



ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ВАРИАТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЕДИНЫХ ПРОГРАММ И УЧЕБНИКОВ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ



Монография

Амбарцумова Э.М., Алексахина Л.Н., Аристова М.А.,
Дюкова С.Е., Калущкая Е.К., Коваль Т.В., Критарова Ж.Н.,
Крючкова Е.А., Лазебникова А.Ю., Рутковская Е.Л.,
Шапарина О.Н.

Под редакцией А. Ю. Лазебниковой

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

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ВАРИАТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЕДИНЫХ ПРОГРАММ И УЧЕБНИКОВ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Авторы монографии:

*Амбарицумова Э.М., Алексаикина Л.Н., Аристова М.А., Дюкова С.Е., Калуцкая
Е.К., Коваль Т.В., Критарова Ж.Н., Крючкова Е.А., Лазебникова А.Ю.,
Рутковская Е.Л., Шапарина О.Н.*

Научный редактор: *Лазебникова А.Ю.*

Типография «Строки»
2026

УДК 372.8
ББК 74.266
Д 50

Научный редактор: Лазебникова А.Ю. - доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

Авторы: Амбарцумова Э.М., Алексашкина Л.Н., Аристова М.А., Дюкова С.Е., Калуцкая Е.К., Коваль Т.В., Критарова Ж.Н., Крючкова Е.А., Лазебникова А.Ю., Рутковская Е.Л., Шапарина О.Н.

Рецензенты:

В.В. Сериков, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А.А. Сорокин, кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет

Д 50 Дифференциация и вариативность обучения в условиях использования единых программ и учебников: отечественный и зарубежный опыт: Монография. Коллектив авторов: Амбарцумова Э.М., Алексашкина Л.Н., Аристова М.А., Дюкова С.Е., Калуцкая Е.К., Коваль Т.В., Критарова Ж.Н., Крючкова Е.А., Лазебникова А.Ю., Рутковская Е.Л., Шапарина О.Н. / Под научной редакцией А.Ю. Лазебниковой. – Москва: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», 2026. – 171 с.

ISBN 978-5-908143-06-6

В основу монографии положены результаты проведенного в Институте содержания и методов обучения им. В.С. Леднева исследования направлений и форм реализации принципов дифференциации и вариативности в обучении в условиях перехода на единые государственные учебники. Представлен обзор нормативных документов и научно-педагогической литературы, дан анализ данных, полученных в ходе опроса учителей, в сравнении с позициями других участников образовательного процесса. Раскрыты методические подходы вариативного изучения отдельных учебных тем социально-гуманитарных предметов.

Монография адресована учителям истории, географии, обществознания, а также преподавателям и студентам педагогических вузов, работникам системы повышения квалификации учителей, научным сотрудникам в области педагогики и смежных наук.

**УДК 372.8
ББК 74.266**

ISBN 978-5-908143-06-6

© ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения
им. В.С. Леднева», 2026
Все права защищены

Введение

Переход на единое содержание образования не отменяет важнейших дидактических принципов обучения – дифференциации и вариативности, практическая реализация которых обеспечивает достижение планируемых образовательных результатов, способствует индивидуализации образовательного процесса, повышению качества усвоения материала обучающимися. Необходимость дифференциации в обучении обусловлена базовой дихотомией – обучение имеет коллективные формы, а освоение учебного содержания, овладение способами деятельности, выработка ценностных ориентиров носят индивидуальный характер. Педагогические исследования и многолетняя практика обучения подтверждают вывод о том, что продуманное использование принципов дифференциации и вариативности дает возможность создать такую образовательную среду, где учитываются особенности и потребности учеников, уровень их подготовки, особенности развития или специфики мышления. Благодаря этому повышается качество образовательного процесса: ученики становятся более вовлеченными, мотивированными и успешными в учебе.

Создание общего образовательного пространства закономерно включает процесс перехода от многообразных версий содержания образования, представленных в авторских программах и учебниках, к единому содержанию, закрепленному в федеральных образовательных программах и государственных учебниках. Очевидно, что в этих условиях принципы дифференциации и вариативности обучения приобретают иные направления и формы реализации.

Как может сегодня осуществляться дифференциация обучения? Сохраняется ли возможности вариативности содержания образования? Есть ли у педагогов запрос на поддержку методического разнообразия? Каким видят родители современный единый учебник? Ответы на эти и другие вопросы призвано было дать специально проведенное коллективное исследование. Его результаты и легли в основу материалов данной монографии.

В первой главе «Принципы дифференциации и вариативности обучения в научно-педагогической литературе и нормативных документах» анализируются ключевые понятия данной темы, показана эволюция форм дифференциации образования в практике советской и российской школы. Рассмотрены представленные в научно-

педагогической литературе различные критерии дифференциации обучающихся и построенные на их основе классификации. Особое внимание уделено анализу нормативных документов – федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в части, относящейся к дифференциации и вариативности в обучении. Дифференциация трактуется в этих документах в общепедагогическом значении этой категории, вариативность относится именно к содержанию образования, использование методических средств не регламентируется. Таким образом, разработчики стандарта, опираясь на положения и выводы педагогической науки, исходят из того, что дифференциация обучения относится к одному из субъектов образовательного процесса – обучающимся, а вариативность – к одному из компонентов обучения – учебному содержанию.

Отдельным предметом рассмотрения в главе стали профили и уровни изучения предметов в средней школе как проявления дифференциации и вариативности обучения. Показано, что при едином содержании образования основным направлением вариативности выступает возможность углубленно и расширенно изучать весь учебный предмет или его определенный компонент (учебный курс, учебный модуль). На основе анализа федеральных рабочих программ выделены и проанализированы различные направления реализации углубленного изучения учебных предметов.

Во второй главе «Есть ли у современной школы запрос на дифференциацию и вариативность обучения» приведены и проанализированы результаты мониторинга «Выявление отношения участников образовательного процесса к дифференциации обучения в условиях перехода школ на единые учебники и их запросов в дополнительных учебных материалах». Основной группой в исследовании стали учителя – предметники, участие приняли также родители школьников; одной из фокус групп стали и непосредственно обучающиеся.

Мониторинг позволил выявить отношение участников образовательного процесса к целесообразности и направлениям дифференциации обучения с переходом к единым учебникам; востребованность учителями, родителями, учениками дополнительных к учебнику материалов и пособий; мнение всех категорий опрошенных о видах и жанрах учебно-методической литературы, которая может служить дополнением к учебнику; осведомленность

педагогов о последних изменениях в содержании образования в основной и средней школе; степень вовлеченности родителей в домашнюю работу школьника, характер использования учебника в этой работе; оценку действующих учебников и возможные направления их совершенствования. Исследование, в частности, показало, что подавляющее большинство педагогов разделяют тезис о необходимости увеличения методического разнообразия с переходом к единым учебникам, многие указывают на то, наличия образовательной программы и учебника недостаточно для эффективной организации процесса обучения, и считают необходимым использовать дополнительное методическое сопровождение.

Вопросам учета принципов дифференциации и вариативности в обучении отдельным предметам посвящена третья глава монографии. Показаны возможности реализации указанных принципов в изучении литературы, истории, географии, обществознания. По каждому предмету дан исторический очерк, показывающий модификации принципов в различные исторические периоды. Особое внимание уделено 60–80 годам прошлого века. Это обусловлено, прежде всего, тем, что именно в эти годы в отечественной дидактике и методике активно разрабатывался вопрос дифференцированного подхода в учебной работе. При этом советская школа работала в условиях типовых программ и единых учебников. Сопряжение современных образовательных реалий и исторического опыта дало возможность более многомерно и обоснованно рассмотреть различные аспекты проблемы.

В последней главе дан анализ зарубежного опыта использования единых учебников.

Глава I.

Принципы дифференциации и вариативности обучения в научно-педагогической литературе и нормативных документах

Дифференциации и вариативность в обучении как категории педагогики

Понятие «дифференциация обучения» достаточно давно было в фокусе внимания ученых. Так, еще В.П. Вахтеров отмечал, что качество знаний учащихся будет высоким, если школа будет приспособлена к их индивидуальным возможностям путем разделения по способностям и склонностям, а также будут учитываться особенности школьников при выборе приемов и методов преподавания. Категория «дифференциация обучения», по заключениям историков педагогики, нашла довольно полное отражение в педагогических и методических исследованиях [6; 50; 114].

В 60-е годы прошлого века в связи с внедрением производственного обучения в старших классах данное понятие стало активно использоваться при описании разделения школ по направлениям профессиональной подготовки учащихся. При этом выдвигались важные принципы дифференциации: отсутствие искусственного отбора учащихся (учитывалось только самовыражение склонностей и интересов), обязательное получение всеми школьниками полного среднего образования по всем предметам типового учебного плана [35, с.6].

К проявлениям дифференциации в обучении в условиях единого содержания образования в советской школе ученые относят появление факультативных курсов, а также появление специализированных классов и школ с углубленным изучением отдельных предметов [25; 136]. С появлением специализированных классов и школ трактовка понятия «дифференциация» расширяется.

В 70–80-е годы прошлого века в отечественной педагогике вопросы дифференциации обучения начали рассматриваться комплексно (работы Н.А. Гончарова, А.А. Кирсанова, Е.С. Рабунского, Н.Н. Шахмаева и др.). Идеи, выдвинутые в эти годы, а также осмысление новых педагогических реалий, в частности, появления новых типов школ (школ-комплексов, лицеев, гимназий и др.) послужили основой

для дальнейшей разработки проблемы дифференциации обучения в различных ее аспектах [25; 64; 77; 81; 86; 109 и др.].

В нынешних условиях дифференциация в обучении чаще всего трактуется как форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, ситуативной или относительно устойчивой, образованной на основе некоторых общих для участников группы признаков. При этом подчеркивается, что данные признаки (критерии) должны быть значимыми для процесса обучения. Обращается внимание на то, что имеются в виду не столько индивидуальные особенности, которые сложно учитывать в условиях массового обучения, сколько социально-типические особенности.

Чаще всего основным критерием дифференциации выступает успеваемость школьников. Однако многие исследователи обращают внимание на недостаточность использования только этого показателя. Подчеркивается, что важно учитывать особенности восприятия, памяти, мышления школьников, а также интересы, склонности, проектируемую профессиональную деятельность.

В качестве примера приведем основания дифференциации, предложенные в одном из учебников по педагогике. Согласно позиции авторов дифференциация осуществляется:

- по способностям: по общим способностям (по результатам обучения школьников в предыдущем классе) и по частным способностям (к определенным предметам);
- по неспособностям: группировка неуспевающих учеников в классы с изучением отдельных предметов на более простом уровне и в меньшем объеме;
- по проектируемой профессии: углубленное изучение профильных предметов;
- по интересам учащихся: формирование классов с углубленным изучением того или иного предмета [107, с.152-153].

Возможны иные основания дифференциации обучения, учитывающие нормативные, организационные, психолого-педагогические и методические составляющие образовательного процесса:

- по уровню познавательных возможностей обучающихся [31, с.186–191] – организация учебного процесса с учетом индивидуальных различий в способностях, темпах освоения материала, мотивации, направленная на то, чтобы каждый мог максимально раскрывать

и развивать свой потенциал – предоставление различного по объему и глубине содержания, разнообразных по уровню сложности когнитивных операций заданий, форм организации деятельности;

- по характеру познавательных интересов и потребностей обучающихся – «внешняя», обеспечиваемая образовательной организацией, связанная, например, с многообразием предлагаемых курсов внеурочной деятельности и возможностью выбора курса по интересам, и «внутренняя», обуславливаемая учетом и обеспечением развития, интересов обучающихся при реализации общеобразовательных программ.
- с учетом степени самостоятельности обучающихся при изучении учебного материала,
- на основе показателей освоения (достижения) образовательных результатов (высокие, средние, низкие) [112; 113], в том числе освоения определенных знаний, умений, сформированности определенного социального опыта (с учетом различия сфер жизни, в которых социальный опыт развит), уровня развития критического и креативного мышления и др.

Основанием дифференциации обучения, могут служить профессиональные навыки и широта возможностей учителей, в том числе, понимания ими необходимости дифференциации [117]. Возможности начинающего учителя и опытного, углубляющегося в предмет, разные, и отсюда необходимость предъявления возможной вариативности на уровне учебных пособий (в том числе вариантов организации обучения с помощью различных составляющих УМК, с учетом особенностей их жанра, направленности, дидактических функций и частных задач, целевой аудитории обучающихся и педагогов).

Разделение на группы предполагает создание для них различных педагогических условий образовательной деятельности, включающей использование учебных заданий разной направленности и уровня сложности, выбор вида деятельности, определение меры самостоятельности в учебной работе, темпа продвижения.

Различают внешнюю и внутреннюю дифференциацию. Внутренняя дифференциация предполагает учет особенностей учащихся в условиях работы в обычных классах. Внешняя дифференциация предполагает создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии) относительно стабильных групп, в которых содержание

образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различаются [110].

В 90-е годы прошлого века получила распространение точка зрения, согласно которой одним из основных проявлений дифференциации обучения выступает включение в учебный план новых предметов, постоянное расширение их набора. Однако уже тогда прозвучала предостережение против абсолютизации этой идеи. В.С. Леднев в своих исследованиях показал, этот вид дифференциации на современном этапе «достиг своего верхнего предела, поэтому введение нового курса должно сочетаться с сокращением других, но не путем их изъятия из образования, а путем объединения прежних компонентов на основе их содержательной интеграции» [52, с.16].

Примером внешней дифференциации в нынешних условиях может служить профилизация обучения в старших классах, предусматривающая осознанный выбор обучающимися направления специализации.

Таким образом, дифференциация в обучении – это подход, при котором учитель подстраивает содержание, методы, темп и формы работы под индивидуальные особенности учащихся. Иными словами, это способ учить не всех одинаково, а так, чтобы ученик мог достичь успеха, исходя из своего уровня, интересов и стиля обучения.

Различное построение учебного процесса с учетом дифференциации обучения может проявляться в разных формах. Так, учет уровня подготовки обучающихся может выражаться в использовании разноуровневых заданий, в том числе домашних. Зная о различиях в темпах продвижения учеников, учитель может кому-то дать больше времени на выполнение, а кому-то дополнительное задание. Интересы и склонности школьников могут учитываться при выборе тем для проекта, примеров, практических заданий, связанных с личными увлечениями. Сочетая разные способы предъявления учебного материала – схемы и таблицы, аудио и видеоматериалы, практические работы, учитель помогает ученикам, отличающимся по способам восприятия информации (визуалам, кинестетикам и др.). Учитывается и степень самостоятельности обучающихся: одним ученикам дается готовый алгоритм решения, другим – общее направление поиска.

При значении принципа дифференциации обучения нельзя не отметить, что его реализация сопряжена с определенными трудностями. Прежде всего учителю важно на основе своих

наблюдений, с учетом результатов оценивания, практики взаимодействия с учениками достаточно точно определить их не только индивидуальные, но и типологические различия в характере и возможностях их учебной деятельности. Именно эти представления лягут в основу внутренней дифференциации. Следующим шагом становится подбор образовательных средств, педагогических стратегий для каждой из этих групп. И наконец, этап практической реализации с учетом реальной педагогической ситуации, настроения класса и иных обстоятельств. Все это означает, что полноценно использовать потенциал дифференцированного подхода в обучении можно лишь при высоком уровне педагогического мастерства учителя.

Понятие «вариативность» как разновидность, изменчивость хорошо известен и широко применяется. В словаре В.И. Даля слово «вариант» трактуется как изменение или различие изложения, а также «варьировать, изменять, применяясь к принятым условиям или правилам» [37]. С.И. Ожегов в своем словаре приводит слово-синоним, уточняющий понятие «вариативность» – альтернатива как выбор одного двух или нескольких возможных решений [76].

В «Кратком словаре современных понятий и терминов» слово «вариант» рассматривается вместе с родственными ему понятиями: «вариация», «вариантный», «варьировать», «варьированный», что в переводе с латинского «*varians*» (видоизменение, разновидность) означает: «одна из возможных комбинаций» [49].

Применительно к образованию термин «вариативность» стал широко использоваться сравнительно недавно, особенно активно в 90-е годы прошлого века.

Вариативным может быть как учебное содержание, так и методы, формы, технологии обучения. В последнем случае вариативное образование выступает в качестве поискового образования, ориентированного на выявление адекватных образовательным потребностям личности технологий, форм, методов и средств организации образовательного процесса [111]. В этой части мы видим, по сути, аспектное переименование вариативности с дифференциацией обучения, которое, как было показано выше, также предполагает выбор методических средств с учетом возможностей и особенностей отдельного ученика или типологической группы обучающихся.

В 1990 – начале 2000-х особое внимание стало уделяться вариативности содержания общего образования. Вариативность

рассматривалась как основной компонент системы образования. Так, А.Г. Асмолов отмечал, что вариативность выступает как необходимое условие расширения возможностей развития личности при решении задач жизнедеятельности в ситуациях роста разнообразия, а также обеспечивает управление изменениями в разноуровневых образовательных системах [10].

Вариативность рассматривалась как качество образовательной системы, характеризующее ее способность создавать и предоставлять учащимся варианты образовательных программ для выбора в соответствии с их изменяющимися образовательными потребностями и возможностями [88].

Возможности образовательной организации в плане предоставления вариативных образовательных услуг и разнообразия образовательных траекторий выступали одним из важнейших показателей качества образования в школе [82].

В этот период появилось много авторских программ по различным предметам, к ним разрабатывались учебники. Число последних в отдельные годы исчислялось сотнями наименований.

Таким образом, вариативность стала ведущим направлением в развитии системы образования в постперестроечное время. Она трактовалась как способность системы образования от государственного уровня до образовательного учреждения предоставлять выбор из большого многообразия учебных программ, образовательных траекторий, видов образовательных учреждений; вариативность была положена в основу отбора содержания.

Недостатки такого подхода проявились достаточно скоро. Становилось очевидным нарушение равенства в образовании, разрушение общего образовательного пространства страны.

Ситуация стала меняться с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней образования, федеральные образовательные программы по всем учебным предметам. Сейчас идет разработка единых государственных учебников. Линейка таких учебников по истории уже вошла в практику школьного обучения.

Потерял ли свое значение в этих условиях принцип вариативности образования? Очевидно, что он нет, однако при этом он определенным образом модифицируется. Проявлением вариативности сегодня служит наличие двух уровней образовательных программ, базового

и углубленного. Пространством вариативности содержания образования выступают различные программы внеурочных курсов, которые выбираются в дополнение к основным предметам. Возрастает разнообразие методов и технологий, педагогических подходов, включающих проблемное, интерактивное, проектное обучение, широкое применение цифровых инструментов.

Единый учебник задает базовое содержание и обеспечивает равный доступ к знаниям, но не ограничивает педагогическую инициативу. Вариативность проявляется в том, как учитель работает с материалом: какие методы применяет, какие задания предлагает, какие формы деятельности выбирает. И при едином учебнике возможны различные педагогические сценарии – работа в группах, исследовательские и проектные задания, дискуссии, цифровые лаборатории. Ученики могут выбирать уровень сложности заданий, способ представления результата (презентация, эссе, видеоролик, мини-проект). Такое разнообразие делает обучение живым, гибким и мотивирующим. Кроме того, единый учебник может быть дополнен вариативными пособиями – рабочими тетрадями, электронными ресурсами, сборниками практических задач, методическими рекомендациями для учителя. Таким образом, вариативность при едином учебнике – это не противоречие, а сочетание стабильной базы и педагогической гибкости. Единый учебник обеспечивает единство содержания, а вариативность – индивидуальный путь каждого ученика к знаниям.

Сам учебник при наличии разнопланового методического аппарата также может стать инструментом реализации вариативного подхода в обучении: маркировка заданий по уровню сложности, характеру оценивания, условиям выполнения (в группе или индивидуально); представление материала в разных знаковых системах, использование наряду с текстом схем, диаграмм, изображений; размещение наряду с основным дополнительными текстами для тех, кто увлекся темой, хочет знать больше. При работе с одним материалом могут использоваться разные формы: обсуждение, проект, исследование, ролевая игра, тест, дебаты, и т.д.

Важное значение приобретает оснащение единых учебников дополнительными учебными и методическими изданиями. Укажем некоторые из них:

- методические пособия для учителей (опорные конспекты, поурочные разработки, рекомендации по работе с разными группами учащихся;

сборники заданий для дифференциации и оценки; методические варианты изучения одного и того же тематического содержания в соответствии с конкретными педагогическими задачами);

- рабочие тетради и практикумы (задания для закрепления материала из учебника, упражнения для самостоятельной работы и самопроверки, проекты, мини-исследования, лабораторные работы);
- сборники заданий и тестов (тренировочные задания, контрольные работы, олимпиадные задачи, материалы для подготовки к ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, разноуровневые упражнения для диагностики знаний);
- электронные и интерактивные ресурсы (онлайн-платформы, мультимедийные презентации, видео, интерактивные карты, лаборатории);
- дополнительная литература и справочные материалы (словари, атласы, хрестоматии, подборки научно-популярных текстов);
- творческие и проектные тетради (задания для индивидуальных и групповых проектов, дневники наблюдений и исследовательские листы).

Остановимся кратко на сборниках заданий и тестов. В современной педагогической практике учебные задания достаточно широко используются для реализации контрольных и измерительных функций. Появление обширных банков таких заданий и их использование является одним из результатов проведения педагогических измерений и различных аттестационных процедур, в том числе ОГЭ и ЕГЭ [78; 79]. В связи с процентом выполнения (реальным или гипотетическим) задания принято делить на уровни сложности: низкий, средний, высокий. Данные задания обладают значительным образовательным потенциалом для реализации дифференциации и вариативности обучения и в этой связи могут включаться в учебный процесс в разных дидактических функциях. Иными словами использоваться не только в целях контроля, но и для выявления динамики отдельных (конкретных, важных для той или иной группы учащихся) образовательных результатов, мотивации, стартовой диагностики перед началом изучения учебного раздела или темы, самопроверки и др.

