федеральных образовательных программ (далее – ФОП) возникает ряд дискуссионных вопросов, связанных с содержанием программ по учебным предметам: о внесении изменений в их содержание, актуализацию и оптимизацию в связи с перегрузкой обучающихся.

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева» (далее – ИСМО) проводит постоянный мониторинг внедрения ФОП, в результате которого выявляются достижения и недостатки, создается эмпирическая база для дальнейших исследований. Так, в 2024 году И.М. Осмоловская, В.В. Сериков и др. провели диагностику внедрения основных образовательных программ [18]. А.Ю. Лазебникова и сотрудники Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л.Н. Боголюбова системно анализируют метапредметные и предметные результаты как основу ФГОС и ФОП [7, 10, 11 и др.]. Вместе с тем следует констатировать недостаточность научно-педагогических исследований, рассматривающих весь комплекс вопросов об образовательных программах как центральном элементе системы образования.

Образовательная программа занимает особое место в процессе обучения. Под влиянием ряда причин, связанных с государственной образовательной политикой, по сравнению с советским периодом, изменились некоторые характеристики этого документа (комплекса документов), о которых речь пойдет ниже. К числу главных факторов, влияющих на трансформацию программ, по мнению Е.Е. Вяземского, относится складывание постсоветской системы общего образования, отличающейся от предыдущей (советской) системы [5]. В ее основе находится введение образовательных стандартов,

определяющих структуру образования с ориентацией на образовательные результаты как основу его содержания [6]. Нынешняя система характеризуется большей вариативностью и дифференциацией, что выражается в наличии множества учебных планов (по данным Министерства просвещения Российской Федерации: 5 планов в начальной школе, 6 – на уровне основного общего образования, 19 планов для среднего общего образования [9]), разных уровней обучения по предметам, а, соответственно, многообразием программ по предметам. На первый план выходят следующие стратегические направления: суверенность, ориентация на традиционные российские ценности, единое образовательное пространство [18, с. 18] и поэтому потребовалась унификация образовательных программ на государственном уровне [9].

К числу обсуждаемых тем, которые выявляются с помощью социологических опросов, специальных мониторингов, относятся вопросы об учебной нагрузке учащихся, наборе школьных предметов, их соответствие актуальным задачам развития государства. Например, Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в мае 2025 опубликовал данные социологического опроса [4]. В частности, респонденты ответили на вопросы об учебной нагрузке, которая определяется школьной программой. Социологи показали сравнительные итоги 2000 и 2025 года. На вопрос: «Как Вы считаете, дети в современной российской школе испытывают нормальную учебную нагрузку; или перегружены школьной программой; или, напротив, недостаточно нагружены ввиду слабой программы, нехватки учителей и тому подобное?» были даны следующие ответы (таблица 1).

Таблица 1. Результаты опроса ВЦИОМ, 2025 г.

	2000	2025
Испытывают нормальную нагрузку	37%	35%
Перегружены	52%	45%
Недогружены	11%	20%

Данные опроса достаточно противоречивые. Ведь значительная доля опрошенных отмечает перегруженность образовательных программ, но в тоже время выросла доля тех, кто считает, что обучающиеся недогружены. Вместе с тем опрос не предполагал уточняющих вопросов о том, какие учебные предметы перегружены или недогружены. В тоже время доля респондентов, считающих, что программы избыточны по своему содержанию снизилась за двадцать пять лет, что свидетельствует о том, что россияне отмечают снижение учебной нагрузки или считают действующие программы легкими.

Конструирование программ по учебным предметам (рабочие программы) относится к числу важных процедур, обеспечивающих процесс обучения и воспитания в школе. Нередко в научно-педагогическом, родительском сообществе, общественных организациях и других институтах возникают дискуссии, об их содержании, требованиях и их влиянии на процесс обучения и воспитания. При обращении к истории отечественного образования выясняется, что их содержанием, структурой, недостатками занимались не только учителя, методисты, но и государственные органы власти. Так, в 1932 г. вышло Постановление ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», где были выявлены недостатки в учебных программах, например, перегрузка содержания, отсутствие связей между программами даже по близким по содержанию предметам [19]. Немаловажным остается вопрос об отборе содержания по учебному предмету. Нужно признать, что попытка его передачи в руки учителя или образовательной организации в массовой школе в 2010-е гг. не увенчалась успехом. Поэтому в последние годы программы создаются централизованно, хотя формально могут быть разработаны учителями, образовательными организациями.

Относительно новым условием для отечественного общего образования стало юридическое определение понятия «образовательная программа» в статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской

Федерации». Под ней понимается «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов» [27]. В сравнении с нормами советского периода таких положений в законодательстве о народном образовании не было [17]. В законе дается целевое назначение учебного содержания. Оно содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствует реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивает развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе традиционными российскими духовно-нравственными и социокультурными ценностям [27]. Целевые ориентиры для системы образования задаются в юридической форме, что свидетельствует о придании более высокого статуса изложенным в них требованиям и фиксируются в программах. На современном этапе образовательные программы через закрепленное в них содержание выполняют важную задачу обеспечения единства образовательного пространства в Российской Федерации. Несмотря на разные трактовки этого понятия выделяются его объектная сторона (школа, образовательная программа и др.) и субъектная сторона (учителя, обучающиеся, родители и др.) образовательного пространства [8, с. 10–11, 16]. Таким образом выявляется функциональная связь между содержанием и программой. Она основывается на ряде принципов, к их числу относится и принцип оптимизации и минимизации содержания, реализующейся в наборе учебных предметов для каждого из уровней общего образования, принцип концентрической структуры содержания образования [15, с. 115–116, 117].

Образовательные программы для трех уровней общего образования объединяются в федеральную основную образовательную программу, а на их основе образовательные организации создают собственные основные образовательные программы, которые, по мнению ряда исследователей, должны опираться на следующие дидактические основания: нацеленность на формирование личности, ориентированной на традиционные духовно-нравственные ценности; единство стандарта и задаваемых им требований к содержанию, условиям, уровню и качеству образовательных результатов; гармоничное сочетание единства и вариативности программ общего образования всех уровней и условий их реализации; деятельностный механизм усвоения всех компонентов содержания образования; целостность образовательного процесса, проявляющаяся в единстве его предметно-обучающей, развивающей и воспитательной функции; субъектность образовательной позиции ученика, поддержка его самостоятельности и творческой активности и др. [18, с. 21–22].

Наряду с образовательной программой, процесс обучения основывается на развернутой системе требований, закрепленных в федеральных государственных образовательных стандартах для соответствующего уровня общего образования. Следующим элементом выступают рабочие программы по предметам. Они являются частью ФОП и имеют решающее значение для практической деятельности учителя, так как определяют набор и объем знаний, отражающих научную основу предмета, развернуто представляют деятельностный и воспитательный компоненты, представленные в группах образовательных результатов, а также определяют методическую систему по предмету.

Выше подчеркивалось, что в современных условиях образовательные программы отличаются многообразием, так как учебный процесс включает взаимосвязанные компоненты (урочную и внеурочную деятельность), а ФГОС установил множество частей содержания образования (учебные предметы, учебные курсы, модули, предметы по выбору и т.д.) [20, с. 5],

которые должны обеспечиваться программами [14, с. 67]. Рабочая программа как документ, содержащий методические требования, закрепляет структуру учебного предмета, последовательность изучения тематических разделов или блоков, иногда учебных модулей¹.

Представим классификацию рабочих программ по разным основаниям в таблице 2.

Таблица 2. Классификация рабочих программ по предметам

Основания	Типы рабочих программ
По циклу учебных предметов	<ul style="list-style-type: none"> • программы предметов социально-гуманитарного цикла • программы предметов филологического цикла • программы предметов естественно-научного цикла • программы предметов эстетического цикла • физическая культура, ОБЗР, труд (технология)
По структуре учебного предмета	<ul style="list-style-type: none"> • односоставные; • многосоставные (наличие нескольких курсов внутри предмета); • модульные
По структуре построения учебных курсов	<ul style="list-style-type: none"> • концентрические; • линейные; • смешанные
По уровням изучения учебного материала	<ul style="list-style-type: none"> • программы базового уровня; • программы углубленного уровня
По месту в образовательном процессе	<ul style="list-style-type: none"> • Программы учебных предметов/курсов; • Программы внеурочной деятельности
По нормативным требованиям	<ul style="list-style-type: none"> • Программы непосредственного применения; • основные; • дополнительные

Важно учитывать, что согласно ст. 12 закона выделяется особенная группа рабочих программ – программы непосредственного применения – по

¹ Модульная структура программ характерна для учебного предмета «Музыка», «Физическая культура», «Труд (технология)».

следующим учебным предметам: «Русский язык», «Литературное чтение», «Окружающий мир» и «Труд (технология)» в начальной школе; «Русский язык», «Литература», «История», «Обществознание», «География», «Основы безопасности и защиты Родины» и «Труд (технология)» в основной школе; «Русский язык», «Литература», «История», «Обществознание», «География» и «Основы безопасности и защиты Родины» в старшей школе [27]. Такой статус (непосредственное применение) предполагает, что учитель не может внести изменения в содержание учебного предмета и должен строго следовать заданной последовательности изучения учебного материала на уроках.

В соответствии с законодательными нормами образовательные программы делятся на основные и дополнительные. К числу основных программ относятся программы по учебным предметам с учетом уровней их изучения (базовый и углубленный), программы для учебных курсов, курсов внеурочной деятельности. Именно эти типы программ находятся в фокусе нашего анализа.

В советский период отечественной дидактикой было доказано, что «программа должна включать признаки нормативного документа, имплицитного через содержание образования цели обучения, и служить инструментарием учителя, эксплицитного содержание на уроке.» [26, с. 278]. Эти документы отражают содержание образования, конкретизируют его для того или иного учебного предмета [15, с. 9] и выполняют ряд важных функций: фиксируют содержание образования, устанавливают нормы (нормативная функция), включающие контроль за деятельностью школы [26, с. 277]. И.Я. Лернер, В.В. Краевский указывали, что компоненты содержания образования в программах должны быть представлены компактно, в соответствии с целями и задачами предмета. В этой связи они классифицируются определенным образом, что позволяет отразить оптимальное сочетание групп образовательных результатов, распределить

содержание образования наиболее эффективным образом. К ним применимы следующие дидактические основания:

- 1) единство теоретических основ построения программ;
- 2) взаимосвязь программ всех учебных предметов;
- 3) полнота раскрытия целей обучения;
- 4) конкретность и процессуальность представленности содержания обучения [26, с. 278].

В современных условиях происходит усиление некоторых функций образовательных программ. Наряду с указанными выше особое развитие приобретает функция планирования учебного процесса по предмету. В соответствии с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 09.10.2024 № 704 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» программа по каждому предмету включает поурочное планирование с четким указанием изучаемой темы, а также полный набор проверяемых элементов содержания в ходе процедур государственной итоговой аттестации [21]. Если в предыдущие годы учитель мог самостоятельно распределить часть уроков по той или иной теме за счет наличия в программе резервных часов (резерв свободного времени доходил до 30% учебного времени на предмет) для реализации авторских подходов [24, с. 84], а также порядок их изучения в течение учебного периода, то теперь он руководствуется строгим обязательным планом. В связи с этим в некоторых программах специально резервируются часы на проектную деятельность, вносятся положения, связанные с проведением контрольных работ на уроках, но такие практики не являются массовыми для программ по учебным предметам.

В нынешних условиях учитель планирует только технологические аспекты урока, при чем со строгим набором содержания для каждого из них. С одной стороны это позволяет гарантировать, что все элементы, требующие

изучения на учебных занятиях, будут представлены в ходе процесса обучения, но с другой стороны затрудняет и отбор технологий учителем и методических приемов, которые доказали свою эффективность в практике преподавания. Например, если учитель применяет блочно-модульную технологию, то он группирует содержание в крупные блоки, отбирает блоки заданий по теме, что неизбежно ведет к применению другого планирования, не соответствующего действующей программе. Подобная ситуация может складываться и в условиях применения проектной технологии для изучения тех или иных тематических разделов. Они позволяют усилить самостоятельность обучающихся, отработать наиболее трудные компоненты учебного содержания, осуществить перенос содержания внутри учебных курсов. Однако в условиях усиления функции планирования с помощью программ возрастает необходимость поиска иных технологических решений с целью оптимизации самого преподавания предмета.

В 2024 году «ИСМО» провел масштабный мониторинг «Проблемы реализации федеральной образовательной программы начального общего образования, федеральной образовательной программы основного общего образования, федеральной образовательной программы среднего общего образования» [1].

Вопросы о том, как представлено учебное содержание, насколько оно соответствует состоянию научного знания, которое является ядром учебного предмета, остаются актуальными для научно-педагогического поиска и нормативного закрепления. Среди прочего учителя отметили следующие проблемы, связанные с содержанием образовательных программ по разным предметам:

- 1) необходимость перераспределения учебного времени по отдельным темам (в зависимости от учебного предмета от 18 до 20% опрошенных);
- 2) необходимость углубления содержания по отдельным темам (в зависимости от учебного предмета от 12 до 20% опрошенных).

По результатам мониторинга выделяется проблема перегрузки содержания по отдельным предметам. Так, по предмету «История» «на основе полученных данных можно предположить, что «трудности» в освоении обучающимися тематики отечественной и мировой истории XX–начала XXI вв. связаны, прежде всего, с необходимостью освоения старшеклассниками значительно большего количества дидактических единиц и значительно большей сложностью (комплексностью, многоаспектностью, противоречивостью) изучаемых в 10–11 классах исторических событий, явлений и процессов, чем в предыдущие годы обучения истории» [с. 207].

Несмотря на то, что большинство опрошенных учителей уверены, что программы имеют оптимальное содержание (более 70%), отмечается необходимость их оптимизации. Наиболее ярко о такой позиции заявили учителя математики (около 60 % опрошенных), причем они считают, что оптимизация может быть как внутри курсов, составляющих учебный предмет, так и за счет усиления межпредметных связей [с. 113]. В этой связи следует отметить необходимость выработки подходов к совершенствованию структуры образовательных программ и учебных предметов, выявлению особенностей, определяющих их содержательные и процессуальные компоненты.

В контексте оптимизации обращает на себя внимание проблема соотношения программы и основного документа, регламентирующего процесс обучения и воспитания и устанавливающего к образованию определенного уровня – федеральному государственному образовательному стандарту. Во ФГОС требования к программам приобретают развернутый вид, что позволяет выявить их функции в процессе обучения. На уровне целевых установок учебные программы должны отвечать требованию о преемственности между разными уровнями образования и обеспечивать вариативность содержания по учебным предметам [20]. Вариативность понимается как возможность формирования программ разного уровня сложности, в соответствии с учетом потребностей обучающихся.

Функциональное значение образовательных программ определяется закреплением содержания обучения по предмету, ориентированного на целевые ориентиры, заданные социальным, политическим, экономическим развитием государства [2, с. 105–106], требованиями о соответствии программ психовозрастным особенностям подростков, а также необходимостью универсализации общего образования и обеспечения единого образовательного пространства. В конечном итоге реализация программ в образовательных организациях должна обеспечивать рост качества образования по учебным предметам.

Особенности программ по социально-гуманитарным предметам

На современном этапе образовательные результаты заняли центральное место в структуре содержания, они раскрываются в трех видах нормативных документов (ФГОС, ФОП, рабочие программы по предмету). В этой связи, по сравнению с предыдущим десятилетием, произошло значительное упорядочение и требований, и планируемых результатов. С другой стороны, в связи с введением Приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 09.10.2024 № 704 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» произошло усложнение структуры содержания образования, так как она включает не только предметные результаты, дидактические единицы, но и проверяемые требования к результатам освоения образовательной программы по каждому классу обучения. Они в полной мере повторяют изучаемые разделы в программах и здесь требуется их сокращение.

В зависимости от нормативных требований и их направленности на содержание образования структура основных характеристик образовательного процесса представлена в таблице 3.

*Таблица 3. Характеристики образовательного процесса в
нормативных документах*

Наименование документа	Ключевые характеристики
Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС)	<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечивает и устанавливает единство обязательных требований к результатам освоения программы; • определяет методологический подход (системно-деятельностный); • устанавливает требования к образовательным результатам
Федеральная образовательная программа (ФОП)	<ul style="list-style-type: none"> • Представляет документацию по процессу обучения и воспитания; • закрепляет цели, задачи, планируемые результаты; • определяет оценивание результатов; • устанавливает содержание обучения по предметам
Рабочая программа по учебному предмету	<ul style="list-style-type: none"> • Определяет методическую систему и организацию процесса обучения по учебному предмету; • включает предметные результаты по каждому году обучения • включает проверяемые требования

С опорой на ключевые характеристики выделяются связи между данными элементами образовательного процесса на уровне его программного обеспечения. Их выявление позволяет определить объемы содержания по тому или иному предмету или между уровнями их изучения как в основной, так и в старшей школе, преемственно их рассмотреть на разных уровнях изучения предмета. А.Ю. Лазебникова, И.А. Лобанов частично показали эти связи на примере образовательных результатов по предметам социально-гуманитарного цикла в отношении процедур текущего оценивания [12, с. 39–41].

В ретроспективе программное содержание социально-гуманитарных предметов мало изменилось в течение последних двадцати лет. Так, сохранились основные тематические разделы по истории, обществознанию, географии, хотя локально добавлялись новые сюжеты (в истории России – тема по специальной военной операции, в обществознании – финансовая грамотность, в географии – введено изучение современных понятий, в частности, индекс человеческого развития). В тоже время отмечается и сокращение изучения отдельных тем (исключены некоторые второстепенные факты по географии материков и океанов, оптимизировано содержание по всеобщей истории, что привело к сокращению выделенного учебного времени на этот учебный курс в основной школе, оптимизировано распределение материала в разделе «Основы российского законодательства» в 7 и 9 классах и пр.)

Вместе с тем произошли значимые изменения в структуре содержания образования. Для того, чтобы показать различия, выявить особенности изменений обратимся к Федеральному компоненту государственного образовательного стандарта (ФК ГОС – первый утвержденный стандарт в системе общего образования, 2004 г.), федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС, 2012 г.) и созданным на его основе примерным программам, к действующим ФГОС и ФОП. Подчеркнем, что в них вносятся изменения, которые касаются и содержания образования.

Структура содержания образования по учебным предметам в ФК ГОС включала 1) обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования; 2) требования к уровню подготовки выпускников; 3) максимальный объем учебной нагрузки и нормативы учебного времени [с. 7]. Обязательный минимум понимался как обобщенное содержание образования, имеющее обязательный характер для обеспечения права на образование в школе. Внутри минимума были выделены элементы контроля и оценки и элементы, не подлежащие оцениванию [с. 8–9]. Требования к уровню подготовки выступали результатами обучения и

носили комплексный характер, обеспечивали преемственность между уровнями (ступенями) образования и имели деятельностную форму [с. 9]. Примерные программы являлись фактически составной частью стандарта и конкретизировали обязательный минимум [с. 80]. Таким образом выявляется иерархическая связь между стандартом и программой, а положения программы носили рекомендательный характер.

Для федерального государственного образовательного стандарта 2010–2012 гг. характерно исключение обязательного минимума содержания из текста стандарта и включение требований к образовательным результатам как основному компоненту содержания образования, представленного в основной образовательной программе, которая должна формироваться всеми участниками образовательных отношений. Такой подход нарушил сложившиеся связи, так как исключал строго очерченные рамки содержания, выраженного в дидактических единицах. Предметные результаты по истории оговаривались шестью наиболее общими требованиями, по обществознанию – шестью требованиями, по географии – восемью требованиями на уровне основного общего образования [22]. Структура содержания включала 1) требования; 2) основную образовательную программу. Помимо этого, ФГОС установил, что программы ориентируются на достижение трех групп образовательных результатов, а в образовательных организациях создаются программа формирования универсальных учебных действий, программы отдельных учебных предметов, программа воспитания, программа коррекционной работы. Подчеркнем, что речь о единстве подходов к содержанию не предполагалась.

К числу изменений, связанных с программами по социально-гуманитарным предметам, относится постепенный уход от концентрической системы построения структуры учебных предметов, что ведет к размыванию задач, связанных с реализацией целей образования на различных уровнях общего образования. Например, в программе по истории первый концентр (основное общее образование) включал отбор содержания отражал

необходимость изучения ярких исторических событий, характеризующих специфику различных эпох, а второй концентр (среднее общее образование) – систематизацию знаний о прошлом, представления о моделях изучения исторического прошлого и т. д. [24, с. 82]. В предмете «Обществознание» второй концентр от первого отличался углубленным изучением некоторых социальных объектов, введением новых, более сложных вопросов современного общества [16, с. 16]. Если концентрический подход позволял распределить содержание между уровнями общего образования, усложнить формируемые умения, то в действующей структуре учебных предметов такие идеи вряд ли могут реализоваться. Таким образом, в этом аспекте содержание и структура учебных предметов не являются оптимальными.

Рассмотрим следующий аспект, относящийся к структурам предметов, заданных программами. В последние годы они дополняются новыми учебными курсами: в составе математики появился учебный курс «Вероятность и статистика», который дополнил традиционные для изучения курсы алгебры и геометрии; в составе учебного предмета «История» – это курс «История нашего края». Фактически содержание, которое ранее распределялось в предмете стало самостоятельным, образовав новый учебный курс. Вместе с тем содержание курса по истории края фактически не связано с предметными результатами по учебному предмету ни в их содержательном, ни в деятельностном компоненте. Это требует пересмотра, так как нарушает иерархическую взаимосвязь между документами, ограничивает возможности учителей в организации изучения нового курса. При чем курс не охватывает всего уровня основного общего образования и будет изучаться в 5–7 классах. Это создает необходимость выделения специальной группы предметных результатов для соответствующего курса. Приведем пример иерархичности между программой учебного предмета и программой курса внеурочной деятельности. В ИСМО разработаны программы внеурочной деятельности по историческому просвещению, в частности, программа курса «Исторические основы российской

цивилизации» [23]. Она имеет связь с федеральной рабочей программой по истории, в ней компактно представлены предметные результаты, а содержание не дублирует курс «История России» на уровне среднего общего образования, а также выделены специфические виды деятельности, составляющие основу данного курса. Проиллюстрируем примерами преобразование предметных результатов (таблица 4).

Таблица 4. Примеры преобразования предметных результатов

Предметный результат в программе учебного предмета «История» для уровня среднего общего образования	Предметный результат в программе курса «Исторические основы российской цивилизации» для уровня среднего общего образования
умение составлять описание (реконструкцию) в устной и письменной форме исторических событий, явлений, процессов истории родного края, истории России и всеобщей истории	способность представлять устное и письменное описание исторических событий, процессов, явлений при перечислении признаков российской цивилизации
умение устанавливать причинно-следственные, пространственные, временные связи исторических событий, явлений, процессов; характеризовать их итоги	умение устанавливать взаимосвязи событий, явлений, процессов становления российской цивилизации с важнейшими событиями XX – начала XXI в.

Образовательные результаты, как интегрирующая составляющая содержания образования, должны отвечать ряду дидактических требований: соответствие структуре предметного результата [3, с. 68, 71]; согласованность с блоками содержания по предмету [12, с. 40]; включение деятельностного компонента; связь с метапредметными результатами [7, с. 6]; общее количество результатов на уровень образования; преемственность результатов между уровнями общего образования, а также внутри учебного курса по каждому году обучения.

Между разными уровнями представления результатов в зависимости от нормативного документа, необходимо соблюдать баланс деятельностного и

содержательного компонентов, обеспечивающий их оптимальную форму и не перегружающий их формулировок, особенно в рабочих программах по предмету. В этой связи неудачными выглядят формулировки образовательных результатов по истории, имеющие трехфазную форму (обеспечивают <...>, включают <...>, проявляются <...> [21]). Выглядит избыточной выделение третьей фазы («проявляются <...>») предметных результатов, где они представлены в группах, которые дублируют раздел результатов «включают <...>». Этот пример показывает необходимость дальнейшего исследования вопросов, связанных формулированием предметных и иных групп образовательных результатов.

Построение рабочей программы по учебному предмету или курсу внеурочной деятельности в контексте содержания обучения связано с интеграцией деятельностного компонента, свойственного предметным результатам, и дидактических единиц по предмету [13, с. 96]. В их основе находятся иерархические отношения, относящиеся к субординационным внутренним иерархиям в виду наличия множества соподчиненных элементов таких как целевые ориентиры образования, содержание образование, виды деятельности обучающихся и др. объединенных образовательными отношениями (образующее отношение в иерархии) [25].

Список литературы

1. Аналитический отчет. Мониторинг «Проблемы реализации федеральной образовательной программы начального общего образования, федеральной образовательной программы основного общего образования, федеральной образовательной программы среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/02/analiticheskij_otchet_problemy_realizaczii_fop.pdf (дата обращения: 12.09.2025).
2. Боголюбов Л.Н. Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики. – М.; СПб.: Нестор-История, 2013. – 256 с.
3. Внутришкольное оценивание: этапы развития, современное состояние, направления совершенствования: Монография / А.Ю. Лазебникова, И.А. Лобанов, И.Ю. Синельников [и др.]. – М.: Институт содержания и методов обучения, 2024. – 176 с.
4. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) «Учат в школе: вчера и сегодня» [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uchat-v-shkole-vchera-i-segodnja> (дата обращения: 16.09.2025).
5. Вяземский Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования // Проблемы современного образования. – 2013. – № 3. – С. 5–26.

6. Днепров Э.Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования // Вопросы образования. – 2004. – № 3 – С. 77–117.
7. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов социально-гуманитарного блока (основное общее образование): методические рекомендации / А.Ю. Лазебникова, Л.Н. Алексахина, Э.М. Амбарцумова [и др.]. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 105 с.
8. Иванова С.В., Иванов О.Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография / С.В. Иванова, О.Б. Иванов. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020. – 160 с.
9. Интервью министра просвещения Российской Федерации С.С. Кравцова РИА «Новости» от 16.09.2025 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru/20250916/shkoly-2042155868.html> (дата обращения: 19.09.2025).
10. Калущая Е.К. Примерная рабочая программа по обществознанию как инструмент проектирования современного урока / Е.К. Калущая, И.А. Лобанов, О.А. Французова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2021. – № 8. – С. 39–48.
11. Лазебникова А.Ю. Обновление ФГОС старшей школы: от теории к практике / А.Ю. Лазебникова, И.А. Лобанов, О.А. Французова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: К 20-летию кафедры методики преподавания истории, обществознания и права: Сборник научных статей, Москва, 03 апреля 2019 года / Под редакцией А.А. Сорокина. Том Выпуск VI. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2019. – С. 35–49.
12. Лазебникова А.Ю. Система оценки образовательных результатов по обществознанию в основной школе / А.Ю. Лазебникова, И.А. Лобанов // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2024. – № 8. – С. 37–46.
13. Лобанов И.А. Образовательные результаты и процедура оценивания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1, № 6 (102). – С. 87–98.
14. Лобанов И.А. ФГОС среднего общего образования: нужны ли интегрированные предметы? // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 6. – С. 63–73.
15. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт: монография / под ред. М.В. Рыжакова, А.А. Журина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2012. – 256 с.
16. Обществознание. Программы общеобразовательных учреждений 6–11 классы. 2-е издание. – М.: Просвещение, 2010. – 47 с.
17. «Об уставе средней общеобразовательной школы» Постановление Совета министров СССР от 8 сентября 1970 г. № 749.
18. Организация деятельности образовательных организаций в соответствии с федеральной основной общеобразовательной программой: методическое пособие / И.М. Осмоловская, В.В. Сериков, Т.Ю. Ломакина и др. / под ред. И.М. Осмоловской. – М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. – 129 с.
19. Постановление ЦК ВКП(б) от 25.VIII.1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [Электронный ресурс]. – URL: <https://istmat.org/node/57330> (дата обращения: 25.09.2025).
20. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
21. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 09.10.2024 № 704 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования».
22. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

23. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Исторические основы российской цивилизации» [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/12/pvd_istoricheskie_osnovy_rossijskoj_czivilizaczii.pdf (дата обращения: 18.09.2025).

24. Сборник нормативных документов. История / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008. – 150 с.

25. Скопин И.Н. Субординационные отношения в методике изучения понятия иерархичности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2014. – № 2. – С. 35–49.