Можно заключить: единый учебник задает базовый уровень подготовки, а дополняющие его разнообразные пособия обеспечивают гибкость и выбор. Использование такого комплекса повышает мотивацию школьников, позволяет реагировать на изменения, связанные с развитием

интересов у детей, появлением новых технологий, поддерживает личностное развитие учащихся, их творческих способностей, самостоятельности, ответственности.

ФГОС общего образования о дифференциации и вариативности в обучении

Принципы дифференциации и вариативности обучения нашли отражение в федеральных государственных стандартах общего образования. Принцип вариативности учебного содержания впервые упомянут в ФГОС ООО уже в первой части «Общие положения», среди которых он идет сразу после положений о единстве образовательного пространства и преемственности образовательных программ всех уровней. Тем самым подчеркнута его важная роль в системе обучения. Встречается в стандартах и понятие «дифференциация».

В соответствии с приказом Министерства просвещения во ФГОС ООО (п.20) было внесено следующее положение: «Организация образовательной деятельности по программам основного общего образования может быть основана на делении обучающихся на две и более группы и различном построении учебного процесса в выделенных группах с учетом их успеваемости, образовательных потребностей и интересов, пола, общественных и профессиональных целей, в том числе обеспечивающих изучение родного языка в образовательных организациях, в которых наряду с русским языком изучается родной язык, государственный язык республик Российской Федерации, иностранный язык, а также углубленное изучение отдельных предметных областей или учебных предметов (далее – дифференциация обучения)» [95].

На основе приведенного положения можно заключить, что под дифференциацией обучения в данном случае понимается разделение обучающихся на группы по различным основаниям: успеваемость, образовательные потребности и интересов, пол, общественные и профессиональные цели. Учебный процесс в таких группах строится по разному, и это, на наш взгляд, можно считать одновременно и проявлением вариативности в обучении. Стандарты, как указано в нормативных документах, обеспечивают вариативность содержания программ общего образования.

Таким образом, в данном случае разработчики стандарта, опираясь на положения и выводы педагогической науки, исходят из того,

что дифференциация обучения относится к одному из субъектов образовательного процесса – обучающимся, а вариативность – к одному из компонентов обучения – учебному содержанию.

В то же время в п.24 ФГОС СОО закреплено положение, расходящееся с представленным выше выводом: «Организация образовательной деятельности по основным образовательным программам среднего общего образования может быть основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов основной образовательной программы среднего общего образования». Здесь понятие «дифференциация» относится именно к содержанию, хотя в других частях документа применительно к этому компоненту широко используется понятие «вариативность». Заметим, что в настоящее время идет доработка ФГОС СОО, и возникшую двойственность в использовании терминов уже предложено устранить.

Как стандарт обеспечивает реализацию этого принципа показано в ряде последующих пунктов нормативного документа. Так, в п.5 ФГОС СОО указано, что «Вариативность содержания программ общего образования обеспечивается в стандарте за счет:

1) требований к структуре программ общего образования, предусматривающей наличие в них учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей).

2) возможности разработки и реализации образовательной организацией программ общего образования, в том числе предусматривающих углубленное изучение отдельных учебных предметов;

3) возможности разработки и реализации организацией индивидуальных учебных планов, соответствующих образовательным потребностям и интересам обучающихся».

Согласно п.22 «В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся в основной образовательной программе предусматриваются:

- изучение учебных предметов на углубленном уровне;
- учебные предметы, дисциплины (модули), курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные и региональные особенности;
- внеурочная деятельность».

Особо выделяются возможности учебных планов в части, формируемой участниками образовательных отношений. В них могут быть включены учебные предметы, в том числе элективные курсы по выбору обучающихся, предлагаемые образовательной организацией в соответствии со спецификой и возможностями организации, осуществляющей образовательную деятельность. (п.25)

При едином содержании образования основным направлением вариативности выступает возможность углубленно и расширенно изучать весь учебный предмет или его определенный компонент (учебный курс, учебный модуль). Углубленное изучение учебных предметов реализует задачи профессиональной ориентации и направлено на предоставление возможности каждому обучающемуся проявить свои интеллектуальные и творческие способности при изучении указанных учебных предметов, которые необходимы для продолжения получения образования и дальнейшей трудовой деятельности (п.20).

Профили и уровни изучения предметов в средней школе как проявления дифференциации и вариативности обучения

В 2002 году была утверждена «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» [93].

Профильное обучение создавалось как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами. В Концепции были приведены примерные учебные планы четырех профилей: естественно-математического, социально-экономического, гуманитарного, технологического.

Профильное обучение в системе общего образования предусматривало такую его организацию, которая включает изучение обязательных предметов и предметов для углубленного изучения в рамках какого-либо профиля. Таким образом, создавались условия для дифференциации содержания обучения, индивидуальных учебных траекторий; обеспечения углубленного изучения отдельных предметов и возможностей учащихся в их самореализации [22, с.31].

В дальнейшем профильность в обучении была закреплена в ФГОС СОО. В действующем государственном стандарте закреплено 5 профилей обучения: естественнонаучный, гуманитарный, социально-

экономический, технологический, универсальный. Учебный план профиля должен содержать не менее 13 учебных предметов и предусматривать изучение не менее 2 учебных предметов на углубленном уровне из соответствующей и смежной предметной области.

В 2022 г. в Институте содержания и методов обучения (тогда Институт стратегии развития образования) было проведено исследование, охватившее 785 образовательных организаций в 18 регионах России. Оно показало, что наиболее распространенным является универсальный профиль, реализуемый более, чем в половине образовательных организаций (54,8%). За ним следует естественнонаучный профиль (40,5%); на третьем месте – гуманитарный профиль (34,8); на четвертом – социально-экономический профиль (31,1%); на пятом месте – технологический профиль (22,5%) [68].

Проводимая сейчас работа по обновлению ФГОС СОО предусматривает определенную корректировку этой части документа. Предлагается, в частности, дополнить перечень профилей агротехнологическим профилем и отразить идею создания в рамках реализации профильного обучения классов различной направленности (классов специализации) за счет части, формируемой участниками образовательных отношений, и курсов внеурочной деятельности (например, физико-математический класс, химико-биологический класс, литературно-исторический класс, инженерный класс, психолого-педагогический класс, медицинский класс, медиа класс и др.). Обосновывается тезис о более четком отражении принципа дифференциации в обучении, предлагается указать, что организация образовательной деятельности по программе среднего общего образования может быть основана на делении обучающихся на группы и различное построение учебного процесса в выделенных группах с учетом их успеваемости, образовательных потребностей и интересов, психического и физического здоровья, пола, общественных и профессиональных целей.

Таким образом, профилизация старшей школы служит проявлением дифференциации в обучении. Возможность же изучать предметы на различном уровне отражает вариативность содержания образования.

Углубленное изучение учебных предметов реализует задачи профессиональной ориентации и направлено на предоставление возможности каждому обучающемуся проявить свои интеллектуальные и творческие способности при изучении указанных учебных

предметов, которые необходимы для продолжения получения образования и дальнейшей трудовой деятельности.

Отметим, что углубленный уровень изучения предметов представлен сегодня учебными предметами не только на уровне среднего, но и основного образования и обеспечен федеральными рабочими программами.

В ФОП СОО для каждого из профилей, в том числе универсального, предлагаются варианты учебного плана (ФГОС СОО п.18.3.1). В универсальном профиле комбинация учебных предметов, выбранных для углубленного изучения, может быть индивидуальной (по выбору участников образовательных отношений) [84].

Организация углубленного изучения обеспечивается разными путями, в том числе через учебные курсы, включая курсы внеурочной деятельности, учебные модули. Это создает возможности для различных вариантов изучения предметов (ФГОС ООО п.5, ФОП ООО п.167.5.2.), и, в свою очередь, способствует возможности удовлетворения образовательных потребностей каждого обучающегося.

Учебные курсы (в том числе курсы по выбору) могут быть направлены или на расширение, или на углубление базового содержания, или на интеграцию содержания разных предметов (ФГОС СОО 18.3.1).

Система модулей призвана обеспечить гибкость образовательного процесса, вариативность содержания и индивидуализацию обучения, сохраняя при этом единство требований ФГОС к результатам обучения. Образовательная организация может использовать как федеральные рабочие программы модулей, так и разрабатывать собственные на их основе [121, ч.6.4 ст.12]. Выбор модулей осуществляется образовательной организацией самостоятельно, исходя из ее кадровых и материальных возможностей и запросов обучающихся (ФГОС ООО п.23, 29).

Данные формы создают возможности вариативности содержания и дифференциации образовательного процесса, которые обеспечиваются не только разнообразием возможностей использования учебных программ (учебных курсов, модулей), но и гибкими подходами к составлению учебного плана образовательной организации.

Для организации углубленного изучения отдельных предметов и профильного обучения образовательная организация вправе перераспределять время федерального учебного плана – выделить часы на изучение предметов за счет времени, предусмотренного в федеральном учебном плане на изучение учебных предметов, по

которым не проводится государственная итоговая аттестация, в пользу изучения иных учебных предметов [121, ст. 12, ч. 6.2].

Также предусматривается возможность использования части часов внеурочной деятельности для углубленного изучения предметов. Программы профильного обучения (в том числе программы по учебным предметам, изучаемым на углубленном уровне) реализуются за счет комбинации учебных часов, отводимых на урочную деятельность, и учебных часов, предусмотренных на внеурочную деятельность [84].

Для реализации углубленного изучения могут создаваться комплексные учебные планы с учетом специфики реализуемых образовательных программ и наименований образовательных организаций (лицеи, гимназии, центры образования, школы с углубленным изучением отдельных предметов и др.) [97]. Предусмотрена возможность создания индивидуальных учебных планов для обучающихся (ФГОС ООО п.2.3 п.5).

Таким образом, изучение предметов на базовом и углубленном уровнях обеспечено различными нормами и создает широкий спектр возможностей для образовательных организаций.

Обратимся к учебным программам и рассмотрим, как достигается углубленный уровень содержания в разных предметах, чем он отличается от базового.

На уровне целей изучения предмета программы углубленного изучения по сравнению с программами базового уровня делают больший акцент на формирование системы научных знаний и мотивации к изучению предмета. Так, например, программа по химии углубленного уровня для 8-9 классов включает все цели, зафиксированные для изучения химии на базовом уровне, но дополнительно предусматривает «формирование системы химических знаний как компонента естественнонаучной картины мира, как основы для понимания химической стороны явлений окружающего мира, освоение языка науки» и «развитие у обучающихся интереса к изучению химии и сферам деятельности, связанным с химией» (хотя в целях базового уровня также зафиксировано формирование мотивации и развитие способностей к химии и готовность к осознанному выбору профиля и направленности дальнейшего обучения) [131].

На уровне содержания углубленное изучение проявляется не только в расширении теоретического материала, включения материала об эксперименте, методологии научного познания, но и в усилении

межпредметных связей, включении современных научных проблем и исследовательских подходов, роли наук в решении современных проблем, увеличении знаний, связанных с профессиями, и требующимися компетенциями.

Так, в пояснительной записке федеральной рабочей программе СОО по обществознанию (10–11) углубленного уровня фиксируется, что углубление происходит путем введения ряда новых, более сложных компонентов содержания, раскрытия содержательных компонентов в более широком многообразии связей и отношений, дополнения содержания предмета вопросами, связанными с логикой и методологией познания социума различными социальными науками; усиления внимания к характеристике основных социальных институтов, создания условий для развития способности самостоятельного получения знаний на основе освоения различных видов (способов) познания, их применения при работе, как с адаптированными, так и неадаптированными источниками информации в условиях возрастания роли массовых коммуникаций [128].

В программе по биологии для углубленного изучения предмета 10–11 в теме «Биология как наука» появляются элементы содержания, которые отсутствуют в программе базового уровня: «Краткая история развития биологии. Биологические науки и изучаемые ими проблемы. Фундаментальные, прикладные и поисковые научные исследования в биологии. Профессии, связанные с биологией. Значение биологии в практической деятельности человека: медицине, сельском хозяйстве, промышленности, охране природы».

Имеется различие в названии тем – на базовом уровне тема 2 это «Живые системы и их организация», на углубленном уровне «Живые системы и их изучение».

Прослеживается различие в возможностях обучающихся, выбравших базовую и углубленную программы, познакомиться с методами исследования биологических наук. На углубленном уровне программа предусматривает изучение многих вопросов, связанных с научными методами и анализом результатов: «Наблюдение, измерение, эксперимент, систематизация, метаанализ. Понятие о зависимой и независимой переменной. Планирование эксперимента. Постановка и проверка гипотез. Нулевая гипотеза. Понятие выборки и ее достоверность. Разброс в биологических данных. Оценка достоверности полученных результатов. Причины искажения результатов эксперимента. Понятие статистического теста». На базовом уровне обучающиеся знакомятся

только с «методами познания живой природы (наблюдение, эксперимент, описание, измерение, классификация, моделирование, статистическая обработка данных». Отметим, что эти вопросы изучаются в разных темах [122; 123].

В ФРП по географии (10–11) углубленное изучение обеспечивается за счет включения нового (по сравнению с базовым уровнем) фактологического и теоретического материала, повышения уровня самостоятельности обучающихся (расширения набора факторов, которые нужно принимать во внимание при осуществлении таких видов деятельности, как сравнение, объяснение и т.п.), а также включения новых видов деятельности [124].

На уровне предметных требований углубление может выражаться в знании и умении применять новые понятия, или применять понятия «свободно» (термин ФГОС СОО (биология, углубленный уровень) [ФГОС СОО]. Это нашло отражение и в программах базового и углубленного уровней по предмету. В программе базового уровня названы предметные требования «умение раскрывать содержание биологических терминов и понятий», «умение излагать биологические теории», а в программе для углубленного изучения предметные требования сформулированы иначе: «владение системой биологических знаний, которая включает: основополагающие биологические термины и понятия, биологические теории, учения, законы, принципы» [122; 123]. Программы углубленного уровня уделяют большое внимание формированию системы научных знаний, более разветвленной, структурированной, чем при изучении предмета на базовом уровне.

Предметные требования программ углубленного уровня по сравнению с базовым предусматривают формирование умений устанавливать более сложные взаимосвязи между изучаемыми явлениями и процессами; более точно планировать эксперименты и критически относиться к полученным данным; решать более сложные задачи, больше внимания уделяется самостоятельной деятельности обучающихся.

Так, например, в программе базового уровня по физике 7 класса (для основной школы) среди предметных требований выделено умение «решать расчетные задачи в 1–2 действия, используя законы и формулы, связывающие физические величины...», а в программе для 7 класса углубленного уровня – «решать расчетные задачи (в 2–3 действия) по изучаемым темам курса физики, выбирая физическую модель...», появляется требование «выявлять недостающие или избыточные данные,

обосновывать выбор метода решения задачи...». Изучая предмет на базовом уровне обучающийся должен уметь «следуя предложенной инструкции: при выполнении измерений собирать экспериментальную установку и вычислять значение искомой величины», а на углубленном «самостоятельно планировать исследование, самостоятельно собирать экспериментальную установку с использованием инструкции, представлять полученные зависимости физических величин в виде таблиц и графиков, оценивать погрешности, проводить выводы по результатам исследования».

Таким образом, кроме увеличения внимания к проведению экспериментальной работы и интерпретации ее результатов, даже на уровне требований заложен большой уровень самостоятельности обучающихся, предусмотренный при углубленном изучении предмета [129; 130].

В программах среднего общего образования по обществознанию базового и углубленного уровней предметные результаты в отношении методов научных исследований также различаются. При изучении предмета в 10 классе на углубленном уровне обучающийся должен «владеть элементами методологии социального познания, включая возможности цифровой среды; применять методы научного познания социальных процессов и явлений, включая типологизацию, социологические опросы, социальное прогнозирование, доказательство, наблюдение, эксперимент, практику как методы обоснования истины; методы социальной психологии, включая анкетирование, интервью, метод экспертных оценок...», тогда как при изучении предмета на базовом уровне необходимо «иметь представления о методах изучения социальных явлений и процессов в социальных науках, включая универсальные методы науки, а также специальные методы социального познания, в том числе социологические опросы, биографический метод, социальное прогнозирование, метод моделирования и сравнительно-исторический метод» [127; 128].

На уровне углубленного изучения появляются дополнительно требования, связанные с работой с источниками информации – определять надежность информации, делать выводы и обобщения на ее основе. Так, во ФГОС СОО для предмета история, изучаемого на базовом уровне, указано требование к результатам овладения программой «умение критически анализировать для решения познавательной задачи аутентичные исторические источники разных типов, оценивать их

полноту и достоверность, соотносить с историческим периодом; выявлять общее и различия; привлекать контекстную информацию при работе с историческими источниками». На углубленном уровне ФГОС СОО это требование становится более сложным, многоаспектным, включает в себя элементы рефлексии: «умение объяснять критерии поиска исторических источников и находить их; учитывать при работе специфику современных источников социальной и личной информации; объяснять значимость конкретных источников при изучении событий и процессов истории России и истории зарубежных стран; приобретение опыта осуществления учебно-исследовательской деятельности». Для каждого требования к предметным результатам ФГОС СОО в программе по истории дается характеристика структуры предметного результата, которая включает перечень знаний и умений. Для данного требования ФГОС СОО в такую структуру, среди прочих, вошли умение различать факты и мнения, описания и объяснения, гипотезы и теории, умение оценивать степень полноты и достоверности, информационную/художественную ценность источника, а также умения осуществлять различные самостоятельные действия с источниками информации, исследовательскую деятельность и прогнозировать ее возможные результаты и т.п. [125; 126].

В требованиях к предметным результатам овладения образовательными программами на углубленном уровне ФГОС СОО проявляются некоторые различия и особенности предметов. Так, требования социально-гуманитарных предметов при углубленном изучении акцентируют внимание на анализе текстов, критическом отношении к ним, интерпретации, анализу и обобщению данных, аргументации и рефлексии собственной деятельности; большее внимание уделено методологии познания [124; 126; 128]. Для требований естественнонаучных предметов на углубленном уровне, кроме названных особенностей, характерно внимание к использованию моделей, современных технологий, пониманию значения точности измерений [123; 130; 131].

Таким образом, углубленное изучение предметов – важный механизм реализации принципов вариативности и дифференциации обучения, позволяющий учитывать индивидуальные образовательные запросы учащихся. Нормативная база создает условия для вариативности на уровне образовательной организации за счет возможностей использования разнообразных образовательных программ, различных

форм углубленного изучения, гибкого построения учебных планов. ФРП позволяют реализовать цели углубленного изучения предметов; направления углубления программ ориентированы на расширение знаний о науках и их методах познания, развитие исследовательских, аналитических умений, умений работы с информацией. ФГОС и программы углубленного уровня предусматривают и обеспечивают более высокий уровень самостоятельности обучающихся, их участия в исследовательской деятельности, отчасти в рефлексии.

При общих подходах к конструированию программ для углубленного изучения, они сохраняют свою предметную специфику. Однако можно предположить, что дальнейшая конкретизация подходов и усиление межпредметного взаимодействия поможет создать лучшие условия для углубленного изучения каждого предмета.

Вопросы соотношения базового и углубленного уровней изучения предмета требуют дальнейших исследований. Расширение учебного содержания в углубленных курсах должно сочетаться с выстраиванием более глубоких и многоаспектных взаимосвязей между изучаемыми процессами и явлениями, повышением самостоятельности обучающихся. Свое место в профильном обучении могут занять и межпредметные модули, реализация которых потребует нового уровня взаимодействия учителей-предметников.

Глава II.

Есть ли у современной школы запрос на дифференциацию и вариативность обучения

В 2025 г. ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева» провел мониторинг, направленный на выявление:

- мнений педагогов о реализации принципов дифференциации и вариативности обучения в современных условиях;
- наиболее распространенных практик реализации принципов дифференциации и вариативности;
- методических запросов учителей, связанных с поиском образовательных ресурсов, которые помогут обеспечить достижение государственных требований к образовательным результатам обучающимися с разным уровнем мотивации и подготовки, различными познавательными интересами.

Всего в мониторинге приняло участие 6922 учителя, преподающих различные учебные дисциплины на уровнях основного и среднего образования (таблица 1). В соответствии с полученными данными стаж работы до 5 лет имели 8% респондентов, от 5 до 10 лет – 9 %, свыше 10 лет – 83%. Самое большое количество респондентов с педагогическим стажем менее 5 лет представлено среди учителей информатики (15%), с педагогическим стажем свыше 10 лет – среди учителей истории (79%). Таким образом, опыт преподавания учебного предмета у большинства респондентов позволяет им обоснованно судить, рефлексировать собственную практику, а отсутствие специализации на одном уровне образования предоставляет возможность учитывать возрастные особенности обучающихся и применять различные подходы к реализации принципов дифференциации и вариативности у обучающихся в основной и средней школе.

Таблица 1.

Распределение респондентов по предметам и уровням образования

Учебный предмет	% от общего количества респондентов	Преподают в основной школе (доля респондентов по данному предмету, %)	Преподают в средней школе (доля респондентов по данному предмету, %)
Алгебра	11	93	57
Русский язык	21	94	60
Литература	14	93	59

Учебный предмет	% от общего количества респондентов	Преподают в основной школе (доля респондентов по данному предмету, %)	Преподают в средней школе (доля респондентов по данному предмету, %)
Информатика	6	93	67
История	8	89	64
География	7	97	72
Физика	7	94	76
Химия	6	96	77
Биология	7	93	66
Геометрия	7	92	55
Вероятность и статистика	6	92	52

Для выявления отношения учителей к возможности и целесообразности осуществления дифференциации обучения современных условиях в анкете мониторинга был проведен комплексный анализ ответов на следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы достаточным для эффективного обучения наличия образовательной программы по предмету и соответствующего ей учебника (закрытый вопрос, один ответ)?

- 1) Да, этого вполне достаточно.
- 2) Нет, необходимо еще учебно-методическое сопровождение.

2. Какую позицию из приведенных ниже Вы разделяете (закрытый вопрос, один ответ)?

- 1) С переходом к единым учебникам требуется увеличение методического разнообразия; это позволит более полно учитывать особенности образовательной ситуации, познавательные возможности школьников.
- 2) Переход к единым государственным учебникам не требует развернутого методического сопровождения, достаточно одного методического пособия.

3. Целесообразна ли, на Ваш взгляд, дифференциация учебного содержания непосредственно в учебнике, например выделение знаками сложных заданий и упражнений (закрытый вопрос, один ответ)?

- 1) Да.
- 2) Нет.

4. Есть ли среди Ваших учеников те, кто проявляет ярко выраженный интерес к предмету (закрытый вопрос, один ответ)?

- 1) Да, это позволит лучше спланировать урок.

2) Нет, учитель сам определит уровень трудности различных частей учебного содержания.

5. Как Вы выстраиваете работу с учениками, которые проявляют ярко выраженный интерес к предмету (закрытый вопрос, любое число ответов)?

- 1) Работаю так же, как и с остальными учениками.
- 2) Предлагаю индивидуальные задания повышенной сложности.
- 3) Предлагаю дополнительные материалы для самостоятельного изучения.
- 4) Создаю условия для участия в научных конференциях.
- 5) Вовлекаю в проектную деятельность.
- 6) Организую дополнительные занятия, направленные на углубленное изучение предмета.
- 7) Предлагаю участие в олимпиадах, конкурсах.

Отвечая на первый вопрос, 36% от общего числа респондентов указали, что для эффективной организации процесса обучения достаточно наличия образовательной программы и учебника, 64% опрошенных высказали противоположную точку зрения и считают необходимым использовать дополнительное методическое сопровождение. Выборка по предметам и по уровням образования показывает, что позицию «Для эффективного обучения предмету достаточно программы и соответствующего ей учебника» в целом поддерживают от 30% до 45% опрошенных педагогов – предметников (см. рис. 1). Исключение составили ответы учителей, преподающий новый для общего образования предмет «Вероятность и статистика» (возможно, на это повлияли инновационный характер курса, использование новых учебников, не прошедших испытание временем, и недостаточный коллективный и индивидуальный опыт его преподавания). Запрос на учебно-методическое сопровождение в основной и средней школе в наибольшей степени высказан респондентами, преподающими предмет «Вероятность и статистика», самую низкую заинтересованность в подобном сопровождении продемонстрировали ответы учителей химии и физики (уровень основного общего образования).

Мнение о достаточности образовательной программы и учебника для успешного освоения предмета в целом чаще высказывали учителя, реализующие образовательные программы на уровне основного общего образования. Исключение составили респонденты, преподающие учебные предметы «История» и «География»: доля опрошенных учителей основной школы, считающих, что для эффективного обучения достаточно

образовательной программы по предмету и соответствующего ей учебника, ниже доли их коллег, представляющих среднюю школу. Опрошенные учителя, преподающие информатику, показали самое высокое расхождение мнений по разным уровням образования.

Представляется, что, отвечая на данный вопрос, учителя оценивали два аспекта преподавания. С одной стороны, программа и соответствующий ей единый учебник сами по себе составляют необходимую и достаточную основу организации учебного процесса, и этот аспект выделили как существенный свыше трети респондентов. С другой стороны, для успешного проведения уроков учитель не может останавливаться на использовании только этих материалов. При непосредственной организации учебного процесса педагогу необходимо учитывать множество факторов, важнейшие из которых отражают принципы дифференциации и вариативности.



Рис. 1. Распределение респондентов, считающих достаточным для эффективного обучения предмету наличия образовательной программы и учебника, по предметам и уровням образования (%).

Отвечая на более конкретно сформулированный вопрос №2 о роли методического разнообразия при переходе к единым учебникам, значительно большая доля респондентов (81%) поддержала

суждение о необходимости увеличения методического разнообразия (см. таблицу 2). При этом суждение «Переход к единым государственным учебникам не требует развернутого методического сопровождения» поддержали 21% учителей химии и биологии, 23% учителей русского языка, информатики и географии, 24% учителей физики, преподающих в основной школе; 21% учителей истории и географии, 22% учителей русского языка и химии, преподающих в средней школе. Однако далее (см. ответы на вопросы №№5–8) будет показано, как меняется отношение респондентов к отбору методических средств, связанных с дифференциацией и вариативностью обучения, когда вопросы мониторинга непосредственно затрагивают сферу практики, актуализируют субъектный педагогический опыт организации деятельности обучающихся на уроках.

Таблица 2.

**Распределение учителей по их отношению
к методическому разнообразию
при освоении предметов по единым учебникам**

Какую позицию из приведенных ниже Вы разделяете?	Доля учителей, поддержавших суждение (%)
1) С переходом к единым учебникам требуется увеличение методического разнообразия	81
2) Переход к единым государственным учебникам не требует развернутого методического сопровождения	19

Отвечая на третий вопрос, 87% респондентов подтвердили позицию о целесообразности дифференциации учебного содержания непосредственно в учебнике.

Характеризуя познавательные интересы учеников (ответы на четвертый вопрос), 80% респондентов отметили, что среди них есть те, кто проявляет ярко выраженный интерес к предмету. Конкретизация этих данных в зависимости от изучаемого предмета представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Распределение учителей различных предметов по оценке наличия обучающихся, имеющих ярко выраженный интерес к предмету.

Группа мотивированных обучающихся требует не меньшего внимания, чем ученики, которые не проявляют познавательного интереса и не достигают высокого уровня освоения образовательной программы. Поскольку подходы к организации деятельности по достижению образовательных результатов у названных групп школьников различны, растет необходимость разработки методических материалов и методических маршрутов, учитывающих эти различия. Исследование выявило наиболее актуальные для современной практики методы, формы и средства обучения, которые позволяют опрошенным учителям – предметникам действовать на основе дифференцированного подхода (см. рис. 3). Анализ ответов показывает, что в образовательной практике при работе с мотивированными обучающимися преобладает дифференцированный подход. Для учителей биологии, географии, истории, литературы и русского языка ведущей формой работы с такими учениками является привлечение их к участию в конкурсах, олимпиадах. «Предлагаю задания повышенной сложности» – наиболее распространенный ответ у учителей алгебры, информатики, физики, химии и геометрии. Активно используют учителя – предметники дополнительные материалы, предназначенные для самостоятельного изучения, и организацию проектной деятельности. Наименее часто

учителя указывали на такие формы работы с мотивированными учениками, как проведение дополнительных занятий по углубленному изучению предмета и создание условий для участия школьников в научных конференциях. Вместе с тем, ответы на этот вопрос показали долю респондентов, которые не реализуют в практической деятельности дифференцированный подход (от 10% до 15%, по предмету «Вероятность и статистика» – 22%).

Часть из указанных в анкете методических приемов не является специфической, может использоваться и используется в работе с группами обучающихся разной степени подготовки. Сущность и результат этой работы зависят от учебного задания, его содержания и характера познавательной задачи, поставленной именно для мотивированных учеников, что диктует необходимость методического обеспечения, учитывающего возможности вариативного обучения.



Рис. 3. Распределение респондентов по отношению к организации познавательной деятельности обучающихся, имеющих ярко выраженный интерес к предмету.

Анализ ответов на представленные ниже вопросы анкеты выявил специфику методических запросов учителей, связанных с поиском образовательных ресурсов (помимо учебника), на основе которых принцип дифференциации в учебном процессе может реализовываться более эффективно (сохраняется единая нумерация вопросов, в каждом случае предлагалось выбрать несколько вариантов ответов).

6. Какие методические материалы по предмету вам необходимы в первую очередь?
7. Какие учебные материалы должны идти в комплекте с учебником для успешного освоения предмета в 5-9 классах?
8. Какие учебные материалы должны идти в комплекте с учебником для успешного освоения предмета в 10-11 классах?
9. Какие дополнительные учебные материалы были бы, на Ваш взгляд, наиболее востребованы современными школьниками?

В целом в качестве необходимых материалов из арсенала различных методических средств более половины опрошенных учителей выбрали сборники разноуровневых заданий по различным темам и видам деятельности (65% всех опрошенных), банки заданий для текущего оценивания (64%) и практикумы по предмету (56%) (см. рис. 4). Данные



Рис. 4. Распределение респондентов по выбору наиболее значимых для них методических материалов по предмету.

свидетельствуют, что, в первую очередь, учителю необходимы материалы, которые актуализируют деятельностный подход к освоению содержания предметов и более объективно реализуют оценочную деятельность.



Рис. 5. Распределение учителей – предметников по выбору наиболее значимых для них методических материалов по предмету.

Результаты мониторинга по отдельным предметам подтверждают указанную тенденцию (см. рис. 5). Однако современные методические подходы актуализируют мотивационно-стимулирующую и образовательную функции оценивания. Выполнение педагогически и предметно верифицированных учебных заданий, познавательных задач стало частью освоения предметного содержания на уроке, позволяет осуществлять деятельностный и дифференцированный подходы к организации образовательного процесса, обеспечивать эффективную обратную связь. Все названное позволяет считать выбор учителей косвенным свидетельством о практической реализации принципов

дифференциации и вариативности. Вместе с тем, на выбор материалов для оценивания в значительной степени влияет необходимость подготовки обучающихся к внешним оценочным процедурам, а именно, ВПР и ГИА (ОГЭ, ЕГЭ).

Следует отметить, что методические материалы, которые подробно описывают и четко регламентируют деятельность учителя на уроке (позиция «Детально разработанные конспекты и сценарии уроков»), выбирает примерно треть педагогов. Возможно, этот факт отражает особенности выборки респондентов: значительная часть учителей, принимавших участие в анкетировании, имеет стаж работы более пяти лет и обладает определенным профессиональным опытом. Тем не менее, полученные результаты свидетельствуют о необходимости поиска новых форматов методических рекомендаций, позволяющих выстраивать урочную деятельность и организовывать познавательную активность школьников с учетом особенностей классов и отдельных обучающихся.

В таблицах 3 и 4 по уровням общего образования систематизированы и ответы учителей на вопросы «Какие учебные материалы должны идти в комплекте с учебником ответа для успешного освоения предмета?» (респондентам было предложено выбрать не более трех ответов из списка и /или добавить свои варианты). Доля опрошенных, выбравших позицию «Дополнительные материалы не требуются, достаточно одного учебника» составила 1% и менее по каждому предмету и уровню общего образования. Учителя расширяли список предложенных ответов и вносили в него дополнения, например, мультимедийные тренажеры, игры и упражнения, виртуальные экскурсии, хрестоматии и книги для внеклассного чтения, интерактивные очки и цифровое оборудование и пр.

Респонденты показали заинтересованность в том, чтобы учебник (шире – учебно-методический комплект) обеспечил или облегчил реализацию пожеланий и рекомендаций, указанных ими при ответе на предыдущий вопрос. Однако примечательно то, что исключительно высока доля выбора отдельных позиций. «Сборники заданий различного уровня сложности» – позиция, которую чаще всего выбирали в основной школе учителя алгебры (88%), геометрии (81%), информатики (81%), физики (80%), химии (78%), русского языка (70%), литературы (70 %), биологии (68 %); в средней школе учителя русского языка (91%), алгебры (89%), геометрии (86%), физики (81%), теории вероятности и статистики (81%), истории (78%), химии (77%), биологии (71%). Было всего несколько исключений. Так, учителя истории и географии основной школы

поставили на первое место такую позицию, как атласы и контурные карты, учителя литературы выделили словарь литературных терминов, учителя биологии – наглядные пособия (модели органов, муляжи, гербарии, плакаты) и «Микроскоп и фото/видеоматериалы микромира»; учителя информатики в средней школе указали практикумы для освоения различного программного обеспечения в соответствии с образовательной программой курса (в электронном и печатном видах), учителя географии – атласы и контурные карты. Но при этом следующее место со сопоставимым количеством выборов занимает ответ «Сборники заданий различного уровня сложности».

Таблица 3.

**Запросы и предпочтения учителей,
связанные со структурой учебно-методического комплекта
на уровне основного общего образования**

Учебный предмет	Какие учебные материалы должны идти в комплекте с учебником ответа для успешного освоения предмета?
	Уровень общего образования: основное общее образование
Русский язык	Обобщающие схемы и таблицы (по орфографии и пунктуации) Словари: орфографический, толковый, орфоэпический, фразеологический, иностранных слов, ударений и т.д. Сборник заданий разного уровня сложности Наглядные пособия (плакаты с правилами, схемы языкового анализа) Рабочая тетрадь с практическими упражнениями Аудиоматериалы и видеоролики по теме
Литература	Обобщающие схемы и таблицы (по жанрам, литературным направлениям) Сборник кратких биографий и анализа творчества основных авторов Словарь литературных терминов Сборник заданий разного уровня сложности Наглядные пособия (иллюстрации, плакаты с героями и событиями произведений) Электронные библиотеки с текстами произведений
Алгебра	Обобщающие схемы и таблицы (формулы, алгоритмы решения уравнений) Словарь математических терминов Сборник заданий разного уровня сложности, в т.ч. для подготовки к ОГЭ Наглядные пособия (модели графиков, координатная плоскость и др.) Рабочая тетрадь с упражнениями Карточки с типовыми задачами Интерактивные тренажеры и приложения Методические подсказки и алгоритмы решений
Геометрия	Обобщающие схемы и таблицы (формулы площадей, объемов, свойства фигур)

	Словарь геометрических терминов Сборник заданий разного уровня сложности Наглядные пособия (геометрические модели, чертежи, схемы) Рабочая тетрадь с практическими упражнениями
Информатика	Обобщающие схемы и таблицы Словарь терминов и понятий Сборник заданий разного уровня сложности Иллюстрированные инструкции по работе с программами Интерактивные тренажеры (Scratch, логические задачи, блок-схемы) Примеры алгоритмов с пояснениями Наглядные пособия (плакаты, интеллект-карты) Сборники проверочных работ для внутреннего оценивания образовательных результатов (тесты, самостоятельные, контрольные)
История	Обобщающие схемы и таблицы Сборник архивных документов, свидетельств очевидцев Словарь терминов, дат Сборник заданий разного уровня сложности Краткая биография известных деятелей эпохи Атласы и контурные карты Наглядные пособия
География	Обобщающие схемы и таблицы Словарь географических терминов Сборник заданий разного уровня сложности Атласы и контурные карты Наглядные пособия (глобусы, плакаты, модели) Тематические карты природных зон, климатических поясов и т.д. Видеоматериалы о природе, странах и материках Интерактивные карты и онлайн-платформы для изучения географии
Физика	Обобщающие схемы и таблицы Сборник заданий разного уровня сложности Наглядные пособия: схемы, таблицы, иллюстрации Рабочая тетрадь с простыми задачами, рисунками и заданиями на наблюдение Карточки с опытами и домашними мини-экспериментами Словарь терминов с иллюстрациями и примерами физических явлений в жизни Мультимедийное сопровождение: видеоролики опытов, анимация Интерактивные задания и игры на цифровой платформе
Химия	Обобщающие схемы и таблицы Сборник заданий разного уровня сложности Словарь химических терминов Наглядные пособия (постеры, схемы, модели молекул и кристаллических решеток и др.) Рабочая тетрадь с описанием опытов и практическими заданиями Мультимедийное сопровождение (видеоролики химических опытов)

	Интерактивные тренажеры для работы с формулами и уравнениями реакций на цифровой платформе Карточки с химическими элементами и описанием их свойств
Биология	Обобщающие схемы и таблицы Словарь терминов и понятий Рабочая тетрадь с заданиями по каждой теме Сборник заданий разного уровня сложности Наглядные пособия (плакаты, модели, гербарии и т.д.) Атласы по анатомии, контурные карты по ботанике, зоологии Иллюстрированный определитель растений и животных Тематический сборник лабораторных работ Видеофрагменты, анимации по строению организмов и процессам
Вероятность и статистика	Сборники заданий для подготовки к ОГЭ Методические пособия Публикации в методических журналах Материалы образовательных сайтов Материалы вебинаров методической направленности Рабочие тетради Наглядные пособия Справочные пособия

Таблица 4.

**Запросы и предпочтения учителей,
связанные со структурой учебно-методического учебника
на уровне среднего общего образования**

Учебный предмет	Какие учебные материалы должны идти в комплекте с учебником ответа для успешного освоения предмета?
	Уровень общего образования: среднее общее образование
Русский язык	Обобщающие схемы и таблицы (орфографические и пунктуационные правила) Словарь терминов по грамматике, орфографии и стилистике Сборник заданий разного уровня сложности, включая задания для подготовки к ЕГЭ Наглядные пособия (плакаты, схемы, таблицы) Рабочая тетрадь с упражнениями и тестами Видеоуроки и мультимедийные материалы
Литература	Обобщающие схемы и таблицы (литературные эпохи, направления, жанры) Сборник биографий и анализа творчества классических и современных авторов Словарь терминов по литературоведению и стилистике Сборник заданий разного уровня сложности, включая подготовку к ЕГЭ Наглядные пособия (хронологические схемы, таблицы с ключевыми произведениями)

	Электронные и цифровые библиотеки, порталы с анализом произведений
Алгебра	Обобщающие схемы и таблицы (формулы, методы решения уравнений и неравенств) Наглядные пособия (графики функций, диаграммы) Рабочая тетрадь с заданиями, практическими упражнениями и тестами по каждой теме Сборник заданий разного уровня сложности, включая подготовку к ЕГЭ Тематические тренировочные тетради Словарь терминов по алгебре и началам анализа Графические калькуляторы или приложения для построения графиков Видеоуроки по типовым задачам Алгоритмы решения стандартных заданий (шаблоны рассуждений) Электронные ресурсы и интерактивные тренажеры
Геометрия	Обобщающие схемы и таблицы (формулы, теоремы, свойства фигур и тел) Словарь терминов по геометрии и начальным основам стереометрии Сборник заданий разного уровня сложности, включая подготовку к ЕГЭ Наглядные пособия (модели, чертежи, компьютерная графика) Рабочая тетрадь с тестами и задачами Электронные ресурсы и интерактивные тренажеры для построения фигур
Информатика	Обобщающие схемы и таблицы Практикумы для освоения различного программного обеспечения в соответствии с образовательной программой курса (в электронном и печатном видах) Сборники проверочных работ для внутреннего оценивания образовательных результатов (тесты, самостоятельные, контрольные) в электронном и печатном видах Словарь терминов и определений Сборник заданий разного уровня сложности, в т.ч. для подготовки к ЕГЭ Наглядные пособия (плакаты, схемы, интеллект-карты) Методические рекомендации по выполнению практических и проектных заданий, системе их оценивания
История	Сборники заданий для подготовки к ЕГЭ Методические пособия Публикации в методических журналах Материалы образовательных сайтов Материалы вебинаров методической направленности Рабочие тетради Наглядные пособия
География	Обобщающие схемы и таблицы Географический энциклопедический словарь понятий и терминов, словарь топографических обозначений, стран и столиц мира, картографический, климатических, геоэкономических, экологических понятий, политико-географических реалий Сборник заданий разного уровня сложности Атласы и контурные карты

	Наглядные пособия Тематические карты по экономике, экологии, демографии Цифровые ресурсы и геоинформационные системы (GIS) Видеоуроки и мультимедийные экскурсии
Физика	Рабочая тетрадь с заданиями по каждой теме Сборник задач разного уровня сложности Лабораторный практикум с описанием опытов Методические рекомендации по демонстрационному эксперименту Справочник физических величин и констант Тематические презентации, видеолекции, анимации физических явлений Тестовые задания для самоконтроля и подготовки к ЕГЭ Интерактивные симуляции и виртуальные лаборатории на цифровой платформе Рекомендации по проектной и исследовательской деятельности по физике
Химия	Рабочая тетрадь с заданиями по каждой теме Сборник задач разного уровня сложности (в т.ч. для подготовки к ЕГЭ) Словарь терминов и химических понятий Наглядные пособия (модели, плакаты) Лабораторный практикум с описанием химических опытов Видеоуроки и демонстрации химических реакций Обобщающие схемы и таблицы Интерактивные задания и симуляции лабораторных работ Электронные тренажеры
Биология	Рабочая тетрадь с заданиями по каждой теме Сборник задач разного уровня сложности для подготовки к ЕГЭ Лабораторный практикум с описанием опытов Обобщающие схемы и таблицы Словарь терминов, понятий и биологических процессов Наглядные пособия и цифровые 3D-модели (анатомия человека, строение клетки и др.) Биологический практикум с описаниями лабораторных работ Сборник биологических задач (генетические, цитологические, на биосинтез белка и др.) Тематические презентации, видео лекции, анимации биологических процессов Интерактивные симуляции и виртуальные лаборатории на цифровой платформе
Вероятность и статистика	Сборники заданий для подготовки к ЕГЭ Методические пособия Публикации в методических журналах Материалы образовательных сайтов Материалы вебинаров методической направленности Рабочие тетради Наглядные пособия Справочные пособия

Опрошенные учителя высказали свое мнение о дополнительных учебных материалах для обучающихся, которые могут быть использованы как на уроке, так и во внеурочной деятельности (см. рис. 6) в качестве ресурса вариативности и осуществления дифференцированного подхода. По общей выборке более востребованы в ученической среде занимательная литература (33%) и развивающая литература (30%). На приоритет занимательных учебных материалов указали учителя физики (41%), теории вероятности и статистики (40%), русского языка (37%), химии (37%), геометрии (36%). Опрошенные учителя географии (44%), истории (40%), алгебры (39%) поставили на первое место учебные материалы развивающего характера. На рисунках 6А, 6Б, 6В представлены ответы учителей литературы, информатики, биологии, которые включали специфические позиции, отражающие названные особенности учебных предметов. Вне зависимости от учебного предмета позиция «Познавательная литература (расширение учебных тем)» занимает последнее место в выборе респондентов. По мнению опрошенных, наибольшей популярностью среди обучающихся пользуются материалы, которые содержат определенный познавательный вызов, развивают интеллект и в определенной степени компенсируют строгость и академизм вопросов и заданий, представленных в учебниках.