26. Теоретические основы содержания общего среднего образования/под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

27. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.09.2025).

ОПТИМИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Игорь Юрьевич Синельников,

старший научный сотрудник

Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л.Н. Боголюбова

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»,

кандидат педагогических наук

e-mail: sinelnikov@instrao.ru

Аннотация. В статье на основе документов и педагогических работ советского и новейшего периода российской истории анализируются возможности оптимизации содержания общего образования; выявляется специфика понятия «оптимизация»; формулируются ключевые вопросы и объективные основания оптимизации; предлагаются перспективные практические меры по сокращению объемов и упорядочения структуры содержания федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных образовательных программ и федеральных рабочих программ по различным учебным предметам.

Ключевые слова: общее образование, содержание образования, федеральная образовательная программа, оптимизация, актуализация, модернизация, образовательные результаты.

OPTIMIZING THE CONTENT OF GENERAL EDUCATION: KEY ISSUES AND SOLUTIONS

I.Yu. Sinelnikov,

Senior Researcher of Center for Social and Humanitarian General Education the

L.N. Bogolyubov,

Institute of Educational Content and Methods V.S. Lednev

e-mail: sinelnikov@instrao.ru

Abstract. This article, drawing on documents and pedagogical works from the Soviet and modern periods of Russian history, analyzes opportunities for optimizing the content of general education. It identifies the specifics of the concept of "optimization." Key issues and objective grounds for optimization are identified. It proposes promising practical measures to reduce the volume and

streamline the structure of the content of federal state educational standards, federal educational programs, and federal work programs in various subjects.

Keywords: general education, educational content, federal educational program, optimization, updating, modernization, educational results.

Содержание образования и подходы к его обновлению на современном этапе

Вопрос о том, каким должно быть содержание образования является одним из важнейших вопросов педагогической теории и практики. Различные аспекты содержания образования, в том числе в системе общего образования, активно разрабатывались отечественными учеными еще с 1970–80-х гг.: наибольший вклад в разработку теории содержания общего образования в советский период внесли в первую очередь В.С. Леднев [23, 24], М.Н. Скаткин [47], Я.С. Лернер [48] В.В. Краевский [12], А.Н. Ростовцев [41].

Особое внимание ученых привлекал и продолжает привлекать вопрос о составе содержания образования. Несмотря на то, что к настоящему времени в российской педагогике существует немало подходов к определению компонентов содержания образования [11, 6, 52 и др.], наиболее распространенным стал выделяющий четыре основных компонента содержания, в частности – знания, умения/навыки, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру [28].

Важно отметить, что отечественная дидактика определяет содержание образования в качестве главного – системообразующего фактора в процессе обучения и выделяет его специфику при обучении в школе: «Содержание общего образования обеспечивает участие школьников в социальной, непрофессиональной деятельности, формирует их мировоззрение, систему ценностей и идеалов, обуславливающих гражданскую позицию каждого индивида, его отношение к миру и определение своего места в нем» [40]. Сущность этой специфики точно описал В.В. Краевский, отметив, что усвоение элементов содержания общего образования позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем,

но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную систему, но и быть в состоянии изменять ее [21].

В настоящее время в России в рамках системы общего образования содержание образования дифференцировано по уровням (дошкольное, начальное, основное, среднее) и регулируется рядом нормативных документов, важнейшими из которых являются федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС), федеральные образовательные программы (далее – ФОП) и федеральные рабочие программы по учебным предметам (далее – ФРП). При этом если в ФГОС содержание образования определяется и регулируется через требования к образовательным результатам, которые обучающиеся должны достигнуть, то в ФОП и ФРП эти требования к результатам дополнены развернутыми текстами обязательного для освоения программного содержания по учебным предметам. В последующем сформулированные на общетеоретическом уровне и на уровне учебных предметов компоненты содержания реализуются на уровне специфического для каждого предмета учебного материала, в первую очередь, в учебниках.

В этом контексте необходимо сказать о том, что содержание общего образования не является некоей застывшей, неизменной структурой и находится в режиме постоянного обновления. Особенно интенсивно процессы обновления содержания общего образования идут с начала 2020-х гг., что нашло свое выражение в утверждении новых редакций ФГОС (2021–2022 гг.), разработке и принятии новых по своей структуре ФОП и существенно обновленных ФРП по всем учебным предметам (2022–2023 гг.).

Изменение содержания общего образования непосредственно связано с целенаправленной политикой государства в этой сфере и, в частности, с задачами, сформулированными в поручениях президента Российской Федерации В.В. Путина 2019–2025 гг. Эти задачи предполагают не только «обновление» содержания и приведение его в соответствие с требованиями современного этапа общественного развития [30], но также

«сбалансированность учебного материала, его доступность для обучающихся» [31].

Как показывает анализ, в процессе обновления содержания образования задача достижения определенного «баланса» предлагаемых для освоения знаний, умений и компетенций не всегда учитывается и выполняется в должной мере. Обновление зачастую реализуется и связано с существенным изменением (как правило, увеличением) предлагаемых для освоения обучающимися элементов содержания/дидактических единиц практически по всем учебным предметам, с усложнением структуры всех групп образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных), с изменением состава и содержания предметных курсов (например, по предметам «История» и «Обществознание»), с включением в ФРП новых элементов, связанных с планированием и методическим обеспечением педагогической деятельности. Наиболее ярко все отмеченные особенности проявились в принятых Министерством просвещения РФ в марте и октябре 2024 года приказах № 171 и № 704 [36, 37] о вносимых в ФОП изменениях.

В этой связи важно отметить, что в результате происходящих в содержании начального общего, основного общего и среднего общего образования изменений возникла достаточно непростая ситуация, при которой школа (в лице администраторов и педагогов) получает для реализации очень объемные и постоянно дополняемые/изменяемые программные материалы, а обучающиеся – все новые, как правило, усложняющиеся требования к предметному содержанию и образовательным результатам.

Как представляется, с учетом сложившейся ситуации вполне закономерным и оправданным становится вопрос об оптимизации реализуемого школой содержания. Как это сделать, какие ключевые вопросы необходимо для этого решить, и какие пути решения выбрать? Поиску ответов на эти вопросы посвящена данная статья.

Понятие «оптимизация»

На наш взгляд, первый ключевой вопрос, который требует прояснения, связан с тем, что следует понимать под оптимизацией содержания общего образования, т.е. какие конкретные действия следует ассоциировать с процессом оптимизации?

Отвечая на этот вопрос, в первую очередь, необходимо отметить многозначность и сложность понятия «оптимизация» (от лат. optimum – наилучшее), которое может пониматься одновременно:

- 1) как процесс приведения системы в наилучшее (оптимальное) состояние;
- 2) как определённая функция или выбор наилучшего (оптимального) варианта из множества возможных;
- 3) как процесс нахождения некоего экстремума (т. е. глобального максимума или минимума) [8, 9].

В отечественной педагогике активное использование термина «оптимизация» и рассмотрение вопросов организации образования с точки зрения нахождения некоего «оптимума» связаны с работами 1970-х–1980-х гг. по теории обучения (И.Т. Огородников [27], И.И. Дьяченко [15], Т.А. Ильина [16], М.М. Поташник [34] и др.). Определённый интерес к вопросу оптимизации проявляли представители методической науки: например, в рамках методики преподавания истории с позиций поиска «оптимальных условий» для развития самостоятельного мышления и творческих возможностей учащихся рассматривали вопросы обучения А.А. Вагин [10], И.Я. Лернер [25], М.Т. Студеникин и М.В. Короткова [20] и др.

Новаторскими, «прорывными» для российской педагогики стали докторская диссертация (1973), монография (1977) и методическая публикация (1982) Ю.К. Бабанского [3, 4, 5]: по мнению многих специалистов он стал основоположником теории оптимизации в образовании и «ввел в педагогику принцип оптимальности, сущность которого

определяется как достижение наилучшего результата в данных условиях системы (процесса) при минимальных затратах времени и усилий участников» [52, с. 187].

И все же, несмотря на определенные результаты, достигнутые в рамках теории оптимизации и других направлений педагогической науки, основной фокус дидактических и методических работ, как в советское время, так в российской педагогике новейшего периода (с 1990-х гг. до настоящего времени), продолжает быть направлен на рассмотрение преимущественно оптимизации учебного процесса, а не содержания образования. Почему это происходит, почему вопросы отбора содержания, определения его состава и объемов для большинства дидактов и методистов до сих пор имеют второстепенное значение?

На наш взгляд, интересным и, в определенном смысле, показательным является объяснение приоритетного внимания к вопросу организации обучения, которое дал в далеком 1966 году известный методист Н.Г. Дайри: «Движение... общества... предъявляет чрезвычайно возросшие требования к подготовке молодежи, а поток научных знаний нарастает неудержимой лавиной. Все чаще выражается неудовлетворенность качеством подготовки выпускников школы и отмечаются трудности овладения большим объемом знаний. Налицо противоречие между возросшими задачами обучения, с одной стороны, и его содержанием и способами, – с другой. ...Справедливо привлекает внимание содержание образования: *чему учить*, как научно определить действительно необходимый, действительно наиболее целесообразный состав и объем знаний, в том числе исторических. ...Но прогресс педагогики не ограничивается совершенствованием содержания образования. Непрестанно сохраняет актуальность и имеет первостепенное значение проблема: *как усовершенствовать познавательный процесс*, опираясь на его внутренние закономерности, в соответствии с условиями развития... общества...» [14, с. 3–4].

Как видно из приведенного фрагмента, заменяя термин «оптимизация» термином «совершенствование» и сводя содержание образования только к его знаниевому компоненту, автор так и не дает обоснованного ответа на вопрос, почему более важным – «первостепенным» для педагогики является поиск решения проблемы «как учить», а не проблемы «чему учить». В этой связи крайне важным представляется сказать о том, что в последнее время в отечественной педагогике появляется все больше исследований и публикаций [2, 22, 45 и др.], в которых первостепенное значение уделяется вопросам поиска некоего «оптимального» и «сбалансированного» содержания образования, обоснованно и доказательно проводятся мысли о том, что:

- без точного определения содержания образования (в первую очередь, его объемов, состава, структуры и взаимосвязи его компонентов) невозможно подобрать адекватные способы его трансляции и оценить результативность его усвоения;

- без понимания специфики восприятия и эффективности освоения обучающимися транслируемого содержания образования невозможно определить адекватные – соответствующие конкретным социально-педагогическим условиям методы его изменения, в том числе – оптимизации.

Тем не менее, и в этих публикациях вопросы понимания термина «оптимизация» и определения основных составляющих процесса оптимизации содержания образования продолжают оставаться дискуссионными.

Как представляется, наиболее распространенным в настоящее время является такое понимание оптимизации в сфере образования, которое было сформулировано в работах Ю.К. Бабанского. Подчеркивая то обстоятельство, что «термин "оптимальный" не идентичен термину "идеальный"» и «означает "наилучший для данных условий с точки зрения определенных критериев"», Ю.К. Бабанский видел специфику данного явления в том, что «в ходе оптимизации... необходимо обосновать именно наилучшую для данных конкретных условий систему...» [4, с. 6, 34].

В целом, разделяя данный подход и признавая, что «оптимизация ... это целенаправленный подход к построению процесса..., при котором ... на основе системного анализа всех ... данных сознательно, научно обоснованно (а не стихийно, случайно) выбирается наилучший для конкретных условий вариант...» [4, с. 57], даже с учетом того, что Ю.К. Бабанский говорил о процессе обучения, а не о содержании образования, важно обратить внимание на следующее.

Как представляется, понимание оптимизации через выбор «наилучшего варианта» или «наилучшей системы», имеющих отношение к каким-то конкретным условиям, может не всегда точно отражать суть процесса. Приведем несколько примеров из истории отечественной педагогики и школьного исторического образования.

Когда в начале 1930-х гг. после нескольких лет реализации образовательно-педагогического эксперимента в рамках концепции «единой трудовой школы» система общего образования стала возвращаться к привычной классно-урочной системе и предметной структуре организации обучения, возник закономерный вопрос об изменении содержания образования. Показательными в этом смысле стали изменения, произошедшие в программах учебных предметов и в содержании учебников, в частности, по отечественной истории, которая была «возвращена» в школу в 1934 году. Так, после проведения конкурса на лучший школьный учебник по истории СССР для третьего и четвертого классов средней школы жюри обратило внимание участников конкурса и педагогической общественности на необходимость изменения подходов к отбору содержания в соответствии с современными достижениями исторической науки, стоящей на «марксистских позициях». Был отмечен ряд «общих недостатков, кои должны быть устранены, как в дальнейшей работе по изучению истории СССР, так и в преподавании истории в школе» [29, с. 3–8].

Изменения в содержании образования неоднократно происходили в 1940-х гг. Так, в сложнейших условиях военного противостояния СССР

фашистской угрозе, требовавших всенародного сплочения и единства, тогдашний народный комиссар просвещения В.П. Потемкин в своем выступлении перед учителями 7 февраля 1943 года отметил ряд неверных, ошибочных трактовок отечественной истории, которые сохранились у последователей «школы Покровского», и обозначил новую «важнейшую» государственную задачу – «скорректировать содержание исторического курса в рамках воспитания патриотизма и бесконечной любви к своей Родине» и «ликвидировать последние остатки...вредных, разлагающихся антипатриотических тенденций» [35, с. 1–9].

Проводившаяся в 1958–1964 гг. реформа школьного образования также была направлена на приведение системы в соответствии с новыми условиями, в частности с новыми реалиями социально-экономического развития страны и требованиями, как тогда было принято говорить, «научно-технической революции» [39, с. 201]. В принятом в 1958 г. законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» перед школой ставились задачи предполагающие одновременно политехническое образование (т.е. ориентацию на профессиональную подготовку будущих кадров для промышленности и сельского хозяйства) и подготовку «образованных людей, хорошо знающих основы наук» [19].

Применительно к сфере исторического образования эти новые задачи были реализованы в переходе на концентрическую систему организации обучения, при которой содержание образования было разделено по уровню сложности на «элементарные» курсы (5–8 классы) и «систематические» курсы (9–10 классы), которые в совокупности должны были «способствовать выработке у учащихся в доступной для них форме научного понимания закономерностей истории развития общества» и уделять первостепенное внимание изучению «вопросов современного этапа коммунистического строительства, ...роли Коммунистической партии, как ведущей, руководящей и направляющей силы Советского общества» [33, с. 4].

Неоднократные изменения в содержание школьного образования вносились в 1960-х – начале 1980-х гг., что находило свое отражение в текстах программ и учебников по различным предметам. В части исторического образования серьезные изменения произошли в конце 1980-х, когда в утвержденной в 1989 году программе для средних учебных заведений были зафиксированы новые элементы содержания, отражающие происходящие в стране перемены. В документе было особо сказано о «существенных изменениях» содержания программы по истории СССР для IX–X (X–XI) классов и о «значительных изменениях», внесенных в освещение периода 20–30-х гг., культа личности, негативных процессов и явлений, деформаций социалистического строительства в СССР в 30–70-х гг. В целом произведенные изменения в содержания школьного исторического образования представлялись в программе как попытка «создания нового варианта учебной программы по наиболее сложному периоду отечественной истории», в которой были отражены «новые факты, оценки и подходы к истории советского общества...» [18].

Примеры, связанные с изменением содержания образования и попытками привести его в некое соответствие с меняющимися условиями социальной жизни, можно было бы продолжить: факты происходящих с 1990-х гг. и до настоящего времени трансформаций в содержании общего образования описаны во множестве публикаций. Однако, на наш взгляд, приведенной информации достаточно для понимания того, что описанные в примерах изменения в содержании школьного образования вряд ли с полным основанием можно назвать «оптимизацией». В определенной степени произведенные изменения, наверное, могли бы быть оценены как «наилучший вариант» или «наилучшая система» для тех или иных конкретных условий/обстоятельств (по Ю.К. Бабанскому). Но все же, по нашему мнению, более правильным было бы обозначать подобные изменения другими терминами, более точно отражающими суть устанавливаемого соответствия.

Как представляется, в наибольшей степени к описанным в примерах изменениям подходит термин *актуализация* (от лат. *actualis* – деятельный, действенный) – он означает действие, направленное на приспособление чего-либо к условиям данной ситуации [26]. Многие специалисты в сфере истории и философии образования [13, 7 и др.] обозначают такие изменения в содержании образования термином *модернизация* (от греч. *moderne* – новейший) – усовершенствование, улучшение, обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами, условиями, показателями качества [38]. В современных нормативных документах для обозначения подобных явлений нередко используется термин «*обновление содержания образования*». Таким образом, критерий, указывающий на соответствие содержания образования определенным – конкретным условиям и обстоятельствам, на наш взгляд, не является отличительным признаком понятия «*оптимизация*».

Так, какие же отличительные признаки и конкретные действия следует ассоциировать с процессом оптимизации?

Как показал анализ, ответ на этот вопрос можно найти в ситуациях и примерах, относящихся к вопросу организации учебного процесса и описанных в отечественной научно-методической литературе еще советского периода. К примеру, вот как описывает поведение учителя истории на уроке известный историк, методист, педагог и автор многочисленных редакций учебника «История средних веков» Е.В. Агибалова: «Называю тему урока, записываю ее на доске и делаю к ней вводные замечания. Ввиду ограниченности времени не записываю план урока на доске» [1, с. 4]. А вот на что обращает внимание один из классиков отечественной дидактики, видный ученый-методист в области преподавания истории И.Я. Лернер, пытаясь выявить показатели системы проблемных познавательных задач, призванной обеспечить оптимальное развитие творческих возможностей учащихся: «...Проблемы, посвященные отдельным объектам исторического процесса, называются объектными. Таких проблем неисчислимо множество,

так как они могут касаться абсолютно всех изучаемых исторических явлений и фактов. Нельзя ли найти более экономный подход к отбору материала для построения проблем?» [25, с. 105].

Как видно из характера представленных описаний и размышлений, обоим авторам волнует вопрос, как найти наименее затратный и наиболее простой вариант решения проблемы. Как представляется, именно этот подход наилучшим образом иллюстрирует отличительную особенность процесса оптимизации. Применительно к содержанию образования эта специфика, на наш взгляд, состоит в том, что процесс оптимизации всегда связан с поиском *наиболее экономичного варианта решения*, предполагающего: во-первых, обоснованное сокращение объемов содержания; во-вторых, сбалансированное упрощение структуры содержания; в-третьих, соответствие содержания критериям научности и доступности для обучающихся.

Иными словами, притом, что оптимизация всегда будет связана с конкретными условиями ее реализации этот процесс призван сделать содержание образования:

- «меньше» – по объему»;
- «проще и сбалансированнее» – по структуре;
- «доступней и качественнее» – по возможностям освоения.

С учетом выделенных нами отличительных признаков понятия «оптимизация» возникает *второй ключевой вопрос*, связанный с тем, какие объективные основания и конкретные обстоятельства следует считать решающими для осуществления процесса оптимизации содержания образования?

Как показывает анализ научной литературы и образовательной практики, ответы на этот вопрос не всегда очевидны.

Первый аспект, требующий прояснения, связан с вопросом, как определить, что существующие объемы содержания образования являются избыточными и их требуется сократить.

По сложившейся многолетней «традиции» избыточность объемов содержания образования, представленного в стандартах, программах и учебниках, чаще всего, увязывается с так называемыми перегрузками школьников, которые, как правило выражаются в значительных временных затратах на освоение содержания.

К примеру, 90 лет тому назад – в постановлении советского правительства и коммунистической партии от 3 сентября 1935 года – вопрос о школьных перегрузках был поставлен на самом высоком государственном уровне. В частности, в документе было сказано о том, что «при организации учебной работы учащиеся чрезмерно перегружаются классными занятиями (6–7 уроков в день), в отдельные дни школьной недели расписания классных уроков перегружены трудными для усвоения предметами». Для устранения этих перегрузок были предложены и первые меры оптимизации: «Определить с 1935–1936 учебного года количество ежедневных классных уроков: в первых четырех классах – 4 урока в день (в четвёртых классах допускать два дня в неделю по 5 уроков); в пятых-десятых классах – 5 уроков (и два дня в неделю по 6 уроков). Дополнительные уроки отводить только для занятий по труду, пению, рисованию, черчению и физической культуре» [32].

Несмотря на то, что недостаточно конкретизированным и поэтому не совсем понятным остается тезис о «перегруженности уроков трудными для усвоения предметами» (какие предметы признавались «трудными» и по каким критериям, неясно), тем не менее, в тексте документа очевидно прочитывается стремление оптимизировать, т. е. ограничить (уменьшить) ежедневную урочную нагрузку школьников и количество учебных предметов, подлежащих освоению во второй половине дня или, как сегодня принято говорить, во внеурочное время.

В очередной раз следует заметить, что выявленные проблемы и предложенные меры оптимизации относятся в большей степени к организации учебного процесса, а не к содержанию образования. Однако логика определения причин перегрузок, на наш взгляд, прослеживается со

всей очевидностью и обращена преимущественно к количественной стороне вопроса (количество уроков, количество часов, затрачиваемых на подготовку к урокам и пр.). В последующем – в особенности в 1970–1980-е гг. – когда вопрос о школьных перегрузках вновь остро ставился и активно обсуждался во властных структурах и в педагогическом сообществе, этот подход также преобладал.

На наш взгляд, вплоть до настоящего времени [42] продолжает доминировать «количественный подход», и он обращен не только к организации образовательного процесса, но и к содержанию образования. Наглядно это представил в своем педагогическом эссе «Вперед к прошлому» видный отечественный ученый, академик Российской академии образования В.В. Краевский: «...В 1970-х и в начале 1980-х годов много внимания уделяли преодолению усложненности программ и учебников для средней школы и тому, к чему она приводила – перегрузке учащихся. ...В те, теперь уже давние, времена отмечалось, что курсы истории перенасыщены фактическим материалом: фактами, датами, деталями. Президент АПН СССР М.И. Кондаков, выступая тогда перед педагогами, привел имя одного деятеля, упомянутое в школьном учебнике истории. Президент выяснил, что этот персонаж никому из историков, кроме самого автора, неизвестен, и даже в энциклопедии он не упоминается. А бедный восьмиклассник должен его запомнить...» [21].

Как представляется, отмеченная В.В. Краевским проблема «усложненности программ и учебников», их «перенасыщенность фактическим материалом», хотя и указывает на необходимость сокращения объемов содержания, однако не дает никаких серьезных обоснований (кроме указания на отдельные случаи) *что и почему* должно быть сокращено. Так же, на наш взгляд, неочевидна связь объемов содержания с проблемой перегрузки учащихся.

В этой связи важным представляется обратить внимание на два обстоятельства, имеющие отношение не к количественной, а к «качественной стороне» школьных перегрузок и возможностям их преодоления.

Первое обстоятельство связано не столько с объемами содержания образования, а с теми педагогическими методами и способами организации обучения, которые используются учителями в обучении школьников. На это, в частности, обращал особое внимание В.В. Краевский, когда в 2001-м году писал: «Нельзя сбрасывать со счета и другие препятствия, мешающие успешной учебной работе. Прежде всего, сюда относится неумение некоторых учителей сконцентрировать внимание на главном, выбрать подходящие методы обучения. Если материал учебника предлагается только для заучивания, никакая «разгрузка», сокращение текста учебника или планируемый ныне переход к двенадцатилетнему сроку обучения не приведут к облегчению труда школьника» [21].

Однако не менее, а может более важным является второе обстоятельство, которое со всей очевидностью было указано еще в 1980 году в статье советского психолога Ф.В. Ипполитова. Он отмечал, что значительная часть школьников (отличники и неуспевающие) по различным причинам не испытывает перегрузки, а примерно 1/3 школьников «средних и старших классов» тратят много времени, сил, не успевают за учебным процессом не из-за сложности учебного материала, а из-за несформированности умений работать с ним. Ссылаясь на научные и методические работы В.В. Давыдова, Ю.К. Бабанского, Н. Л. Менчинской, Г.А. Победоносцева, М.Н. Скаткина, автор статьи указывал на то, что «пределы уменьшения объема обязательных знаний за счет рационализации и сокращения программ, учебников (и в идеале – за счет улучшения качества руководства и координации внутри учебного процесса...) весьма ограничены. «Идя по этому пути, можно надеяться на уменьшение перегрузки не более чем на 10–20%. ...Ключевым и решающим направлением в устранении школьной перегрузки остается сложный путь,

давно намеченный в педагогической психологии, – путь рационального формирования обобщенных навыков учебной деятельности школьника» [17, с. 160].

Обращая внимание на два эти обстоятельства, представляется важным сказать о том, что применительно к вопросу оптимизации, т.е. сокращения объемов содержания образования (в первую очередь, его «знаниевого» компонента) проблема «перегрузки» может считаться важным, но все же не определяющим основанием для сокращения объемов программного содержания и содержания учебников. Тем более что, механизм определения оптимальных объемов содержания стандартов, программ, учебников (если это не касается требований СанПиН) – крайне сложен и не до конца понятен [43, с. 53]. Как представляется, для принятия взвешенных и научно обоснованных решений по сокращению объемов знаний, предлагаемых обучающимся для освоения, должны быть на постоянной основе организованы психолого-педагогические исследования, нацеленные на фиксацию и обоснование «предельных объемов» учебной информации, которая может или не может быть усвоена обучающимися различных возрастных групп в тех или иных конкретных условиях организации учебного процесса.

Второй аспект, на который следует обратить внимание, связан с вопросом, как определить, что структура содержания образования слишком сложна, несбалансирована, а значит – требует упрощения и более точной «наладки».

Как представляется, ответ на этот вопрос непосредственно связан с анализом структуры и взаимосвязи представленных во ФГОС и ФООП учебных предметов, предметных курсов и межпредметных модулей, а также планируемых для освоения образовательных результатов (в первую очередь, подлежащих оцениванию – предметных и метапредметных).

В этой связи важно сказать, что последние изменения в содержании и структуре исторического образования в основной и старшей школе дают

серьёзные объективные основания для их упрощения и приведение в более сбалансированное состояние.

Основные риски для содержания школьного исторического образования видятся не только в «утяжелении» и усложнении его общей структуры за счет введения нового курса «История нашего края» в 5–7 классах, перегруппировки содержания в курсе «История России» 5, 6, 8 и 9 классов, реализации отдельного модуля «Введение в Новейшую историю России» в 9 классе. Главная потенциальная опасность заключается в очевидной рассинхронизированности содержания и отсутствие четких взаимосвязей между его элементами [44, с. 92–93]. Как представляется, отсутствие очевидной, последовательно реализуемой связи всех элементов структуры может существенно затруднить достижение основной цели исторического образования на уровне основного общего образования, связанной с формированием у обучающихся «целостной картины российской и мировой истории» [37, с. 595], а, следовательно, – требует упорядочения и упрощения структуры содержания.

В полной мере это относится и к структуре содержания отдельных курсов по истории, в частности – к структуре предметных результатов. Проведенный анализ позволяет говорить о сложности, многоуровневости этих результатов, зафиксированных во ФГОС, ФОП и ФРП по истории, как основной, так и старшей школы.

Фактически каждый из сформулированных в этих документах предметный результат представляет собой не единичный «результат», а «группу результатов» из 2-х, а иногда и 3-х компонентов. Более того, например, в структуре результатов по «Истории России» для 10–11 классов результаты, которые должны быть по логике представлены в одной группе, распределены по нескольким группам результатов:

- умения работать с исторической хронологией; умения работать с историческими фактами; умения работать с историческими источниками;

умения работать с историческими версиями и оценками; умения применять исторические знания – распределены по 2 группам результатов;

- умения анализировать и объяснять исторические события/явления – распределены в 3 группах результатов [46, с. 13–14].

Как представляется, все это существенно затрудняет не только целостное восприятие содержания предметных результатов, но и осложняет возможности последовательной реализации этих результатов в педагогической деятельности, в частности при организации оценивания.

В этом случае, который наверняка может быть проиллюстрирован примерами из других учебных предметов, вполне закономерно и оправданно, на наш взгляд, ставить вопрос об оптимизации структуры образовательных результатов с целью не только ее упрощения, но в первую очередь – упорядочения и сбалансированности.