Рис. 6. Распределение респондентов по выбору наиболее востребованных у обучающихся дополнительных учебных материалов.



Рис. 6А. Распределение учителей литературы по выбору наиболее востребованных у обучающихся дополнительных учебных материалов



Рис. 6Б. Распределение учителей информатики по выбору наиболее востребованных у обучающихся дополнительных учебных материалов



Рис. 6В. Распределение учителей биологии по выбору наиболее востребованных у обучающихся дополнительных учебных материалов.

Таким образом, переход к единому содержанию образования актуализировало необходимость осуществление дифференцированного подхода и соответствующий запрос на методическую поддержку деятельности учителя. Подавляющее большинство респондентов поддерживали необходимость увеличения методического разнообразия при переходе к единому учебнику. Более половины опрошенных указали, что наличия образовательной программы и учебника недостаточно для эффективной организации процесса обучения, и считают необходимым использовать дополнительное методическое сопровождение. Участники опроса поддерживали также целесообразность дифференциации учебного содержания непосредственно в учебнике. Предложенный учителями состав учебно-методического комплекта, сопровождающего учебник, дифференцирован в зависимости от учебного предмета, однако наиболее востребованным компонентом опрошенные считают сборники заданий разного уровня сложности по различным темам и видам деятельности, что не только позволяет осуществлять оценочную деятельность, но и создает основу реализации деятельностного и дифференцированного подходов в процессе обучения. Среди наиболее актуальных дополнительных материалов, которые используются педагогами при подготовке и проведении уроков, помимо сборников различных заданий, были названы банки заданий для текущего оценивания, медиаконтент по отдельным урочным темам и практикумы по предмету. Названные методические материалы также обеспечивают дифференцированный подход и вариативность обучения, снижают временные затраты учителей при подготовке к урокам.

Педагоги считают целесообразным использование различных дополнительных материалов, в том числе предназначенных для самостоятельного изучения мотивированными учениками, а также для деятельности, которая может осуществляться вне урока. В целом, по мнению педагогов, более востребованы в ученической среде дополнительные материалы занимательного характера и развивающего характера.

Мнение родителей и учеников о едином учебнике и педагогической практике на его основе

В процессе проведения мониторинговых исследований был поставлен вопрос об отношении к исследуемой проблеме таких

субъектов образования, как родители и обучающиеся. Было проведено предварительное анкетирование для отбора участников фокус-групп «Выявление мнений родителей о школьном учебнике в условиях перехода школ на единые государственные учебники». Второй фокус группой стали ученики старших классов. Формат модерлируемых дискуссий позволил обсудить важные вопросы и зафиксировать субъективные точки зрения. Участники исследования высказали отношение к положительным сторонам и недостаткам действующих учебников и предложили свои критерии оценки школьного учебника, среди которых наиболее значимыми оказались доступность изложения и дифференцированный подход к отбору материала.

Значительная часть родителей (70% участников фокус-групп) в той или иной степени знакома с учебниками, по которым учатся их дети, несмотря на то, что менее половины из них принимают участие в выполнении ребенком домашних заданий. Было установлено, что примерно треть родителей знают об учебниках со слов ребенка, часть родителей просмотрели учебник «по диагонали» или прочитали отдельные параграфы после того, как у ребенка возникли какие-либо затруднения или вопросы.

Участники исследования обсудили, какой вариант использования учебника в наибольшей степени способствует развитию интереса к предмету у школьника и повышению качества его знаний. 70% родителей считают, что в школе должен использоваться только один (единый) учебник по каждому учебному предмету, за использование нескольких отличающихся друг от друга учебников высказались 24%.



Рис. 7. Распределение ответов родителей о вариантах использования учебников.

Это позволяет сделать вывод, что идея единого учебника в целом принята родительской общественностью (см. рис. 7).

Все участники дискуссии отказались поддержать позицию «В школе не должны использоваться учебники, обучение должно осуществляться по материалам, которые педагоги будут подбирать самостоятельно». Представляется, что это важно знать педагогам, поскольку в обучении, например, обществознанию этот подход (особенно в средней школе) еще встречается.

При выявлении вовлеченности родителей в выполнение школьниками домашней работы выяснилось, что почти в половине случаев домашние задания выполняются с помощью родителей. При этом 40% родителей сказали, что их дети обращаются к готовым материалам (например, ответам на вопросы) при подготовке домашних заданий. Отчасти объяснением такой ситуации является подчеркнутая опрошенными сложность основных компонентов учебников (обучающего текста, вопросов и заданий). Подавляющее большинство тех, кто принимает участие в выполнении их детьми домашних заданий, считают, что материалы учебников слишком трудны, не соответствуют познавательным возможностям детей, уровню их подготовки. Среди затруднений, которые возникают у детей при работе с единым учебником истории, были указаны «сложные задания по работе с понятиями», «затруднения при приведении аргументов», сложности при работе с источниками. Домашнюю работу осложняло также, по мнению родителей, использование в заданиях научных терминов, не всегда понятных ребенку, написание письменных работ (эссе), решение метапредметных задач.

Полученные данные можно считать сигналом не только авторам учебников, но и учителям. Педагогически неоправданной является практика сведения домашнего задания к простому указанию номера упражнения, задачи, которые необходимо выполнить. Сегодня многие дети нуждаются в развернутом пояснении того, что и как им предстоит сделать. Нелишними будут и указания на страницы (абзацы) учебника, обращение к которым поможет выполнить работу. Трудоемкие задания в виде написания эссе, небольшого сочинения, подготовки презентации следует давать заблаговременно. «Головной болью» учителей является обращение школьников к готовым домашним заданиям. В ряде случаев педагоги отказываются использовать задания из учебников, поскольку, прежде всего, под них создаются готовые ответы.

Думаем, что надежной, хотя и менее радикальной мерой, может стать некоторое переформулирование заданий, к которому готовый ответ уже не подойдет (перестановка вариантов ответа в тестовом задании, изменение параметров в задаче и т.п.).

Чего же ждут родители от школьного учебника, какие требования предъявляют к нему?



Рис. 8. Распределение ответов родителей о наиболее важных требованиях к современному учебнику.

Мы видим (см. рис. 8), что наиболее популярное требование к учебнику связано с его потенциалом для успешного прохождения итоговой аттестации (ОГЭ или ЕГЭ) и выполнения ВПР. Здесь проявляется вполне прагматический подход к школьному обучению как средству и инструменту подготовки к очень значимому испытанию в жизни их детей. Отрадно, что все-таки более трети участников рассматривают задачи обучения и функции учебника в более широком контексте.

Следующая по степени важности позиция – наличие в учебнике разнообразных заданий, которые выполняются по выбору учителя (мнение 46% родителей) и ученика (мнение 41%). Это очень важный показатель, свидетельствующий о том, что значительная часть родителей понимает значимость дифференциации и вариативности в обучении

и рассматривает задания учебника как один из способов реализации этих принципов.

Родители также обратили внимание на включение в учебник ссылок на цифровые образовательные ресурсы и оформление книги («в учебнике должно быть много иллюстраций», «учебник не должен быть объемным, тяжелым, при семи-восьми уроках в день портфель становится неподъемным»). В процессе обсуждения прозвучали такие противоположные мнения, как «учебник должен быть интересным» и «учебник должен быть научным и доступным, а не развлекать».

Родителям было предложено также поучаствовать в воображаемой экспертизе учебников и высказать свои критерии отбора учебной книги. Обобщая позицию наибольшего числа участников, можно утверждать, что важнейшими критериями стали доступность изложения и дифференцированный подход к представлению методического компонента учебника. Родители говорили о «простоте подачи материала», его «последовательном и логичном изложении»; чередовании теории и практики; интересном кратком и понятном изложении сути понятий; наличии схем, иллюстраций, таблиц для улучшения восприятия; включении в изложение интересных фактов. Методический аппарат учебника (в частности, система вопросов и заданий) по мнению большинства родителей, должен состоять из «заданий разного уровня на оценки «3», «4», «5»; заданий, «сформулированных понятно», расположенных в каждой теме «от простого к сложному»; должны быть «задания для закрепления материала». В роли «экспертов» родители также обратили внимание на качество печати и отсутствие в учебнике ошибок и опечаток. Только один из участников предложил взять за основу учебники советской школы 70-80-х гг.

Работа фокус-групп показала, что мнение родителей существенно в образовательном процессе в целом и при непосредственной организации учебной деятельности школьников. Их требования к учебникам следует учитывать при разработке новых единых учебников. Важно отметить, что запросы и ожидания родителей, связанные с учебником, по ряду позиций представляют из себя организационные и методические требования к деятельности учителя (отметим отдельно принципы научности и доступности, дифференциации и вариативности, практико-ориентированность, необходимость развития мотивации, использование различных приемов организации познавательной активности учеников). Полученные результаты могут оказаться

полезными при взаимодействии учителей с родителями, в том числе, и при разрешении возникающих в процессе обучения сложных или даже конфликтных ситуаций. Учителям будет небесполезно изначально представлять ожидания родителей, связанные с использованием учебников при подготовке школьников к урокам, проверочным и контрольным работам.

В беседах со старшеклассниками особое внимание было уделено их отношению к учебникам. В вопросе о необходимости единых учебников мнения школьников совпали с позицией педагогов и родителей. Причем эту идею они выдвинули самостоятельно, без наводящих вопросов. Вот как ее сформулировал один из участников: «у нас разные учебники, но я считаю, что должно быть меньше учебников для всех, что в каждом регионе России учебники должны быть одинаковые». При этом старшеклассники приветствуют профилизацию в старшей школе и углубленную подготовку по отдельным предметам. «Допустим, кто-то не интересуется гуманитарными предметами, а только естественными и технологическими, и им важно больше внимания уделять этим предметам. Хотелось бы больше направленности». «Я считаю, что все учебники по всем предметам нуждаются в том, чтобы их разделили на профильный уровень и на базовый уровень, потому что есть условно предметы, которые для профильного уровня будут излагаться терминами, которые пригодятся, допустим, для сдачи ЕГЭ, и если ты идешь на направление с этим предметом, то в будущем они тебе пригодятся. А базовый уровень, условно, должен быть на понятном любому человеку языке. И там не будет слишком много информации».

К действующим учебникам у ребят есть довольно много претензий. Главная – перегрузка информацией: «Я сдавала историю как экзамен (ОГЭ), и я пришла к выводу, что учебник дает огромное количество информации, которую ребенок не запомнит, важно учить его анализировать события прошлого, то есть делать какой-то анализ всего этого: почему это случилось, когда это случилось и как это можно было изменить».

В учебниках по естественнонаучным предметам напротив, недостаток конкретного знания, таких компонентов, которые помогли бы лучше разобраться в сложных вопросах теории: «На мой взгляд, стоило бы в учебник, в программу, добавить какие-нибудь интересные факты по каждой теме, иллюстрации, картинки. Например, в химии это очень важно, так как химия является сложным предметом и не все его

понимают. Важно наглядно объяснить, показав именно как это происходит, и добавить интересные факты, показать, как это применяется в жизни». «Когда я готовилась к ОГЭ по химии, там есть лабораторный опыт, и я не до конца понимала, как выглядит, например выпадение осадка или выделение газа, и в учебнике этого не было. И приходилось изучать дополнительно, смотреть какие-то видеоролики, то есть если бы это было в учебнике, было бы намного проще».

Ученики подчеркивали, что в учебниках физики нужно больше внимания уделять описанию и анализу экспериментов, а учителю их чаще демонстрировать. «Физика, химия – это точные науки. Значит – эксперименты. Больше экспериментов. Прямой наглядный показ физических законов». «Чтобы понять закон, ты должен разобраться, почему он так работает. Допустим, есть какая-то формула и как по мне, если будет практика, ты поймешь закон, ты лучше это узнаешь, нежели просто вслепую заучивать».

В ходе беседы был задан вопрос: есть такая позиция, что в учебнике должно быть только то, что нужно на экзамене, а все остальное можно исключить. Согласны с этим? Немалое количество школьников в принципе были согласны с таким подходом. «По поводу математики. Геометрия хорошая, мне очень нравится учебник. А вот в алгебре, есть действительно много того, что может быть нам сейчас и не нужно. Хотелось бы делать упор на темы, которые будут в ЕГЭ». «Я бы в учебники добавил специальные такие темы, параграфы – для подготовки к ЕГЭ. Потому что учебники они обычно пишутся так, чтобы все получили плюс-минус одинаково. А вот для тех, кто, например, сдает ЕГЭ, можно дать в учебнике дополнительную тему, которая относится к экзамену».

Но далеко не все старшеклассники согласились с этой точкой зрения. Вот некоторые высказывания:

– «Я не согласна. В учебнике по алгебре, например, есть темы, которые будут затрагиваться уже в университете. Это здорово, жаль, что такие темы проходятся достаточно быстро и бегло. Возможно это соприкосновение с темами, которые тебе дальше встретятся».

– «Все хотят понимать предмет хотя бы на базовом уровне. А для того, чтобы понимать предмет, нужно его изучать и вникать в него. А прочитав параграф, например, который рассчитан только на знания, которые пригодятся на самом экзамене, ты не получишь осознанного понимания этой темы. То есть, например, физика, химия – это те науки, которые действительно очень сильно связаны с жизнью и чтобы их понять на каком-либо базовом уровне,

иметь определенный уровень знаний, даже для человека, который не сдает эти предметы, нужно вникнуть и понять как человек связан в жизни с этим явлением и как происходят различные процессы».

– «Я хочу сказать, что нужно задумываться о жизни после ЕГЭ. То есть мы уже в таком возрасте, когда о том, чтобы ты хотел видеть в своей жизни, надо думать вперед. Нужен взгляд на тему не с точки зрения человека, который что-то вызубрил и все по ней знает, а именно анализ того, что от тебя требуется».

– «Мне бы все-таки очень хотелось, чтобы система, по которой нас учат, действовала так, чтобы мы и учились чему-то новому и готовились к экзаменам. Я понимаю ребят, которые хотят миллион часов на профильную математику и 2 минуты на английский. Но лично я хочу учиться. Я понимаю, что на ЕГЭ вся моя жизнь не закончится. Мне нужны эти знания. Это здорово, что нас делят на профили. Мне бы хотелось, чтобы по всем предметам готовили хорошо. На том уровне, на котором нужно».

Ученики считают, что раскрытие теории в учебниках надо сочетать с освещением практических вопросов не только для лучшего понимания теории, но и для осознания значения получаемых знаний. « Я считаю, что практика – это не добавление, не перераспределение нагрузки, а обязательная с теорией часть. Теория – это абстрактные знания в твоей голове и ты не знаешь, что с ними делать. Обществознание, история – зачем мне это надо? И этот вопрос меня мучил на протяжении долгого времени. Обществознание очень нужно. Из-за того, что мало практики, люди не могут увидеть истинного значения образования. Как я уже говорил, учебники дают много теории и отпускают с ней в свободное плавание».

При обращении в старших классах к ранее изученным вопросам школьники не всегда видят приращение знаний. «По мне так физику все время повторяют, то есть идет перечисление тех же формул, тех же законов, ее не усложняют никак, и хоть повторение очень важно, но хотелось бы, чтобы больше времени уделялось каким-то отдельным темам в развернутом плане. То есть расписывали более сложные задачи, что позволит углубиться в физику и постепенно прийти к тому уровню и набору знаний, которые необходимы не только для экзамена, но и для восприятия и понимания предмета». «Я бы предложил не мусолить одну и ту же информацию из года в год. Вот берем английский. Как мы прошли в 5 классе этот Present Simple, так мы в 11 классе его и проходим».

«Я тоже считаю, что достаточно много информации повторяется из года в год, то есть поступает одна и также информация, нового не дают».

Многие высказывали мысль о необходимости дополнить учебник различными пособиями. «Я бы добавила ко всем учебникам с 5 по 10 класс единый справочный материал, который будет у всех, в котором, например, будут все формулы; по геометрии – все теоремы. По обществознанию – все термины. На самом деле это очень здорово, потому что, если ты что-то забыл в предыдущих классах, ты можешь открыть этот справочник и посмотреть».

«Мне нравятся учебники алгебре, потому что это не просто один учебник, это два учебника. У нас есть теоретический учебник и практикум. Ты сначала изучаешь теорию и на практике ты делаешь задания. Это удобно».

По своему, но вполне внятно, участники беседы выразили идею дифференциации в обучении. «Я бы добавила. В учебниках в конце каждого параграфа есть вопросы. Их можно было бы делить на вопросы базового уровня, на которые должны отвечать все, и на вопросы повышенного уровня, которые можно прорешать тем, кто сдает экзамен».

Выводы

Подавляющее большинство субъектов образовательного процесса – педагогов, родителей, обучающихся, принявших участие в мониторинге, поддерживает идею перехода на единые учебники по школьным предметам, подчеркивая, что тем самым создается общая основа образования. Характерно, что все родители, участвующие в опросе, отказались поддержать позицию «В школе не должны использоваться учебники, обучение должно осуществляться по материалам, которые педагоги будут подбирать самостоятельно».

Проводимая в последние годы при активном участии нашего института работа по разъяснению важнейших направлений обновления государственных образовательных стандартов, федеральных образовательных программ, дала свои результаты. Учителя в целом хорошо осведомлены о последних изменениях в содержании образования в основной и средней школе. Достаточно вовлеченными в учебный процесс выступают и родители, знакомясь с учебниками, по которым учатся их дети, направляя выполнение выполнения детьми домашних заданий.

Идея необходимости дифференциации и вариативности в обучении с переходом на единое содержание образования поддерживается большинством опрошенных во всех группах. Учителя отмечают необходимость создания разного типа и жанра пособий в дополнение к учебникам, обращение к которым позволит использовать различные методические средства, прежде всего с учетом уровня подготовки обучающихся. Респонденты поддержали целесообразность дифференциации заданий непосредственно в учебнике.

Предложенный учителями состав учебно-методического комплекта, сопровождающего учебник, различается в зависимости от учебного предмета, однако наиболее востребованным компонентом опрошенные считают сборники заданий разного уровня сложности по различным темам и видам деятельности, что позволяет осуществлять оценочную деятельность, а также создает основу реализации деятельностного и дифференцированного подходов в процессе обучения. Среди наиболее актуальных дополнительных материалов, которые используются педагогами при подготовке и проведении уроков, помимо сборников различных заданий, были названы банки заданий для текущего оценивания, медиаконтент по отдельным урочным темам и практикумы по предмету.

В оценках действующих учебников выявилось как сходство, так и определенное различие в позициях родителей и школьников. Большинство участников каждой из групп рассматривает учебник, прежде всего как основное средство подготовки к экзаменам, предлагая устранить несвязанный с проверкой материал. Вместе с тем, ряд школьников весьма аргументировано отстаивают идею полноты знания по предмету и сохранения тех разделов, которые сегодня представляются излишними. При этом школьники подчеркивают многократное дублирование содержания от класса к классу без его заметного развития и приращения.

Определенную тревогу вызывает ситуации с домашними заданиями. Как показало исследование более 40% школьников, по признанию родителей, обращаются к имеющимся готовым ответам. Примерно столько же учеников основной школы выполняют задания с помощью родителей. В этих условиях домашняя работа утрачивает свое назначение и роль в образовательном процессе. Очевидно, требуется существенная перестройка традиционных форм домашних заданий.

Глава III.

Реализация вариативности и дифференциации обучения в отдельных учебных предметах

ЛИТЕРАТУРА

Дифференциация и вариативность в изучении литературы в средней школе на современном этапе связана с направленностью школы на личностно ориентированную парадигму образования. При этом «дифференцированный подход, при котором учитываются потребности, особенности и склонности обучающихся», является одним из условий гуманизации процесса обучения» [42].

При дифференцированном или вариативном подходе к обучению на уроках литературы уменьшается нагрузка на школьников, легче решается проблема неуспеваемости, улучшается психологический климат в классе.

Исторический аспект изучения литературы в советской школе демонстрирует наличие вариативности в программах и учебниках, несмотря на действующий до начала 1990-х годов принцип единого содержания предмета. В содержании школьного литературного образования находили отражение все изменения в общественно-политической жизни страны.

В 1921 году появилась первая стабильная программа, в которой список книг для чтения и изучения в основном повторял программы дореволюционной гимназии: основу составляла русская литературная классика. Через два-три года литература как предмет исчезла из учебных планов, а литературные произведения использовались в качестве иллюстраций к изучению общественно-политических процессов и явлений с целью воспитания подрастающее поколение в коммунистическом духе. Во второй половине 1920-х годов учебный предмет «Литература» вернулся в школьное расписание. На страницах учебников можно было познакомиться с произведениями М. Горького и В.В. Маяковского, К.А. Федина и Л.Н. Сейфуллиной, А.А. Фадеева и Л.М. Леонова и многих других известных писателей того времени.

«Во второй половине 30-х гг. в средних классах был утвержден «курс литературного чтения». По содержанию он был приближен к университетскому филологическому курсу, отвечал требованиям классового подхода. С 1934 года последние три года обучения

литература изучалась на основе историко-хронологического принципа. Выпускной класс был полностью посвящен изучению советской литературы. В 1937 г. программа по литературе была радикально сокращена. Из нее исключены произведения не только репрессированных советских писателей И.Э. Бабеля и П.Н. Васильева, но и стихи С.А. Есенина, рассказы А.И. Куприна, И.А. Бунина, романы Ф.М. Достоевского.

К 1938 году была подготовлена программа по литературе, в которой 80% отводилось русской классике, 20% – советской литературе. Без особых изменений эта программа действовала до 60-х гг. В 60-е гг. увеличилось количество часов на изучение советской литературы, были включены в программу романы «Как закалялась сталь» Н.А. Островского, «Поднятая целина» М.А. Шолохова, «Молодая гвардия» А.А. Фадеева. В 70-е гг. программа по литературе пополнилась романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», крестьянской лирикой С.А. Есенина, стихотворениями о Родине А.А. Блока.

В 1984 году список изучаемых произведений расширился в основном за счет произведений советской литературы последних лет. Раздел программы «Для бесед по советской литературе» включал литературу, которую следовало читать самостоятельно с последующим обсуждением на уроках. В изучении курса литературы появилась возможность выбора произведения. В 90-е гг. в преподавании литературы произошли большие изменения: в программу были включены повесть «Собачье сердце» и роман «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова, произведения А.И. Солженицына «Матренин двор» и Архипелаг ГУЛАГ», произведения древнерусской и духовной литературы. Постепенно из программы исключались знаковые для советской литературы произведения («Молодая гвардия» А.А. Фадеева, «Как закалялась сталь» Н.А. Островского и др.). Программа по литературе все больше стала носить вариативный характер, давая возможность учителю выбрать произведение и методы его изучения.

Многообразие программ и учебников по литературе, возникшее после 2000 года, вышло за разумные рамки вариативности и единых подходов к обучению школьников. Так, в федеральном перечне учебников на 2014–2015 учебный год, утвержденном Приказом Минобрнауки России от 31.03.2014 № 253, на уровне основного общего образования представлены УМК по литературе под редакцией В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой, Б.А. Ланина, Г.С. Меркина,

В.Ф. Чертова, И.Н. Сухих; учебники Г.В. Москвина и др. Федеральный перечень учебников по литературе, утвержденный Приказом Министерства просвещения РФ от 20.05.2020 г., на уровне основного общего образования рекомендовал УМК под редакцией В.Я. Коровиной, Г.С. Меркина, В.Ф. Чертова, И.Н. Сухих, А.Н. Архангельского; учебники Г.В. Москвина и др.

Создание федеральной основной образовательной программы (ФООП), при сохранении вариативности в обучении, стало необходимой мерой для формирования единого образовательного пространства в стране.

Сила воздействия литературы определяется, прежде всего, глубиной и целостностью восприятия художественного произведения, которыми обучающиеся обладают в разной степени. Как показывает школьная практика, степень дифференциации в литературном образовании явно недостаточна, что тормозит литературное развитие учащихся. Поэтому столь важна дифференциация обучения с учетом возрастных, личностных, психолого-педагогических характеристик школьников, с учетом литературоведческих и методических аспектов проблемы. Совершенствование читательской и общей культуры выпускника, ведущее, в конечном счете, к положительному изменению общества, поможет в решении проблем гуманизации образования. Высокое литературное развитие мотивирует учащихся к гуманному, социально и эстетически значимому отношению к миру, обществу, искусству. «В процессе обучения литературе взаимодействуют три субъекта: ученик, учитель и литературное произведение. Их качественные характеристики влияют на дифференциацию обучения, которая опирается как на личностные особенности ученика, так и на специфику идейно-эстетической и родо-жанровой природы произведения» [14].

Дифференциация в изучении литературы может осуществляться как на базовом, так и на углубленном уровнях. Включение в учебный план изучение литературы на базовом или на углубленном уровнях зависит от выбора общеобразовательной организацией профиля обучения и варианта федерального учебного плана, который «определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности» [98].

Дифференциация на базовом уровне определяется образовательным стандартом по предмету, когда каждый обучающийся может

овладеть учебным материалом на низком, среднем и высоком уровне. Дифференциация на базовом уровне осуществляется при помощи разной степени сложности дидактических материалов по литературе и использования разнообразных методических приемов обучения, учитывающих особенности обучающихся каждого уровня.

При этом необходимо регулярно проводить дифференцированный контроль литературного развития обучающихся, определять уровень их знаний и умений и в соответствии с результатом определять нагрузку каждого школьника. В процессе обучения должны решаться задачи обеспечения успешности каждого учащегося и организации работы всего класса.

При дифференциации и вариативности в изучении учебного предмета «Литература» на базовом и углубленном уровнях необходимо учитывать:

- личностные особенности обучающегося (возраст, уровень психического и литературного развития, уровень познавательной деятельности, интересы и склонности);
- тип мыслительной деятельности обучающегося (образный, логический, смешанный);
- идейно-эстетическую и родо-жанровую природу произведения, его структуру, эпоху создания и культурологический контекст;
- этапы постижения художественного текста;
- возможность использования разноуровневых заданий;
- разные формы обучения и контроля (сочинение, диагностические, тестовые и контрольные работы, литературные игры, олимпиадные задания и др.).

На уроках литературы целесообразно использовать следующие виды дифференциации:

- фронтальная дифференциация, когда класс выполняет общее задание, а учитель дифференцированно обучает разноуровневые группы;
- групповая дифференциация, когда класс разделен на группы, каждая группа выполняет часть общего задания;
- внутригрупповая дифференциация, когда в каждой группе обучающиеся разделены по индивидуально-психологическим особенностям или по уровню подготовки;
- персональная дифференциация, когда обучающиеся выполняют индивидуальные задания самостоятельно или с помощью (консультированием) учителя.

Вариативность видов и типов уроков, а также заданий для обучающихся связана с необходимостью совершенствования разных аспектов восприятия текста и определенных умений его интерпретации.

Виды заданий:

- задания исследовательского характера (сопоставление первоначальной и окончательной редакций текста; составление лексических, исторических, биографических и культуроведческих комментариев; выявление связей литературы с другими искусствами и др.);
- задания на усвоение новой информации или обучение новым способам действий, приемам анализа различных слоев художественной структуры произведения с целью актуализации как можно большего количества смыслов текста;
- задания, нацеленные на формирование умений, связанных с анализом и интерпретацией текста, на литературное образование и самообразование, совершенствование читательской культуры и читательского восприятия.

Вариативность связана с типами уроков и необходимостью разработки заданий для разных категорий обучающихся, например:

Вводные уроки-лекции, которые могут содержать задания, связанные с актуализацией фактов биографии писателя, историей создания произведения, оценкой современников и литературной критики; могут сопровождаться разнообразными индивидуальными и групповыми заданиями для самостоятельной работы, учитывающими интересы и склонности обучающихся (составление хронологических таблиц, историко-культурных комментариев, интерпретации самостоятельно прочитанных текстов, сопоставительный анализ, изучение литературно-критической и мемуарной литературы и др.).

Уроки анализа текста, которые могут содержать задания, связанные с учетом родо-жанровой природы художественного текста, с актуализацией знаний по истории и теории литературы и т.д. Причем анализировать можно как целое произведение, так и отдельный эпизод.

Уроки-практикумы по анализу эпизода, нацеленные на создание старшеклассниками самостоятельных интерпретаций произведений с разной родо-жанровой природой. Количество заданий варьируется и зависит от уровня подготовки класса и предпочтений преподавателя. При изучении крупных прозаических произведений наиболее частой формой работы является обучение анализу эпизода, являющегося

связанным структурным элементом произведения. Например, Н.В. Беляева предлагает следующую методику работы в разноуровневых группах при обучении анализу эпизода «Князь Андрей Болконский накануне Бородинского сражения» («Война и мир», т.3, ч.2, гл. XXIV–XXV) [15]. Группы обучающихся на уроке или заранее получают карточки с дифференцированным заданием:

Группа 1. Минимальный уровень. Сюжет эпизода. Место эпизода в романе. *Определите сюжетные элементы эпизода. Почему в начале эпизода князь Андрей чувствовал себя «взволнованным и раздраженным»? Каково место эпизода в романе и духовно-нравственном становлении князя Андрея?*

Группа 2. Минимальный уровень. Эмоциональный пафос эпизода. *Как и почему меняется настроение князя Андрея в эпизоде? Каково авторское отношение к военному поприщу князя и его размышлениям о войне?*

Группа 3. Средний уровень. Речевой строй эпизода. *Как речевой строй эпизода помогает понять его смысл?*

Группа 4. Средний уровень. Герои эпизода в системе образов романа. *Какова роль героев эпизода в понимании авторского отношения к войне?*

Группа 5. Высокий уровень. «Диалектика души» князя Андрея в этом эпизоде. *Как в эпизоде изображена динамика внутреннего состояния князя Андрея? Какими способами это передает писатель?*

Обобщающие уроки, которые могут содержать задания, связанные с умениями определять идейно-тематическое содержание произведения на уровне обобщения, с сопоставлением разных редакций текстов и разных оценок произведения в литературной критике, с выполнением работ творческого характера. Так, «на уроках повторительно-обобщающего характера учащимся с низким уровнем литературного развития были предложены следующие задания: тест на знание текста, сочинение на тему «Мой любимый герой в повести», творческие работы «Нарисовать иллюстрацию к повести» или «Составить кроссворд по образцу». Для учащихся со средним уровнем литературного развития – тест на знание текста и анализ произведения, сочинение на заданную тему, составление кроссворда или викторины по повести. Для учащихся с высоким уровнем литературного развития – тест на знание текста и анализ произведения, сочинение на темы проблемно-исследовательского характера, творческие проекты» [133].

Уроки внеклассного чтения могут содержать задания, нацеленные на развитие читательских способностей к истолкованию и оценке

самостоятельно прочитанных произведений, на формирование читательского вкуса.

Для дифференцированного и вариативного обучения с использованием средств информационных и коммуникационных технологий нужны:

- структурирование содержания и форм обучения на основе дифференциации и соответствие методов и приемов индивидуальным возможностям и интересам учеников;
- создание информационно-образовательной среды и образовательных траекторий для гомогенных групп учащихся (или для индивидуального обучения) и разработка методик дифференцированного использования информационных и коммуникационных технологий в школьном образовании;
- отбор средств обучения с учетом специфики предмета, психологических особенностей учащихся и усвоения информации, в том числе и электронной, умения работать с ней;
- обучение учителя применению технологии дифференцированного обучения с использованием средств информационных и коммуникационных технологий в школьном образовании [16, с.10].

Дифференциация и вариативность на углубленном уровне связана с профильной подготовкой школьников, что нашло отражение в основных положениях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», регламентирующего формирование «основных профессиональных образовательных программ различных уровней сложности, профилей и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся, а также потребностей общества и государства в квалифицированных кадрах» [96].

Изучение литературы на углубленном уровне реализуется за счет увеличения часов, отведенных на изучение предметов данного цикла, и путем внедрения рабочей программы по предмету «Литература» на углубленном уровне. В основе изучения литературы в средней школе лежат основные цели литературного образования, а именно:

- воспитание любви и привычки к чтению, приобщение обучающихся к богатству отечественной и мировой художественной литературы;
- развитие способности эстетически воспринимать и оценивать явления художественной литературы и на этой основе формировать собственные эстетические вкусы и потребности.

Цели изучения литературы на углубленном уровне более детализированы и ориентированы на выбор будущей профессии, связанной с литературой и литературным творчеством. «При этом обучение литературе на углубленном уровне в средней школе преимущественно по отношению к базовому уровню, а также к курсу литературы в основной школе» [54].

В федеральной рабочей программе (ФРП) по литературе для 10–11 классов углубление курса представлено во всех разделах, а именно: в целях и задачах изучения предмета, планируемых предметных результатах (личностные и метапредметные результаты для базового и профильного обучения едины), содержании учебного предмета, тематическом планировании [98].

Углубление содержания курса «Литература» в средней школе идет по нескольким позициям:

1. Включение авторов и произведений, которые не изучались на базовом уровне. Например, стихотворения А.К. Толстого, роман «Что делать?» и статьи Н.Г. Чернышевского (10 кл.); стихотворения Н.С. Гумилева, роман «Мы» Е.И. Замятина, одно из произведений В.В. Набокова (11 кл.).

2. Расширение списка произведений автора, представленного на базовом уровне. Например, к роману И.С. Тургенева «Отцы и дети» добавляется одно из произведений писателя по выбору («Первая любовь», «Вешние воды», «Рудин», «Дворянское гнездо»), статья «Гамлет и Дон Кихот» (10 кл.); к избранным главам одного из романов М.А. Булгакова («Белая гвардия» или «Мастер и Маргарита») добавляется одно произведение писателя по выбору («Записки юного врача», «Записки на манжетах», «Дни Турбиных», «Бег»); к произведениям В.Г. Распутина «Прощание с Матерой», «Живи и помни» добавляется рассказ «Женский разговор» (11 кл.); для чтения и изучения предлагается не три стихотворения А.А. Фета, как на базовом уровне, а не менее пяти (10 кл.); предлагается не менее четырех произведений В.М. Шукшина по выбору против двух в базовом изучении (11 кл.).

3. Увеличение часов на развитие речи, на подготовку и защиту проектов, резервных часов.

Изучение литературы на углубленном уровне предполагает переход к профильному обучению, основными целями которого являются:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [48].

Достижение выпускниками уровня требований государственного образовательного стандарта по профильным предметам определяется по результатам единого государственного экзамена.

В учебном плане технологического, естественнонаучного, социально-экономического и универсального профилей на изучение литературы в 10–11 классах (базовый уровень) отводится по 3 часа в каждом классе.

Учебный план гуманитарного профиля (углубленный уровень) в вариантах 1, 2, 3, а также гуманитарного профиля с изучением родных языков предлагает по 5 часов литературы в 10 и 11 классах, а в вариантах 4, 5, 6 – по три часа. В соответствии с учебным планом на базовом уровне на изучение предмета «Литература» отводится 102 часа, на углубленном – 170 часов в каждом классе.

Образовательная организация на уровне среднего общего образования вправе реализовывать учебные курсы (модули) в поддержку углубленного изучения литературы в части, формируемой участниками образовательных отношений.

В рамках реализации гуманитарного профиля в поддержку углубленного изучения литературы образовательная организация может разработать учебные курсы (модули) самостоятельно.

Содержательно такие учебные курсы (модули) должны быть нацелены на углубление, расширение и систематизацию знаний в выбранной области научного познания или вида деятельности; на формирование у старшеклассников навыков самостоятельного решения нестандартных задач; на развитие личности обучающихся, их познавательных интересов, интеллектуальной и ценностно-смысловой сферы, овладение навыков самообразования и самопроектирования;

на дифференцированный подход к каждому ученику с учетом его индивидуальных способностей и интересов.

Задачи таких курсов в рамках предмета «Литература» заключаются в создании оптимальных условий для проявления обучающимися творческих способностей, формирования индивидуальной траектории развития мышления, воображения и эмоциональной отзывчивости при восприятии художественных произведений, расширения литературного кругозора учащихся, мотивации к интеллектуальному и культурному росту.

В образовательной организации в поддержку литературного образования могут быть разработаны такие курсы (модули), например:

- «Медиаконтент по литературе»;
- «Военная тема в литературе конца XX века»;
- «Бродячие сюжеты в литературе XIX века»;
- «Анализ поэтического текста»;
- «Сквозные темы» в литературных произведениях»;
- «Критическая мысль в литературе XIX века»;
- «Современный литературный процесс»;
- «Современная драматургия»;
- «Концептуализм в современной поэзии»;
- «За наших: литература СВО»;
- «Литературное краеведение»;
- «Литературные сюжеты в оперном искусстве»;
- «Основы журналистики»;
- «Пробы копирайтера» и др.

Профильное обучение (гуманитарный профиль), базирующееся на углубленном изучении литературы, должно стать структурным элементом учебной и внеучебной деятельности обучающихся, средством индивидуализации учебной траектории и профессионального самоопределения школьников.

Уроки-практикумы по владению комплексным филологическим анализом по литературе на углубленном уровне

Одним из важнейших направлений дифференциации и вариативности изучения литературы на углубленном уровне является формирование у обучающихся аналитических умений работы с художественным текстом, которые могут быть рассмотрены как подготовка к дальнейшей

профессиональной деятельности в гуманитарной (в первую очередь филологической) сфере. Среди них особо выделяется овладение комплексным филологическим анализом – умение самого высокого уровня, которое не может быть сформировано на базовом уровне или при обучении в другом профиле, не предполагающем изучение литературы по углубленной программе.

Как отдельная интегративная научная дисциплина комплексный филологический анализ складывался на протяжении XX века, объединив в себе лингвистический, стилистический и литературоведческий подходы к изучению художественного текста. В процессе такого анализа текст рассматривается как целостное структурно-смысловое речевое единство, при изучении которого учитываются все уровни его организации. У истоков комплексного филологического анализа стояли такие ученые-филологи, как М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, В.В. Виноградов и другие.

Принципы комплексного филологического анализа, утвердившиеся в научных исследованиях с 70-х годов XX века, объединили два основных подхода к изучению литературного произведения, которые до этого были противопоставлены – имманентный и контекстный анализ. Имманентный анализ направлен на содержание и структуру произведения, его внутреннее строение и не предполагает выход за рамки текста. Напротив, контекстный анализ нацелен на внетекстовые связи: с биографией автора, его мировоззрением, историческими событиями и явлениями культуры, литературой того времени, когда было создано произведение, и других эпох и т.д.

Методические основы обучения комплексному филологическому анализу в школе были заложены в трудах Н.М. Шанского. Первоначально ученый исходил из возможности и целесообразности введения в школьную практику элементов лингвистического анализа, но в дальнейшем пришел к выводу об особой педагогической значимости именно комплексного филологического анализа, который синтезирует «все знания и достижения языкознания, стилистики и литературоведения» [134, с.6].

Ученый считал, что при изучении литературного произведения в школе художественный текст должен рассматриваться не только «в качестве определенной микросистемы развивающегося языка художественной литературы на фоне исторически изменяющегося русского литературного языка», но и «в качестве структурно организованного «плана выражения» определенной (всегда так или иначе воспитывающей) информации» [135, с.4]. Разработанная Н.М. Шанским методика комплексного

филологического анализа художественного текста, ориентированная на классы гуманитарного профиля, нашла своих сторонников и получила дальнейшее развитие в трудах современных ученых и методистов.

Работа по обучению старшеклассников такому сложному виду деятельности, как комплексный филологический анализ направлена на формирование и развитие умений, необходимых для продолжения образования и дальнейшей профессиональной деятельности в гуманитарной сфере, и позволяет использовать особые методические подходы, реализация которых на базовом уровне невозможна. Главное внимание при этом уделяется следующим аспектам работы с художественным текстом:

- рассмотрение произведения как художественной целостности, определяемой индивидуально-творческой манерой автора, для понимания которой требуется включение в работу всего арсенала историко-литературных, теоретико-литературных и культурологических знаний учащихся, предусмотренных программой;
- повышение степени научной обоснованности выводов и интерпретаций литературных произведений путем использования способов и приемов анализа, опирающихся на современные достижения филологической науки;
- расширение контекста изучения литературного произведения и введение элементов контекстного анализа, позволяющего на основе сопоставлений на самых разных уровнях получить более глубокие представления о мировом литературном процессе и месте в нем изучаемого произведения и его автора;
- всестороннее использование в процессе анализа и интерпретации произведения межпредметных связей на уровне предметов не только гуманитарного, но и эстетического цикла, что позволит увидеть общеэстетические закономерности;
- значительное увеличение доли самостоятельной исследовательской и творческой деятельности учащихся, активизирующей профессиональные умения работы с текстом и способствующей развитию аналитического мышления и личностного восприятия художественного произведения.

Следует учитывать, что акцент на аналитической деятельности и введение в процесс работы с художественным текстом большого количества новых терминов, необходимых для ученика-гуманитария

в его будущей профессиональной сфере, не должно вступать в противоречие с эмоциональным, личностным восприятием произведения литературы, что соответствует требованиям ФРП по литературе на базовом уровне среднего общего образования:

- осмысление художественной картины жизни, созданной автором в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания;
- умение эмоционально откликаться на прочитанное, выражать личное отношение к нему, передавать собственные читательские впечатления и аргументировать свое мнение [98].

Вместе с тем обучение филологическому анализу позволяет успешно достигать таких предметных результатов, которые предусмотрены программой углубленного уровня:

- владение комплексным филологическим анализом художественного текста; осмысление функциональной роли теоретико-литературных понятий;
- понимание и осмысленное использование терминологического аппарата современного литературоведения, а также элементов искусствоведения, театроведения, киноведения в процессе анализа и интерпретации произведений художественной литературы и литературной критики;
- сформированность представлений об основных направлениях литературной критики, о современных подходах к анализу художественного текста в литературоведении; умение создавать собственные литературно-критические произведения на основе прочитанных художественных текстов [98].