Для принятия продуманных и научно обоснованных решений по упрощению и упорядочению структуры предметного содержания и образовательных результатов, на наш взгляд, на постоянной основе должны проводиться научные исследования и научно-педагогическая экспертиза, нацеленные на фиксацию степени взаимосвязи между основными элементами содержания образования, а также на обоснование целесообразности введения/исключения тех или иных образовательных результатов на разных этапах обучения (от класса к классу) и в рамках различных учебных предметов/курсов (в т.ч. в рамках одного предмета).

Третий аспект, являющийся чрезвычайно важным для обоснования оптимизации, связан с вопросом, как определить, что содержание образования не соответствует критерию доступности для обучающихся и требует изменения, но без ущерба его качеству и критерию научности. Как показывает анализ, решение этого вопроса всегда сталкивалось с определенными проблемами, зафиксированными как в официальных документах, так и в научных исследованиях.

Как уже отмечалось, уже сразу возвращения к предметной системе обучения в школе в постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) 1935 года было сказано о наличии неких «трудных для усвоения предметов» [32]. Однако, увы, в документе ничего не было сказано о том, что это за предметы, в чем состоит их «трудность для усвоения», почему они были допущены к использованию в образовательном процессе и не следует ли принять какие-то меры для их упрощения и/или исключения из обучения.

Любопытный эпизод по теме научности и доступности школьных программ и учебников приводит В.В. Краевский: «Практика показывает, что в тех случаях, когда составители учебных материалов, заботясь о повышении их научного уровня, забывали о педагогической действительности, их постигала неудача. Можно вспомнить довольно давний, но остающийся актуальным пример - программы и учебники по математике, введенные в школу в 1970-х годах. Опыт их использования выявил, что они не полностью соответствуют целям общего среднего образования и реальным условиям обучения, а если говорить более точно, сильно расходятся с ними. Когда выяснились результаты, в печати указывалось на то, что школьная программа и учебники, разработанные группой специалистов, были предложены школе без квалифицированной методико-педагогической проработки» [21].

Как представляется, приведенные примеры, количество которых можно было бы умножить, свидетельствуют о том, что вопрос об отборе доступного для обучающихся содержания образования является первостепенным и нуждается в качественной научно-методической проработке.

Основания оптимизации содержания образования

Какие же основания могут быть приняты во внимание для того, чтобы сделать его более доступным, но не менее качественным? Первым основанием для принятия решения об оптимизации содержания образования следует считать достигнутый школьниками уровень успеваемости,

выраженный в промежуточных и итоговых результатах их обучения (в каждом классе и в конце каждого уровня образования) и фиксируемый в ходе процедур внешней оценки качества образования. В первую очередь это результаты всероссийских проверочных работ (ВПР), итоги национальных исследований качества образования (НИКО), достижения 9-ти и 11-классников на государственных аттестационных испытаниях (ОГЭ и ЕГЭ). Несмотря на то, что объективность внешней оценки и публикуемые материалы зачастую подвергаются критике с самых разных сторон (со стороны обучающихся, родителей, педагогов, экспертов, политиков и пр.), тем не менее, это первый важный аргумент, который необходимо рассматривать при решении вопроса, насколько доступным для усвоения является предлагаемый школьникам набор знаний, умений и компетенций.

Как представляется, только экспертно-аналитические исследования всей совокупности показателей могут позволить представить общую картину учебной успешности или неуспешности школьников, и с опорой на объективные данные сделать выводы о необходимости сокращения или исключения наиболее сложных компонентов предметного и метапредметного содержания из стандартов и программ. Однако в настоящее время, на наш взгляд, несмотря на значительную работу, которая проводится Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ – <https://fipi.ru/>) и Федеральным институтом оценки качества образования (ФИОКО – <https://fioco.ru/>) в части аналитики уровня успешности освоения школьниками образовательных программ основного общего и среднего общего образования в публикуемых этими организациями аналитических материалах:

- акцент на вопросах оптимизации (сокращения, упрощения, сбалансированности) содержания образования слабо выражен;
- комплексное рассмотрение существующих у школьников на разных этапах обучения проблем с усвоением программного материала по предметам обучения фактически отсутствует.

В этой связи представляется важным обратить внимание на то, что анализ результатов, получаемых в ходе процедур внешней оценки качества образования важен, но недостаточен для принятия объективных и обоснованных решений по вопросу повышения уровня доступности содержания образования.

Вторым и наиболее важным основанием для оптимизации содержания образования, по нашему мнению, является сама учебная практика, точнее – эффективность организации процесса обучения. Как справедливо заметил В.В. Краевский: «Если не учитывать условий этой деятельности, закономерностей процесса обучения при составлении учебных материалов, они неизбежно окажутся в том или ином отношении не вполне пригодными для практики» [21].

По нашему мнению, только лонгитюдные эмпирические психолого-педагогические исследования на базе школьных экспериментальных площадок и комплексный анализ (мониторинг) текущей успеваемости обучающихся, причин возникающих у них трудностей в усвоении тех или иных элементов предметного содержания, в формировании тех или иных предметных и метапредметных умений, а также ценностных ориентаций могут стать объективной основой для выявления ключевых позиций, требующих оптимизации сложных для усвоения школьниками элементов учебного содержания (дидактических единиц) и требований к образовательным результатам.

В настоящее время сотрудниками ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева» значительно активизирована деятельность по выявлению возникающих у школьников трудностей в обучении: проводятся опросы (анкетирование) учителей-предметников, родителей и обучающихся, организуются фокус-группы и собеседования с педагогами и учащимися, ориентированные на выяснение уровня доступности программных материалов и их соответствия психовозрастным особенностям школьников и многое другое. Однако эта работа

организационно и методически пока еще только выстраивается, только начинает приобретать системный характер. Очевидно, что с нею связаны определенные перспективы оптимизации содержания общего образования и определения конкретных мер по сокращению его объемов и упрощению его структуры.

В связи с вышесказанным важным представляется обозначить третий ключевой вопрос, связанный с тем, какие конкретные меры/действия могут быть предприняты для придания содержанию образования менее объемного и более сбалансированного характера?

С учетом того, что в настоящее время системная разработка подходов к оптимизации содержания образования находится в своей начальной фазе, представляется возможным предложить лишь некие *общие направления*, по которым закрепленное в ФГОС, ФООП, ФРП и отчасти в учебниках содержание может быть сокращено, упрощено и структурировано без ущерба качеству и уровню научности.

Первое направление оптимизации может быть связано с сокращением объемов представленного в стандартах и программах «знаниевого компонента» в форме некоего обязательного минимума содержания, но представленного в иной, чем сегодня логике, – в логике концентрической системы, каждый из уровней которой имеет содержательно законченный и ограниченный временем цикл изучения учебного предмета и набор осваиваемых знаний, умений и компетенций.

Как известно из истории современного российского образования, попытки нахождения некоего обязательного «минимума» содержания предпринимались и... отвергались неоднократно: в 1998–2000 гг. в виде, по выражению М.В. Богуславского, «классической «трехчленки»» (обязательный минимум содержания основных образовательных программ; максимальный объем учебной нагрузки обучающихся; требования к уровню подготовки выпускников) [7], а в 2007–2009 гг. в виде «фундаментального ядра содержания общего образования», также состоявшего из 3-х

компонентов (система базовых национальных ценностей; система основных элементов научного знания в средней школе; система универсальных учебных действий) [51]. Только в 2004 году попытка принятия такого «минимума» увенчалась успехом и была закреплена в виде федерального компонента государственного образовательного стандарта (ФК ГОС). Однако уже в 2009 году этот вариант стандарта был отменен и заменен новым вариантом стандарта – ФГОС, в тексте которого предметное содержание не было представлено.

Как представляется, использованный в ФК ГОС 2004 года подход к представлению предметного содержания может представлять определенный интерес с позиций оптимизации, как минимум, по двум позициям:

- во-первых, содержание по каждому учебному предмету было представлено в краткой, лаконичной форме и фиксировало основные понятия, явления, процессы (без особой детализации и «подробностей»);
- во-вторых, содержание каждого предмета было разделено на обязательное и дополнительное, при этом курсивом в тексте был выделен материал, который подлежал изучению, но не включался в «требования к уровню подготовки выпускников» [49, 50].

Очевидно, что сегодня такой подход может показаться излишне упрощенным и требующим конкретизации уже на уровне предметных программ, но интересными и продуктивными представляются логика разведения содержания по уровням сложности и акцент на наиболее важных – укрупненных дидактических единицах, которые подлежат освоению обучающимися.

Второе направление оптимизации может быть связано с сокращением и упорядочением структуры представленных в стандартах и программах образовательных результатов, в первую очередь, являющихся предметом внутреннего и внешнего оценивания – предметных и метапредметных.

Здесь, как уже было сказано ранее, наиболее перспективным представляется переформулирование предметных результатов таким образом,

чтобы: во-первых, даже если результат включает в себя несколько «составляющих» (подрезультатов), то все они принадлежали бы и описывали бы лишь одно формируемое умение; во-вторых, количество и содержание формируемых умений исходили бы из принципа «необходимости и достаточности» для определенного уровня образования, а для ФРП по предмету – для определенного года обучения, соответствовали по уровню сложности возрастным особенностям обучающихся и отражали последовательность/преемственность в формировании конкретного умения; в-третьих, формируемые умения были бы представлены в динамике и не дублировались бы на другом уровне образования и в рамках другого года обучения.

Как представляется, такой подход мог бы позволить не просто сократить и упорядочить структуру предметных результатов, сделать ее более понятной и сбалансированной, но и обеспечить педагогам большие возможности последовательного формирования соответствующих результатам умений, в том числе в целях более точного и объективного их оценивания.

Еще одним вариантом упорядочения структуры образовательных результатов может стать переформулирование в ФРП по предметам, как минимум, метапредметных, а как максимум, личностных результатов исключительно в привязке к предметной специфике. В настоящее время этот подход уже реализуется в ФРП по учебным предметам, однако потенциал этого подхода, как представляется, еще очень велик. На наш взгляд, это позволит не только сократить перечень описываемых результатов и избежать дублирования с ФГОС соответствующего уровня, но даст возможность учителям-предметникам более четко представить потенциал учебного предмета, специфику его содержания на каждом уровне образования.

Реализация, как минимум, этих двух направлений оптимизации, на наш взгляд, позволит в определенной степени уменьшить объемы и сбалансировать структуру содержания образования. И пусть, как ранее

отмечалось, возможности «рационализации и сокращения программ, учебников... весьма ограничены» [17, с. 160], тем не менее, резервы оптимизации всех 4-х компонентов содержания образования – и знаниевой, и репродуктивной, и творческой, и ценностной составляющих – следует изучать и раскрывать.

Существенную помощь в разработке подходов к оптимизации содержания образования может оказать обращение к опыту прошлого. Например, интересной и возможно перспективной в части реализации содержания на базовом и углубленном уровнях может быть признана введенная в 1989 году в программах по предмету «История» новация: «...В каждой программе до 15% учебного времени отведено как *резервное время учителя*. Оно выделяется за счет сокращения отдельных вопросов и тем основного курса и *может использоваться учителем по своему усмотрению* (эти уроки отмечены знаком *). Учитель может самостоятельно отбирать в каждом разделе наиболее важный материал, опускать некоторые вопросы и дополнительно включать другие в зависимости от уровня подготовки класса, не нарушая при этом логику изучения курса и ориентируясь на «Основные требования к знаниям и умениям учащихся». Резервное время может использоваться также для более глубокого изучения или повторения программных вопросов [18, с. 7]».

Недостаточно изученным, но возможно довольно перспективным в плане «разгрузки» содержания учебных предметов, не входящих в перечень «учебных предметов непосредственного применения», может стать использование в их рамках дополнительных учебных модулей (в т.ч. межпредметных).

В любом случае, какие бы варианты оптимизации содержания образования ни были бы выбраны и реализованы на практике, их результаты, как и процесс обучения в целом, должны отвечать «одновременно следующим критериям:

а) содержание, структура и логика функционирования его обеспечивают эффективное и качественное решение задач обучения, воспитания и развития школьников в соответствии с требованиями государственных учебных программ на уровне максимальных учебных возможностей каждого школьника;

б) достижение поставленных целей обеспечивается без превышения расходов времени, отведенных действующим учебным планом для классных занятий, а также без превышения максимальных норм времени, установленных школьной и трудовой гигиеной для домашних занятий учащихся и учителей...» [4, с. 59–60].

Список литературы

1. Агибалова Е.В. Уроки истории средних веков в седьмом классе. Поурочное методическое пособие (из опыта работы). М.: Государственное учебно-педагогическое издание Министерства просвещения РСФСР, 1959. – 158 с.

2. Аналитические материалы по мониторингу 2024. Единое содержание общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/analitika-po-monitoringu/> (дата обращения: 15.10.2025).

3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: аспект предупреждения неуспеваемости школьников: дисс. ... док.пед.наук (13.00.00). – М., 1973. – 434 с.

4. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.

5. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методические основы). – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

6. Бермус А.Г. К проблеме становления теории содержания непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2024. – Вып. 2(46). – DOI: 10.15393/j5.art.2024.9485

7. Богуславский М.В. Стандарт в России больше, чем стандарт // Учительская газета, № 13 от 26 марта 2019 [Электронный ресурс]. – URL: <https://ug.ru/standart-v-rossii-bolshe-chem-standart/>

8. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. – 1456 с.

9. Большая российская энциклопедия: электронная версия. [Электронный ресурс]. – URL: <https://bigenc.ru/c/optimizatsiia-79076e>

10. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. – М.: «Просвещение», 1968. – 431 с.

11. Вершинина Н.А. Теоретические подходы и современные концепции разработки содержания образования // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2011. – № 4(18). – С. 118–126.

12. Вопросы конструирования содержания общего среднего образования: сборник научных трудов / Под ред. В.В. Краевского. – М.: НИИОП, 1980. – 120 с.

13. Вяземский Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования // Проблемы современного образования. – 2013. – № 3. – С. 5–26.

14. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. – М.: Издательство «Просвещение», 1966. – 440 с.
15. Дьяченко И.И. Оптимизация управления учебным познанием. Автореф. дис. канд. пед. наук. Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Ленинград: 1970. – 20 с.
16. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. I, II, III, 1972.
17. Ипполитов Ф.В. К проблеме учебной перегрузки школьников // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С.160–165.
18. История. 4–10 (5–11) классы. Программы для средних учебных заведений. Учебное издание. – М.: «Просвещение», 1989. – 48 с.
19. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (принят Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г.) // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1959. – № 1(933). – Ст.5. – С. 10–22. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=9934#emA4nzUO7pBMyyhv> (дата обращения: 19.10.2025).
20. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: Практическое пособие для учителей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 192 с.
21. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Педагогическое общество России, 2000. 36 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://kraevskyyv.narod.ru/papers/co2001.htm> (дата обращения: 17.10.2025).
22. Лазебникова А.Ю., Лобанов И.А. Содержание общего образования и его оптимизация: к постановке проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 2, № 2(105). – С. 115–121. – DOI: 10.24412/2224–0772–2025–105–115–121.
23. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры: монография. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.
24. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
25. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
26. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://gufo.me/dict/philosophy/АКТУАЛИЗАЦИЯ> (дата обращения: 15.10.2025).
27. Огородников И.Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. – М., М-во просвещения РСФСР, МГПИ им. В. И. Ленина, 1972. – 352 с.
28. Педагогический терминологический словарь. СПб.: Российская публичная библиотека, 2006 [Электронный ресурс]. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/2998/ (дата обращения: 23.09.2025).
29. План преподавания истории СССР в пятых, sixth и седьмых классах неполных средних и средних школ. Наркомпрос РСФСР, 1937. – 14 с.
30. Поручение Президента Российской Федерации от 27 февраля 2019 года № Пр-294, п.2а-16 «Обновление федеральных государственных образовательных стандартов и примерных основных образовательных программ, в том числе с учетом приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/59898> (дата обращения: 30.09.2025).
31. Поручение Президента Российской Федерации № Пр-685, п.2 а) из перечня поручений по итогам заседания Совета при Президенте по науке и образованию 6 февраля 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/76618> (дата обращения: 28.09.2025).

32. Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального Комитета ВКП(б) «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» от 3 сентября 1935 г. // Известия ЦИК Союза ССР и ВЦИК от 4 сентября 1935 г., № 207.

33. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» от 8 октября 1959 года №1162 // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 196–197.

34. Поташник М.М. В поисках оптимального варианта: Из опыта работы нар. учителей СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

35. Потемкин В.П. Речь на собрании актива учителей г. Москвы 7.02.1943 / Потемкин В.П. Статьи и речи по вопросам народного образования. Под ред. И.А. Каирова и др. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – С. 153–170.

36. Приказ Министерства просвещения РФ от 19 марта 2024 г. № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования».

37. Приказ Министерства просвещения РФ от 9 октября 2024 г. № 704 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования».

38. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. – М.: ИНФРА-М.: 1999. – 479 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/9238 (дата обращения: 20.09.2025).

39. Репинецкий А.И., Рябов В.В. Реформирование системы школьного образования в 1958–1964 гг.: задачи и просчеты // Самарский научный вестник. Исторические науки и археология. – 2020. – Т. 9, № 1(30). – С. 200–205.

40. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993–1999 [Электронный ресурс]. – URL: <https://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/613/didaktika.htm> и <https://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/370/soderzhanie-obrazovaniya.htm> (дата обращения: 22.09.2025).

41. Ростовцев А.Н. Введение в теорию содержания общего образования: философско-методологические проблемы. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1990. – 114 с.

42. Синельников И.Ю. Влияние школы на состояние здоровья учащихся: стереотипы, реалии, риски // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 2(29). – С. 70–83.

43. Синельников И.Ю. Почему в России «рамочные» стандарты школьного образования заменяют «детализированными»: проблемно-рискологический анализ // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2019. – Т.7. – № 4. – С. 48–54.

44. Синельников И.Ю. Ключевые изменения в структуре и содержании школьного исторического образования: возможности и риски // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Сборник научных статей XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М.: МГПУ, 2025. – С. 90–97.

45. Синельников И.Ю. Планируемые изменения в преподавании истории на уровне основного общего образования и пути преодоления потенциальных проблем // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 2, № 2(105). – С. 122–132. – DOI: 10.24412/2224-0772-2025-105-122-132.

46. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История». Среднее общее образование: методические рекомендации / Е.А. Крючкова, И.Ю. Синельников, О.Н. Шапарина, А.Ю. Лазебникова; под ред.

А.Ю. Лазебниковой. – М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. – 96 с.: ил.

47. Скаткин М.Н. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

48. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин, В.В. Краевский и др.]; Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

49. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. – М., 2004.

50. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование. – М., 2004.

51. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

52. Шипилина Л.А. Проблема оптимизации в диссертациях по педагогике: Истоки и современное состояние // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 449. – С. 185–196. – DOI: 10.17223/15617793/449/23

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наталья Петровна Бобкова,

старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего образования

им. Л.Н. Боголюбова

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»,

кандидат исторических наук

e-mail: bobkova@instrao.ru

Аннотация. В статье исследуются вопросы использования метапредметного подхода в обучении в целях развития и качественного обновления педагогической деятельности, направленной на достижение метапредметных результатов. Автор представляет сопоставительный анализ различных подходов к пониманию метапредметности, характеризует структуру метапредметных результатов в ФГОС разных периодов. Рассматривая варианты применения метапредметного подхода в практике обучения, автор выявляет проблемы его внедрения и определяет возможные пути и меры по преодолению трудностей формирования универсальных умений, в том числе необходимость оптимизации образовательных результатов.

Ключевые слова: метапредметные результаты, межпредметные понятия, универсальные учебные действия (УУД), общеучебные умения, межпредметные связи, оптимизация образовательных результатов.

A META-SUBJECT APPROACH TO LEARNING RESULTS IN THE CONTEXT OF OPTIMIZING THE CONTENT OF EDUCATION

N.P. Bobkova,

Senior Researcher of Center for Social and Humanitarian General Education

the L.N. Bogolyubov,

Institute of Educational Content and Methods V.S. Lednev,

Candidate of Historical Sciences

e-mail: bobkova@instrao.ru

Abstract. The article explores the use of a meta-subject approach in education for the purpose of development and qualitative renewal of pedagogical activity aimed at achieving meta-subject results. The author presents a comparative analysis of different approaches to understanding meta-subjectivity, characterizes the structure of meta-subject results in the Federal State Educational Standards of different periods. Considering the options for applying the meta-subject approach in teaching practice, the author identifies the problems of its implementation and determines possible ways and measures to overcome the difficulties of forming universal skills, including the need to optimize educational results.

Keywords: metasubject results, intersubject concepts, universal educational actions (UED), general educational skills, intersubject connections, and optimizing educational outcomes.

ПОНЯТИЕ «МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ»

Современное понятие метапредметности – это не что-то совершенно новое, а скорее логическое развитие предыдущим идей в отечественной и зарубежной педагогике. Оно опирается на понимание того, что реальные проблемы и задачи редко укладываются в рамки одной дисциплины. В дидактике чаще всего понятие «метапредметность» употребляется в значении «надпредметности», то есть объема знаний, который формируется и используется не в процессе преподавания какого-то определенного школьного предмета, а в ходе всего обучения. Метапредметные знания необходимы для решения как образовательных задач, так и различных жизненных ситуаций [1].

Педагоги-методологи Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко раскрыли особенности метапредметной интеграции содержания образования в следующем: «Существует возможность на предметном материале работать с метапредметными единицами, показывая при этом способ работы с универсальными понятиями» [2].

Т.И. Фисенко трактует метапредметность как принцип интеграции содержания образования, способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, которые обеспечивают формирование целостной картины мира в сознании учащегося [3].

А.В. Хуторской в структуру метапредметности включает фундаментальные образовательные объекты и метапредметные (базовые) виды деятельности. Он подчеркивает, что в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (далее – ФГОС) фундаментальное ядро не выделено, декларируются метапредметные деятельности, которые в педагогике со времён 1980-х гг. (исследования Н.А. Лошкарёвой и др.) называются общеучебными, однако метапредметная деятельность, в отличие от общеучебной, не может быть оторвана от предметной деятельности, она находится в её основе [4, 5].

Сотрудники Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л.Н. Боголюбова Института содержания и методов обучения имени В.С. Леднева системно анализируют метапредметные результаты как основу ФГОС и федеральных образовательных программ (далее – ФОП). Так, в методических рекомендациях для уровня основного общего образования «Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов социально-гуманитарного блока» проанализирован состав межпредметных понятий и предложены пути формирования универсальных учебных действий с использованием заданий метапредметной направленности [8].

Т.В. Коваль и Е.А. Крючкова в публикации «Метапредметный подход к изучению понятий: требования ФГОС и проблемы их реализации в общеобразовательной школе» поставили ряд актуальных и по сей день вопросов: Какие понятия отнести к межпредметным? Какие аспекты этих понятий формируются в рамках различных предметов? За какой из аспектов «отвечает» каждый предмет? Как организовать сотрудничество и координировать деятельность предметников, программы которых не согласованы и слабо реализуют метапредметное взаимодействие? Как организовать освоение универсальных учебных действий силами одного предмета? [6].

В работах И.Ю. Синельникова рассматриваются проблемы и риски внедрения метапредметного подхода. Исследователь отмечает проблему

неготовности большей части учительского корпуса и большинства школ к регулярной и систематической работе по формированию межпредметных понятий и универсальных учебных действий. Вторая проблема, согласно выводам автора, связана с недостаточной обеспеченностью школы программными, научными и учебно-методическими материалами и разработками, ориентированными на целенаправленное формирование и контроль уровня сформированности межпредметных понятий и универсальных умений [7].

Несмотря на продолжающиеся дискуссии о содержании, компонентах и проблемах внедрения метапредметности, ряд исследователей подчеркивают обязательность предметного основания для эффективного применения метапредметного подхода. Кроме того, прослеживается усиление взаимосвязи предметных и метапредметных результатов в контексте обновления содержания образования.

Метапредметные образовательные результаты в образовательных стандартах

Федеральный компонент государственного образовательного стандарта (ФК ГОС – принят в 2004 году) хотя и не формулировал понятие «метапредметные результаты» в его современном понимании, но заложил основу для переосмысления роли образования в развитии личности, способной к саморазвитию и решению сложных проблем. Впервые на всех уровнях обучения были выделены общеучебные умения, навыки и способы деятельности, что содействовало целостному представлению содержания школьного образования и реализации деятельностного подхода [9, п.2, с. 218].

Структура целей изучения отдельных учебных предметов была построена с учетом необходимости всестороннего развития личности обучающегося и включала освоение знаний, овладение умениями, воспитание, развитие и практическое применение приобретенных знаний и

умений (ключевые компетенции). Все представленные цели равноценны [9, п.3.1, с .219].

Например, в требованиях к освоению учебного предмета «Обществознание» на уровне основного общего образования необходимо было сформировать умения: осуществлять поиск социальной информации по заданной теме из различных ее носителей (материалов СМИ, учебного текста и других адаптированных источников); различать в социальной информации факты и мнения, а также выделялось умение – самостоятельно составлять простейшие виды правовых документов (заявления, доверенности и т. п.).

В результате изучения учебного предмета «История» на уровне основного общего образования обучающейся должен был «использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для: высказывания собственных суждений об историческом наследии народов России и мира; объяснения исторически сложившихся норм социального поведения...» [9, с. 59]. На ступени СОО на базовом уровне добавлялось умение участвовать в дискуссиях по историческим проблемам, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, используя для аргументации исторические сведения [ГОС, 2004, с. 149], на профильном уровне – поиск и систематизация исторической информации как основы решения исследовательских задач, определять и аргументированно представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории [9, с. 149].

Акцент был сделан на умениях самостоятельно приобретать знания, работать с различными источниками информации, анализировать и критически оценивать ее достоверность; эффективно взаимодействовать с другими людьми, выражать свои мысли ясно и аргументированно, а также умения вести дискуссию. В меньшей степени в стандарте 2004 года в требованиях к результатам обучения были представлены умения, направленные на организацию своей деятельности, планирование, целеполагание, самоконтроль и самооценку. Тем не менее нововведения

означали, что обучение не ограничивалось усвоением отдельных фактов и понятий, а должно быть направлено на развитие у учащихся способности к самостоятельному приобретению знаний, критическому мышлению, коммуникации и сотрудничеству. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивалась необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей» [ФК ГОС, 2004, п.3.1, с. 219].

В действующих ФГОС устанавливаются требования к трём группам образовательных результатов: личностным, метапредметным и предметным, а в состав метапредметных результатов включены: межпредметные понятия, универсальные учебные действия.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» (УУД) означает умение учиться – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они обеспечивают целостность общекультурного, личностного, познавательного развития и саморазвития обучающегося.

До принятия ФГОС традиционно выделялись и оценивались только предметные результаты, но интегративный подход к образовательному процессу не является новым. Первоначально метапредметные результаты не имели четкой структуры и определения, что затрудняло их внедрение в практику. Однако с принятием образовательных стандартов в начале 2000-х годов началась систематизация этих понятий, появились основания для выделения и оценивания не только предметных, но и метапредметных результатов. С течением времени и накоплением опыта образовательные стандарты претерпевали изменения, что отразилось на формулировках и структуре метапредметных результатов (Таблица 1).

*Таблица 1. Формулировки и структура метапредметных результатов
в образовательных стандартах разных лет*

Стандарты	Формулировка метапредметных результатов	Структура метапредметных результатов
ФК ГОС 2004	С. 218. На всех ступенях обучения выделены общеучебные умения, навыки и способы деятельности, что содействует как целостному представлению содержания школьного образования, так и деятельностному его освоению	Не выделена
ФГОС НОО (2009)	П. 9. Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями	Выделены три группы результатов, но умения по группам не распределены, а представлены в стандарте общим списком. Межпредметные понятия не выделены
ФГОС ООО 2010	П. 8. Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории	Выделены три группы результатов, но умения по группам не распределены, а представлены в стандарте общим списком. Межпредметные понятия не выделены
ФГОС СОО 2012	П. 6. Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные	Выделены три группы результатов, но умения по группам не распределены, а представлены в

	<p>действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности;</p>	<p>стандарте общим списком. Межпредметные понятия не выделены</p>
<p>ФГОС НОО 2021</p>	<p>П. 9. Достижения обучающихся, полученные в результате изучения учебных предметов учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, характеризующие совокупность познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями (далее – метапредметные результаты), сгруппированы в ФГОС по трем направлениям и отражают способность обучающихся использовать на практике универсальные учебные действия</p>	<p>УУД сгруппированы по трем направлениям познавательные, коммуникативные и регулятивные. Межпредметные понятия не выделены</p>
<p>ФГОС ООО 2021</p>	<p>П. 8. Достижения обучающихся, полученные в результате изучения учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, характеризующие совокупность познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными</p>	<p>УУД сгруппированы по трем направлениям познавательные, коммуникативные и регулятивные. Межпредметные понятия не выделены</p>

	<p>понятиями, сгруппированы в ФГОС по трем направлениям и отражают способность обучающихся использовать на практике универсальные учебные действия</p> <p>П. 41. межпредметные понятия используются в нескольких предметных областях и позволяют связывать знания из различных учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей в целостную научную картину мира</p>	
ФГОС СОО 2022	<p>П. 6.2. Метапредметные результаты включают: освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные); способность их использования в познавательной и социальной практике, готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности, организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории; овладение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности</p>	<p>УУД сгруппированы по трем направлениям познавательные, коммуникативные и регулятивные. Межпредметные понятия не выделены</p>

Установленные стандартом требования к результатам обучающихся наметили необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования. Учителя и методисты должны были стать конструктами новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование

обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний.