Обучение комплексному филологическому анализу целесообразно начинать при изучении лирических произведений: они невелики по объему, что дает возможность тщательно рассмотреть каждый структурный элемент художественного текста и выявить их соотношение и значимость в идейно-смысловом единстве произведения. Такая обучающая работа может быть успешно проведена на специальных уроках-практикумах, посвященных углубленному комплексному анализу одного из лирических стихотворений, изучаемых в рамках предусмотренной программой темы. Для этого в соответствии с ФРП по литературе для углубленного уровня могут быть предложены следующие темы:

- 10 класс – творчество Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, Н.А. Некрасова;

- 11 класс – творчество А.А. Блока, А.А. Ахматовой, В.В. Маяковского, С.А. Есенина, О.Э. Мандельштама, М.И. Цветаевой, Б.Л. Пастернака, А.Т. Твардовского.

Кроме того, обучение комплексному филологическому анализу лирических произведений возможно на специальных уроках развития речи, предусмотренных в поурочном планировании для 10 и 11 классов [99]. В этом случае для обучения филологическому анализу может быть выбрано одно из стихотворений, включенных в обзорные темы по лирике или же лирическое произведение из раздела зарубежной литературы.

Приведем пример работы на уроке-практикуме, посвященном обучению филологическому анализу стихотворения «Шепот, робкое дыхание...», которое включено в тему по творчеству А.А. Фета в ФРП для 10 класса. В данном случае рекомендуется ориентироваться на имманентный подход и опираться на положения статьи М.Л. Гаспарова «Фет безглагольный» [32]. Преимуществом имманентного подхода является то, что он не требует обращения к дополнительным источникам, а направлен непосредственно на художественный текст, что отвечает специфике лирики А.А. Фета.

Это стихотворение не случайное называют «самым фетовским»: действительно, в нем отразились наиболее яркие особенности художественного метода поэта, что и должно быть выявлено в процессе комплексного филологического анализа. Характерная для А.А. Фета тема полного взаимопроникновения и слияния мира природы и человека здесь выражена на всех уровнях: лексическом, синтаксическом, фонетическом, ритмическом и эмоционально-образном. Каждый из них может быть рассмотрен отдельно, но для выявления идейно-художественного своеобразия стихотворения важно показать их внутреннюю взаимосвязь.

Наиболее очевидная особенность стихотворения – его «безглагольность», которая характеризует лексико-синтаксический уровень. Стихотворение состоит из одного сложного предложения, которое включает в себя десять простых назывных предложений, соединенных бессоюзной связью. При этом используется преимущественно нейтральная общеупотребительная лексика в номинативной функции. Определив это, поставим вопрос: почему же стихотворение не выглядит статичным, за счет чего создается его внутренняя динамика и ярко выраженный эмоциональный фон?

Для ответа необходимо проследить, как в структуре стихотворения последовательно меняются расширяющиеся и сужающие «поля зрения», то есть его внутреннюю динамику. При этом рассматривается и взаимопроникновение отдельных художественных образов, несущих главную идейно-смысловую нагрузку.

Приведем вопросы, которые помогут провести такой анализ:

1) Проследите по тексту стихотворения, как происходит смена точки зрения в каждой из строф стихотворения? В каком направлении идут перемены? Что находится в центре внимания лирического героя и читателя в каждой из этих строф?

2) Как вы думаете, с какой целью автор использует такой необычный художественный прием? Что он помогает выразить?

3) Найдите в тексте художественные образы, передающие цвета и звуки. В какой последовательности происходит их чередование? На чем благодаря этому приему акцентирует внимание автор?

4) Рассмотрите лексический состав стихотворения. Какие группы лексики преобладают в стихотворении: нейтральная или эмоционально окрашенная?

5) Определите, какие художественные средства помогают создать напряженный эмоциональный тон стихотворения?

6) Рассмотрите ритмический рисунок текста произведения. Определите, какие средства помогают создать мелодику стихотворения? В чем ее особенность?

7) Как в каждой из строф сплетаются внешние приметы ночной природы, впечатления от них и человеческие чувства? Что помогает выразить такое сочетание?

8) Можно ли считать, что в заключительной строфе образ зари в небе – это только природное явление? Аргументируйте свой ответ.

9) Как вы думаете, в стихотворении нарисована реальная картина или же, скорее, впечатление, которое она создает? Обоснуйте свой ответ с опорой на текст.

Последний вопрос подводит к пониманию очень важной характеристики фетовской лирики – ее импрессионистичности. Отметим, что здесь представление об импрессионизме в литературе дается не теоретически, а выявляется в практической работе с текстом. Более подробное знакомство с этим понятием будет даваться в 11 классе при изучении поэзии Серебряного века, но благодаря использованию элементов комплексного филологического анализа уже в 10 классе

можно провести с обучающимися пропедевтическую работу, подготавливающую к углубленному прочтению более сложных художественных произведений, входящих в программу 11 класса.

ИСТОРИЯ

Применение принципов вариативности и дифференциации обучения при изучении истории имеет значительную традицию – как в периоды существования единых учебников истории в 1930-х – 1980-х гг., так и в конце XX – начале XXI в. Поскольку названные понятия имеют множественные толкования в педагогической литературе, следует уточнить их трактовку в данном обзоре. В процессе обучения вариативность проявляется в отборе педагогом содержания учебного материала и выборе форм учебных занятий. Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) предполагает планирование и организацию разной по характеру и уровню сложности учебной работы школьников с учетом их индивидуальной подготовленности, возможностей, интересов.

При характеристике опыта применения вариативности и дифференциации в преподавании школьных курсов истории основными объектами рассмотрения являются учебные программы, учебники и методические пособия по истории (предметные, курсовые), что позволяет проследить общую линию:

целеполагание исторического образования →
учебники истории как основное средство обучения →
методическое обеспечение учебного процесса.

Изучение предмета «История» в советской школе началось после принятия правительственного постановления от 15 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР». В 1937 г. был издан «Краткий курс истории СССР» для 3–4 классов под редакцией А.В. Шестакова, к 1946 г. вышли в свет учебники для всех предусмотренных учебной программой курсов истории [58, с.19–20]. На начальном этапе первостепенное значение придавалось определению содержательных основ исторических курсов, отвечающих подходам исторической науки того времени. Учебники были едиными, соответствовавшими принятой официальной историографии.

В практическом опыте изучения курсов истории в школах постепенно разрабатывалась методика преподавания предмета, что нашло

отражение в публикации в 1950-х гг. методических пособий, посвященных работе по отдельным курсам, применению различных средств обучения и т.д.

Существенное обновление школьного исторического образования произошло в 1960-х гг.: вводилась линейная структура курсов истории в средней школе, было создано новое поколение учебников истории. Эти учебники отличались как актуализацией и обогащением содержания исторического материала (авторский текст, документы, таблицы, иллюстрации), так и включением значительного дидактического аппарата, предусматривающего разностороннюю работу школьников с источниками исторических знаний. Изданные в начале 1960-х гг. учебники «История Древнего мира» Ф.П. Коровкина (5 кл.) и «История Средних веков» Е.В. Агибаловой и Г.М. Донского (6 кл.) были удостоены в 1973 г. Государственной премии СССР. Введение новых единых учебников для школы сопровождалось широким спектром методических разработок – от так называемых курсовых методических пособий, до методики развития самостоятельной познавательной деятельности школьников, применения познавательных задач и т.д. В этом контексте раскрывались возможности вариативной организации учебных занятий, применения дифференцированного подхода в обучении.

Рассмотрение учебных программ, учебных и методических пособий по истории, использовавшихся в отечественной школе в 1960-х – 1980-х гг., позволяет отметить следующие элементы вариативности и дифференцированного подхода в обучении.

Учебные программы. В объяснительных записках программ по истории вслед за характеристикой структуры (состава курсов) учебного предмета, его образовательно-воспитательных задач и формируемых у школьников умений приводились рекомендации о преподавании отдельных курсов, тем. В том числе упоминалось о различных формах организации учебных занятий, использовании, наряду с учебниками, дополнительных источников исторической информации.

В программе, изданной в 1975 г., названы следующие формы занятий при изучении в 4 классе курса «Эпизодические рассказы из истории СССР»: «Урок, на котором большое место занимает рассказ учителя или беседа, а также проводится работа с учебной книгой, наглядными пособиями и техническими средствами; экскурсия; встречи с участниками исторических событий, с героями труда» [102, с.6].

Для уроков истории в последующих классах предлагалось: «в качестве источников знаний и объектов применения умений и навыков учащихся должны постоянно привлекаться произведения художественной литературы, кинофильмы, телевизионные фильмы и другие экранные пособия». Наряду с занятиями в классе предусматривались «экскурсии в музей, на выставки, к историческим памятникам и т.д.» [102, с.27–28].

Программа включала единственную рубрику, в которой излагалось содержание исторического материала, подлежащего изучению, были кратко названы сюжеты для повторения и обобщения по разделам курсов. Вместе с тем предполагалась вариативность, связанная с использованием в рамках курса отечественной истории материала по истории своего региона, края. В конце разделов курса, крупных тем по отечественной истории приводилась рубрика «Наш край в...» (указывался период). В примечании пояснялось: «В зависимости от особенностей местного края учитель или привлекает краеведческий материал на уроках, посвященных истории нашей страны, в непосредственной связи с изучаемыми на них фактами, или выделяет специальные уроки по истории края» [102, с.45]. Это означало обращение к «близкой истории», историческим свидетельствам и памятникам, которые школьники могут непосредственно видеть и изучать, возможность глубокого «погружения» в историю. Одновременно можно было выразительнее раскрыть органическую связь истории страны и родного для учеников края, города, села. Названная рубрика существовала в программах для средней общеобразовательной школы, изданных в последующие полтора десятилетия.

В программах по истории, вышедших в 1980-х гг., следует отметить большую педагогическую проработанность, отражение дидактических и предметно-методических исследований предшествующего десятилетия. Так, в программе, изданной в 1986 г., тематические блоки включали перечни содержания (в том числе рубрику «Наш край в...» в курсе отечественной истории), уроки обобщения, а также новую рубрику «Внутрипредметные связи». По основным разделам курсов отечественной и всеобщей истории (то есть для каждого класса) были дополнительно введены рубрики «Итоговое обобщение», «Внутрипредметные связи», «Межпредметные связи», «Основные понятия и ведущие идеи», «Основные умения учащихся». Для предмета в целом предлагались также «Примерные нормы оценки знаний учащихся» [103].

Таким образом, в программе расширялась характеристика содержательных и деятельностных компонентов изучения истории школьниками. Тем самым предъявлялось больше требований к работе учителя, методике проведения занятий. Одновременно создавалось и более широкое пространство для творческих решений. Например, в объяснительной записке предлагалось «... шире практиковать в старших классах лекции и семинарские занятия, учебные дискуссии, готовя учащихся к тем формам работы, с которыми они в дальнейшем встретятся в жизни, при самообразовании, в вузах; в средних классах целесообразно заслушивать краткие сообщения учащихся (по их желанию) о прочитанных книгах, посещении музеев, экскурсиях» [103, с.10]. Особое значение имело включение в программу рубрики, связанной с оценением достижений учеников по истории. При этом подчеркивалось: «Нормы оценки знаний предполагают учет индивидуальных особенностей учащихся, дифференцированный подход к обучению, проверке знаний и умений» [103, с.91].

В целом программы по предмету «История», издававшиеся в 1960–1980-х гг., имели тенденцию к расширению компонентов, связанных с познавательной деятельностью школьников. В числе прочего в программах говорилось о вариативности в отборе исторического материала для уроков и выборе форм занятий.

Учебники. В 1960-х–1970-х гг. в связи с тенденцией обновления школьных учебников, появились педагогические исследования, в которых обосновывался системный подход к определению компонентного состава и построению учебников истории – «Педагогические требования к школьным учебникам и другим учебным книгам по истории» (1961 г.), серия книг «Проблемы школьного учебника», выпущенных издательством «Просвещение» в 1974–1983 гг., и др.

В первом из названных трудов отмечалось, что изданные в предшествующие годы учебники истории «давая для обучения богатый материал с научным его освещением, мало помогали в разработке методики обучения на уроке и при выполнении учащимися домашних заданий» [83, с.4]. Авторы сформулировали общие требования к составу включаемого в учебники исторического материала – авторского текста, документов, визуальных источников, условной наглядности и др., а также к методической системе учебников. Подчеркивалось, что «учебник истории должен помогать учителю ставить перед учащимися задачи для самостоятельной

работы». В серии исследований по проблемам школьного учебника была предложена общая классификация структурных компонентов учебников, включавшая две большие группы – текстовые и внетекстовые компоненты. Первую группу составляли основной, дополнительный и пояснительный тексты, вторую группу – аппарат организации усвоения (в том числе – вопросы и задания), иллюстративный материал и аппарат ориентировки [40; 41]. Хотя в названных публикациях речь шла об общих подходах к построению школьных учебников, содержащиеся в них положения о компонентном составе учебной книги объективно закладывали основу для организации разносторонней, более эффективной работы с учебниками.

Обращение к учебникам истории, изданным в 1960-х – 1970-х гг., показывает, что их основным компонентом являлся авторский текст, носивший преимущественно повествовательно-описательный характер. Дополнительные тексты в виде отрывков из исторических источников привлекались эпизодически. По данным проводившегося в начале 1980-х гг. исследования они составляли в разных учебниках от 2% до 14% текста [1, с.61], что дает основание говорить об относительно субъективном отношении авторов к отбору таких материалов.

Вопросы и задания были представлены главным образом в конце параграфов. Вопросы и задания к приводимым текстам документов и иллюстрациям в большинстве учебников отсутствовали. Иногда, впрочем, отсылки к источнику или карте делались в заданиях в конце параграфа. В учебниках, изданных в 1980-х гг., появились также вопросы для подготовительного повторения в начале параграфов (рубрика «Вспомните»).

В целом компонентный состав и дидактическое построение единых учебников истории, выпускавшихся в 1960–1980-х гг. издательством «Просвещение», определялись в значительной степени подходами авторов конкретного учебника.

Рассмотрим это на примерах. В известном, издававшемся в течение многих лет учебнике М.В. Нечкиной, П.С. Лейбенгруба по отечественной истории с древности до конца XVIII в. (7 класс) наряду с достоинствами авторского изложения исторического материала следует отметить особое внимание к организации познавательной деятельности школьников. Это отразилось в качестве вопросов и заданий, приведенных в конце параграфов, к фрагментам исторических источников в рубрике «Документ», к главам. Вопросы к источникам не ограничивались

задачей извлечения тех или иных данных из текста, но побуждали к прояснению информационных особенностей источника, что очень важно в историческом познании.

Так, к отрывку из летописи о смерти князя Игоря (представленному в двух колонках – на старославянском языке и в переложении на современный русский язык) предложены следующие задания.

1. Сопоставьте подлинный рассказ летописи с кратким изложением этого же события в тексте учебного пособия. Какие новые факты узнали вы из летописи? 2. Подтвердите текстом летописи, что восстание древлян явилось их ответом на увеличение дани и насилия со стороны князя Игоря и его дружины [65, с.35].

Задания к отрывку из «Русской правды».

1. Пользуясь текстом учебника (§ 9, пункт 2), определите, кого называли огнищанином, тивуном, подъездным. 2. Вспомните, кого называли рядовичем. 3. Сопоставьте текст учебника (пункт «Русская Правда») и документа. Что нового вы узнали из документа о положении феодалов, смердов и рабов? [65, с.41].

Продолжением важной линии работы с источниками в данном учебнике служили задания к материалам истории XVIII в. Так, к помещенному в учебнике отрывку из первого номера первой печатной русской газеты «Ведомости» (от 2 января 1703 г.) было приведено следующее задание.

1. Определите тему каждого отдельного сообщения в газете. Много ли тем освещено в приведенном тексте газеты? 2. Широко ли отразила газета текущую жизнь государства? [65, с.195]

К отрывку из «Путешествия из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева предложены следующие задания.

1. На основании этого отрывка охарактеризуйте отношение Радищева к крепостному праву. 2. Сопоставьте текст учебника (§ 57) и документа. Чем они дополняют друг друга? [65, с.244]

Таким образом, в учебнике для 7 класса, открывавшем в те годы систематический курс отечественной истории, авторы не только показывали разнообразие источников исторических знаний, но и способствовали формированию у школьников важных представлений об особенностях отражения прошлого в разных источниках, их информационной ценности, а также развитию навыков работы с исторической информацией. В учебник последовательно включались вопросы и задания, касающиеся истории родного края, города, например:

Что вы знаете о древней истории вашего края? Сохранились ли памятники XVII в. на территории вашего края? Узнайте о них и подготовьте их описание. Названные авторские подходы дополняли круг достоинств данного учебника, пользовавшегося особой популярностью среди учеников и учителей.

В то же время в издававшемся тогда же учебнике И.Б. Берхина по истории СССР в 1917–1939 гг. (9 класс) [17] дидактические компоненты ограничивались вопросами к параграфам учебника. Приведенные в книге отрывки из важнейших исторических документов эпохи (в рубрике «Документальные материалы») упоминались в отдельных заданиях в конце параграфов, но не сопровождались непосредственно обращенными к тексту вопросами и заданиями, которые помогли бы девятиклассникам полнее и ярче представить исторические события, развивать умения работы с историческими источниками. Здесь позиция авторов не отличалась вниманием к организации познавательной деятельности учеников.

В учебниках истории, изданных в 1980-х гг., стала применяться дифференциация учебных заданий. Правда, основанием не всегда служила сложность заданий. В некоторых учебниках значком * отмечались вопросы и задания, названные «не обязательными» [66, с.14], что выглядело, скорее, как очередная попытка «разгрузки» учебника.

В целом в школьных учебниках истории, издававшихся в 1960-х – 1980-х гг., можно видеть определенное расширение дидактического оснащения. В то же время качество познавательного инструментария учебников в значительной степени зависело от подходов авторов конкретного учебника, взаимодействий специалистов-историков и методистов.

Методические пособия. В данном случае речь идет главным образом о так называемых курсовых методических пособиях, сопровождающих учебники. Их целью является помощь учителю в решении определенных в программе задач изучения конкретного курса при работе по данному учебнику. Во вводных главах пособий излагаются образовательно-воспитательные задачи учебного курса и основные походы к методике его преподавания. Последующие главы посвящены изучению основных разделов и тем курса. В тематических главах пособий по истории чаще всего присутствуют две группы материалов: а) дополняющая содержание учебника историческая информация, интересные факты, помогающие представить более яркую, выразительную картину изучаемых событий;

б) рекомендации о планировании и проведении уроков, организации учебной работы школьников.

Отметим, что сочетание названных материалов в значительной степени зависит от профессиональных позиций и предпочтений авторов методических пособий. Это демонстрируют издания разных лет – 1960-х гг., 1990-х гг., 2010-х гг. Известны примеры, когда в пособии в основном предлагается дополнительная историческая информация, почти равная по объему той, что уже есть в учебнике, но вопросы организации учебной работы школьников остаются за пределами авторского внимания. В некоторых пособиях авторы сосредоточиваются на описании этапов урока в его традиционном варианте: опрос по ранее изученному материалу, рассмотрение нового материала, закрепление знаний и т.д. Но есть и пособия, в которых предлагаемая система работы учителя строится на сочетании разнообразных форм учебных занятий, в каждом случае учитывающих особенности исторического материала, его потенциал для развития познавательной деятельности и ценностных представлений школьников.

Научным обоснованием вариативного подхода в обучении служили проводившиеся в отечественной педагогике 1960 – 1970-х гг. исследования, посвященные вопросам развития познавательной деятельности школьников, проблемного обучения. Они нашли широкое применение в предметных методиках, в том числе – методике преподавания истории. Это отразилось, в частности, в обосновании, разработке и использовании в школьной практике познавательных заданий, логических задач по истории (И.Я. Лернер, Н.Г. Дайри и др.).

Весьма важным в этом контексте представляется предложение известного методиста Н.Г. Дайри рассматривать «содержание и характер мыслительной деятельности учащихся в единстве с формами организации этой деятельности» [36, с.92]. В соответствии с данным подходом он составлял варианты уроков, позволявшие достичь значительных результатов в обучении и развитии школьников. Так, в фундаментальной работе Н.Г. Дайри «Обучение истории в старших классах средней школы» (1966 г.) представлены 12 вариантов проведения урока «Июньское восстание 1848 г. в Париже. Установление Второй империи» (курс всеобщей истории, 9 класс). В их числе – лекция учителя; лекция с элементами беседы; уроки проблемного изложения и решения логических заданий на основе работы с текстами и иллюстрациями учебника, дополнительными

историческими источниками [36, с.92–98]. Названные варианты были проверены в опытно-экспериментальной работе в школах нескольких регионов страны. В книге обобщены полученные результаты, приведены примеры ответов учащихся.

В дальнейшем идеи развития познавательной деятельности учащихся на основе вариативного построения занятий и дифференцированного подхода в обучении получили значительное распространение в методической литературе, нашли отражение также в методических пособиях по изучению курсов истории.

Вариативность распространялась, во-первых, на отбор исторического материала, рассматриваемого на уроках, во-вторых, на выбор форм учебных занятий (для всего урока или его частей). Приведем примеры.

В методическом пособии к курсу отечественной истории с древности до конца XVIII в. (7 класс) предложены следующие варианты рассмотрения вопроса о причинах возвышения Москвы в XIV в.:

- А. Самостоятельная работа учащихся с текстом учебника; записи в тетрадях; беседа;
- Б. Рассказ учителя об усилении Московского княжества; ответы семиклассников на вопрос о причинах возвышения Москвы [53, с.128].

В пособии к курсу отечественной истории XIX в. для урока, посвященного деятельности обществ декабристов, рекомендуются следующие варианты рассмотрения программных документов декабристов: «изложение учителя; работа учащихся с текстом учебника; составление сравнительной таблицы программных требований декабристов (земельный вопрос, государственный строй, отношение к крепостному праву, избирательное право, методы борьбы); самостоятельный анализ фрагментов из программ декабристов (работа с раздаточным материалом)» [27, с.53].