Кроме того, ответ на вопрос, что является результатом метапредметного обучения, который был дан в ФГОС, 2009–2012 гг. являлся недостаточно технологичным. За этой версией не было отчетливого понимания того, что, по сути, представляют собой универсальные учебные действия, отсутствовали указания на конкретную образовательную практику и технологии, где такой результат обучения достигается. Исследователи на этом этапе отмечали, что удобнее и правильнее было бы рассматривать в качестве метапредметного результата обучения уровень развития базовых способностей учащихся: мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия, объясняя это тем, что такой образовательный результат является универсальным и позволяет сопоставлять результаты обучения в любых образовательных системах [1].

В последующие годы происходила доработка и уточнение требований к образовательным результатам. Разрабатывались методические рекомендации и инструменты для оценки УУД, проводились исследования, региональные мониторинги, направленные на выявление проблем формирования универсальных умений у обучающихся.

Обновленные ФГОС, как и предыдущие, требуют реализации системно-деятельностного подхода, определяют требования к предметным, личностным и метапредметным образовательным результатам.

Место метапредметных результатов в актуальных стандартах определяется их приоритетным влиянием на развитие личности, ее познавательную, коммуникативную и рефлексивную сферы. Намеченные в стандарте цели образования коррелируют с метапредметными достижениями обучающегося, то есть: во-первых, выходят за рамки узкопредметного знания и начинают играть самостоятельную роль в образовательном процессе; во-вторых, УУД определяют особое влияние на развитие личности обучающегося: его компетенций, общей культуры и эрудиции [8].

Формулировка метапредметных результатов в ФГОС, 2021 г. в целом не изменилась, но ее расширили (Таблица 1). В действующем ФГОС универсальные учебные действия в сравнении с предшествующим документом, структурированы и конкретизированы в соответствии с обновлённой классификацией: для каждого направления УУД выделены подгруппы. До 2021 г. личностные и метапредметные результаты описывались обобщенно, в обновленных стандартах – каждое из УУД содержит критерии их сформированности. Например, один из критериев, по которому нужно оценивать сформированность регулятивного УУД «самоорганизация», – это умение ученика выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях.

На всех уровнях предлагается единая структура универсальных учебных действий:

1. Познавательные универсальные действия включают: 1) базовые логические действия; 2) базовые исследовательские действия; 3) работа с информацией.

2. Коммуникативные универсальные действия включают: 1) общение; 2) совместная деятельность.

3. Регулятивные универсальные действия включают: 1) самоорганизация; 2) самоконтроль; 3) эмоциональный интеллект; 4) принятие себя и других.

В федеральном стандарте на уровне НОО метапредметные результаты сгруппировали в соответствии с обновленной классификацией УУД. Для каждого направления универсальных учебных действий выделили подгруппы (14, п. 42), которые соответствуют познавательным, коммуникативным и регулятивным УУД.

В характеристику метапредметных результатов в ФГОС, 2021 г. на уровне ООО добавили описание навыков работы с информацией. В обновленных ФГОС появляется новая установка на совместную деятельность как отдельный планируемый метапредметный результат. Также раскрыт

термин «межпредметные понятия» (15, п. 41), однако в стандарте сами понятия по-прежнему не выделены.

Требования ФГОС СОО, 2022 г. взаимосвязаны, систематизированы, задаются в деятельностной форме и преемственны по отношению к ФГОС ООО, 2021 г.

На протяжении нескольких лет фиксируется расширение перечня требований к метапредметным результатам. Так, в ФГОС ООО, 2010 г. указаны 12 основных умений в рамках требований к достижению метапредметных результатов. В ФГОС ООО, 2021 г., перечень умений конкретизирован до 39 пунктов в основной школе и до 57 на уровне СОО (таблица 2).

Таблица 2. Представленность метапредметных результатов – по трем группам УУД в ФГОС ООО и СОО

Группа УУД	Универсальные учебные познавательные действия	
	ООО	СОО
Базовые логические действия	6	6
Базовые исследовательские действия	4	14
Работа с информацией	5	5
Группа УУД	Универсальные учебные коммуникативные действия	
Общение	6	5
Совместная деятельность	4	7
Группа УУД	Универсальные регулятивные действия	
Самоорганизация	2	7
Самоконтроль	3	4
Эмоциональный интеллект	4	5
Принятие себя и других	5	4
Итого	39	57

В обновленных ФГОС (от основного к среднему общему образованию) осуществлено усложнение требований к метапредметным результатам через:

- поглощение и синтез нескольких действий;

- усложнение действий;
- увеличение самостоятельности деятельности учащегося;
- введение новых видов деятельности (например, креативное мышление при решении жизненных проблем) [18].

В ракурсе исследования еще один вопрос заслуживает внимания. Все ли метапредметные результаты модернизированы под предметную специфику? В ФОП находим ответ: метапредметные результаты были адаптированы с учетом особенностей каждого предмета, так как они должны быть конкретно применимыми и значимыми, а не абстрактными. Более того, специфика отдельных учебных предметов позволяет максимально приблизить метапредметные результаты к предметным, выделить межпредметные понятия. Так, в предметах социально-гуманитарного цикла к межпредметным можно отнести понятия двух уровней: только философские и социально-философские категории, выступающие не элементами содержания, но выполняющие методологическую функцию, например: пространство (историческое, географическое), цивилизация, развитие, система и др.; понятия, лежащие в основе систематизации предметных знаний, в частности социальные институты (государство, семья, культура), сферы общественной жизни (политика, экономика и др.), социальные общности, эволюция и революция и др. [8, с. 50].

Обществознание и история, как учебные предметы социально-гуманитарного цикла, ориентированы на развитие критического мышления, умение анализировать информацию, выявление причинно-следственных связей, формулирование и аргументацию собственной позиции. Работа с историческими источниками, картами и социальными данными предполагает развитие навыков поиска, систематизации и интерпретации информации, а также умения реконструировать исторические события, видеть разные точки зрения на проблему. В обществознании большое внимание уделяется формированию ценностно-смысловой картины мира, пониманию социальных норм и правил, умению анализировать современные социальные процессы и

явления, что находит отражение в зафиксированных требованиях к предметным результатам, которые по ряду позиций, как и в «Истории» пересекаются с метапредметными (таблица 3).

Таблица 3.1. Сравнение метапредметных и предметных результатов в ФРП по учебному предмету «История»

ФРП ООО Учебный предмет «История»	
Метапредметные результаты Познавательные универсальные учебные действия. Базовые логические действия:	Предметные результаты
систематизировать и обобщать исторические факты (в форме таблиц, схем); выявлять характерные признаки исторических явлений; раскрывать причинно-следственные связи событий; сравнивать события, ситуации, выявляя общие черты и различия; формулировать и обосновывать выводы	умение выявлять существенные черты и характерные признаки исторических событий, явлений, процессов; умение устанавливать причинно-следственные, пространственные, временные связи исторических событий, явлений, процессов изучаемого периода, их взаимосвязь (при наличии) с важнейшими событиями XX – начала XXI в. умение сравнивать исторические события, явления, процессы в различные исторические эпохи; умение определять и аргументировать собственную или предложенную точку зрения с опорой на фактический материал, в том числе используя источники разных типов;
ФРП СОО Учебный предмет «История» (базовый уровень)	
Метапредметные результаты Познавательные универсальные учебные действия. Базовые логические действия:	Предметные результаты
формулировать проблему, вопрос, требующие решения; устанавливать существенный признак или основания для сравнения, классификации и	умение составлять описание (реконструкцию) в устной и письменной форме исторических событий, явлений, процессов истории родного края, истории

<p>обобщения; выявлять закономерные черты и противоречия в рассматриваемых явлениях; определять цели деятельности, задавать параметры и критерии их достижения; разрабатывать план решения проблемы с учетом анализа имеющихся ресурсов; вносить коррективы в деятельность, оценивать соответствие результатов целям.</p>	<p>России и всеобщей истории; умение выявлять существенные черты исторических событий, явлений, процессов; систематизировать историческую информацию в соответствии с заданными критериями; сравнивать изученные исторические события, явления, процессы; умение критически анализировать для решения познавательной задачи аутентичные исторические источники разных типов умение осуществлять с соблюдением правил информационной безопасности поиск исторической информации по истории России и зарубежных стран</p>
---	---

Таблица 3.2. Сравнение метапредметных и предметных результатов.

ФРП по учебному предмету «Обществознание»

ФРП ООО Учебный предмет «Обществознание» (базовый уровень)	
Метапредметные результаты Познавательные универсальные учебные действия. Базовые логические действия:	Предметные результаты
<p>выявлять и характеризовать существенные признаки социальных явлений и процессов; устанавливать существенный признак классификации социальных фактов, основания для их обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа; с учетом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях; предлагать критерии для выявления закономерностей и противоречий; выявлять дефицит информации,</p>	<p>умение классифицировать по разным признакам (в том числе устанавливать существенный признак классификации) социальные объекты, явления, процессы; умение сравнивать (в том числе устанавливать основания для сравнения) деятельность людей, социальные объекты, явления; умение устанавливать и объяснять взаимосвязи социальных объектов, явлений, процессов в различных сферах общественной жизни, их элементов и основных функций; умение решать в рамках</p>

<p>данных, необходимых для решения поставленной задачи; выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов; проводить выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях; самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев); осознавать невозможность контролировать все вокруг.</p>	<p>изученного материала познавательные и практические задачи, отражающие выполнение типичных для несовершеннолетнего социальных ролей овладение смысловым чтением текстов обществоведческой тематики, в том числе извлечений из Конституции Российской Федерации и других нормативных правовых актов; умение составлять на их основе план, преобразовывать текстовую информацию в модели (таблицу, диаграмму, схему) и преобразовывать предложенные модели в текст</p>
<p>ФРП СОО Учебный предмет «Обществознание» (базовый уровень)</p>	
<p>Метапредметные результаты Познавательные универсальные учебные действия. Базовые логические действия:</p>	<p>Предметные результаты</p>
<p>самостоятельно формулировать и актуализировать социальную проблему, рассматривать ее всесторонне; устанавливать существенный признак или основания для сравнения, классификации и обобщения социальных объектов, явлений и процессов; определять цели познавательной деятельности, задавать параметры и критерии их достижения; выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых социальных явлениях и процессах; вносить коррективы в деятельность (с учетом разных видов деятельности), оценивать соответствие результатов целям,</p>	<p>умение составлять описание (реконструкцию) в устной и письменной форме исторических событий, явлений, процессов истории родного края, истории России и всеобщей истории XX – начала XXI в. и их участников формулировать и обосновывать собственную точку зрения (версию, оценку) с использованием фактического материала, в том числе, используя источники разных типов; умение выявлять существенные черты исторических событий, явлений, процессов; систематизировать</p>

<p>оценивать риски последствий деятельности; координировать и выполнять работу в условиях реального, виртуального и комбинированного взаимодействия; развивать креативное мышление при решении жизненных проблем, в том числе учебно-познавательных</p>	<p>историческую информацию в соответствии с заданными критериями; сравнивать изученные исторические события, явления, процессы; умение устанавливать причинно-следственные, пространственные, временные связи исторических событий, явлений, процессов; характеризовать их итоги; умение осуществлять с соблюдением правил информационной безопасности поиск исторической информации по истории России и зарубежных стран</p>
---	--

Исходя из данных таблицы можно увидеть, что для таких умений, как:

1. Выявлять и характеризовать существенные признаки (явлений);
2. Устанавливать существенный признак классификации, для обобщения и критерии проводимого анализа – произошло поглощение на уровне СОО: устанавливать существенный признак или основания для сравнения, классификации и обобщения. Для умения «самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать варианты решения)» – произошло усложнение, введение новых видов деятельности: 1. Определять цели деятельности, задавать параметры и критерии их достижения; 2. Вносить коррективы в деятельность, оценивать соответствие результатов целям, оценивать риски последствий деятельности; развивать креативное мышление при решении жизненных проблем [18]. Таким образом, в процессе обновления содержания общего образования наблюдаются конкретизация, усложнение и увеличение количества требований к метапредметным результатам.

Трудности формирования метапредметных умений

В современной школе достижение метапредметных результатов в изучении социально-гуманитарных дисциплин включается в контрольно-измерительные материалы и подлежит проверке в ходе государственной итоговой аттестации. «Задания экзаменационной модели ЕГЭ позволяют проверить уровень сформированности... понятийного аппарата по проверяемым разделам содержания, <...> владения навыками смыслового чтения, понимания и адекватной оценки информации, представленной в различных знаковых системах и др.» [6, с. 3].

О чём свидетельствуют результаты ГИА? Согласно данным аналитических материалов Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) в рамках ЕГЭ по обществознанию независимо от проверяемого содержания выпускники 2025 г. испытывают затруднения, демонстрируя владение умениями:

– использовать понятийный аппарат при анализе и оценке социальных явлений, для ориентации в социальных науках и при изложении собственных суждений и построении устных и письменных высказываний (задание 18 – 37 % (37 %))²;

– конкретизировать теоретические положения фактами социальной действительности, модельными ситуациями, примерами из личного социального опыта (задание 19 – 29% (41%); задание 25.3 – 19% (23%));

– готовить письменные работы (развернутые ответы, сочинения), соотносить различные теоретические подходы, делать выводы и обосновывать их на теоретическом и фактично-эмпирическом уровнях (задание 20 – 25% (29,5%); задание 25.1 – 23% (25%)) [22].

Возникшие трудности во многом объясняются недостаточной сформированностью таких метапредметных умений, как: базовые логические действия (самостоятельно формулировать и актуализировать проблему,

² В скобках приводится процент выполнения задания за предыдущий год.

рассматривать ее всесторонне; определять цели деятельности, задавать параметры и критерии их достижения; вносить коррективы в деятельность; оценивать соответствие результатов целям; оценивать риски последствий деятельности); базовые исследовательские действия (выявлять причинно-следственные связи и актуализировать задачу, выдвигать гипотезу ее решения; находить аргументы для доказательства своих утверждений; задавать параметры и критерии решения. Экзаменуемые не владеют навыками учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем и не умеют интегрировать знания из разных предметных областей; работа с информацией (создавать тексты в различных форматах с учетом назначения информации); общение (развернуто и логично излагать свою точку зрения с использованием языковых средств); самоорганизация (самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, выявлять проблемы, ставить и формулировать собственные задачи в образовательной деятельности и жизненных ситуациях, давать оценку новым ситуациям, оценивать приобретенный опыт, проявлять широкую эрудицию в разных областях знаний); самоконтроль (использовать приемы рефлексии для оценки ситуации, выбора верного решения; уметь оценивать риски и своевременно принимать решения по их снижению); эмоциональный интеллект [22, с. 6].

В рамках Национальных исследований качества образования в Российской Федерации (НИКО) в разные годы проводились мониторинговые процедуры, результаты которых выявляют недостаточную сформированность метапредметных умений, навыков и способов деятельности, а в ряде случаев и вовсе намечается тревожная тенденция – регресс в формировании умений по классам и годам обучения.

Так, в аналитических материалах НИКО в 6 и 8 классах в 2016 г. результаты выполнения заданий по истории и обществознанию на анализ текстовой информации показали отсутствие явного развития этих умений школьников за время обучения в 6 и 7 классах. Более того, наблюдается снижение способности составить план текста в 8 классе в сравнении с 6

классом (38% в 8 классе против 47% в 6 классе). Аналогичные тенденции отмечались и при сравнительном анализе качества выполнения заданий на поиск представленной в тексте в явном виде информации (43% в 8 классе и 53% в 6 классе), на привлечение контекстных знаний или личного социального опыта для анализа отдельных положений текста (23% в 8 классе и 43% в 6 классе) [20].

Аналитики предположили, что распространенная «схоластическая» методика изучения отдельных предметов приводит к выраженной потере уровня развития важнейших общеучебных и логических универсальных учебных действий, которую при обучении в 9 классе учитель будет пытаться компенсировать интенсивной, близкой к «натаскиванию» подготовкой к основному государственному экзамену [20, с. 48].

Результаты исследований 2020 года продемонстрировали недостаточную грамотность чтения у большинства обучающихся 6 и 8 классов, слабую способность интегрировать разные источники информации, недостаточно развитые аналитические навыки и навыки монологической речи. А задания, выявляющие развитие навыков смыслового чтения и анализа информации, выполнены восьмиклассниками хуже, чем обучающимися 6 классов. В аналитических материалах отмечалось, что компенсация указанных дефицитов возможна при усилении внимания к развитию универсальных учебных действий на уроках по всем учебным предметам [20, с. 33]. Таким образом, специалисты призывали к реализации метапредметного подхода в полной мере и интеграции усилий учителей-предметников.

В качестве основной процедуры оценки метапредметных результатов в основной образовательной программе рассматривается защита индивидуального проекта. Для средней школы эта процедура становится обязательной, а для основной – рекомендуемой. Действительно, процесс выполнения проекта даёт возможность во всей полноте оценить уровень сформированности регулятивных действий (выбор цели, формулировка задач,

выбор способа их решения, планирование деятельности, эффективное использование ресурсов), отметить степень инициативности, самостоятельности, ответственности. Однако по результатам выполнения даже достаточно длительного проекта сложно оценить весь спектр познавательных и коммуникативных действий [21].

Интерпретация представленных выше результатов отдельных мониторинговых процедур и аналитических материалов итоговой аттестации обучающихся позволяет сделать вывод о недостаточной зрелости метапредметного подхода в российской образовательной практике и несмотря на длительный период его реализации и совершенствования по сей день остается немало противоречий и открытых вопросов.

В процессе общественного обсуждения текста ФГОС, было озвучено предположение, что если учебные действия названы универсальными, тогда, может быть, есть универсальный учебный предмет, из которого получится «вытянуть», «развернуть» универсальные учебные действия. Опыт комплексного преподавания в советской и мировой школе при взвешенном отношении к социальным, экономическим явлениям может обогатить современную систему обучения проверенными, гармоничными и разнообразными межпредметными связями [23].

Пока в образовательном процессе каждый учитель-предметник решает поставленную задачу по-своему. Иногда возникают ситуации, когда педагог пользуется тем, что дети уже умеют, например, следить за ходом и длительностью своей работы. Может их этому научили в начальной школе, поэтому действие будет, но к какому результату оно приведет? Реализация потенциала учебных предметов в части формирования универсальных умений зависит во многом от характера организации занятий педагогом, от того, какие виды деятельности для обучающихся планируются на разных этапах урока, отводится ли приоритетная роль самостоятельной работе, произошла ли смена ориентиров от повествования учителя к разносторонней познавательной деятельности учеников, к поиску ответов на вопросы,

создаются ли познавательные ситуации, стимулирующие выработку творческих решений.

Проблема усложняется тем, что каждому учителю необходимо уметь определять этапы и формы постепенного усложнения деятельности обучающихся по овладению универсальными учебными действиями, разрабатывать подходы к конструированию задач на применение УУД, определять способы межпредметной интеграции, обеспечивающей достижение данных результатов [8], а также проектировать процесс осуществления образовательной деятельности обучающихся. Таким видом проектирования владеет пока небольшое количество педагогов. Кроме того, отмечается недостаток научно-методической литературы для сопровождения учителей [7].

Что касается освоения межпредметных понятий, то в этом аспекте достижение метапредметных результатов на практике затруднено. Во-первых, в образовательном стандарте эти понятия не выделены. Во-вторых, при безусловной общности содержания понятия в каждом предмете есть оттенки смыслов, обусловленные спецификой предмета, бывают и несовпадения в выделенных существенных признаках. В-третьих, многие понятия раскрываются и конкретизируются постепенно в соответствии с логикой изучения предмета [8, с.49].

Выводы

Спектр проблем, которые могут возникнуть при реализации метапредметного подхода, можно дополнить: несоответствие времени и глубины изучения одних и тех же объектов и явлений в курсах различных предметов в классах и на уровнях образования, значительные затраты времени на разработку заданий учителем и их выполнение обучающимися, не все ученики могут быть вовлечены в активное решение подобных заданий, организационные затруднения при проведении интегрированных уроков,

особенно междисциплинарного характера, что связано с изменением расписания учителей и классов.

Чтобы преодолеть эти трудности необходимы комплексные меры:

– использовать банк заданий метапредметного характера, выстроить чёткую систему планирования их применения на уроках. Например, два типа получаемых результатов: предметные (специфика букв английских) и метапредметные (общие свойства букв) требуют специальных заданий для обучающихся;

– использовать виды деятельности, которые провоцируют применение универсальных действий: поисковой, исследовательской, творческой; включить в требования к освоению предметного содержания проектную деятельность, которая естественным образом развивает и командную работу, и навыки исследования, и презентацию результатов, но является обязательной только на уровне СОО;

– планировать способы межпредметной интеграции, в частности, междисциплинарные модули, а также интегрированные уроки [8];

– в программах внеурочной деятельности сделать акцент на развитие метапредметных умений, коллективных и инновационных формах занятий, а также на проектной деятельности (предметные и межпредметные конкурсы, конференции, олимпиады и викторины). Введение внеурочных курсов, например, «Мыслящий читатель», «Я исследователь», «Учимся мыслить и действовать» [18] Потенциал внеурочной деятельности с точки зрения достижения метапредметных результатов, к сожалению, на практике пока не реализован;

– важно интегрировать оценку метапредметных результатов в традиционные формы контроля знаний по предметам. Вместо выделения отдельных оценочных мероприятий, необходимо оценивать проявление метапредметных навыков в контексте решения конкретных учебных задач;

– фиксировать результаты и проводить диагностику дефицитов;

– отдельно изучить результаты промежуточной аттестации, результаты ВПР по предметам [19];

– оптимизировать программы достижения метапредметных результатов, в частности, сократить количество универсальных учебных действий. К сожалению, большинство специалистов склонно считать, что увеличение объема учебного материала или требований к его освоению способствует повышению уровня знаний.

– В этой связи следует обратить особое внимание на принцип концентризма как на один из способов оптимизации содержания образования. Перегруженность стандарта, рабочих программ метапредметными результатами может привести к их «размыванию» и невозможности эффективной оценки.

Необходимо провести четкую приоритезацию универсальных навыков. Определить, какие из них действительно важны для успешной адаптации в современном мире. Акцент следует сделать на таких умениях, как критическое мышление, коммуникация, сотрудничество и креативность. Вместо абстрактных формулировок, можно показать, как именно эти метапредметные результаты проявляются в рамках конкретных учебных предметов. Например, «развитие критического мышления» может быть проиллюстрировано через анализ исторических источников на уроках истории, или через оценку достоверности информации в интернете на уроках информатики.

В конечном итоге, сокращение количества метапредметных результатов не должно приводить к недооценке их важности. Речь идет о повышении эффективности обучения и овладении ключевыми навыками XXI века.

Таким образом, для достижения метапредметных результатов необходимо использовать современные информационные технологии; обновлять педагогические методы; оказывать информационную, научно-методическую поддержку педагогам, оптимизировать программы, так как эффективность обучения напрямую зависит от своевременной модернизации

содержания образования, которое обусловлено задачами формирования гармоничной личности.

Список литературы

1. Гаврилюк А.С. Метапредметность результатов обучения: исторический аспект. // Вестник Красноярского педагогического университета. – 2019. – № 1(47).
2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск. 2000.
3. Фисенко Т.И. Как реализовать принцип метапредметности в процессе обучения. – 2010.
4. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. 2012 [Электронный ресурс] – URL: <http://khutorskoy.ru/be/2012/0302/index.htm> (дата обращения: 30.09.2025).
5. Селиванова О.Г. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2014. – № 7(144).
6. Коваль Т.В., Крючкова Е.А. Метапредметный подход к изучению понятий: требования Федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т.1, № 3. – (39). – С. 75–84.
7. Синельников И.Ю. Достижение метапредметных результатов средствами педагогического проектирования / Синельников И.Ю., Суходимцева А.П., Жарковская Т.Г. // XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 1. – М., 2020. – 768 с.
8. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов социально гуманитарного блока (основное общее образование): методические рекомендации / А.Ю. Лазебникова, Л.Н. Алексашкина, Э.М. Амбарцумова [и др.]: под ред. А.Ю. Лазебниковой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 105 с.
9. Приказ Министерства образования РФ № 1089 от 5 марта 2004 г. «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования».
10. Приказ Министерства образования и науки РФ № 373 от 6 октября 2009 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
12. Синельников И.Ю. Обновление российского школьного образования: проблемы и риски внедрения метапредметного подхода // Известия Академии социальных наук. – 2017. – № 1(5). – С. 18.
13. Приказ Министерства образования и науки РФ № 413 от 17 мая 2012 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».
14. Приказ Министерства просвещения РФ № 286 от 31 мая 2021 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
15. Приказ Министерства просвещения РФ № 287 от 31 мая 2021 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

16. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Редакция с изменениями № 732 от 12.08.2022).

17. Приказ МП РФ от 19.03.2024 г. № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования».

18. Особенности обновленных ФГОС // Институт стратегии развития образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2023/05/isro-rao-prezentaciya.-osobennosti-obnovlennyh-fgos-ooo-fgos-soo.pdf>

19. Сравнительный анализ (включая методические рекомендации) ФГОС НОО и ООО второго и третьего поколения» // Информационно-методическая справка Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования [Электронный ресурс] – URL: <https://school582.ru/public/users/897/DOC/09062022121535-1.pdf>

20. Аналитические материалы ФИОКО [электронный ресурс]: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Информационный_обзор_ОКО.pdf

21. Решетникова О.А. Подходы к оценке метапредметных результатов и креативности в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации // Педагогические измерения. –2019. – № 2.

22. Лискова Т.Е. Аналитические материалы ФИПИ [Электронный ресурс] – URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2025/ob_mr_2025.pd

23. Ибрахим А.А. К метапредметным результатам через межпредметные связи (из истории комплексного преподавания) // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2020. № 3 (88).

24. Куликова А.И. Формирование и оценка метапредметных результатов обучения школьников // Актуальные исследования. 2023. №23 (153).

25. Аксенова Н.И. Метапредметное содержание образовательных стандартов // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 104–107.

26. Хуторской А.В. Чем метапредметность отличается от межпредметности [Электронный ресурс]. – URL: <https://khutorskoy.ru/be/2018/1202/index.htm>

27. Решетникова О.А. Подходы к оценке метапредметных результатов и креативности в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации // Педагогические измерения. – 2019. – № 2.

**ПРОГРАММА МЕЖПРЕДМЕТНОГО МОДУЛЯ В СТРУКТУРЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ УРОВНЯ
СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Елена Лазаревна Рутковская,

старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего
образования им. Л.Н. Боголюбова

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»,

кандидат педагогических наук

e-mail: rutkovskaya@instrao.ru

Елена Константиновна Калущая,

старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего
образования им. Л.Н. Боголюбова

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»,

кандидат педагогических наук

e-mail: kalutskaya@instrao.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению потенциалов новой зафиксированной во ФГОС формы организации образовательного процесса – межпредметного модуля, призванного способствовать формированию единого образовательного пространства через координацию содержания учебных предметов, выявление существенных связей между ними. Межпредметный модуль рассматривается как инструмент межпредметной интеграции. Внимание авторов сосредоточено на задачах, решаемых благодаря межпредметному подходу к достижению образовательных результатов при реализации программы межпредметного модуля «Новые формы социальной коммуникации в условиях развития информационных технологий». Авторы акцентируют актуальность работы с материалами модуля и образовательный потенциал программы, созданной на основе межпредметной интеграции. На примере содержания, изучаемого предметами «Обществознание» и «Информатика», показывается возможность актуализации материала, включённого в новые связи при изучении как социально, так и личностно значимых вопросов, требующих практической ориентации. Приведены рекомендации по организации учебных занятий по программе межпредметного модуля, включая их формы и применяемые методы. Отражены образовательные результаты, достигаемые в процессе реализации программы.