Для урока новейшей истории, посвященного рассмотрению итогов Второй мировой войны (10 класс), рекомендуются два варианта: урок повторительного обобщения или семинарское занятие (с использованием информации учебника и документов) [61, с.165–166].

Заслуживающие внимания примеры применения вариативного и дифференцированного подходов при изучении школьниками истории содержит методическое пособие по отечественной истории с древности до конца XVIII в. (8 класс), подготовленное в 1980-х гг.

группой ленинградских методистов во главе со С.А. Ежовой. Например, для урока «Россия на рубеже XVII–XVIII вв.» авторы предлагают как традиционный вариант рассмотрения нового материала на основе рассказа учителя с элементами беседы, так и занятие на основе подготовительной работы восьмиклассников с учебником по опережающим заданиям с обсуждением на уроке результатов этой работы. Для урока о начале Северной войны (1700–1721 гг.) рекомендуются следующие формы занятий:

- урок изучения нового материала (рассказ учителя, беседа, работа с картой);
- урок с использованием учебного фильма «Северная война» (просмотр фильма, беседа, систематизация материала в таблице);
- «Заочная экскурсия в Петербург первой четверти XVIII в.» (используется карта, иллюстрации учебника, дополнительные фотоматериалы) [62, с.234–243].

Линия вариативности и дифференциации обучения интересно раскрывается в данном пособии в заданиях для домашней подготовки учащихся. Так, к уроку «Россия на рубеже XVII–XVIII вв.» предложены, наряду с общими заданиями к параграфу, *индивидуальные задания*:

1. Используя иллюстрации учебника «Петр I», «Никита Зотов обучает Петра разным наукам», «Царевна Софья», «Утро стрелецкой казни», составить рассказ о начале правления Петра I.

2. Прочитать тексты учебника «Начало правления Петра I», «Поездка Петра I за границу» и подготовить ответ на вопрос: какие возможности были у России в борьбе за выход к морям? А домашние задания к уроку о начале Северной войны включают следующее. Подготовьте рассказ о сражении под Нарвой. По карте 13 проследите ход военных действий в 1702–1703 гг. Подумайте, как сказались преобразования в армии на результатах военных действий. Раскройте причины переноса столицы из Москвы в Петербург. *Задание для желающих*: на основании иллюстраций учебника «Петр I» и «Петербург начала XVIII в.» подготовить рассказ о строительстве Петербурга [62, с.237, 239–240].

В приведенных примерах следует отметить широкий спектр предполагаемой деятельности учеников, и особо – индивидуальные задания и «задания для желающих», как их определяют авторы. Это актуальная в современной педагогике категория заданий по выбору учащихся.

Таким образом, категории вариативности и дифференциации

в обучении школьников, разрабатывавшиеся в 1960-х – 1980-х гг. в отечественных дидактических и психолого-педагогических исследованиях, находили отражение в учебных изданиях и методических пособиях по истории. Применение соответствующих подходов первоначально в значительной степени определялось профессиональным опытом и предпочтениями авторов пособий. Однако со временем стала ясной общая тенденция более широкого использования этих категорий, связанная с утверждением в отечественном образовании идей дифференцированного подхода в обучении и более полно реализуемая в программах, учебниках и методической литературе 1990-х – 2010-х гг.

1990-е гг. – начало XXI в.

Развитие школьного исторического образования в современной России характеризовалось многими значительными переменами: введением государственных образовательных стандартов и изменениями структуры предмета «История», существованием альтернативных учебников истории и переходом к единым учебникам истории. Как это отражалось на применении вариативности и дифференцированного подхода в обучении?

Образовательные стандарты и учебные программы. Государственные образовательные стандарты как новый тип нормативных документов были введены Законом РФ «Об образовании» от 10.07.1992. Первые проекты стандартов были опубликованы в 1993 г., временные стандарты общего образования вступили в действие в 1998–1999 гг. Затем последовали стандарты 2003–2004 гг., 2010–2012 гг., 2021–2022 гг.

Наряду с определением целей, содержания и отчасти характеристики учебной деятельности школьников, что имело место и в программах, в стандартах появились новые компоненты. Так, стандарты 1990-х гг. включали: а) изложение целей школьного образования, б) основные содержательные линии учебных предметов, в) требования к подготовке школьников по истории; г) исходные положения и образцы заданий для проверки достижений учащихся» [34, с.19–20].

Подготовленный в 2002–2003 гг. проект Федерального компонента ГОСОО (руководители ВНИК «Образовательный стандарт» – академики РАО Э.Д. Днепров, В.Д. Шадриков) был ориентирован на применение в образовании деятельностного и компетентностного подходов. Для

предметов, включенных в базисный учебный план, устанавливались «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ» и «Требования к уровню подготовки выпускников». Особенность продвижения данной версии стандартов заключалась в создании на их основе значительного числа авторских программ (в том числе – в ряде издательств, готовивших новые линии учебников истории).

Для стандартов 2010–2012 гг. (так называемых стандартов второго поколения) характерны следующие черты:

- а) актуализация целеполагания, образовательных задач;
- б) развертывание требований к подготовке школьников в виде личностных, метапредметных и предметных результатов освоения учебных программ;
- в) расширение круга сопровождающих стандарты нормативных материалов (примерные программы, тематическое планирование).

В начале 2010-х гг. были изданы примерные программы по истории, определявшие инвариантную часть содержания образования и служившие ориентиром для составления рабочих программ по предмету (в последних предусматривалась возможность авторского выбора вариативной составляющей) [101].

В сложившейся системе нормативных документов общего образования следует отметить содержавшееся в стандартах положение о том, что «не закрывается возможность свободы выбора путей к достижению результата ни для школы, ни для учащихся, поскольку методики, технологии, средства, формы организации объектом регулирования стандартом не являются» [34, с.158].

Что касается дифференциации, то есть, организации разноуровневой учебной деятельности школьников, то в 1990-х – 2010-х гг. в курсах истории предусматривались следующие ее виды.

1. Дифференциация, обусловленная структурой школьных курсов истории и возрастными возможностями учеников. В условиях концентрического построения предмета, существования двух циклов истории с древних времен до современности в 5–9-х классах и 10–11-х классах выделялись уровни основной школы и старшей школы. Кроме того, в 10–11-х классах предусматривалась профильная дифференциация – углубленное изучение предмета «История» в рамках социально-гуманитарного профиля. В стандартах и учебных программах по истории это выразилось, во-первых, в укрупнении

содержательных единиц и введении элементов проблемности в изложении исторического материала в курсах 10–11-х классов, во-вторых, в различии требований к подготовке выпускников основной и старшей школы. Так, в рамках единой структуры требований предусматривалось расширение элементов подготовки старшеклассников, касающейся работы с историческими источниками, а также с историческими версиями и оценками [80, с.23–25].

2. Дифференциация, ориентированная на разные уровни индивидуальной подготовленности обучающихся. Она предполагается в преподавании каждого курса истории и реализуется с помощью познавательных задач разных видов и степени сложности (репродуктивные, преобразующие, творческие и др.).

Существенное значение для применения вариативного и дифференцированного подходов в обучении имело дополнение примерных программ и программ к отдельным линиям учебников истории таким документом как примерное тематическое планирование учебных курсов. В нем выделялись тематические блоки курсов с характеристиками основного содержания исторического материала темы и видов предполагаемой деятельности школьников при его изучении.

Приведем пример определения деятельностных компонентов в программе к линии учебников по истории России для 6–9 классов, выпущенной издательством «Русское слово – учебник». В тематическом планировании по отечественной истории XVI–XVII вв. (7 класс) предусматривалось, что при изучении темы «Культура России в XVII в.» ученикам предстоит овладеть следующими действиями:

- называть основные жанры русской литературы XVII в., известные произведения, относящиеся к этим жанрам;
 - составлять описание памятников культуры XVII в. (в том числе – находящихся на территории края, города); характеризовать их назначение, художественные достоинства и др.;
 - объяснять, в чем заключались новые веяния в отечественной культуре XVII в.;
 - готовить сообщения о достижениях и деятелях российской культуры XVII в.;
 - участвовать в подготовке проектных работ «Чему и как учились наши предки в XVII в.», «Путешествие по русскому городу XVII в.» [104, с.54].
- Отметим, что в планировании перечисляются основные виды

действий обучающихся, тогда как на уроках используются конкретизированные задания. Но именно приведенный в перечне спектр различных по характеру и сложности действий – от рассказа о событиях, систематизации фактов до объяснения причин и следствий событий, раскрытия их значения, высказывания оценочных суждений, участия в подготовке учебных проектов и др. – служит ориентиром для учителя в применении вариативности и дифференцированного подхода в обучении с учетом познавательных возможностей и интересов школьников.

Учебники истории. В издававшихся в 1990-х – начале 2010-х гг. учебниках истории для общеобразовательной российской школы произошли следующие ключевые изменения.

1. Кардинальное обновление содержания школьных учебников в связи с пересмотром методологических основ отечественной исторической науки.

2. Переход от прежнего единого (единственного) учебника для каждого курса истории к альтернативным учебникам (позже – линиям пособий), различавшимся по отбору и характеру изложения учебного материала, дидактической системе, методическим решениям.

3. Создание в связи с введением двух концентров исторических курсов (в 5 – 9 классах и 10 – 11 классах) пособий для разных ступеней и уровней изучения предмета [3, с.10].

Обратим внимание на характеристики учебников, связанные с вариативностью и дифференцированным подходом в обучении.

Прежде всего, следует сказать о расширении информационного пространства учебников. Наряду с авторским текстом и фрагментами источников в них появились историографические элементы (в рубриках «Суждения, оценки», «Мнения историков»). Увеличилось число биографических справок (в рубриках «История в лицах», «Портрет на фоне эпохи» и др.). Значительно возросло количество и разнообразие визуальных материалов, в том числе – изображений аутентичных памятников, научных реконструкций.

Наряду с этим в современных учебниках истории вновь появились дидактические компоненты, почти забытые в учебниках 1990-х гг., где главное внимание уделялось пересмотру исторической информации. В учебниках истории, изданных в первые десятилетия XXI в., значительно расширилась система вопросов и заданий. Как отмечают исследователи, в современных учебниках «используются следующие

группы вопросов и заданий: 1) в начале параграфа (вводные, в том числе – проблемные, вопросы); 2) сопровождающие авторский текст; 3) предполагающие анализ источникового или историографического текста; 4) обращенные к иллюстрациям; 5) в конце параграфа (комплекс вопросов и заданий); 6) для обобщения по теме, разделу. Во многих учебниках выделяются более сложные задания, они обозначены звездочкой или составляют особую группу. Это дает возможность педагогу осуществлять дифференцированный подход в обучении, организовывать учебную работу школьников с учетом их индивидуального развития» [43, с.81].

Важной особенностью предлагаемых вопросов и заданий является их рубрикация и обозначение: а) по объектам, к которым обращены вопросы – авторскому тексту, документам, иллюстрациям и др.; б) по характеру познавательной деятельности. При этом используются девизные обозначения вопросов и заданий, помогающие как учителю, так и обучающимся лучше ориентироваться в том, что предстоит сделать, например «Проверь себя», «Подумай и обсуди» [108], «Проектное задание», «Задание для работы в группе» [38].

В условиях существования в 1990-х – 2000-х гг. двух концентров курсов истории с древности до современности особое значение приобрела проблема соотношения уровней изложения и изучения исторического материала в курсах для основной и старшей школы. В публикациях того времени отмечалось, что в ряде пособий для 10–11 классов предложена лишь слегка сокращенная версия вузовских лекционных курсов. Здесь доминировал авторский нарратив, тогда как дидактический аппарат был сведен к минимуму, заметно уступал тому, что предлагалось в учебниках для основной школы [3, с.12]. Говорить об уровневой или профильной дифференциации в этом случае не приходилось.

В то же время в некоторых учебниках были предложены познавательные модели, предусматривавшие отличное от курсов для основной школы структурирование исторического материала, качественное продвижение старшеклассников в работе с исторической информацией. Например, в одном из пособий по отечественной истории для 11 класса (авторы О.В. Волобуев, С.В. Кулешов) для отдельных тем ставилась познавательная задача и предлагалась форма урока-практикума, на котором организовывалась работа с источниками и отрывками из работ историков, сопровождаемыми

вопросами и заданиями (темы практикумов «Почему рухнула империя Романовых?», «Почему победили большевики?» и др.) [28].

В числе пособий по истории для 10–11 классов создавались учебники, сочетавшие базовый и углубленный уровни рассмотрения исторического материала. Так, в учебнике всеобщей истории для 10 класса (авторы Л.Н. Алексашкина, В.А. Головина) использовались следующие приемы дифференцированного представления и рассмотрения исторической информации:

- последовательное деление материала на основной, дополнительный, справочный (элементы хроники событий), источниковый;
- сопровождение вопросами и заданиями всех компонентов содержания, дифференциация заданий по видам деятельности и сложности;
- увеличение числа заданий, предполагающих преобразующую, поисковую, творческую деятельность (в том числе – с привлечением материала из курса отечественной истории), требующих от старшеклассников самостоятельной работы, определения и обоснования своих оценок, отношений и т.д.;
- включение в конце каждой главы исследовательского блока «Изучаем источники, решаем проблемы» (в блоке представлены подборки письменных и изобразительных источников и историографических текстов с вопросами и заданиями для аналитической работы старшеклассников; объем этих материалов составляет 10–20% объема глав) [2, с.126–128].

В середине 2010-х гг. круг образовательных ресурсов для школьных курсов истории пополнили электронные формы учебников (ЭФУ), сопровождающие традиционные печатные пособия. Как отмечено в методической литературе, новая форма учебников содержит дополнительные возможности для обогащения информационного пространства курсов истории по составу материала и формам его представления (мультимедийные и интерактивные элементы); развития у школьников навыков работы с различными видами источников исторической информации; реализации индивидуального подхода в обучении, индивидуальной образовательной траектории» [4, с.30].

Таким образом общая тенденция в создании учебников истории в 1990-х – 2010-х гг., заключалась в значительном расширении состава содержательных и дидактических компонентов, в том числе – предусматривающих дифференцированный и вариативный подходы в обучении.

Методические пособия. В условиях существования альтернативных учебников по основным курсам истории методические пособия, сопровождавшие учебники, также отличались разнообразием. Отметим их характерные черты.

В пособиях предлагался, наряду с традиционным комбинированным уроком, значительный спектр форм учебных занятий. При этом учитывались возрастные возможности обучающихся. Так, работа с учебником, историческими источниками планировалась во всех возрастных группах, но, в 5–7 классах, например, чаще рекомендовались уроки в форме ролевой игры или исторического путешествия, а в старших классах – уроки сообщений и презентаций, семинары, круглые столы.

Сохранялась отмечавшаяся и в пособиях 1960-х – 1980-х гг. линия на расширение содержания учебного материала, представление дополнительной исторической информации по теме урока. Некоторые авторы сводили свою задачу преимущественно к обеспечению учителя интересными фактами, которые можно использовать при объяснении нового материала. Вместе с тем в методических пособиях по истории, изданных в 2000-х – 2010-х гг., стало уделяться больше внимания организации работы учеников на уроке по индивидуальным заданиям, в парах, группах.

Значительное место в методических пособиях отведено познавательным, в том числе проблемным задачам, позволяющим организовать самостоятельную, поисковую работу школьников с историческим материалом.

Приведем пример методических рекомендаций к урокам из пособия, изданного в 2010-х гг.

Урок, посвященный характеристике жизни российского общества в период революции 1917 г. и Гражданской войны (10 класс), предполагает рассмотрение следующих сюжетов: 1. Социальная политика Советской власти. Новые социальные группы. 2. Программа культурной революции. Развитие образования и науки. 3. Революция и интеллигенция. Предлагаемые в пособии варианты проведения этого урока: а) практикум (работа с авторским текстом, документами, иллюстрациями учебника); б) представление и обсуждение подготовленных десятиклассниками сообщений.

На уроке в форме практикума класс делится на три группы, изучающие информацию по названным выше сюжетам с использованием

логической схемы: а) задачи, которые ставила советская власть в данной сфере; б) основные мероприятия, практические шаги; в) результаты проведенных преобразований. На занятии, состоящем из сообщений учащихся, рекомендуется дополнительно к трем названным сюжетам запланировать сообщение об осуществлении программы ликвидации неграмотности. В классах с углубленным изучением предмета предусматривается также подготовка сообщения (презентации) о советской пропаганде – ее темах, формах, художественных приемах и т.д. Предполагается, что в этом случае учащиеся привлекут, наряду с текстом и иллюстрациями учебника, дополнительные изобразительные материалы, проведут аналитическую работу, выскажут свои суждения [5, с.68–69].

Завершая обзор подходов к вариативности и дифференциации в обучении, которые применялись в отечественных учебниках и методических пособиях по истории, изданных во второй половине XX – начале XXI в., отметим следующее.

1. Приемы вариативности и дифференцированного подхода при изучении школьниками истории, прослеживаемые в работе по единым учебникам в 1960-х – 1980-х гг. (разнообразие форм занятий; использование разноуровневых задач, заданий по выбору и др.), получили значительное развитие в период существования альтернативных учебников истории в 1990-х – первые десятилетия XXI в. (расширение информационного пространства учебников; выделение заданий, предполагающих разные виды познавательной деятельности и различающихся по уровню сложности; включение поисковых, проектных задач и др.).

2. Указанное выше обстоятельство было связано не только с характером изложения материала в авторских учебниках. Действовали также объективные предпосылки, относящиеся к развитию как исторического знания, так и дидактических подходов к организации познавательной деятельности школьников. В их числе назовем следующее:

- расширение спектра исторической информации, представляемой в учебниках: включение, наряду с авторским текстом и фрагментами источников, биографических справок и историографических элементов, разнообразных визуальных материалов;
- применение развернутой системы вопросов и заданий, различающихся по видам деятельности и сложности; рубрикация вопросов

и заданий разных видов, служащая ориентиром для учителя и учеников;

- выделение в учебниках информационных и дидактических компонентов для базового и углубленного уровней изучения предмета (главным образом, в пособиях для старших классов);
- многообразие используемых в методике преподавания истории форм и моделей учебных занятий; проведение занятий, основывающихся на активной познавательной деятельности школьников на уроке, решении познавательных задач, моделировании исторических ситуаций и т.п.

3. Результативность учебной работы школьников на уроках истории, будь то по единым или альтернативным (авторским) учебникам, зависит не только от состава и характера представления исторического материала, но в значительной степени от дидактических концепций и познавательного инструментария учебников и сопровождающих методических пособий для учителя. Соответственно, опыт применения вариативности и дифференцированного подхода при изучении истории в отечественной школе во второй половине XX – начале XXI в. представляется важным при использовании нового поколения учебников истории в современной российской школе.

В 2024–2025 гг. в российские общеобразовательные школы пришли единые учебники истории для 5–11 классов (авторы линии учебников для 6–11 классов по истории России – В.Р. Мединский и А.В. Торкунов, линии учебников по всеобщей истории – В.Р. Мединский и А.О. Чубарьян). В данных учебниках отражены результаты исследований современной отечественной исторической науки, актуальные оценки событий прошлого и их участников.

Отличительной чертой новых учебников является высокая насыщенность многообразной исторической информацией, расширенный дидактический аппарат. В начале каждого параграфа приводятся перечень основных понятий, имена исторических личностей и синхронистическая таблица событий в России и мире. Информационное поле параграфов включает, наряду с авторским текстом (как основным, так и значительным дополнительным и справочным материалом в рубриках «Подробнее», «Любопытные детали», подписях к иллюстрациям), фрагменты исторических источников, а также большое число визуальных материалов – фотографий и реконструкций

исторических памятников, репродукций картин, плакатов, графической наглядности и т.д.

В системе вопросов и заданий представлены практически все известные на сегодняшний день их разновидности. Это: 1) главный вопрос главы; 2) главный вопрос урока; 3) вопросы и задания к частям параграфа; 4) вопросы к иллюстрациям (сопровождающие иллюстрацию); 5) вопросы и задания в конце параграфа к содержанию параграфа; 6 – 8) задания к параграфу в рубриках «Работаем с хронологией», «Работаем с источником», «Работаем с понятием»; 9) вопросы и задания к главе; 10) темы проектов – к главе; 11) задания рубрики «Готовимся к аттестации» в конце учебника.

В приводимой ниже таблице указано количество заданий в параграфах учебников истории России и всеобщей истории для 6 класса [56; 57].

Вопросы и задания					
Главный вопрос урока	К пунктам параграфа	К отдельным компонентам в параграфе	К содержанию параграфа в конце параграфа	К рубрикам 6–8 (хронология, источник, понятие)	Всего в параграфе
6 класс. История России.					
§1. Великое переселение народов. Восточная Европа и Северная Азия в 1-м тыс. н.э.					
1	9	К иллюстрации – 1	5	4	20
6 класс. История России.					
§19–20. Культура и быт в IX–XIII вв.					
2	16	К рубрике «Свидетельство эпохи» – 1	8	4	31
6 класс. Всеобщая история.					
§1 От Древности к Средневековью: Рим, варвары и христианская Церковь.					
1	8	К иллюстрациям – 4	7	4	24

Не говоря уже об уровне сложности, посильности отдельных вопросов и заданий, следует заметить, что такое их количество в одном параграфе (даже в сдвоенном, то есть, рассчитанном на два учебных занятия) вряд ли может быть выполнено шестиклассниками в рамках урока и времени, отводимого на домашнюю подготовку. Невозможно также дать домашнее задание в нередко используемой формулировке

«изучить такой-то параграф», необходим целенаправленный отбор подлежащих рассмотрению вопросов, учебных задач.