Ключевые слова: коммуникация, межпредметность, межпредметный модуль, образовательные результаты, обществознание, программа, практико-ориентированность.

**PROGRAM OF THE INTERDISCIPLINARY MODULE
IN THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL PROGRAMS AT
THE LEVEL OF SECONDARY GENERAL EDUCATION.**

E.L. Rutkovskaya,

Senior Researcher of Center for Social and Humanitarian General Education
the L.N. Bogolyubov,

Institute of Educational Content and Methods V.S. Lednev

Candidate of Pedagogical Sciences

e-mail: rutkovskaya@instrao.ru

E.K. Kalutskaya,

Senior Researcher of Center for Social and Humanitarian General Education
the L.N. Bogolyubov,

Institute of Educational Content and Methods V.S. Lednev

Candidate of Pedagogical Sciences

e-mail: kalutskaya@instrao.ru

Abstract. The article is devoted to the consideration of the potentials of a new form of the educational process organization, the interdisciplinary module, which is fixed in the Federal State Educational Standard, and is intended to contribute to the formation of a unified educational space through the coordination of the content of educational subjects and the identification of significant connections between them. The interdisciplinary module is considered as a tool for interdisciplinary integration. The authors focus on the tasks that can be solved through an interdisciplinary approach to achieving educational results in the implementation of the interdisciplinary module program "New Forms of Social Communication in the Context of the Development of Information Technologies." The authors emphasize the relevance of working with the module materials and the educational potential of the program created on the basis of interdisciplinary integration. Using the content of the subjects "Social Studies" and "Computer Science" as an example, the article demonstrates the possibility of updating the

material that is included in new connections when studying both socially and personally.

Keywords: communication, interdisciplinarity, interdisciplinary module, educational results, social studies, program, practical orientation.

Одним из направлений оптимизации содержания образовательных программ является введение в педагогическую практику наряду с предметными курсами межпредметных модулей по актуальной проблематике, предполагающих интегративный подход к достижению обучающимися метапредметных образовательных результатов посредством синтеза содержания и образовательных возможностей различных предметов.

Понятие «межпредметная интеграция» можно рассматривать как «глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщённых знаний в той или иной области» [7, с. 66], «заимствование и перетекание подходов и методов различных дисциплин» [8].

Таким образом, можно рассматривать межпредметную интеграцию как процесс, при котором обучающиеся усваивают знания из различных школьных курсов (предметов) и синтезируют их для применения в познавательной и практической деятельности. Она содействует развитию универсальных социальных и личностных, междисциплинарных компетенций, которые являются критерием качества образования [3].

Межпредметная интеграция в отечественном образовании уходит корнями в 20-е годы XX века. Появившейся тогда интегративный подход стремился построить связь между теоретическими знаниями и возможностью их практического применения путем внедрения проектной деятельности [5, с. 94]. За основу были взяты труды П.П. Блонского, Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна. Однако в советской школе данный подход не прижился и не вошёл в массовую практику. В современной педагогике междисциплинарная (межпредметная) интеграция рассматривается как одно из важнейших методологических оснований образовательного процесса [16].

Задачи, которые решает такой подход можно сформулировать следующим образом:

– стимулирование интереса к обучению и познанию: темы / курсы, созданные с применением междисциплинарного подхода, часто являются более интересными и увлекательными для учащихся ввиду того, что дают возможность им рассматривать какую-либо проблему или тему с разных и, порой, даже противоположных точек зрения;

– помощь в формировании целостной картины мира: междисциплинарность способствует развитию навыка поиска взаимосвязи между различными областями знаний и определения их влияния друг на друга;

– развитие у школьников критического мышления и навыков анализа сложных ситуаций и явлений: интеграция междисциплинарного подхода в образовательный процесс позволит учащимся рассматривать трудности и проблемы с позиции разных учебных дисциплин;

– подготовка выпускников, которые будут способны не только решать сложные задачи, но и внедрять инновации: междисциплинарность дает возможность комбинировать знания из разных областей для решения сложных задач, а совокупно со знаниями, полученными эмпирическим путем, позволит создавать инновационные проекты;

– улучшение качества образования за счёт использования современных подходов и методов обучения.

Широкое применение межпредметных связей позволяет не только добиться формирования системных представлений учащихся, но и, что особо важно для достижения целей современного общего образования, усилить практическую направленность обучения в результате использования потенциалов разных предметов,

Одним из инструментов реализации идей межпредметной интеграции можно считать межпредметные модули для учащихся 10 и 11 классов,

направленные на формирование практических навыков и развитие компетенций, необходимых выпускникам школы.

Межпредметные модули практикоориентированного характера позволяют обучающимся не просто видеть взаимосвязь предметов в части их содержания, но и научиться применять полученные знания в жизненных ситуациях, для решения возникающих в жизни проблем.

В 2024/2025 гг. в ФГБНУ «ИСМО им В.С. Леднева» были разработаны программы ряда межпредметных модулей, в том числе *«Новые формы социальной коммуникации в условиях развития информационных технологий»* для 10–11 классов [9]. Программа данного модуля составлена на основе положений и требований к результатам освоения основной образовательной программы, представленных в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413) и федеральной образовательной программы среднего общего образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 г. № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования»).

Программа межпредметного модуля ориентирована на затрагивающие различные стороны социальной коммуникации в современном мире знания и умения, осваиваемые при изучении учебных предметов «Обществознание» и «Информатика», их расширение и практическое использование. В ФОП уровня общего среднего образования они зафиксированы в метапредметных результатах [10], а также в предметных результатах предметов «Обществознание» [12] и «Информатика» [11]. К этим результатам, прежде всего, относятся умения, отражающие разные стороны работы с информацией.

Освоение программы способствует также формированию важных личностных качеств:

- критического мышления – способности анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, формировать собственное мнение и аргументировать его;
- креативности – умения находить нестандартные решения, генерировать новые идеи и подходы;
- коммуникации – сформированности навыков эффективного общения, умения работать в команде, вести конструктивный диалог и разрешать конфликты.

Изучение материалов модуля в сегодняшних условиях видится особенно актуальным в связи с двумя обстоятельствами. Во-первых, это реформирование системы обществоведческого образования, изменения в программе курса, сокращение учебных часов на темы, представляющие практическую значимость для обучающихся (например, общение, межличностное взаимодействие, социальные конфликты и пути их решения). Во-вторых, это стремительно меняющиеся из-за развития цифровых технологий социальные взаимодействия. Информационные технологии создали принципиально иные условия существования социальных связей, сформировав совершенно новый уровень и качество коммуникаций между людьми. Люди стали общаться иначе, нежели прежде. Распространяются новые способы взаимодействия друг с другом, происходит мгновенный обмен информацией и идеями.

Освоение содержания модуля полностью соответствует задаче увеличения внимания к вопросам практического применения знаний. Практикоориентированность становится одной из ключевых тенденций, предполагающих тесное переплетение изученной теории с решением проблемных задач, анализом актуальных событий, участием в проектной деятельности и моделированием социальных процессов. Обучающиеся по программе модуля будут учиться применять полученные знания для

понимания и решения проблем, с которыми сталкивается наше общество и отдельно взятая личность в сфере социальной коммуникации и информационного взаимодействия.

Содержание межпредметного модуля представляется актуальным и в связи с тем, что в эпоху повсеместного распространения информации особое внимание целесообразно уделять развитию цифровой грамотности и критического мышления старшеклассников в области информационно-коммуникационных технологий, обучению навыкам осознанного использования современных инструментов социального взаимодействия и пониманию процессов трансформации общества в эпоху глобальной цифровизации. Ученикам необходимо научиться анализировать источники информации, отличать фейковые новости от достоверных, понимать механизмы работы социальных сетей и медиа, а также безопасно и ответственно использовать цифровые технологии.

Новизна предлагаемого для освоения межпредметного модуля заключается, прежде всего, в том, что его содержание предполагает, во-первых, включение ранее освоенных обучающимися знаний и умений в новую систему межпредметных взаимосвязей; во-вторых, изучение обучающимися содержательно нового теоретического материала; в-третьих, осмысление обучающимися особенностей взаимодействия в современной информационной среде и сложившейся у них субъективной практики коммуникации в условиях развития информационных технологий; в-четвёртых, осознание роли и значения реальной межличностной коммуникации.

В процессе изучения модуля *«Новые формы социальной коммуникации в условиях развития информационных технологий»* решаются задачи формирования у обучающихся умений осуществлять, контролировать и корректировать коммуникативную деятельность, выбирать успешные стратегии в различных ситуациях; продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции

других; вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения. Наряду с этим формируется готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, умения ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать получаемую информацию, использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением правовых и этических норм, норм информационной безопасности.

Программа межпредметного модуля рассчитана на 17 часов. Рекомендуемыми формами организации занятий являются:

- активная коммуникативно-диалоговая и практическая деятельность обучающихся,

- работа с практико-ориентированными заданиями как источником знаний и основой выработки целесообразных моделей поведения в условиях развития новых технологий,

- применение осваиваемых знаний для анализа различных жизненных ситуаций и решения проблем, возникающих в сфере онлайн и офлайн коммуникации.

Рекомендуемыми методами в программе названы: наглядный, практический, поисковый, исследовательский; метод учебной дискуссии. Рекомендуемыми образовательными технологиями – технология проблемного обучения, технология развития критического мышления, проектная технология, интерактивные технологии.

Программа даёт возможность так организовать процесс обучения, чтобы старшеклассники активно вовлекались в обсуждение рассматриваемых тематических аспектов и чувствовали личную заинтересованность и значимость в поиске путей решения поставленных перед ними проблем и ситуаций. Например, по теме «Формы социальной коммуникации в современном обществе», ориентированной на 5 часов, предполагается

изучение вопросов социальной коммуникации в жизни современного человека, влияния массовой коммуникации на формирование общественного мнения. При этом освоение новых знаний предполагает обсуждение ситуаций, рассмотрение разных точек зрения и возможных решений; упражнения по ведению диалогов, полилогов и дискуссий, по убеждению и побуждению к решению, поступку; по выработке навыков аргументации и убедительного обоснования (анализ аргументов, выражение собственного мнения; оценка обоснованности суждений, подтверждения фактами, статистическими данными, ссылками на научные исследования, конкретный опыт и др.). В число содержательных единиц по большой теме «Подросток в социальной коммуникации. Проблемы и риски коммуникации в сети Интернет» (на эту тему программа отводит тоже 5 часов) входит поиск ответов на вопросы о том, как противостоять троллингу, кибербуллингу, манипуляциям.

В соответствии с Федеральной образовательной программой межпредметный модуль может быть реализован за счет времени, отводимого частью федерального учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений на изучение учебных предметов, учебных курсов, учебных модулей по выбору обучающихся и родителей. Отведенное время может быть использовано в двух вариантах:

– на увеличение учебных часов, предусмотренных на изучение отдельного обязательного учебного предмета, которое позволит сделать модуль встраиваемой частью учебного процесса;

– на введение отдельного специального разработанного учебного курса, обеспечивающего интересы и потребности участников образовательных отношений.

Эффективная реализация программы предполагает *использование учебных заданий*, обеспечивающих повышение вовлечённости, мотивацию и, что особенно важно, опору на личный опыт обучающихся. Ученикам предлагается самим выявлять единицы содержания из предложенных по

каждой теме для более глубокой и внимательной проработки, выбирать подходящий темп изучения материала в зависимости от собственного уровня подготовки, опыта и накопленных знаний. Это важно как для учащихся с особыми потребностями, так и для тех, кто обладает успешными состоявшимися практиками социальной коммуникации в условиях развития информационных технологий.

Изучение программного материала рекомендуется проводить при активном участии самих обучающихся, в разнообразных формах организации познавательной деятельности, в том числе, в форме практических занятий по работе с источниками разного вида (словари, нормативные документы, интернет-ресурсы, публицистические и художественные произведения, комплексные контекстные сюжетные задания) и проектно-исследовательской деятельности (подготовка мини-проектов и мини-исследований). Закрепление материала рекомендуется проводить в форме выполнения практико-ориентированных заданий, рассмотрения и приведения примеров, разбора ситуаций, ролевых игр. Так, например, может быть рекомендована ролевая игра, в которой учащиеся смогут проработать сценарии социальной коммуникации в различных формах – от формального делового общения до неформальных бесед. Другим рекомендуемым вариантом может стать игра, в которой два ученика представляют разные точки зрения по какому-либо вопросу (например, о необходимости изучения иностранных языков в современном мире; важности частой смены паролей для защиты гаджетов и т. д.). Остальные ученики должны следить за соблюдением правил конструктивного спора и предложить способы улучшения коммуникации.

Правила ведения конструктивного спора важно определить перед проведением игры. Так, на основе обсуждения могут быть сформулированы следующие правила:

1. Уважительное отношение к оппоненту.
2. Аргументированность позиции.
3. Концентрация на сути вопроса.

4. Готовность признать ошибку.

5. Стремление к поиску компромисса.

Рассмотренная игра способствует достижению такого метапредметного результата, как владение различными способами общения и взаимодействия; аргументированное ведение диалога, умение смягчать конфликтные ситуации [12].

Отдельный акцент целесообразно делать на работе с нормативными документами, связанными с *защитой информации и персональных данных*. Например, в процессе установления межпредметных связей с обществознанием, реализации преемственности и обеспечения перспективы развития знаний об основах информационной безопасности, можно организовать работу с официальными нормативными документами: ФЗ «О персональных данных», ФЗ «Об информации, информационных технологиях и защите информации» и др. Важно сформировать у учащихся понимание значимости соблюдения информационной безопасности, для чего рекомендуется провести анализ нашедших отражение в нормативных правовых актах положений, влияющих на осуществление определенных социальных взаимодействий на современном этапе. Можно рекомендовать следующий план для осуществления анализа нормативного документа: 1. Статус нормативного документа; 2. Дата принятия; 3. Характеристика основных понятий; 4. Контроль и защита ряда сфер общественных отношений; 5. Примеры «работы» документа в различных жизненных ситуациях.

Приведем пример задания на работу с нормативным документом.

Пример 1

*Учащимся предлагаются извлечения из Уголовного Кодекса РФ. **Статья 272. Неправомерный доступ к компьютерной информации. Статья 273. Создание, использование и распространение вредоносных компьютерных программ. Статья 274. Нарушение правил эксплуатации средств хранения, обработки или передачи компьютерной информации и***

информационно-телекоммуникационных сетей. Статья 138. Нарушение тайны переписки, телефонных переговоров, почтовых, телеграфных или иных сообщений.

Задание: Изучите статьи Уголовного кодекса и предположите, какая наступит ответственность по нарушениям, представленным в ситуациях:

Пример 2

Игорь столкнулся с тем, что его личную страницу с социальной сети взломали. Какие действия ему надо предпринять? Какая ответственность предполагается за взлом сайтов?

Марине на электронную почту пришло письмо от онлайн-магазина, в котором она однажды делала заказ. В письме было сообщение о выигрыше денежного приза или ценного подарка, для получения которого нужно заполнить анкету, указав личную информацию, или же перевести незначительную сумму денег для пересылки приза.

Может ли ответ на такое письмо представлять угрозу последующих мошеннических действий? Как следует поступить Марине?

Пример 3

Одиннадцатикласснику Кириллу на электронную почту пришло «Письмо счастья» с текстом «...отправь 12 друзьям и будет в твоём доме весь год счастье». Предположите, какие риски могут таить такие рассылки писем, обещающих счастье/деньги/здоровье? Как поступить Кириллу? Предусмотрена ли уголовная ответственность за рассылки подобного типа?

Подобные задания способствуют достижению обучающимися метапредметных результатов, касающихся владения навыками получения социальной информации из источников разных типов, самостоятельного осуществления поиска, анализа, систематизации и интерпретации информации различных видов и форм представления [12].

При реализации программы модуля рекомендуется организация работы со статистическими данными. Использование статистических данных

целесообразно не только для знакомства учащихся с определенными аспектами учебного материала в ходе его предъявления, но и для организации самостоятельной работы обучающихся при изучении конкретных содержательных вопросов и выполнении учебных заданий, включая задания на убедительную аргументацию. Так, могут быть проанализированы с привлечением материалов ВЦИОМ современные формы социальных коммуникаций и их оценка россиянами разных демографических групп, например, «Социальные сети и мессенджеры: вовлеченность и предпочтения» [2]. Такая работа позволяет учащимся оценивать позиции общественного мнения, проводить их сравнение со своими взглядами и оценками. Этому, в частности, помогают задания со статистическими данными, пример которого приводится ниже.

Студент второго курса социологического факультета провел свой небольшой соцопрос, с целью выяснения цели посещения соцсетей респондентами. Результат опроса был обобщен им в диаграмме (рисунок 1).



Рисунок 1 – результаты опроса

1. Предположите, представители какой социальной группы стали респондентами опроса? 2. Какая цели, в соответствии с результатами опроса, является основной при посещении соцсетей у данной социальной группы? С чем, как вы думаете, это связано. 3. Как бы вы ответили на данный вопрос? Сформулируйте свое отношение к соцсетям и их роли в жизни современного человека. 4. Представьте, что опрос проводился бы

среди представителей других социальных групп, что бы изменилось в ответах? Поясните свою позицию. 5. Представьте, что на дворе 2050 г. Как вы видите место и значение соцсетей в таких сферах, как бытовая жизнь, обучение, работа и карьера и пр.?

Работа с подобными заданиями важна для достижения таких метапредметных результатов, как создание текстов в различных форматах с учетом назначения информации и целевой аудитории, выбирая оптимальную форму представления и визуализации; а также оценка достоверности, легитимности информации различных видов и форм представления (в том числе полученной из интернет-источников), ее соответствие правовым и морально-этическим нормам [12].

На основе изучения реальных социологических опросов может быть смоделировано задание, предполагающее проведение обучающимися самостоятельных исследований мнений респондентов, например:

«В 2024 году компания «Ростелеком» предоставила отчет, в котором говорится, что российские подростки от 12 до 17 лет проводят в интернете в среднем 6.5 часов (при норме, установленной Роспотребнадзором, от 120 до 150 минут в день дома и 60-80 минут в школе).»

Задания.

1. Продумайте и проведите свой собственный опрос одноклассников, который должен содержать следующие пункты: 1) пол опрашиваемого, 2) список популярных соцсетей, 3) время, проводимое в интернете, 4) причина, по которой опрашиваемый пользуется соцсетями/интернетом в целом, 5) влияние отсутствия интернета на настроение опрашиваемого.

2. Проанализируйте ответы респондентов (участников опроса) и создайте диаграмму, в которой будут отражены ответы на вопросы: 1) Какая соцсеть больше всех пользуется популярностью в твоём классе? 2) Сколько в среднем твои одноклассники проводят времени в интернете? 3) Как влияет отсутствие интернета на настроение опрашиваемых? 4) Кто в

твоем классе в среднем проводит больше всего времени в интернете, мальчики или девочки?

3. Составьте «Топ 3 самые популярные причины использования интернета» в вашем классе. Какие выводы на основе проделанной работы вы можете сделать?

Важной методической особенностью деятельности учителя при реализации программы модуля может стать использование диагностических и обучающих контекстных заданий, ориентированных на поиск возможных способов решения проблем, связанных с социальной коммуникацией в условиях развития информационных технологий. Могут быть использованы, например, ситуации и комплексные задания, разработанные в институте стратегии развития образования РАО в ходе Инновационного проекта Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности», (2019-2024 гг.): «Конкурс эрудитов» [13], «Предложение от блогера», «Опасное сообщение», «Наличные или безналичные» [14], «Медицинская страховка», «Транспортный налог», «Что делать с некачественным товаром» [15].

Важную роль в реализации программы межпредметного модуля может играть проектная и исследовательская деятельность обучающихся, которая позволит повышать уровень их теоретических знаний и практических навыков, сформированность личностных, метапредметных, предметных образовательных результатов, а также даст возможность педагогу наблюдать и фиксировать проявления и дефициты. Проекты по модулю могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Они могут быть направлены на поиск соответствующей информации в различных источниках (в том числе, СМИ, интернете), формирование умений анализа и сопоставления статистических данных, точек зрения, оценок, формулирование выводов и составление возможных прогнозов. Результаты разработки проектов и исследований (в том числе, мини-проектов и мини-исследований) могут быть представлены в виде роликов, компьютерных презентаций, «памяток» и алгоритмов по

решению определенных социальных проблем в области коммуникации, которые целесообразно использовать при освоении последующих тем программы модуля. Проектные задания (особенно коллективные проекты), осуществляемые в рамках изучения межпредметного модуля, позволяют развивать способность к сотрудничеству и коммуникации, формировать способность к решению лично и социально значимых проблем, воплощению найденных решений в практику, оценивать способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития, определять наличие и развивать навыки самоорганизации, саморегуляции и рефлексии.

Имеет смысл также предложить обучающимся создать по выбранной теме небольшие тексты самостоятельно и с помощью искусственного интеллекта, а затем сравнить их и сделать выводы.

Можно рекомендовать следующие задания для организации проектной и исследовательской деятельности с использованием технологий ИИ:

- Создание чат-бота для тематической проверки образовательных результатов по обществознанию;
- Разработка схемы учета личных финансов;
- Подготовка буклета «Влияние цифровой среды общения на здоровье: мифы и реальность»;
- Проведение опросов «Социальные сети в жизни подростка»; «Общение моих одноклассников в Интернете: время, цели, результаты»;
- Разработка вопросов и мотивирующих информационных кейсов для диспута на тему «Искусственный интеллект и общение в Интернете: помощь или опасность?»;
- Подготовка памятки для выпускника «Образовательные возможности сетевого пространства: полезные платформы, курсы, вебинары и онлайн-ресурсы»;
- Разработка инструкций «Как обеспечить безопасность личных данных в цифровой среде»; «Основные правила поведения в Интернете»;

– Подготовка презентаций «Традиционные и цифровые способы взаимодействия», «Изменение социокультурного пространства человека под влиянием интернет-общения», «Влияние новых технологий на формирование самосознания и социальной идентичности молодых людей» и др.

Работа над проектами и микроисследованиями по актуальным для старших подростков вопросам модуля способствует достижению комплекса метапредметных результатов, среди которых можно выделить:

– владение навыками получения социальной информации из источников разных типов, самостоятельное осуществление поиска, анализа, систематизации и интерпретации информации различных видов и форм представления;

– создание текстов в различных форматах с учетом назначения информации и целевой аудитории, выбирая оптимальную форму представления и визуализации;

– развитие навыков учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыков разрешения проблем;

– способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов социального познания;

– осуществление деятельности по получению нового знания, его интерпретации, преобразованию и применению в различных учебных ситуациях, в том числе при создании учебных и социальных проектов [13].

В заключение сделаем обобщающий вывод: программа межпредметного модуля *«Новые формы социальной коммуникации в условиях развития информационных технологий»* позволяет проводить практико-ориентированные занятия и поддерживать мотивацию на изучение рассматриваемых лично-значимых для обучающихся вопросов. Работа по программе рассматриваемого межпредметного модуля способствует достижению целого комплекса образовательных результатов, зафиксированных во ФГОС и ФОП уровня общего среднего образования.

Нам представляется целесообразным найти возможность отражения в обновлённом содержании ФОП возможностей обеспечения достижения образовательных результатов на основе работы по программам межпредметных модулей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баляйкина В.М., Маскаева Т.А., Лабутина М.В., Чегодаева Н.Д. Межпредметные связи как принцип интеграции обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2019/6/29320.pdf> (дата обращения: 14.10.2025).

2. ВЦИОМ: «Социальные сети и мессенджеры: вовлеченность и предпочтения» [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechennost-i-predpochtenija?ysclid=m98i61v0c2222030671> (дата обращения: 14.10.2025).

3. Гедиева Е.Б. Гедыгушева Т.Х. Междисциплинарная интеграция как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-kak-uslovie-povysheniya-kachestva-professionalnoy-podgotovki-studentov> (дата обращения: 14.10.2025).

4. Гочмырадов А.А., Нурмедов В, Байрамов М. Интеграция межпредметных связей в методике преподавания // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2025 – № 5-2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-mezhpredmetnyh-svyazey-v-metodike-prepodavaniya/viewer> (дата обращения: 14.10.2025).

5. Жарковская Т.А. Синельников И.Ю. Интегративный подход как способ междисциплинарного взаимодействия // Педагогика. – 2018. – С. 94.

6. Косухина М.В. Средства и методы межпредметной интеграции в преподавании истории в школе и их применение на практике // Международный научный журнал «Вестник науки». – 2023. – № 1(58).

7. Кульневич С.В., Лакоценин Т.Т. «Анализ современного урока». Издательская программа «Педагогика нового времени». – Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2002. – 224 с.

8. Междисциплинарность // Фонд знаний «Ломоносов». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0132359> (дата обращения: 14.10.2025).

9. Программа межпредметного модуля Новые формы социальной коммуникации в условиях развития информационных технологий (среднее общее образование). Москва. 2024 [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/wp->

content/uploads/2024/08/pm_soczialnye_kommunikaczii_27082024_itog.pdf (дата обращения: 14.10.2025).

10. Федеральная образовательная программа среднего общего образования. Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 23 ноября 2022 г. № 1014. [Электронный ресурс]. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-23112022-n-1014/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-srednego-obshchego/?ysclid=mgez1ewbov100723977> (дата обращения: 13.10.2025).

11. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Информатика (базовый уровень). Москва. 2023. [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/21_ФРП-Информатика_10-11-классы_база.pdf (дата обращения: 16.10.2025).

12. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Обществознание (базовый уровень). Москва. 2023. [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/31_ФРП_Обществознание-10-11-классы_база.pdf (дата обращения: 18.10.2025).

13. Финансовая грамотность. Сборник эталонных заданий. Выпуск 1: учеб. пособие для общеобразоват. организаций/ под ред. Г.С. Ковалевой, Е.Л. Рутковской. – М.; СПб.: Просвещение, 2020.

14. Финансовая грамотность. Сборник эталонных заданий. Выпуск 2. Учеб. пособие для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / [Г.С. Ковалёва и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, Е.Л. Рутковской. – М.; СПб.: Просвещение, 2021.

15. Финансовая грамотность. Сборник эталонных заданий. Выпуск 2. Учеб. пособие для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / [Г.С. Ковалёва и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, Е.Л. Рутковской. – М.; СПб.: Просвещение, 2021.

16. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе // Методология и теория педагогики и психологии. – 2013. – № 1 (2).

ОБЗОРНАЯ ТЕМА КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Мария Александровна Аристова,

старший научный сотрудник Центра филологического общего образования

им. Н.М. Шанского

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»,

кандидат педагогических наук

e-mail: aristova@instrao.ru

Жанна Николаевна Критарова,

старший научный сотрудник Центра филологического общего образования

им. Н.М. Шанского

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»,

кандидат педагогических наук

e-mail: kritarova@instrao.ru

Аннотация. В статье представлена традиционная структура рабочей программы, определена специфика монологической и обзорной темы. Определены основные принципы организации обзорного изучения литературной темы, дана классификация обзорных тем, их отличие от уроков-обзоров. Проведённый анализ обзорных тем в федеральной рабочей программе основного общего и среднего общего образования показал, что в программе среднего общего образования традиционно включены обзорные темы, которые в первую очередь отражают особенности культурных эпох и литературных направлений, в программе основного общего образования в обзорные темы включены конкретные авторы и произведения, объединённые общей тематикой. Сокращение учебного материала в обзорных темах может стать одним из способов оптимизации федеральной рабочей программы по литературе.

Ключевые слова: монологическая и обзорная тема, образовательная программа, литература, уровни общего образования, содержание образования, оптимизация.

THE SURVEY TOPIC AS A MEANS OF OPTIMIZING THE FEDERAL LITERATURE CURRICULUM

M.A. Aristova,

Senior Research Fellow at the N.M. Shansky Center for Philological General Education,
Institute of Educational Content and Methods V.S. Lednev
e-mail: aristova@instrao.ru

Zh. N. Kritarova,

Senior Research Fellow at the N.M. Shansky Center for Philological General Education,
Institute of Educational Content and Methods V.S. Lednev
e-mail: kritarova@instrao.ru

Abstract. The article presents the traditional structure of the curriculum and defines the specific features of monologic and survey topics. It also identifies the key principles of organizing a survey-based study of a literary topic and provides a classification of survey topics, distinguishing them from review lessons. An analysis of survey topics in the Federal Curriculum for Basic General Education and Secondary General Education shows that the secondary general education curriculum traditionally includes survey topics that primarily reflect the characteristics of cultural epochs and literary movements, while survey topics in the basic general education curriculum include specific authors and thematically united works. Reducing the amount of material covered in survey topics may serve as a method for optimizing the Federal Literature Curriculum.

Keywords: monologic and survey topics, curriculum, literature, levels of general education, educational content, optimization.

Введение

Определяя возможные пути оптимизации федеральной рабочей программы по литературе, обратимся к её содержательному компоненту.

Традиционно в содержание рабочей программы по литературе включены темы для монографического изучения, которые предполагают работу по анализу текста, знакомство обучающихся с биографией писателя, историей создания произведения, историческим фоном, в котором происходят описываемые автором события. Но в русской литературе такое количество выдающихся писателей, поэтов и драматургов, что подробно остановиться на творчестве каждого из них на уроках литературы не представляется возможным. А так как курс русской литературы в школьном изучении

рассматривается на историко-литературной основе, хотя бы кратко сказать об авторах, оставивших глубокий след в историко-литературном процессе России, необходимо. В связи с этим обстоятельством в отечественные программы по литературе традиционно входят на уровне дидактических единиц содержания темы, которые в учебно-методической литературе определяются понятиями *обзорная тема* или *обзор*.

Уроки обзорного типа нередко представляют собой актуализацию внутрипредметных связей, так как «формирование и закрепление навыков межтекстового анализа позволяет учащимся видеть «текст в тексте», выявлять его функции, воспринимая историко-литературный процесс в его внутреннем единстве и взаимодействии различных творческих «точек зрения и традиций» [Анисимова].

Обзоры историко-литературной ситуации того или иного периода, без ознакомления с которой невозможно рассматривать произведение, в программу по литературе были введены довольно давно. Особенно актуальными обзорные темы стали при изучении курса советской литературы: в первую очередь, это касалось места их расположения по отношению к монографическим темам. В программе в 1961 года в 8-10 классах утвердился принцип чередования обзорных и монографических тем, который действует до сих пор.

Обзорные темы

Федеральная рабочая программа по литературе, наряду с монографическими, включает большое количество обзорных тем. В соответствии с их спецификой обзорные темы нацеливают на изучение именно тех произведений, которые наиболее репрезентативны и доступны обучающимся при рассмотрении определённой тематики, того или иного литературного направления, историко-культурного явления и др. Обзорные темы позволяют в короткое время охватить значительное количество разнохарактерных сведений. При работе с обзорными темами перед учителем

стоит задача объединить весь материал, придав ему тематическую стройность и завершённость [Богданова, с. 232].

Основными принципами организации обзорного изучения являются:

- конкретизация литературного материала основных положений обзора;
- организация предварительного чтения произведений;
- оптимальное соотношение главных положений обзора и материала, используемого для аргументации и иллюстрации;
- обращение к межпредметным связям;
- использование нестандартных форм и методов.

Принцип конкретизации и отбора литературного материала – один из основополагающих при работе с обзорами, он представляет особую трудность для учителя, особенно, если художественные тексты не включены в учебник, не имеют разработанного методического сопровождения, что чаще всего относится к произведениям современной литературы. Произведения, традиционно изучаемые в курсе литературы, как правило, уже имеют значительное количество методических материалов, изучение же многих текстов в обзорных темах требует от учителя самостоятельной разработки методического сопровождения урока. Исходя из того, какое произведение отобрано для знакомства в рамках обзорного изучения, будет зависеть характеристика общественно-политической и литературной среды, которая необходима для изучаемого произведения, рассказ о развитии литературного процесса на конкретном этапе, не описывая его, а выявляя его закономерности.

Обзорные темы могут быть разными по содержанию: вводные и обобщающие, характеристики определённого общественно-литературного процесса, краткие обзоры. Обзорные темы включают краткий анализ художественных текстов, сведения о развитии культуры, критики, отдельных писателях. Так, Е.С. Роговер предлагает следующую классификацию обзорных тем:

в зависимости от содержания обзора;

в зависимости от места и роли по отношению к монографической теме;
с точки зрения метода изучения материала;
в зависимости от объёма [Роговер].

Таким образом, содержательно среди обзорных тем можно выделить:

- собственно обзорные темы,
- обзорное изучение творчества писателя,
- обзорное изучение художественных произведений [Литература, с. 30].

В настоящее время обзорные темы приобретают особую значимость на уроке литературы, так как в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами они призваны формировать способы эффективного и самостоятельного освоения знаний, применять полученные знания в разнообразных учебных и жизненных ситуациях [Приказ № 287; Приказ № 732]. Как в своё время справедливо отметил В.А. Никольский, обзорные темы важны для систематического литературного образования, для воспитания посредством литературы, так как обучающиеся вполне способны «обнять мысленным взором» целую полосу литературной жизни страны [Никольский]. Кроме того, в ходе обзорных уроков реализуется один из важнейших принципов дидактики – интеграция, т. е. процесс рассмотрения предмета, будь то образ эпохи, культурное направление, историческое лицо или художественный образ, в единстве и целостности [Седых, с. 15].

Анализ федеральных рабочих программ по литературе

Анализ федеральных рабочих программ по литературе на уровне основного общего и среднего общего образования показал, что в основной школе значительная часть учебного времени отводится на обзорные темы, в которые включены конкретные авторы и произведения, объединённые общей тематикой, тогда как в средней школе в большей мере представлены обзорные темы, характеризующие особенности культурных эпох и литературных направлений [Приказ № 171]. Обзорные темы в ФРП по

литературе распределены не равномерно по разным классам, что связано как со спецификой изучаемого в данном классе литературного материала, так и с особенностями возрастной психологии и возможностями обучающихся определенного возраста, уровнем их читательских умений и общекультурных знаний. Именно поэтому наибольшее количество обзорных тем приходится на 5-8 и 11 классы, а наименьшее представлено в 9 и 10 классах. Следует отметить, что значительные трудности с изучением обзорных тем как в основной, так и в средней школе связаны с литературой второй половины XX – начала XXI века. Это объясняется тем, что новейшая современная литература не так давно стала включаться в школьные программы по литературе. «Первой программой, включившей наиболее значимые произведения второй половины XX века в школьную практику, стала программа авторского коллектива под руководством проф. В.Г. Маранцмана (1996 г.) и выпущенные на её основе учебники» [Ядровская, Владимирова].

Безусловно, обзорные темы необходимы в программе по литературе для каждого класса, но в связи с особенностями содержания курса русской литературы первой половины (9 класс) и второй половины XIX века (10 класс) в программе для 9 и 10 классов представлены в основном монографические темы. Это наиболее устойчивый, традиционно включаемый в программы по литературе на протяжении длительного времени компонент содержания ФРП, который отражает прецедентные тексты русской литературы. Понятие прецедентных текстов введено и обосновано в работах известного российского учёного-лингвиста Ю.Н. Караулова: «Назовём прецедентными тексты, (1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников. И, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности. <...> Хрестоматийность и общеизвестность прецедентных текстов обуславливают и такое их свойство, как реинтерпретируемость: как правило,

они перешагивают рамки словесного искусства, где исконно возникли, воплощаясь в других видах искусств, ... становясь тем самым фактом культуры в широком смысле слова и получая интерпретацию у новых и новых поколений» [Караулов, с. 216]. Эти важнейшие характеристики прецедентных текстов обуславливают неизменность их присутствия в школьных программах по литературе на протяжении многих десятилетий (а иногда 100 и более лет), поэтому задача оптимизации ФРП по литературе в этой части содержания крайне затруднительна. Например, в программе для 9 класса именно так представлено творчество М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, В.А. Жуковского, А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, а в программе для 10 класса А.Н. Островского, И.А. Гончарова, И.С. Тургенева, Н.С. Лескова, Н.А. Некрасова, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова. При этом вне зависимости от родо-жанровых характеристик в монографических темах указаны не только авторы, но и конкретные произведения, которые обязательны для изучения. Приведём примеры таких тем в программе:

М.В. Ломоносов. «Ода на день восшествия на Всероссийский престол Ея Величества Государыни Императрицы Елисаветы Петровны 1747 года» и другие стихотворения (по выбору) (9 класс);

А.С. Грибоедов. Комедия «Горе от ума» (9 класс);

И.С. Тургенева. Роман «Отцы и дети» (10 класс);

Ф.И. Тютчев. Стихотворения (не менее трех по выбору). Например, «Silentium!», «Не то, что мните вы, природа...», «Умом Россию не понять...», «О, как убийственно мы любим...», «Нам не дано предугадать...», «К. Б.» («Я встретил вас – и все былое...») и другие) (10 класс).

В 9 и 10 классах обзорных тем немного, в основном они призваны дать общую характеристику определённой историко-литературной эпохи или направления, а также дополнить материал монографических тем. Так, в 9 классе выделены следующие обзорные темы:

- 20.7.3. Литература первой половины XIX века: Поэзия пушкинской эпохи (не менее трех стихотворений по выбору). Например, К.Н. Батюшков, А.А. Дельвиг, Н.М. Языков, Е.А. Баратынский и другие.

- 20.7.4. Зарубежная литература: Зарубежная проза первой половины XIX в. (одно произведение по выбору). Например, произведения Э. Гофмана, В. Гюго, В. Скотта и других.

Как обзорные в программе для 10 класса представлены темы из трёх разделов:

- 20.3.3. Литературная критика второй половины XIX века (статьи Н.А. Добролюбова «Луч света в темном царстве», «Что такое обломовщина?», Д.И. Писарева «Базаров» и других (не менее двух статей по выбору в соответствии с изучаемым художественным произведением);

- 20.3.4. Литература народов России (стихотворения (одно по выбору), например, Г. Тукая, К. Хетагурова и других);

- 20.3.5. Зарубежная литература:

- 1) Зарубежная проза второй половины XIX века (одно произведение по выбору). Например, произведения Ч. Диккенса «Дэвид Копперфилд», «Большие надежды»; Г. Флобера «Мадам Бовари» и другие;

- 2) Зарубежная поэзия второй половины XIX века (не менее двух стихотворений одного из поэтов по выбору). Например, стихотворения А. Рембо, Ш. Бодлера и других;

- 3) Зарубежная драматургия второй половины XIX века (одно произведение по выбору). Например, пьеса Г. Ибсена «Кукольный дом» и другие.

В ФРП по литературе для 5–8 классов и для 11 класса включён достаточно большой блок обзорных тем: в отдельных темах на это указано, другие по факту являются обзорными. Приводим примеры обзорных тем в ФРП по классам, а также покажем их представление в поурочном планировании [Приказ № 704].

Из содержания обучения в 5 классе (п. 20.3)

20.3.1. Мифология.

Мифы народов России и мира.

20.3.2. Фольклор.

Малые жанры: пословицы, поговорки, загадки. Сказки народов России и народов мира (не менее трех).

20.3.5. Литература XIX - XX вв.

Стихотворения отечественных поэтов XIX – XX вв. о родной природе и о связи человека с Родиной (не менее пяти стихотворений трех поэтов).

Стихотворения А.К. Толстого, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, И.А. Бунина, А.А. Блока, С.А. Есенина, Н.М. Рубцова, Ю.П. Кузнецова.

Произведения отечественной литературы о природе и животных (не менее двух). А.И. Куприн, М.М. Пришвин, К.Г. Паустовский и другие.

20.3.6. Литература XX - начала XXI вв.

Произведения отечественной литературы на тему «Человек на войне» (не менее двух). Например, Л.А. Кассиль «Дорогие мои мальчишки», Ю.Я. Яковлев «Девочки с Васильевского острова», В.П. Катаев «Сын полка», К.М. Симонов «Сын артиллериста» и другие.

Произведения отечественных писателей XX - начала XXI вв. на тему детства (не менее двух). Например, произведения В.П. Катаева, В.П. Крапивина, Ю.П. Казакова, А.Г. Алексина, В.К. Железникова, Ю.Я. Яковлева, Ю.И. Ковалю, А.А. Лиханова и другие.

Произведения приключенческого жанра отечественных писателей (одно по выбору). Например, К. Булычев «Девочка, с которой ничего не случится», «Миллион приключений» (главы по выбору) и другие.

20.3.7. Литература народов Российской Федерации.

Стихотворения (одно по выбору). Р.Г. Гамзатов «Песня соловья»; М. Карим «Эту песню мать мне пела».

20.3.8. Зарубежная литература.

Зарубежная сказочная проза (одно произведение по выбору).

Например, Л. Кэрролл «Алиса в Стране Чудес» (главы по выбору), Д. Толкин «Хоббит, или Туда и обратно» (главы по выбору) и другие.

Зарубежная проза о детях и подростках (два произведения по выбору). Например, М. Твен «Приключения Тома Сойера» (главы по выбору), Д. Лондон «Сказание о Кише», Р. Брэдбери. Рассказы. Например, «Каникулы», «Звук бегущих ног», «Зеленое утро» и другие.

Зарубежная приключенческая проза (два произведения по выбору). Например, Р. Стивенсон «Остров сокровищ», «Черная стрела» и другие.

Зарубежная проза о животных (одно-два произведения по выбору). Например, Э. Сетон-Томпсон «Королевская аналостанка», Д. Даррелл «Говорящий сверток», Д. Лондон «Белый клык», Д. Киплинг «Маугли», «Рикки-Тикки-Тави» и другие.

Таблица 1. Из поурочного планирования, 5 класс

№ урока	Тема урока
Урок 2	<i>Легенды и мифы Древней Греции.</i> Понятие о мифе
Урок 3	Подвиги Геракла: «Скотный двор царя Авгия»
Урок 4	«Яблоки Гесперид» и другие подвиги Геракла
Урок 5	<i>Фольклор. Малые жанры:</i> пословицы, поговорки, загадки
Урок 7	Колыбельные песни, пестушки, приговорки, скороговорки
Урок 8	<i>Сказки народов России и народов мира.</i> Сказки о животных, волшебные, бытовые
Урок 9	Русские народные сказки. Животные-помощники и чудесные противники в сказке «Царевна-лягушка»
Урок 10	Главные герои волшебных сказок Василиса Премудрая и Иван-царевич
Урок 11	Поэзия волшебной сказки

Урок 12	Сказки о животных «Журавль и цапля». Бытовые сказки «Солдатская шинель»
Урок 13	Резервный урок. Духовно-нравственный опыт народных сказок. Итоговый урок
Урок 49	Стихотворения отечественных поэтов XIX – XX вв. о родной природе и о связи человека с Родиной. А.А. Фет «Чудная картина...», «Весенний дождь», «Вечер», «Еще весны душистой нега...»
Урок 50	Стихотворения отечественных поэтов XIX – XX вв. о родной природе и о связи человека с Родиной. И.А. Бунин «Помню – долгий зимний вечер...», «Бледнеет ночь... Туманов пелена...»
Урок 51	Стихотворения отечественных поэтов XIX – XX вв. о родной природе и о связи человека с Родиной. А.А. Блок «Погружался я в море клевера...», «Белой ночью месяц красный...», «Летний вечер»
Урок 52	Стихотворения отечественных поэтов XIX – XX вв. о родной природе и о связи человека с Родиной. С.А. Есенин «Береза», «Пороша», «Там, где капустные грядки...», «Поет зима – аукает...», «Сыплет черемуха снегом...», «Край любимый! Сердцу снятся...»
Урок 53	Резервный урок. Стихотворения отечественных поэтов XIX – XX вв. о родной природе и о связи человека с Родиной. (Н.М. Рубцов «Тихая моя родина», «Родная деревня»)
Урок 54	Развитие речи. Поэтические образы, настроения и картины в стихах о природе. Итоговый урок
Урок 55	Юмористические рассказы отечественных писателей XIX – XX вв. А.П. Чехов. Рассказы (два по выбору). «Лошадиная фамилия», «Мальчики», «Хирургия» и другие. Тематический обзор
Урок 60	Произведения отечественной литературы о природе и животных (не менее двух). Например, А.И. Куприн «Белый пудель», М.М. Пришвин «Кладовая солнца», К.Г. Паустовский «Теплый хлеб», «Заячьи лапы», «Кот-ворюга». Тематика и

	проблематика. Герои и их поступки
Урок 61	Нравственные проблемы сказок и рассказов А.И. Куприна, М.М. Пришвина, К.Г. Паустовского
Урок 62	Язык сказок и рассказов о животных А.И. Куприна, М.М. Пришвина, К.Г. Паустовского
Урок 63	Произведения отечественной литературы о природе и животных. Связь с народными сказками. Авторская позиция
Урок 64	Резервный урок. Произведения русских писателей о природе и животных. Темы, идеи, проблемы. Итоговый урок
Урок 69	<i>Произведения отечественной литературы на тему «Человек на войне»</i> (не менее двух). Например, Л.А. Кассиль «Дорогие мои мальчишки», Ю.Я. Яковлев «Девочки с Васильевского острова», В.П. Катаев «Сын полка», К.М. Симонов «Сын артиллериста». Проблема героизма
Урок 70	Произведения отечественной литературы на тему «Человек на войне» (не менее двух). Например, Л.А. Кассиль «Дорогие мои мальчишки»; Ю.Я. Яковлев «Девочки с Васильевского острова»; В.П. Катаев «Сын полка», К.М. Симонов «Сын артиллериста». Дети и взрослые в условиях военного времени
Урок 71	В.П. Катаев «Сын полка». Историческая основа произведения. Смысл названия. Сюжет. Герои произведения
Урок 72	Резервный урок. В.П. Катаев «Сын полка». Образ Вани Солнцева. Война и дети
Урок 73	Резервный урок. Л.А. Кассиль «Дорогие мои мальчишки», Идеино-нравственные проблемы в произведении. «Отметки Риммы Лебедевой»
Урок 75	<i>Произведения отечественных писателей XX – начала XXI вв. на тему детства</i> (не менее двух). Например, произведения В.П. Катаева, В.П. Крапивина, Ю.П. Казакова, А.Г. Алексина, В.К. Железникова, Ю.Я. Яковлева, Ю.И. Ковалева, А.А. Лиханова. Обзор произведений. Специфика темы
Урок 76	Произведения отечественных писателей XX – начала XXI вв. на

	тему детства. Тематика и проблематика произведения. Авторская позиция
Урок 77	Произведения отечественных писателей XX – начала XXI вв. на тему детства. Герои и их поступки
Урок 78	Резервный урок. Произведения отечественных писателей XIX – начала XXI вв. на тему детства. Современный взгляд на тему детства в литературе
Урок 80	Произведения приключенческого жанра отечественных писателей (одно по выбору). К. Булычев «Девочка, с которой ничего не случится», «Миллион приключений» и другие (главы по выбору). Тематика произведений
Урок 81	Произведения приключенческого жанра отечественных писателей. Проблематика произведений К. Булычева
Урок 82	Резервный урок. Произведения приключенческого жанра отечественных писателей. Сюжет и проблематика произведения
Урок 83	Литература народов России. Стихотворения (одно по выбору). Например, Р.Г. Гамзатов «Песня соловья», М. Карим «Эту песню мать мне пела». Тематика стихотворений
Урок 84	Резервный урок. Образ лирического героя в стихотворениях Р.Г. Гамзатова и М. Карима
Урок 89	Зарубежная сказочная проза (одно произведение по выбору). Например, Л. Кэрролл «Алиса в Стране Чудес» (главы), Д. Толкин «Хоббит, или Туда и обратно» (главы). Герои и мотивы
Урок 90	Зарубежная сказочная проза (одно произведение по выбору). Например, Л. Кэрролл «Алиса в Стране Чудес» (главы), Д. Толкин «Хоббит, или Туда и обратно» (главы). Стиль и язык, художественные приемы
Урок 91	Резервный урок. Художественный мир литературной сказки. Итоговый урок
Урок 92	Резервный урок. Зарубежная проза о детях и подростках (два произведения по выбору). Например, Марк Твен «Приключения

	Тома Сойера» (главы), Дж. Лондон «Сказание о Кише», Р. Брэдбери. Рассказы. Например, «Каникулы», «Звук бегущих ног», «Зеленое утро». Обзор по теме
Урок 93	Зарубежная проза о детях и подростках, (два произведения по выбору). Например, Марк Твен «Приключения Тома Сойера» (главы), Дж. Лондон «Сказание о Кише», Р. Брэдбери Рассказы. Например, «Каникулы», «Звук бегущих ног», «Зеленое утро». Тема, идея, проблематика
Урок 94	Резервный урок. Марк Твен «Приключения Тома Сойера». Тематика произведения. Сюжет. Система персонажей. Образ главного героя
Урок 95	Развитие речи. Марк Твен «Приключения Тома Сойера». Дружба героев
Урок 97	Зарубежная приключенческая проза (два произведения по выбору). Например, Р.Л. Стивенсон «Остров сокровищ», «Черная стрела» (главы по выбору). Обзор по зарубежной приключенческой прозе. Темы и сюжеты произведений
Урок 98	Резервный урок. Р.Л. Стивенсон «Остров сокровищ», «Черная стрела» (главы по выбору). Образ главного героя. Обзорный урок
Урок 100	Зарубежная проза о животных (одно-два произведения по выбору), например, Э. Сетон-Томпсон «Королевская аналостанка», Д. Даррелл «Говорящий сверток», Дж. Лондон «Белый Клык», Дж. Р. Киплинг «Маугли», «Рикки-Тикки-Тави». Тематика, проблематика произведения
Урок 101	Зарубежная проза о животных. Герои и их поступки
ОБЩЕЕ КОЛИЧЕСТВО УРОКОВ ПО ПРОГРАММЕ: 102 , из них уроков, посвященных обзорным темам – 47	

Из содержания обучения в 11 классе (п. 20.4)

20.4.1. Литература конца XIX - начала XX вв.

Стихотворения поэтов Серебряного века (не менее двух

стихотворений одного поэта по выбору). Например, стихотворения К.Д. Бальмонта, М.А. Волошина, Н.С. Гумилёва и других.

20.4.2. Литература XX века.

Проза о Великой Отечественной войне (по одному произведению не менее чем двух писателей по выбору). Например, В.П. Астафьев «Пастух и пастушка»; Ю.В. Бондарев «Горячий снег»; В.В. Быков «Обелиск», «Сотников», «Альпийская баллада»; Б.Л. Васильев «А зори здесь тихие», «В списках не значился», «Завтра была война»; К.Д. Воробьёв «Убиты под Москвой», «Это мы, Господи!»; В.Л. Кондратьев «Сашка»; В.П. Некрасов «В окопах Сталинграда»; Е.И. Носов «Красное вино победы», «Шопен, соната номер два»; С.С. Смирнов «Брестская крепость» и других.

Поэзия о Великой Отечественной войне. Стихотворения (по одному стихотворению не менее чем двух поэтов по выбору). Например, Ю.В. Друниной, М.В. Исаковского, Ю.Д. Левитанского, С.С. Орлова, Д.С. Самойлова, К.М. Симонова, Б.А. Слуцкого и других.

Драматургия о Великой Отечественной войне. Пьесы (одно произведение по выбору). Например, В.С. Розов «Вечно живые» и другие.

20.4.3. Литература второй половины XX - начала XXI вв.

Проза второй половины XX - начала XXI вв. Рассказы, повести, романы (по одному произведению не менее чем двух прозаиков по выбору). Например, Ф.А. Абрамов (повесть «Пелагея»); Ч.Т. Айтматов (повесть «Белый пароход»); В.П. Астафьев (повествование в рассказах «Царь-рыба» (фрагменты)); В.И. Белов (рассказы «На родине», «Бобришный угор»); Ф.А. Искандер (роман в рассказах «Сандро из Чегема» (фрагменты)); Ю.П. Казаков (рассказы «Северный дневник», «Поморка»); З. Прилепин (рассказы из сборника «Собаки и другие люди»); А.Н. и Б.Н. Стругацкие (повесть «Понедельник начинается в субботу»); Ю.В. Трифонов (повесть «Обмен») и другие.

Поэзия второй половины XX - начала XXI вв. Стихотворения (по одному произведению не менее чем двух поэтов по выбору). Например,

Б.А. Ахмадулиной, А.А. Вознесенского, В.С. Высоцкого, Е.А. Евтушенко, Н.А. Заболоцкого, Ю.П. Кузнецова, А.С. Кушнера, Л.Н. Мартынова, Б.Ш. Окуджавы, Р.И. Рождественского, А.А. Тарковского, О.Г. Чухонцева и других.

Драматургия второй половины XX - начала XXI вв. Пьесы (произведение одного из драматургов по выбору). Например, А.Н. Арбузов «Иркутская история»; А.В. Вампилов «Старший сын» и других.

20.4.4. Литература народов России.

Рассказы, повести, стихотворения (одно произведение по выбору). Например, рассказ Ю. Рытхэу «Хранитель огня»; повесть Ю. Шесталова «Синий ветер каслания» и другие; стихотворения Г. Айги, Р. Гамзатова, М. Джалиля, М. Карима, Д. Кугультинова, К. Кулиева и других.

20.4.5. Зарубежная литература.

Зарубежная проза XX века (одно произведение по выбору). Например, произведения Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»; Э.М. Ремарка «Три товарища»; Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»; Г. Уэллса «Машина времени»; Э. Хемингуэя «Старик и море» и другие.

Зарубежная поэзия XX века (не менее двух стихотворений одного из поэтов по выбору). Например, стихотворения Г. Аполлинера, Т.С. Элиота и другие.

Зарубежная драматургия XX века (одно произведение по выбору). Например, пьесы Б. Брехта «Мамаша Кураж и ее дети»; М. Метерлинка «Синяя птица»; О. Уайльда «Идеальный муж»; Т. Уильямса «Трамвай «Желание»»; Б. Шоу «Пигмалион» и других.

Таблица 2. Из поурочного планирования, 11 класс

№ урока	Тема урока
Урок 12	<i>Серебряный век русской литературы.</i> Эстетические программы модернистских объединений

Урок 13	Художественный мир поэта (на выбор К.Д. Бальмонта, М.А. Волошина, Н.С. Гумилева и других). Основные темы и мотивы лирики поэта
Урок 14	Развитие речи. Анализ лирического произведения поэтов Серебряного века (по выбору)
Урок 59	<i>Тема Великой Отечественной войны в прозе. Человек на войне</i>
Урок 60	Историческая правда художественных произведений о Великой Отечественной войне. Своеобразие «лейтенантской» прозы
Урок 61	Героизм и мужество защитников Отечества. Традиции реалистической прозы о войне в русской литературе
Урок 65	<i>Проблема исторической памяти в лирических произведениях о Великой Отечественной войне</i> (стихотворения Ю.В. Друниной, М.В. Исаковского, Ю.Д. Левитанского и других)
Урок 66	Патриотический пафос поэзии о Великой Отечественной войне и ее художественное своеобразие (стихотворения С.С. Орлова, Д.С. Самойлова, К.М. Симонова, Б.А. Слуцкого и других)
Урок 67	Развитие речи. Анализ лирического произведения о Великой Отечественной войне (по выбору)
Урок 68	<i>Тема Великой Отечественной войны в драматургии. Художественное своеобразие и сценическое воплощение</i>
Урок 86	<i>Проза второй половины XX – начала XXI вв. «Деревенская» проза.</i> Например, Ф.А. Абрамов (повесть «Пелагея»); В.И. Белов (рассказы «На родине», «Бобришный угор»)
Урок 87	Нравственные искания героев в прозе второй половины XX – начале XXI вв. Например, В.П. Астафьев (повествование в рассказах «Царь-рыба» (фрагменты); Ю.П. Казаков (рассказы «Северный дневник», «Поморка»); Ю.В. Трифонов (повесть «Обмен»)
Урок 88	Разнообразие повествовательных форм в изображении жизни современного общества. Например, Ч.Т. Айтматов (повесть

	«Белый пароход»); Ф.А. Искандер (роман в рассказах «Сандро из Чегема» (фрагменты); А.Н. и Б.Н. Стругацкие (повесть «Понедельник начинается в субботу»); Захар Прилепин (рассказы из сборника «Собаки и другие люди»)
Урок 89	Поэзия второй половины XX – начала XXI вв. Стихотворения Б.А. Ахмадулиной, А.А. Вознесенского, В.С. Высоцкого, Е.А. Евтушенко и других)
Урок 90	Художественные приемы и особенности поэтического языка автора (стихотворения Б.А. Ахмадулиной, А.А. Вознесенского, В.С. Высоцкого, Е.А. Евтушенко и других)
Урок 91	Особенности драматургии второй половины XX – начала XXI вв. Например, А.Н. Арбузов «Иркутская история»; А.В. Вампилов «Старший сын». Основные темы и проблемы
Урок 94	Литература народов России (не менее одного произведения по выбору). Например, рассказ Ю. Рытхэу «Хранитель огня»; повесть Ю. Шесталова «Синий ветер каслания». Художественное произведение в историко-культурном контексте
Урок 95	Литература народов России (стихотворения Г. Айги, Р. Гамзатова, М. Джалиля, М. Карима, Д. Кугультинова, К. Кулиева и других). Лирический герой в современном мире
Урок 96	Разнообразие тем и проблем в зарубежной прозе XX в. (не менее одного произведения по выбору). Например, Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»; Э.М. Ремарк «Три товарища»; Д. Сэлинджер «Над пропастью во ржи»; Г. Уэллс «Машина времени»; Э. Хемингуэй «Старик и море». Творческая история произведения
Урок 97	Проблематика и сюжет, специфика жанра и композиции, система образов произведения (Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»; Э.М. Ремарк «Три товарища»; Д. Сэлинджер «Над пропастью во ржи»; Г. Уэллс «Машина времени»; Э. Хемингуэй «Старик и море»).
Урок 98	Резервный урок. Художественное своеобразие произведений зарубежной прозы XX в. Историко-культурная значимость

Урок 99	<i>Общий обзор европейской поэзии XX в.</i> Основные направления. Проблемы самопознания, нравственного выбора (не менее двух стихотворений одного из поэтов по выбору). Например, стихотворения Г. Аполлинера, Т.С. Элиота)
Урок 100	<i>Общий обзор зарубежной драматургии XX в.</i> Своеобразие конфликта в пьесе. Парадоксы жизни и человеческих судеб в мире условностей и мнимых ценностей (одно произведение по выбору). Например, пьесы Б. Брехта «Мамаша Кураж и ее дети»; М. Метерлинка «Синяя птица»; О. Уайльда «Идеальный муж»; Т. Уильямса «Трамвай «Желание»; Б. Шоу «Пигмалион»)
ОБЩЕЕ КОЛИЧЕСТВО УРОКОВ ПО ПРОГРАММЕ: 102 , из них уроков, посвященных обзорным темам – 23	

На примере программы даже одного класса основной школы (5 класс) и одного класса средней школы (11 класс) заметна разница в представлении обзорных тем на уровне основного общего и среднего общего образования. При примерно одинаковом количестве обзорных тем (в основной школе – 12, в средней школе – 11) и их распределении в содержании программы одного класса (в нашем примере – 5 и 11 классы), количество выделяемых на их изучение учебных часов в основной школе (47) значительно больше, чем в средней школе (23). При этом в содержательном наполнении (по количеству предлагаемых на выбор авторов и произведений) программа 11 класса существенно превышает аналогичные темы в программе 5 класса. Например: тема Великой Отечественной войны представлена в обзорных темах как 5 класса, так и 11 класса. В 5 классе это обзор *Произведения отечественной литературы на тему «Человек на войне»*, требующий изучить не менее двух произведений по выбору из **четырёх** (Л.А. Кассиль «Дорогие мои мальчишки», Ю.Я. Яковлев «Девочки с Васильевского острова», В.П. Катаев «Сын полка», К.М. Симонов «Сын артиллериста»). Поурочное планирование предусматривает выделение на изучение этой темы **5 часов**. В 11 классе имеется аналогичный обзор (*Проза о Великой Отечественной войне*), в

рамках которого необходимо изучить по одному произведению не менее чем **двух** писателей по выбору из списка, включающего **9 авторов** и **15 произведений** (В.П. Астафьев «Пастух и пастушка»; Ю.В. Бондарев «Горячий снег»; В.В. Быков «Обелиск», «Сотников», «Альпийская баллада»; Б.Л. Васильев «А зори здесь тихие», «В списках не значился», «Завтра была война»; К.Д. Воробьёв «Убиты под Москвой», «Это мы, Господи!»; В.Л. Кондратьев «Сашка»; В.П. Некрасов «В окопах Сталинграда»; Е.И. Носов «Красное вино победы», «Шопен, соната номер два»; С.С. Смирнов «Брестская крепость» и других). В поурочном планировании на изучение этого обзора отводится **3 часа**.

Оставляя в стороне вопрос о сложности и объёме включённых в программу для 5 и 11 класса произведений (отметим лишь, что они соответствуют возрастным и психологическим возможностям обучающихся каждого из этих классов и учитывают сформированность их читательских умений и общий читательский опыт), очевидно, что возможности более тщательного и подробного изучения прозы о Великой Отечественной войне в 5 классе намного выше. В некоторой степени эта проблема решается благодаря тому, что в программе 11 класса выделено ещё 2 обзора, связанных с темой Великой Отечественной войны (по поэзии и драматургии), но количество часов и в этих обзора невелико относительно списка произведений/авторов, представленных на выбор [Аристова]. Решение этой и сходных проблем по другим обзорным темам, на наш взгляд, возможно не только с помощью продуманной методической работы, но и путём оптимизации содержания программы.

Возможности оптимизации федеральной рабочей программы по литературе на основе обзорных тем

На основании проведённого анализа количества, объёма и содержания обзорных тем в федеральных рабочих программах по литературе на уровне

основного общего и среднего общего образования могут быть предложены следующие пути оптимизации ФРП по литературе.

Основное общее образование

• *В обзорных темах сократить количество обязательных для изучения произведений в соответствии с требованиями ФГОС ООО:*

– в 5 классе (уроки № 75, 92, 97, 98) – с двух до одного;

– в 6 классе (урок № 68) – не менее двух стихотворений двух поэтов вместо четырёх стихотворений;

– в 8 классе (урок № 61) и в 9 классе (урок № 29) – не менее двух стихотворений вместо трёх.

• *В обзорных темах сократить список авторов по выбору за счёт устранения их дублирования в других темах и классах:*

– в 5 классе (урок №75) из восьми представленных авторов оставить четырёх: произведения В.П. Катаева и Ю.Я. Яковлева представлены в другом обзоре этого же класса (урок № 69); произведение Ю.И. Ковалёва «Самая лёгкая лодка в мире» дано в одном из обзоров в 6 классе (урок № 79; урок № 82); произведения Ю.П. Казакова – в программе 11 класса в обзоре «Проза второй половины XX – начала XXI века. Рассказы, повести, романы (по одному произведению не менее чем двух прозаиков по выбору)».

– в обзорах 7 класса (урок № 55) и 8 класса (урок № 58) снять В.П. Астафьева, так как произведение писателя «Васюткино озеро» предложено для монографического изучения в 5 классе.

– в обзоре в 8 классе (урок № 38) сократить количество представленных писателей с пяти до трёх, так как Н. Тэффи, А.Т. Аверченко даны в обзоре 7 класса (урок № 39). В обзоре (урок № 61) снять К.М. Симонова – стихотворение «Сын артиллериста» представлено в обзоре 5 класса (урок № 69).

Среднее общее образование

На уровне среднего общего образования могут быть предложены аналогичные пути оптимизации программы, но, кроме того, учитывая очень

большой объем литературного материала, изучаемого в рамках монографических тем в 10 и 11 классах, предлагается дополнительно:

- *Объединить материал обзоров по зарубежной литературе.*

Учитывая, что в 11 классе на изучение зарубежной прозы, предусматривающей выбор не менее 1 произведения из 5, отводится 3 часа, а на изучение драматургии (здесь также дается выбор не менее 1 произведения из 5) всего 1 час, эти обзоры можно объединить, сохранив общее минимальное количество произведений. Предлагаем следующую формулировку:

Зарубежная проза и драматургия XX века (два произведения по выбору). Например, произведения Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»; Э.М. Ремарка «Три товарища»; Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»; Г. Уэллса «Машина времени»; Э. Хемингуэя «Старик и море»; Б. Брехта «Мамаша Кураж и ее дети»; М. Метерлинка «Синяя птица»; О. Уайльда «Идеальный муж»; Т. Уильямса «Трамвай «Желание»; Б. Шоу «Пигмалион» и другие.

Аналогично могут быть оптимизированы обзоры по зарубежной литературе в программе 10 класса.

- *Определить возможность выбора материала уроков по обобщающему повторению в 10 классе.*

Остановимся подробнее на второй позиции, связанной с программой 10 класса – разделом обобщающего повторения отдельных произведений, изученных в основной школе. В этот раздел входят несколько тем, которые в соответствии с программой 8-9 классов изучались монографически, но в 10 классе предусмотрено их обзорное изучение с выделением позиций, важных для установления преемственных связей с творчеством писателей, входящих в программу на уровне среднего общего образования, и необходимых для подготовки к государственной итоговой аттестации (ЕГЭ по литературе) [Аристова, Критарова]. В программе 10 класса этот раздел представлен в следующей форме:

20.3.1. *Основные этапы литературного процесса от древнерусской литературы до литературы первой половины XIX века: обобщающее повторение* («Слово о полку Игореве»; стихотворения М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина; комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль»; стихотворения и баллады В.А. Жуковского; комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума»; произведения А.С. Пушкина (стихотворения, романы «Евгений Онегин» и «Капитанская дочка»); произведения М.Ю. Лермонтова (стихотворения, роман «Герой нашего времени»); произведения Н.В. Гоголя (комедия «Ревизор», поэма «Мёртвые души»).

В поурочном планировании на обобщающее повторение указанного материала отведено 5 часов (уроки №№ 1-5). При этом поурочное планирование чётко регламентирует, какая часть материала обобщающего повторения должна быть представлена на каждом из этих уроков, например:

Урок 1. Обобщающее повторение: от древнерусской литературы до литературы XVIII в. «Слово о полку Игореве». Стихотворения М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина. Комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль».

Очевидно, что даже на уровне повторения такой объём материала не может быть в равной мере представлен в рамках одного урока, но по сути это не требуется: в каждом конкретном случае учитель может решить, что из перечисленного нуждается в более тщательной работе, а какой материал достаточно дать кратко. В поурочном планировании программы это может быть представлено в такой форме:

Урок 1. Обобщающее повторение: от древнерусской литературы до литературы XVIII в. «Слово о полку Игореве». Стихотворения М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина. Комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль» (**по выбору**).

Аналогично оптимизируется и материал остальных уроков обобщающего повторения.

Выводы

Таким образом, на основе анализа обзорных тем в ФРП по литературе на уровне основного общего и среднего общего образования можно сделать следующие выводы: оптимизировать ФРП по литературе можно за счёт

- 1) приведения в соответствие с требованиями ФГОС количества обязательных для изучения произведений в обзорных темах;
- 2) сокращения списка авторов по выбору в обзорных темах путём устранения их дублирования в других темах и классах;
- 3) объединения сходных по тематике обзорных тем в рамках программы одного класса;
- 4) перераспределения количества учебных часов, выделенных в программе одного класса на изучение обзорных тем;
- 5) объединение обзоров по зарубежной литературе в программе среднего общего образования при сохранении требования к общему минимальному количеству изучаемых произведений;
- 6) возможность выбора материала уроков по теме обобщающего повторения (10 класс).

Список литературы

1. Анисимова Е.П. Обзорный урок по литературе в современной методике // Нижегородское образование. 2015. № 3 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzorny-urok-po-literature-v-sovremennoy-metodike> (дата обращения: 25.11.2025).
2. Аристова М.А. Произведения о Великой Отечественной войне в федеральной рабочей программе по литературе (среднее общее образование) // Литературное образование в условиях цифровой трансформации: развитие творческого потенциала личности: XXXIII Голубковские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, 20-21 марта 2025 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов, А.М. Антипова. М.: МПГУ, 2025. С. 190-199.
3. Аристова М.А., Критарова Ж.Н. Изменения в федеральной образовательной программе по учебному предмету «Литература» // Литература в школе. 2024. № 4. С. 80-94. DOI: 10.31862/0130-3414-2024-4-80-94
4. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы: Учебник для студ. пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 400 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
6. Литература. Реализация требований ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / Аристова М.А., Беляева Н.В., Критарова Ж.Н.; под ред. М.А. Аристовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 167 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/wp>

<content/uploads/2023/08/Литература.-Реализация-требований-ФГОС-основного-общего-образования.-МП-для-учителя.pdf> (дата обращения: 25.11.2025).

7. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней и старшей школе: для студентов педагогических институтов. М.: «Просвещение». М., 1971. 256 с.

8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 09.03.2024 № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» (зарегистрирован 11.04.2024 № 77830). [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 25.11.2025).

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 09.10.2024 г. № 704 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» (зарегистрировано 11.02.2025 № 81220). [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 25.11.2025).

10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения 25.11.2025).

11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (зарегистрирован 12.09.2022 № 70034). [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения 25.11.2025).

12. Роговер Е.С. Методика преподавания литературы: Этюды и очерки. – Санкт-Петербург: Олимп, 2010. – 571 с.

13. Седых Л.В. Полифункциональность интегративного обзорного урока литературы и его роль в достижении образовательных целей учебного процесса: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук:13.00.02. Ярославль, 2008. 23 с.

14. Ядровская Е.Р., Владимирова Д.В. Литература периода «оттепели» в школе: методика обзорного урока-семинара // Пространство педагогических исследований. – 2024. – № 3. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literatura-perioda-ottepeli-v-shkole-metodika-obzornogo-uroka-seminara> (дата обращения: 25.11.2025).

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ: КРИТЕРИИ ОТБОРА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Элеонора Мкртычевна Амбарцумова,

старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего
образования им. Л.Н. Боголюбова

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»,
кандидат педагогических наук

e-mail: elamb@mail.ru

Светлана Евгеньевна Дюкова,

научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего
образования им. Л.Н. Боголюбова

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»

e-mail: s.dyukova@gmail.com

Аннотация. В школьных курсах географии традиционно присутствует экологическая составляющая, выполняющая многие функции. Особое значение в настоящее время приобретают задачи формирования ответственного гражданина, отвечающего за состояние своего родного края, своей страны и мира в целом, разделяющего ценности устойчивого развития и готового действовать для их достижения. В XXI в. вопросы экологии приобретают особое значение в связи с вызовами, которые изменяют устоявшиеся природные и природно-хозяйственные системы. Изучение экологических вопросов сталкивается со взаимосвязанными проблемами: с одной стороны, необходимость использования актуальной информации и изучения постоянно появляющихся новых экологических проблем и технологий, разрабатываемых для их решения, с другой стороны ограниченность времени на изучение всего объема экологического материала в рамках школьной географии уже имеющегося и нового. В статье предлагаются критерии отбора материала для реализации целей и задач экологической составляющей в курсе географии: включающие ориентацию на образовательные результаты ФГОС ООО и ФОП ООО, на деятельностный подход, практико-ориентированность и использование в жизни, на формирование ценностного отношения к окружающей среде, на соответствие современным технологиям; на междисциплинарный характер экологических проблем и взаимодействие учителей разных предметов для их изучения. Это позволяет целенаправленно формировать географическую и экологическую культуру, избегая перегрузки содержания.

Ключевые слова: оптимизация содержания образования, экологизация географического образования, требования к личностным и предметным результатам.

UPDATING OF THE CONTENT OF SCHOOL GEOGRAPHY: CRITERIA FOR THE SELECTION OF ENVIRONMENTAL MATERIAL

E.M. Ambartsumova,

Senior Researcher at the L.N. Bogolyubov Center for Social and Humanitarian
General Education

V.S. Lednev Institute of Educational Content and Methods,
Candidate of Pedagogical Sciences

e-mail: elamb@mail.ru

S.E. Dyukova,

Researcher at the L.N. Bogolyubov Center for Social and Humanitarian General Education

V.S. Lednev Institute of Content and Teaching Methods

e-mail: s.dyukova@gmail.com

Abstract. School geography courses traditionally include an environmental component that performs multiple functions. At present, particular importance is attached to the task of forming a responsible citizen who cares for the state of their native land, country, and the world as a whole, shares the values of sustainable development, and is ready to act to achieve them. In the 21st century, environmental issues have gained special significance due to challenges that transform established natural and socio-economic systems. The study of environmental topics faces interrelated problems: on the one hand, the need to use up-to-date information and address constantly emerging new environmental problems and technologies developed to solve them; on the other hand, the limited time available to study the growing body of material within the school geography curriculum. The article proposes criteria for selecting material to achieve the goals and objectives of the environmental component in the geography course, including orientation to the educational outcomes of the Federal State Educational Standard for basic general education, an activity-based approach, practical orientation and real-life applicability, the formation of value-based attitudes toward the environment, compliance with modern technologies, and the interdisciplinary nature of environmental issues, encouraging cooperation among teachers of different subjects. This approach allows for the purposeful development of geographical and ecological culture while avoiding content overload. [fully revised for clarity and correspondence to Russian text]

Keywords: optimization of educational content, greening of geographical education, requirements for personal and subject results.

Экологические вопросы в школьном географическом образовании должны отвечать современным вызовам, которые быстро изменяются, а риски их последствий возрастают. Они постоянно охватывают все новые аспекты, особенно учитывая, что география рассматривает сложные взаимосвязи в системе природа-население-хозяйство на примере разных территорий. Элементы экологического содержания являются частью программы по географии, однако для достижения планируемых результатов учитель часто использует дополнительный материал, в том числе краеведческий.

Обучающиеся рассматривают множество взаимосвязей внутри природных и природно-хозяйственных систем. Это приводит к росту объема содержания курса географии, что в свою очередь, создает риск перегрузки обучающихся. Возникает противоречие между постоянной необходимостью актуализации экологического содержания программ и изучения все новых вопросов, отражающих проблемы своего края, своей страны и мира (его регионов) и ограничениями, связанными с наличием программ, ограниченностью учебного времени, возрастными особенностями обучающихся. Соответственно, для оптимизации требуется **определить критерии отбора материала** для включения в программу 5–11-х классов, которые, с одной стороны, ограничивали бы бесконтрольное расширение содержания экологических вопросов, а с другой – гарантировали бы достижение образовательных результатов.

Представляется, что можно использовать следующие критерии отбора экологического материала в программы по географии:

- критерий целесообразности – подчинение отбора материала достижению конкретных результатов ФГОС;
- критерий ценностно-смысловой значимости – формирование экологической культуры и ценностей УР;

- критерий межпредметной интеграции – учет связей с другими предметами.

- критерий деятельностной ориентации – приоритет материалу для практических действий.

Рассмотрим данные критерии более подробно.

Оптимизация содержания экологических вопросов приобретает значение как средство для установления баланса между отражением актуальных экологических проблем, выполнения образовательных и воспитательных функций и ограниченным учебным временем и возрастными возможностями обучающихся.

География, будучи комплексной наукой, объединяющей физические, экономические, социальные и культурные направления, требует постоянного и своевременного отбора материалов для обеспечения реализации комплексного подхода к решению экологических проблем, стоящих перед человечеством, для сохранения ресурсов и баланса между деятельностью человека и сохранением природной среды [7].

Один из критериев отбора экологического содержания связан с целями и задачами географического образования, а также достижением предметных и личностных результатов обучения. Это означает, что появление каждого нового элемента содержания или его изменение должно быть подчинено задачам формирования соответствующих предметных знаний и умений.

Для оптимизации содержания важно, чтобы материал работал конкретно на планируемые результаты, которые, в свою очередь, являются конкретизацией требований к предметным результатам ФГОС ООО. Приведем пример. Например, включение в программу при изучении Мирового океана элемента содержания, связанного с «красными приливами»³ не оправдано, т. к. это иллюстрация к изменению экосистем Мирового океана и проявление глобального изменения климата. Но учитель

³ Красные приливы – опасное природное явление, частный случай вредоносного цветения водорослей, результат быстрого размножения в приповерхностном слое моря микроводорослей из числа динофлагеллят и/или диатомей.

может самостоятельно его использовать с целью формирования предметного результата «применять понятия «гидросфера», «круговорот воды», «цунами», «приливы и отливы» для решения учебных и (или) практико-ориентированных задач» в 6 классе или «формулировать оценочные суждения о последствиях изменений компонентов природы в результате деятельности человека с использованием разных источников географической информации» в 7 классе, или объяснять закономерности распространения гидрологических, геологических и метеорологических опасных природных явлений на территории страны в 8 классе [16]. Учитель может предложить обучающимся проанализировать распространение красных приливов, объяснить их появление, провести анализ климатических изменений и хозяйственной деятельности в прибрежных зонах. Таким образом, включение данного явления в содержания становится средством достижения планируемых результатов.

В качестве следующего критерия отбора экологического содержания рассмотрим соответствие формирования экологической и географической культуры, географического мышления, а также необходимости формирования ответственного гражданина, который осознает общественную и личную ответственность за сохранение окружающей среды для будущих поколений. Данный критерий может быть важен в нескольких аспектах: во-первых, как средство для формирования ценностных ориентаций, формирования личностно значимого отношения к природе, экологическим вопросам, во-вторых – как средство повышения мотивации к изучению предмета, к выбору профессии, связанной с географическими науками или экологическими исследованиями.

Это может быть достигнуто в том числе через включение знаний о современных технологиях в содержание школьной географии, что открывает новые возможности для повышения вовлеченности учащихся и углубления их знаний. Использование геоинформационных систем, других инструментов географических наук, связанных с проведением геоэкологических экспертиз,

изучения взаимодействия природы и общества, помогает создать условия, способствующие развитию критического мышления и аналитических навыков (что важно и для развития универсальных учебных действий). Следует отметить, что в содержание программ нецелесообразно немедленно вносить элементы, связанные с новыми методами географических исследований, но регулярное обновление данного материала, отвечает целям оптимизации. Логично вносить в программу элементы цифровых технологий, которые помогают освоить принципы работы с данными, осознать преимущества и ограничения их использования. Это соответствует требованию ФГОС ООО, связанному с умением использовать источники географической информации, в том числе компьютерные базы данных, необходимые для решения учебных и практико-ориентированных задач. Используется не сама технология, а ее потенциал для формирования умения.

Если рассмотреть, как происходило изменение подходов к экологизации школьного (в том числе географического) образования с начала XX в., можно отметить, что происходило повышение воспитательной роли экологизации, внедрение целей и идей устойчивого развития для формирования экологического сознания и ответственного отношения к природе, этической компетентности, связанных с целями устойчивого развития [1; 3; 4; 5].

Таким образом, критерием отбора содержания и его оптимизации выступает значение экологического материала для формирования ценностей устойчивого развития (ЦУР), ответственного отношения к окружающей среде, понимание значения деятельности каждого человека для достижения ЦУР во всем их разнообразии, включая социальные, поведенческие и эмоциональные аспекты.

Следующий критерий отбора содержания экологических вопросов в программе по географии непосредственно связан с комплексным характером предмета, объединяющего природные, экономические, социальные и культурные научные направления. Экологические вопросы – комплексные, они включены в программы по многим предметам. Их изучение сопряжено с

как с задачами изучения предмета, так и с более широкими образовательными целями [6]. Например, изучение вопросов возобновляемых источников энергии, биоразнообразия, различных видов топлива с точки зрения влияния на окружающую среду представлены в программах по географии, биологии, физике, химии в явном или неявном виде (например, на уровне видов деятельности в тематическом планировании программ основного общего образования).

Для примера рассмотрим изучение вопросов, связанных с глобальными и экологическими проблемами, в программах основного общего образования нескольких предметов – обществознания, биологии, химии, физики и географии (таблица 1) [12; 13; 14; 15; 16]. Сравнение проводилось по формальному признаку – ключевым словам (глобальные проблемы, экологические проблемы), соответственно многие экологические вопросы, изучающиеся в разное время в разных курсах, в перечень не попали. Однако данный подход позволяет увидеть, с какими знаниями о глобальных проблемах и умениями их использовать подходят обучающиеся к окончанию 9 класса, какие предметы их формируют.

Таблица 1. Отражение содержания, связанного с глобальными и экологическими проблемами
в программах отдельных предметов основной школы

Предмет	Кодификатор ОГЭ			
	Содержание программы, класс	Предметные требования программы, класс	Перечень элементов содержания,	Требования к результатам освоения основной образовательной программы
Биология	5 класс. Глобальные экологические проблемы. Загрязнение воздушной и водной оболочек Земли, потери почв, их предотвращение. Пути сохранения биологического разнообразия. 9 класс. Антропогенные воздействия на природу. Современные глобальные экологические проблемы.	5 класс. Анализировать глобальные экологические проблемы нет	нет	нет
Физика	нет	7,8,9 класс. Приводить примеры использования физических знаний в повседневной жизни для ... соблюдения норм	нет	Умение использовать знания о физических явлениях в повседневной жизни для ... соблюдения норм экологического поведения в

		экологического поведения в окружающей среде		окружающей среде; понимание необходимости применения достижений физики и технологий для рационального природопользования
География	7 класс. Глобальные проблемы человечества: экологическая, сырьевая, энергетическая, преодоления отсталости стран, продовольственная – и международные усилия по их преодолению. Программа ООН и цели устойчивого развития.	7 класс. Распознавать проявления глобальных проблем человечества (экологическая, сырьевая, энергетическая, преодоления отсталости стран, продовольственная) на локальном и региональном уровнях и приводить примеры международного сотрудничества по их преодолению.	Глобальные проблемы человечества: экологическая, сырьевая, энергетическая, преодоления отсталости стран, продовольственная .	Умение оценивать характер взаимодействия деятельности человека и компонентов природы в разных географических условиях с точки зрения концепции устойчивого развития; Умение решать практические задачи геоэкологического содержания для определения качества окружающей среды своей местности, путей ее сохранения и улучшения
Обществознание	9 класс. Глобальные проблемы и возможности их решения. Экологическая ситуация и	9 класс. Осваивать и применять знания о... глобализации, глобальных проблемах	Глобальные проблемы и возможности их решения.	Умение устанавливать и объяснять взаимосвязи социальных объектов, явлений,

	способы ее улучшения	(с. 36); приводить примеры глобальных проблем и возможных путей их решения;	Экологическая ситуация и способы ее улучшения	процессов в различных сферах общественной жизни, их элементов и основных функций, включая взаимодействия общества и природы
Химия	9 класс. Экологические проблемы, связанные с оксидом углерода (IV), гипотеза глобального потепления климата, парниковый эффект.	нет	Роль химии в решении экологических проблем. Усиление парникового эффекта, разрушение озонового слоя	Нет

Таким образом, вопросы, связанные с глобальными проблемами, изучаются в разных предметах. Но имеют точки соприкосновения, которые учителя могли бы использовать в образовательном процессе, показывая комплексный характер глобальных проблем. Так, учитель географии в 7 классе, приступая к изучению глобальных проблем, может опереться на то, что экологические аспекты загрязнения воздуха и воды, вопросы сохранения биоразнообразия и потери почв рассмотрены в курсе биологии 5 класса, учитель химии в 9 классе может использовать материал о глобальном изменении климата и парниковом эффекте, который школьник изучили по географии в 7 классе и по физике в 8 классе об излучении Солнца. Это позволяет не дублировать материал, а сосредоточиться на сугубо предметном аспекте (например, для географии - особенности проявления экологических и глобальных проблем на разных территориях). Таким образом, знание распределения содержания материал и планируемых результатов, связанным с межпредметными проблемами, становится инструментом оптимизации содержания образования, формирования комплексного представления об изучаемых объектах и процессах.

Синхронизация изучения глобальных проблем в разных предметах затруднена, так как программы построены в своей логике и имеют четкую структуру, однако «сближение» позиций и знакомство учителей с матрицами изучения сходных элементов содержания с указанием планируемых предметных результатов представляется не только возможным, но и необходимым, чтобы учителя могли видеть, как идет изучение экологических вопросов от параллели к параллели на разных предметах. Это даст возможность проводить актуализацию знаний и умений, сформированных при овладении программами других предметов, устанавливать взаимосвязи между природными и техногенными процессами и явлениями, будет способствовать формированию единой научной картины мира.

Другой вариант реализации – в программах выделять межпредметные понятия и межпредметные элементы содержания: фиксировать, какие

конкретно аспекты содержания раскрываются в других предметах, в каком классе при изучении какой темы, указывая время изучения. Или, наоборот, ввести некоторые элементы знаний или учебных действий, которые будут являться пропедевтикой для последующего изучения экологических вопросов в содержании другого предмета.

В развитии экологического образования в будущем (до 2030 г.), российские исследователи выделяют вектор его «гуманитаризации, придания ему общекультурной направленности путем включения в содержание поликультурного опыта взаимодействия человека, ценностей и традиций природосообразной этики и расширения предмета познания в естественнонаучно-социально-гуманитарную области как условие понимания экологического императива и целей устойчивого развития, ориентации на культурологические результаты образования» и т.п. [3; 4; 5].

Важным аспектом проявления экологизации являются формирование практических навыков и выработка необходимых стратегий поведения. Это проявление не только ценностных компонентов, но и деятельностного подхода - основного для современной российской школе. Возможность его реализации и включения в содержание вопросов, позволяющих обучающимся действовать в учебных и практико-ориентированных и в жизненных ситуациях также может рассматриваться как критерий отбора содержания. Решение практических задач по определению качества окружающей среды своей местности, использование баз данных и других цифровых географических ресурсов для решения конкретных жизненных задач – приоритетно с точки зрения оптимизации экологических вопросов содержания географического образования.

В ходе ряда исследований, посвященных формированию эмоционально-ценностного отношения школьников к природе в процессе обучения географии [8;9], были получены выводы о необходимости конструирования учебных личностно-ориентированных ситуаций и о самостоятельной работе обучающихся как важнейших условиях его

формирования. Была разработана методика изучения глобальных проблем на основе геоэкологического подхода, которая также предусматривала большую роль самостоятельной работы обучающихся [2].

Следует упомянуть важность использования краеведческого материала, актуального, соответствующего целям и задачам экологизации географического образования, где может реализоваться деятельностный подход в реальных ситуациях. Это охватывает многие уже упомянутые критерии отбора содержания, но на уровне федеральных программ в виду разнообразия субъектов РФ и их экологических проблем, включение дидактических единиц не представляется возможным. Однако о возможностях использования данного материала следует упомянуть. Важно учитывать, что в процессе краеведения происходит ценностная социализация: обучающийся как субъект, вступает в ценностные отношения с географическим пространством. Географическое краеведение включает в себя и решение реальных географических проблем; и создание «личностного портрета местности»; и включение обучающихся в социокультурные и экологические практики, что отвечает и критериям учета деятельностного подхода, и формирования личностного отношения к экологическим проблемам и ценностей, связанных с поведением, способствующим реализации целей устойчивого развития [9]. В программе по географии 5-9 для основной школы вопросы экологии своего края, как и другие аспекты краеведения, рассматриваются при изучении соответствующих тем. Программа содержит элемент содержания, но не конкретизирует его на уровне каждого региона. Считаем важным отметить важность использования краеведческого материала при изучении экологических вопросов.

Таким образом, могут быть сформулированы критерии отбора, применение которых может способствовать оптимизации содержания экологических вопросов в школьном географическом образовании.

Критерий целесообразности: отбор материала должен быть строго подчинен достижению конкретных предметных и личностных результатов,

зафиксированных во ФГОС ООО, каждый элемент содержания должен использоваться с определенной целью; элементы должны быть отобраны системно, встраиваясь в общее содержание.

Критерий ценностно-смысловой значимости: включаемый в программу материал должен обладать потенциалом для формирования экологической культуры, ценностей устойчивого развития; работать на воспитание ответственного гражданина своей страны.

Критерий межпредметной интеграции: необходимо выявлять и учитывать связи с курсами биологии, физики, химии, обществознания, труда, истории; что позволит избежать дублирования материалов курсов, рационально использовать учебное время, усилить целостность и комплексность восприятия экологических проблем в системе природа-общество-хозяйство-устойчивое развитие.

Критерий деятельностной и практической ориентации: приоритет следует отдавать материалу, который может быть представлен в виде учебных действий: решение практико-ориентированных задач, проектная и исследовательская деятельность, работа с цифровыми ресурсами (ГИС, базы данных), в том числе на краеведческом материале.

Представляется, что использование данных критериев при составлении программ позволит не только разгрузить содержание, но и обеспечить формирование у обучающихся географического и экологического мышления, географической культуры, готовности к практическим действиям для сохранения природы.

Список литературы

1. Амбарцумова Э.М., Дюкова С.Е. Актуализация содержания школьного географического образования через экологизацию // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 2. № 2 (105). – С. 93–103.

2. Винокурова Н.Ф. Теория и методика изучения глобальных экологических проблем на основе геоэкологического подхода в школьной географии: дис. ... доктора пед. наук. М., 2000 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-metodika-izucheniya-globalnykh-ekologicheskikh-problem-na-osnove-geoekologicheskog> (дата обращения: 15.09.2025).

3. Дзятковская Е.Н. Экологизация образования в эпоху цифровизации // Вестник Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. №2. С. 10–15.
4. Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Гуманитаризация экологического образования как вектор развития до 2030 г. // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – Вып. 1(33). – DOI: 10.15393/j5.art.2021.6692.
5. Кларин М.В. Устойчивое развитие и образование // Педагогика. – 2018. – № 5. – С. 15–22.
6. Лазебникова А.Ю., Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Экологическая составляющая в предметном обучении (на примере предмета «обществознание»)// Преподавание истории и обществознания в школе. – 2021. – № 2. – С. 27–37. – DOI 10.47639/2074-4935_2021_2_27.
7. Максаковский В.П. О сквозных направлениях в школьной географии // География в школе. 1998. №1, С.45-50.
8. Николина В.В. Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к природе в процессе обучения географии: дис. ...доктора пед. наук. М., 1999. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-emotsionalno-tsennostno-otnosheniya-uchashchikhsya-k-p> (дата обращения: 20.09.2025).
9. Николина В.В., Гладкий Ю.Н., Сухоруков В.Д. Аксиологический контекст как стратегический ориентир географического образования // Методика преподавания в современной школе: проблемы и инновационные решения. – 2023 – С.79–83. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rep.herzen.spb.ru/publication/982> (дата обращения: 12.09.2025).
10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 09.10.2024 № 704 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования»
12. Федеральная рабочая программа основного общего образования по учебному предмету «Физика» (базовый уровень). М., 2025. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 15.09.2025).
13. Федеральная рабочая программа основного общего образования по учебному предмету «Химия» (базовый уровень). М., 2025. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-pkogrammy/> (дата обращения: 17.09.2025).
14. Федеральная рабочая программа основного общего образования по учебному предмету «Биология» (базовый уровень). М., 2025. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 11.09.2025).
15. Федеральная рабочая программа основного общего образования по учебному предмету «Обществознание». М., 2025[Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 12.09.2025).
16. Федеральная рабочая программа основного общего образования по учебному предмету «География». М., 2025. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 16.09.2025).

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ГЕОГРАФИИ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ВСЕРОССИЙСКОЙ ПРОВЕРОЧНОЙ РАБОТЫ

Вадим Владимирович Барабанов,

Научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего образования

им. Л.Н. Боголюбова

ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»

e-mail: barabanov@instrao.ru

Аннотация. В статье анализируются результаты Всероссийской проверочной работы по учебному предмету «География» с точки зрения соответствия качества общеобразовательной подготовки обучающихся 5–8 классов требованиям федеральных образовательных стандартов и достижения предметных результатов освоения программы по географии Федеральной рабочей программы по учебному предмету «География». Анализ статистических результатов ВПР и результатов анкетирования учителей позволяют выявить причины отдельных недостатков образовательной подготовки обучающихся и предложить меры по оптимизации образовательного процесса, которые могут позволить устранить эти недостатки.

Ключевые слова: образовательная программа, содержание образования, оптимизация, образовательные результаты.

POSSIBLE WAYS TO OPTIMIZE THE EDUCATIONAL PROCESS IN GEOGRAPHY BASED ON THE RESULTS OF THE ALL-RUSSIAN VERIFICATION WORK

V.V. Barabanov,

Research scientist of Center for Social and Humanitarian

General Education the L.N. Bogolyubov,

Institute of Educational Content and Methods V.S. Lednev

e-mail: barabanov@instrao.ru

Abstract. The article analyzes the results of the All-Russian test on the academic subject «Geography» from the point of view of compliance of the quality of general education training of students in grades 5–8 with the requirements of federal educational standards and achievement of the subject results of mastering the geography program of the Federal work Program on the academic subject «Geography». The analysis of the statistical results of the VPR and the results of the teacher survey make it possible to identify the causes of individual shortcomings in the educational training of students and propose measures to optimize the educational process that can eliminate these shortcomings.

Keywords: curriculum, educational content, optimization, educational outcomes.

В 2025 г. всероссийская проверочная работа по учебному предмету «География» (далее – ВПР) впервые проводилась в соответствии с требованиями новых федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) и федеральных основных общеобразовательных программ (далее – ФОП). ВПР проводилась с целью оценки качества общеобразовательной подготовки обучающихся 5–8 классов в соответствии с требованиями ФГОС, и федеральной образовательной программы основного общего образования (ФОП ООО). [8].

ВПР по географии проводилась более чем в 25 тыс. образовательных организаций из всех субъектов Российской Федерации, в общей сложности работу выполняли 1 884 875 обучающихся (5 класс – 395 113, 6 класс – 760 095, 7 класс – 405 541, 8 класс – 324 126). Использование результатов проверочных работ для оценки деятельности педагогических работников, образовательных организаций не предусматривалось [6], поэтому полученные статистические результаты являются в высокой степени достоверными и дают достаточно объективную информацию об уровне достижения обучающимися предметных результатов (далее – ПР) освоения программы, предусмотренных федеральной рабочей программой. По результатам работы проводилось анонимное анкетирование учителей, в котором предлагалось выделить наиболее трудные для обучающихся задания и дать комментарий о причинах трудностей. Ответы на вопросы анкеты дали более 500 учителей. Анализ их ответов позволяет определить трудности, с

которыми сталкиваются учителя при реализации программы и предложить некоторые меры по оптимизации образовательного процесса.

Статистические результаты выполнения ВПР свидетельствуют об успешном освоении обучающимися практически всех предметных результатов (далее - ПР) из составляющих федеральную рабочую программу по географии, достижение которых оценивалось заданиями проверочных работ⁴. В тоже время отдельные ПР не были достигнуты. Например, в 5 классе:

1) «определять расстояния по географическим картам», конкретизирующий элемент содержания программы «определение расстояний с помощью масштаба и градусной сети».[10]. Для оценки достижения этого ПР использовались задания аналогичные следующему:

Определите протяжённость (в километрах) Атлантического океана по экватору, если известно, что экватор пересекает восточное побережье Южной Америки в точке с координатами 0° ш. 50° з.д. и западное побережье Африки в точке с координатами 0° ш. 9° в.д. Длину дуги 1° экватора считать равной 111 км. Запишите решение задачи.

С такими заданиями справились всего 33,4% обучающихся.

2) «устанавливать эмпирические зависимости между продолжительностью дня и географической широтой местности, между высотой Солнца над горизонтом и географической широтой местности на основе анализа данных наблюдений» достижение которого оценивалось с помощью двух следующих заданий:

Школьники анализировали представленные в таблице данные наблюдений за высотой Солнца над горизонтом и продолжительностью светового дня 17 февраля. Саша с Машей анализировали зависимость между продолжительностью светового дня и географической широтой местности, а Петя с Борей – между высотой Солнца над горизонтом и географической широтой местности.

⁴ По общепринятым в практике критериям, требование считается усвоенным, если процент выполнения заданий, проверяющих его, равен или превышает 65 для заданий с выбором ответа и 50 для заданий с кратким и развёрнутым ответом.

Таблица 1. Максимальная высота Солнца над горизонтом и продолжительность светового дня в некоторых городах России 17 февраля

Город	Географические координаты	Максимальная высота Солнца над горизонтом	Продолжительность светового дня
Мурманск	69° с.ш. 33° в.д.	8°	6 ч 33 мин.
Санкт-Петербург	60° с.ш. 30° в.д.	18°	8 ч 33 мин.
Москва	56° с.ш. 37° в.д.	22°	9 ч 49 мин.
Сочи	43° с.ш. 40° в.д.	34°	10 ч 37 мин.

Кто из ребят сделал верный вывод?

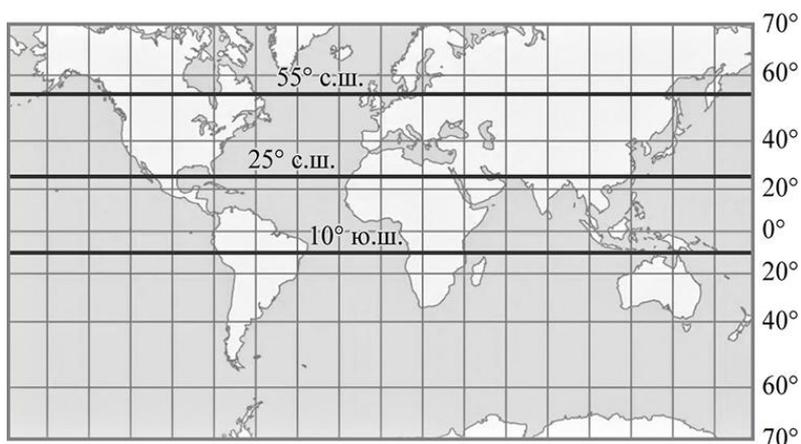
- 1) Саша: «17 февраля чем дальше на север, тем больше продолжительность светового дня».
- 2) Маша: «При движении с запада на восток продолжительность светового дня увеличивается».
- 3) Петя: «Чем больше широта, тем больше максимальная высота Солнца над горизонтом».
- 4) Боря: «Чем ближе к экватору, тем выше Солнце поднимается над горизонтом».

Запишите номер выбранного ответа.

и

Расположите выделенные на карте параллели в порядке увеличения продолжительности светового дня 22 июня, начиная с параллели с наименьшей продолжительностью светового дня.

- 1) 55° с.ш.
- 2) 25° с.ш.
- 3) 10° ю.ш.



Со вторым заданием справились всего 40% обучающихся.

6 класс:

3) «устанавливать зависимость между нагреванием земной поверхности и углом падения солнечных лучей» достижение которого оценивалось с помощью двух заданий двух типов:

Расположите перечисленные параллели в порядке увеличения количества солнечного тепла, которое получает на них земная поверхность 21 марта, начиная с параллели, с наименьшим количеством солнечного тепла.

- 1) 55° с.ш.
- 2) 25° с.ш.
- 3) 10° ю.ш.

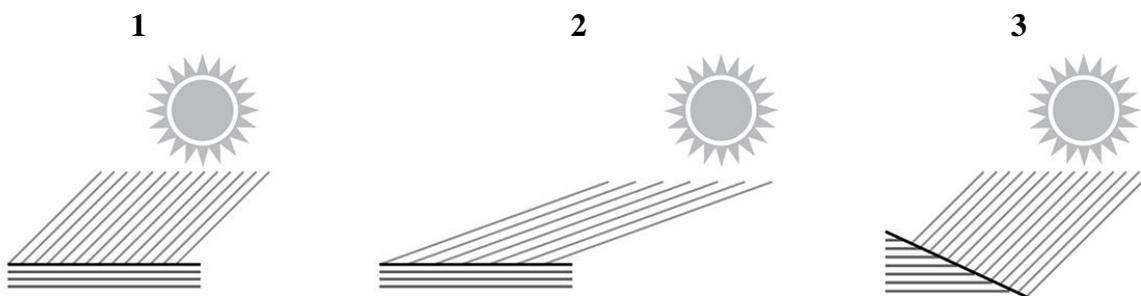
Запишите в таблицу получившуюся последовательность цифр.

Ответ:

--	--	--

ИЛИ

На рисунках 1, 2 и 3 показаны участки земной поверхности, на которые солнечные лучи падают под разными углами. Расположите эти рисунки в порядке увеличения количества солнечного тепла, которое будет получать каждый из показанных на рисунках участков земной поверхности, начиная с участка с наименьшим количеством солнечного тепла. Запишите в ответе последовательность номеров рисунков.



Ответ:

--	--	--

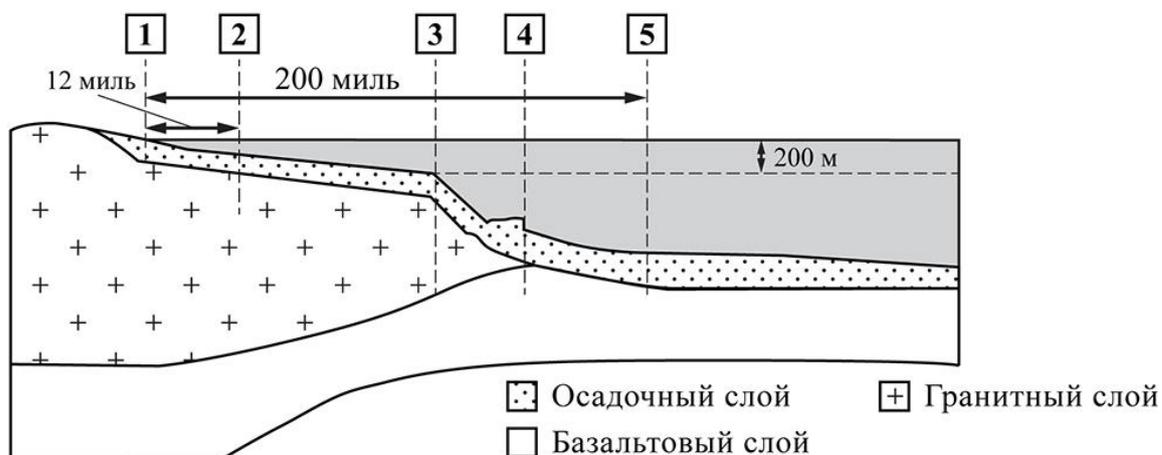
С такими заданиями справились всего 42,5 % обучающихся.

В 8 классе:

«использовать знания о государственной территории и исключительной экономической зоне, континентальном шельфе России, для решения практико-ориентированных задач».[10]. Для оценки достижения этого ПР использовались задания подобные следующему:

Россия имеет суверенные права на разведку и разработку природных ресурсов в пределах своего континентального шельфа. Установите соответствие между границами континентального шельфа России и цифрами, которыми они обозначены на рисунке: к

каждому элементу первого столбца подберите соответствующий элемент из второго столбца.



	ГРАНИЦЫ КОНТИНЕНТАЛЬНОГО ШЕЛЬФА РОССИИ	ОБОЗНАЧЕНИЯ НА РИСУНКЕ
А)	внутренняя	1) 1
Б)	внешняя	2) 2
		3) 3
		4) 4
		5) 5

С такими заданиями справились всего 32,7 % обучающихся.

В ответах на вопросы анкеты многие учителя в целом связывают проблемы с достижением обучающимися отдельных ПР с недостатком учебного времени (в первую очередь это касается программ 5-го и 6-го классов в которых на изучение географии отводится 1 час в неделю) для отработки составляющих эти ПР умений, а также несоответствием действующих учебников содержанию ФРП по географии, отсутствием в них заданий для организации и проведения предусмотренных программой практических работ в ходе выполнения которых должны формироваться и отрабатываться соответствующие умения. В то же время для каждого из таких ПР учителя выделяют специфические причины недостаточной эффективности образовательного процесса, анализ которых позволяет предложить некоторые пути его оптимизации.

Так, в качестве причин низких результатов выполнения задания, проверяющего умение «определять расстояния по географическим картам», разные учителя указывают три различные причины: слабая математическая подготовка большинства пятиклассников – неспособность решить новую для них текстовую задачу, которой является указанное выше задание; отсутствие времени отработки умения определять расстояния по географическим картам с помощью градусной сети; отсутствие в учебнике заданий для отработки этого умения. Можно предположить, что часть учителей при проведении программной практической работы «Определение направлений и расстояний по карте полушарий» давали обучающимся задание определить расстояние между точками только при помощи масштаба, хотя данная практическая работа не является новой, и одной из целей её проведения во всех методических руководствах указывалось формирование представлений об искажениях на карте путём сравнения результатов измерений, полученных с помощью масштаба и с помощью градусной сети.

На наш взгляд, для решения названной выше проблемы с наибольшей эффективностью, необходимо реализовать комплекс мер:

- сформулировать предметный результат по географии в соответствии с содержанием программы: добавить его формулировку слова «с помощью масштаба и градусной сети», те же слова добавить и в формулировку практической работы;

- организовать межпредметное взаимодействие с учителями математики. В первой четверти учебного года пятиклассники учатся решать текстовые задачи арифметическим способом, используя зависимости между различными величинами (скорость, время, расстояние; количество, и др.) [14]. Можно и нужно согласовать с учителями математики включение в образовательный процесс заданий типа ««Протяжённость Атлантического океана по экватору в градусах составляет 59° . Определите протяжённость Атлантического океана по экватору в километрах, если известно, что длина дуги 1° экватора равна 111 км»»;

- при разработке новых единых учебников географии, создание которых к 2028 г. на съезде Российского географического общества в октябре 2025 г. [11]. Предусмотреть в учебнике 5-го класса предусмотреть включение в методический аппарат заданий, которые могут быть использованы учителями при организации и проведении программной практической работы.

В качестве причин низких результатов выполнения заданий, проверяющих умение «устанавливать эмпирические зависимости между продолжительностью дня и географической широтой местности, между высотой Солнца над горизонтом и географической широтой местности на основе анализа данных наблюдений», разные учителя называют как нехватку учебного времени, отсутствие в учебнике заданий для проведения программной практической работы «Выявление закономерностей изменения продолжительности дня и высоты Солнца над горизонтом в зависимости от географической широты и времени года на территории России». Часть учителей указывают на низкий уровень абстрактного мышления у современных пятиклассников.

В качестве мер, направленных на повышение эффективности достижения, названного выше планируемого результата, могут быть реализованы различные подходы:

- опираться на методические разработки по организации и проведению практических работ [1];

- при разработке новых единых учебников географии предусмотреть включение в учебнике 5-го класса в методический аппарат заданий, которые могут быть использованы учителями при организации и проведении программной практической работы;

- перенести в ФРП планируемый результат «устанавливать эмпирические зависимости между продолжительностью дня и географической широтой местности, между высотой Солнца над горизонтом и географической широтой местности на основе анализа данных

наблюдений» и практическую работу «Выявление закономерностей изменения продолжительности дня и высоты Солнца над горизонтом в зависимости от географической широты и времени года на территории России» из программы 5-го класса в программу 8-го класса в тему 152.6.2.3. «Климат и климатические ресурсы». К вопросам «Влияние географического положения на климат России. Солнечная радиация и её виды».

Такой перенос позволит частично разгрузить одночасовой курс 5-го класса (программа 8 класса не является перегруженной), позволит в большей степени учитывать возрастные возможности обучающихся и при позитивно повлияет на достижение требований ФГОС ООО «освоение и применение знаний об основных географических закономерностях», и «умение устанавливать взаимосвязи между изученными природными явлениями и процессами и реально наблюдаемыми географическими явлениями и процессами».

Невысокие результаты выполнения заданий, проверяющих достижение ПР «устанавливать зависимость между нагреванием земной поверхности и углом падения солнечных лучей» учителя связывают с отсутствием в учебнике заданий, предназначенных для формирования соответствующего умения.

На наш взгляд, еще одной причиной является то, что элемент содержания «Неравномерное распределение солнечного света и тепла на поверхности Земли. Пояса освещенности» включается в содержание обучения в 5-ом классе, и рассматривается просто как одно из географических следствий формы Земли и ее движения вокруг Солнца [10]. При этом какого-либо планируемого результата, нацеливающего на достижение определённого уровня освоения этого содержания в программе нет. Элемент содержания «Зависимость нагревания земной поверхности от угла падения солнечных лучей» включён в содержание обучения географии в 6-ом классе, но в программе не предусмотрена практическая работа, которая позволяла бы сформировать названное выше умение [10].

Представляется, что для достижения требования ФГОС ООО «умение устанавливать взаимосвязи между изученными природными явлениями и процессами и реально наблюдаемыми географическими явлениями и процессами» большим количеством обучающихся было бы целесообразно перенести планируемый предметный результат «устанавливать зависимость между нагреванием земной поверхности и углом падения солнечных лучей» в программу 7-го класса, включив в содержание обучения географии в 7-ом классе в тему 152.5.1.3. Атмосфера и климаты Земли соответствующую практическую работу. Такая реструктуризация программы позволила бы оптимизировать образовательный процесс в 6-ом классе за счёт его частичной разгрузки, и сформировать названный выше ПР в тесной связи с изучением в этой теме закономерностей распределения температуры воздуха.

Неспособность большинства обучающихся «использовать знания о государственной территории и исключительной экономической зоне, континентальном шельфе России, для решения практико-ориентированных задач» учителя связывают с фактическим отсутствием таких знаний не только у обучающихся, но и у части учителей, что в свою очередь объясняется отсутствием соответствующего содержания в учебнике.

Таким образом, представляется, что реализация комплекса мер разработанных на основе анализа результатов ВПР по географии, включающих некоторую реструктуризацию содержания Федеральной рабочей программы по географии и мер по методическому сопровождению работы учителей позволит дополнительно оптимизировать образовательный процесс по географии, будет способствовать повышению его эффективности.

Список литературы

1. Барабанов В.В, Дюкова С.Е. ГЕОГРАФИЯ Реализация требований ФГОС основного общего образования [электронный ресурс]: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/geografiya.-realizacziya-trebovanij-fgos-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya_metodicheskoe-posobie-dlya-uchitelya.pdf
2. География: 5–6-е классы: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина [и др.]. – М.: Просвещение, 2025. – 192 с. – (Полярная звезда).
3. География : 8-й класс: учебник / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина [и др.]. – М.: Просвещение, 2025. – 256 с. – (Полярная звезда).

4. Образец для проведения в 2025 году проверочной работы по ГЕОГРАФИИ (5-й класс) [электронный ресурс]: [VPR_GG-5_DEMO_2025.pdf](#) (дата обращения: 22.10.2025).
5. Описание контрольных измерительных материалов для проведения в 2025 году проверочной работы по ГЕОГРАФИИ (5-й класс)[электронный ресурс]: [VPR_GG-5_Opisanie_2025.pdf](#) (дата обращения: 27.10.2025).
6. Образец для проведения в 2025 году проверочной работы по ГЕОГРАФИИ (6-й класс) [электронный ресурс]: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%92%D0%9F%D0%A0-2025/VPR_GG-6_DEMO_2025.pdf (дата обращения: 23.10.2025).
7. Образец для проведения в 2025 году проверочной работы по ГЕОГРАФИИ (8-й класс) [электронный ресурс]: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%92%D0%9F%D0%A0-2025/VPR_GG-8_DEMO_2025.pdf (дата обращения: 25.10.2025).
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»
9. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «География» [электронный ресурс]: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200221>(дата обращения: 25.10.2025).
10. Федеральная рабочая программа основного общего образования МАТЕМАТИКА (базовый уровень) [электронный ресурс]: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_matematika-5-9_baza.pdf (дата обращения: 28.10.2025).
11. Фундамент и горизонты: завершился XVII Съезд Русского географического общества – Статьи и репортажи РГО [электронный ресурс]: <https://rgo.ru/activity/redaction/articles/fundament-i-gorizonty-zavershilsya-xvii-sezd-russkogo-geograficheskogo-obshchestva/> (дата обращения: 30.10.2025).

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**АКТУАЛИЗАЦИЯ И ОПТИМИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ
И СТРУКТУРЫ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ ПО УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ**

Сборник научных статей

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева»
Тел. +7(495)621–33–74
info@instrao.ru
<https://instrao.ru>

Подготовлено к изданию 20.12.2025.
Формат 60×90 1/8.
Усл. печ. л. 6,85

ISBN 978-5-6055600-2-9