Диалектика сложившейся ситуации состоит в том, что высокая насыщенность информацией и расширенное дидактическое оснащение новых единых учебников истории объективно предполагают выбор материала и вариативность в проведении учебных занятий. При планировании и организации уроков от учителя требуется выстраивание определенной познавательной траектории работы школьников с учетом конкретной педагогической ситуации; определение образовательных и воспитательных приоритетов; выбор форм организации занятий; подбор заданий для фронтальной, групповой работы и индивидуальной подготовки и т.д. В связи с этим представляется ценным рассмотренный выше опыт отечественных методистов и учителей истории в применении вариативного и дифференцированного подходов в обучении. Вместе с тем требуется разработка отвечающих современному уровню дидактики и предметной методики пособий для работы с новыми учебниками в контексте решения актуальных задач школьного исторического образования.

ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ

Анализ литературы выявил проявления дифференциации и вариативности в преподавании обществоведения (обществознания) в течение всей истории этого школьного курса в нашей стране. Осознание важности формирования у подрастающего поколения определенных мировоззренческих установок на основе содержания отдельного учебного курса, обращенного к современности, проявилось в многочисленных попытках его введения. Термин «обществоведение» впервые появился в программах единой семилетней школы 1921 года [60, с.19]. Эти программы предполагали изучение обществоведения в школах-семилетках. Они не были строго обязательными, и преподавание сопровождалось педагогическим творчеством. С 1923 года учащиеся школ первой ступени стали изучать пропедевтически, а во второй ступени по двум центрам знания об общественной жизни, при этом такие знания в программах 1923 года подразумевали сведения, ориентированные на современность, приближенные к современности. Новая программа стала разрабатываться в двух вариантах – для городских и сельских школ. В 1925 году появилась

первая школьная программа обществоведения, утвержденная Народным комиссариатом просвещения. Она строилась с учетом специфики условий в разных районах страны и допускала некоторое разнообразие при сохранении общей схемы в изучении конкретных тем. В программу вошли вопросы экономики, экономическая география, экономическая политика, советское право и военное дело. Все эти направления содержания предполагалось увязывать с конкретной жизнью страны, района, школы.

Постепенно государство брало содержание образования под свой контроль, предлагая единые требования и единый объем знаний. К 1927 году обществоведение стало общеобязательным предметом во всех школах, и разнообразие в содержании и методах обучения было устранено, жестко определился круг и система необходимых для учащихся знаний [60, с.26].

После принятия новой Конституции СССР появился школьный предмет, подразумевавший изучение ее текста, – в 1937 году в школьную программу был введен курс «Конституция СССР» (до 1958 года изучался в 7 классе, с 1958 года – в 10-м, с 1960-го – в 11-м). Учебника по этому предмету долго не было, и в преподавание включались подбираемые самими учителями примеры из жизни и деятельности отдельных людей, учреждений и предприятий, а также из законодательных актов и статистических данных. Привлекались и примеры из жизни родного края. Кроме того, было рекомендовано проводить экскурсии на местные предприятия и в учреждения, встречи с известными людьми, а также использовать газетные и журнальные статьи как источник ярких, хорошо запоминающихся фактов [60, с.27–28]. Этим, фактически, обеспечивалась вариативность содержания.

Первые учебники к курсу «Конституция СССР» вышли в 1947–1949 годах – три редакции учебника М.П.Каревой и первое издание учебника В.А.Карпинского. На уровне учебников разных авторов можно отметить вариативность содержания. Авторы отобрали различные цитаты, примеры, статистические данные, а во втором издании учебника В.А.Карпинского 1955 г. изъят ряд тем и даже глав, имевших наибольшую идеологизированность, изменен стиль изложения материала. В 1960 году вышло учебное пособие для средней школы «Конституция СССР» под авторством Д.С.Карева, Г.В. Барабышева. В учебник в связи с Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР были включены некоторые знания трудового, гражданского, колхозного

и уголовного права. Методические рекомендации, предложенные учителям, с учетом изменения возраста и подготовленности учащихся, изучавших Конституцию не в 7, а в 10, затем в 11 классах, ориентировали на более глубокую проработку изучаемых вопросов. В методике появилось обращение к накопленным к выпускному классу знаниям, художественной литературе. В ряде школ возник опыт использования на уроках задач по трудовому праву [60, с.29]. Можно в связи с этим констатировать дифференциацию и вариативность обучения – в связи с обращением к различным возрастным группам обучающихся предлагались варианты содержания и методики преподавания.

В 1959 году был начат эксперимент по введению в школу курса «Основы политических знаний». В 1963 году, переименованный в «Обществоведение», курс был введен в выпускных классах. Важнейшими формами организации уроков были признаны уроки по изучению произведений классиков марксизма-ленинизма, уроки-экскурсии и различные формы практических занятий. При изучении межличностных отношений рекомендовалось проведение уроков-диспутов. С 1960-х годов по 1991 год на всей территории СССР предмет преподавался по единому учебнику «Обществоведение» под редакцией Г.Х. Шахназарова (авторы Шахназаров Г.Х., Боборыкин А.Д., Красин Ю.А., Суходеев В.В.). Последнее издание вышло в 1987 году. Учебник позиционировал обществоведение (определение давалось во введении) как «сводный учебный курс, содержащий основные выводы марксистско-ленинской науки об обществе и законах его развития, о социализме и коммунизме». Учебник содержал исключительно текстовую информацию, разделенную на тематические параграфы, вопросы и задания к параграфам отсутствовали. Вариативность обучения могла проявляться только на уровне работы учителей с учащимися разного уровня предметной подготовки по аналогии с тем, как это делалось в рамках преподавания истории, – с помощью вопросов разной сложности, которые задавались при проверке освоения изученного содержания. В незначительном количестве вопросы и задания были представлены к главам. Например, ко второй главе, содержащей 5 параграфов, было сформулировано всего 6 вопросов для повторения и только 3 задания в рубрике «Над чем подумать и что обсудить». Вопросы были исключительно на воспроизведение изложенного, а задания представляли более выраженную разнообразность.

Они предполагали доказательство или опровержение суждений, обоснование своего мнения, самостоятельный отбор информации и были представлены, например, в следующих форматах: «Вы присутствуете на диспуте, где высказаны две точки зрения о ... Одни говорят, что Другие, напротив, говорят... Вам предоставляют слово», «Вам поручено выступить с докладом о роли ..., его значении для науки и общественной практики. Составьте план доклада, сформулируйте основные тезисы, раскрывающие тему», «Организируйте собеседование на тему ... Для того чтобы ваши сообщения были более убедительными и аргументированными, подберите из периодической печати факты и документальные свидетельства» [70].

В учебно-методический комплекс курса наряду с программами, претерпевшими определенные изменения в 70-х – 80-х годах, и учебником, вошли методическое пособие для учителей, хрестоматии и словарь для учащихся «Основные понятия по обществоведению».

Вариативность преподавания по единому учебнику находила отражение в методических рекомендациях и публикациях, представлявших педагогический опыт разных авторов. Этот опыт свидетельствует об определенной свободе в выборе форм и методов обучения, в разработке содержания отдельных уроков, методики преподавания основных разделов курса [72; 73; 74]; о привлечении дополнительного материала, выполнении заданий, носивших характер микроисследований, организации самостоятельной работы учащихся, в том числе с источниками – конспектировании, подборке газетных вырезок, примеров из наблюдений явлений действительности. Так, о проводившихся ученических социальных исследованиях писала Г.В. Артемьева [7; 8], в публикациях Н.И. Элиасберг отражены проведение учебных экскурсий и семинарских занятий, работа с правовым материалом [138], активизация познавательной деятельности, учет межпредметных и внутрикурсовых связей, опора на них [139; 140; 141]. Внимание развитию диалектического мышления нашло отражение в публикации Г.В. Артемьевой, А.В. Дружковой, С.Б. Кантор [9]. Особенностью передового опыта стал переход от запоминания отдельных фактов и положений к самостоятельному их истолкованию и оценке, – об этом свидетельствуют диспуты и дискуссии вокруг различного понимания изучаемых вопросов.

В методику преподавания обществоведения входили также результаты наблюдений перемен в экономической сфере жизни,

уроки, проводимые на предприятиях, обращение к производственному опыту учащихся, включившихся в производственную деятельность на шефствующих предприятиях.

В конце 80-х годов в связи с изменениями, развернувшимися во всех сферах жизни общества, стало очевидным расхождение содержания и общей ориентации учебника по обществоведению с социальными реалиями. Предмет требовал коренного, включающего трансформацию его целей. Идея создания нового курса получила поддержку ученых, методистов, учителей. Она конкретизировалась и уточнялась в условиях коренных перемен в обществе, распада СССР. В этих условиях прежний курс обществоведения был исключен из учебного плана школы.

1990-е годы в отечественном обществознании стали началом времени экспериментов и нововведений, что значительно разнообразило подходы к содержанию и методы обучения. В связи с изменением целей школьного обществоведения в 90-е годы активно велись поиски вариантов учебника о современном обществе, отражавшего изменения его развития и одновременно учитывающего достижения в методике преподавания. Фактически, открылась эпоха многовариантности в подходах к содержанию и структуре школьного учебника, посвященного современному обществу и человеку в нем. На смену типовым советским программам и учебнику пришло многообразие учебных программ и вариативность содержания. Этому не препятствовало и утверждение на министерском уровне обязательных минимумов содержания образовательных программ [91; 92] и Базисного учебного плана [90]. В 1999 году появилась Концепция обществоведческого образования, в ходе разработки которой были подготовлены четыре варианта курса. Одним из них был вариант, созданный сотрудниками лаборатории обществоведческого образования ИСМО РАО под руководством Л.Н. Боголюбова, в котором, в свою очередь, нашла отражение вариативность содержания: были разработаны два варианта представления программного содержания, обусловленные различием в реальном уровне образовательной подготовки учеников [119].

Уже на рубеже 80-х – 90-х годов разработкой нового курса занимались несколько авторских коллективов, и с середины 90-х годов стали появляться первые варианты новых учебных пособий. В дальнейшем было разработано множество авторских программ и учебников, создаваемых по авторским программам, и все они были построены по-разному. В этот

период возникли различные формы образовательных учреждений, включая гимназии, лицеи и частные школы, которые предлагали уникальные программы преподавания обществознания, в частности, активно разрабатывались специализированные курсы, ориентированные на углубленное изучение отдельных предметов обществоведческого цикла. Например, создавались учебники по экономике, праву, политологии, авторы которых предлагали различные подходы к преподаванию этих предметов и свой взгляд на структуру, методический аппарат и глубину изложения материала. Эти учебники, зачастую более узконаправленные, позволяли учителям углубляться в конкретные области. Учебники по правоведению, например, «Основы правовых знаний» [142; 143], помогали разобраться в новой правовой системе страны, правах и обязанностях граждан. Кроме того, были разработаны образовательные программы, которые учитывали разнообразие культурных, исторических и социальных факторов.

В целом можно выделить два заявивших себя подхода к отбору и структурированию содержания школьного обществоведческого курса – интегративный и модульный. Интегративный подход обеспечивал представление знаний об обществе в целостности, в тех реальных связях, которые существуют между разными сферами, в раскрытии взаимосвязи и взаимовлияния различных сторон жизни общества друг на друга. Модульный подход воплощался в так называемых модульных (монодисциплинарных) курсах, нацеленных на изучение основ какой-либо общественной науки.

Об одновременном существовании интегративного и модульного подходов свидетельствует перечень возможных обществоведческих курсов на уровне основной школы (5–9 кл., первый концентр) и полной средней школы (10–11 кл., второй концентр), представленный в Письме МО РФ № 84-М от 11.05.1993 г. «О переходе на новую структуру исторического и обществоведческого образования». В документе зафиксировано, что в первом концентре обществоведческое образование будет представлено как интегративными курсами «Введение в обществознание», «Человек и общество», «Граждановедение», так и отдельными модульными курсами «Право и политика», «Введение в экономику», «Мир человека» и другими, дающими более полные и целостные, чем в современной школе, знания о человеке и обществе. Обществознание во втором концентре могло включать интегративные курсы «Введение в обществознание», «Человек и общество»

и широкий набор модульных курсов по социальной философии, социологии, экономической теории, политологии, праву и другие. В документе было указано, что возможен также междисциплинарный курс, дающий целостное представление о современном обществе и включающий обществоведческие, исторические, географические и экологические знания («Современный мир»).

Сотрудники лаборатории обществоведческого образования ИСМО РАО под руководством Л.Н. Боголюбова придерживались интегративного подхода. В основу содержания первых полноценных учебников для нового школьного обществоведческого курса, вышедших в 1996 году («Введение в обществознание» для 8–9 классов и «Человек и общество» для 10–11 классов [18; 19; 55]) были положены несколько тематических линий: «Человек», «Общество», «Экономическая сфера», «Социальная сфера», «Политико-правовая сфера», «Духовно-нравственная сфера». Наряду с обновлением содержания был обогащен методический аппарат учебников. В него вошли наряду с традиционными вопросами и заданиями воспроизводящего характера познавательные задания и задачи, предполагающие активную самостоятельную деятельность учащихся и опирающиеся на их социальный опыт, осмысление актуальных проблем окружающей действительности. Принципиально новым был отход от господствующей практики: «Одна тема (урок) – один параграф». На курс в основной школе, располагающий в базисном учебном плане одним часом в неделю (34 урока в год), в учебнике предлагалось 15–16 параграфов. Таким образом, закладывались возможности для развития умений, организации самостоятельной работы, вариативного построения уроков [51].

Подчеркивая значение для того времени многообразия в разработке учебников обществознания, важно отметить, что в конце 90-х годов только по обществоведению их было около 60, а в начале 2000-х появились также учебники по экономике, праву, политологии, культурологии, социальной психологии, философии.

В содержании обществоведческого образования того времени выделились инвариантный и вариативный компоненты. Первый обеспечивал единство культурного развития молодого поколения страны в условиях многообразия российской школы, преемственную связь общеобразовательной школы и последующих ступеней системы непрерывного образования. К инвариантному компоненту содержания относились, прежде всего, фундаментальные положения

общественных наук, философские представления о человеке и обществе, выводы, обобщающие глобальные, интернациональные процессы и явления, важнейшие научные понятия, законы и идеи. В содержание обществоведческой подготовки в качестве инвариантных входили знания об обществе в целом, о важнейших сферах общества – экономической, социальной, политико-правовой, духовно-нравственной. Вариативный компонент отвечал целям учета национальных, региональных и местных социально-культурных особенностей и традиций, личных интересов и склонностей детей. Сюда входили учебные материалы о национальных традициях и национальной культуре, о развитии экономики, социальной структуры, политической и культурной жизни региона, дополнения, отвечающие профилю образовательного учреждения, а также сведения о текущей экономической и политической жизни России.

Вариативность затронула и уровень сложности изучаемого материала. Появились учебники для углубленного изучения обществознания в специализированных классах и школах, а также упрощенные версии для учащихся с особыми образовательными потребностями.

Разрабатываемые пособия способствовали вариативности организации познавательной деятельности учащихся. Были созданы новые типы пособий для учащихся – рабочие тетради, практикумы, учебные словари, хрестоматии, сборники задач. Учебники дополнились электронными пособиями, включившими наряду с сюжетами, соответствовавшими темам курса, новые разделы (например, «Дополнительные материалы», «Биографии», «Словарь»), а также справочный материал (таблицы, схемы, карты, видеоматериалы, иллюстрации). В дополнительные материалы вошло краткое изложение точек зрения специалистов по спорным вопросам в изучении человека и общества, адресованное учащимся, интересующимся предметом и намеренным продолжать социально-гуманитарное образование после окончания школы. Кроме того, в структуру электронных пособий были включены игры, представляющие собой интерактивную форму освоения материала. В условной игровой ситуации они позволяли ученику самому выбрать один из предлагаемых путей развития событий. Разнообразие способов организации познавательной деятельности раскрывалось в методических рекомендациях, адресованных педагогам.

Используя предлагаемые авторами пособия, учителя начали активно применять новые педагогические технологии, включая методы групповой работы, дискуссии, ролевые игры, что сделало процесс обучения более активным и интерактивным. В противовес пассивному усвоению информации, акцент смещался на развитие умения анализировать, сравнивать, делать выводы и формировать собственное мнение. Наблюдался явный интерес к тому, чтобы сделать обществоведческое образование более прикладным, связанным с реальной жизнью и будущей профессиональной деятельностью. Начали набирать популярность внедрение исследовательских методов обучения и проектной деятельности, которые позволяли учащимся глубже погружаться в тематику, изучая обществознание через призму реальных социальных проблем. Ученики могли самостоятельно выбирать темы для исследований, работать в группах, собирать информацию из различных источников (включая газеты, журналы, даже по возможности, интернет). Это способствовало развитию самостоятельности и критического мышления.

Важный этап совершенствования предмета и обеспечения возможностей дифференциации обучения был связан с разработкой и принятием в 2004 г. Государственного образовательного стандарта основного и среднего образования [94]. Изучение обществознания стало начинаться не с 8-го класса, как ранее, а с 5-го. С учетом обращения к социальной проблематике в курсе «Окружающий мир» в начальной школе это обеспечивало непрерывность школьного обществоведческого образования. Одним из важных нововведений стали положения нормативного документа о базовом и профильном уровнях учебного предмета. В этой связи начали появляться учебно-методические пособия, ориентированные на предпрофильную подготовку, а в 2007 г. были впервые изданы учебники по обществознанию для старших классов профильного уровня [20; 21]. Они предназначались классам социально-гуманитарного и социально-экономического профилей. Особое внимание было уделено методам изучения социальных процессов и явлений, логике научного исследования, системе аргументации выводов. Предлагались для самостоятельного анализа значительные по объему фрагменты неадаптированных текстов. В отдельный блок были выделены задания, составленные в формате требований единого государственного экзамена, ориентированные на учащихся, выбравших обществознание как экзаменационный предмет по выбору.

В 2010-е годы многообразие учебников обществознания было связано с появлением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), что потребовало обновления, адаптации к современным требованиям и повышения качества преподавания. Для разных форм познавательной деятельности и заданий, содержащих разные требования, в некоторых учебниках были представлены условные обозначения. Например, в учебнике для 5 класса авторов Д.Д. Данилова, Е.В. Сизовой, М.Е. Турчиной [71] условной маркировкой (кружками и фоном условных знаков разного цвета) обозначены задания, направленные на развитие универсальных умений (действий). Каждый цвет соответствовал определенной группе умений. Отдельной маркировкой были обозначены задания, названные жизненными задачами и проектами, выполняя которые нужно было применить разные группы умений. Отдельными знаками в учебнике были выделены задания для работы в группе (паре), для самостоятельной исследовательской работы, задания, которые могли быть выполнены с использованием информационных технологий. Обязательный минимум знаний, который был необходим каждому, выделен особо. В начале каждого раздела (главы) было перечислено то, чему необходимо научиться.

В учебнике «Обществознание. 7 класс» А.Ю. Лазебниковой, Т.В. Коваль, О.Ю. Стреловой условными обозначениями были выделены задания рубрик «Отвечаем на вопрос», «Сравниваем, анализируем, обобщаем», «Запоминаем понятие», «Работаем вместе», «Спорное суждение», «Обратимся к источнику», «Творческая работа», «Исследуем, работаем над проектом», «Используем Интернет и дополнительную литературу». Подобная классификация материалов для организации различных видов познавательной деятельности учащихся объективно способствовала реализации вариативного обучения на занятиях по предмету.

В целом введение принципов дифференциации и вариативности в преподавание обществознания задали вектор развития школьного обществоведческого образования на долгие годы. С другой стороны, содержание обществознания, представленное большим количеством различных курсов, оказалось во многом неустойчивым. Это создавало угрозу для единого образовательного пространства, в связи с чем требовались дальнейшие изменения в системе школьного обществоведческого образования.

Осуществляющийся в настоящее время переход к единому учебнику по обществознанию в России является частью общего процесса

реформирования образовательной системы. Решение о введении единого учебника вызвано необходимостью устранения различий в содержании и подходе к преподаванию обществознания, наблюдавшихся ранее. Ситуация использования российскими школами различных вариантов учебников, каждый из которых предлагал свою интерпретацию ключевых вопросов общественного устройства и истории общества, объективно создавала условия появления разных представлений об одних и тех же событиях и явлениях, а также разного качества образовательных результатов в целом. Появление единого учебника призвано было обеспечить единую образовательную базу и выравнивание качества преподавания в разных регионах страны.

Работы по введению единого учебника сопровождались изменениями в структуре изучения обществознания. Было принято решение с 2026 года изучать предмет только с девятого класса. Значимой особенностью стало увеличение времени, выделяемого на изучение истории России, связанное с необходимостью усилить понимание учениками исторического контекста и традиций российского государства.

Выводы

В советское время обществоведческое образование, несмотря на принцип единства, все же имело определенную вариативность, которая, прежде всего достигалась с помощью формулируемых учителем вопросов и заданий, адресованных учащимся с разными уровнями образовательных достижений, а также путем организации различных форм внеклассной деятельности: факультативов, кружков, экскурсий, походов, исследований, выставок и др.

В 1990-е годы и в начале 2000-х дифференциация и вариативность получили максимальное развитие. Авторские программы и УМК. Это многообразие создавало условия для реализации возможностей дифференциации и вариативности обучения, развития индивидуальных способностей и удовлетворения запросов учащихся. Однако вариативность, доведенная до максимума, привела к тому, что содержание обществознания, представленное большим количеством различных авторских учебников и пособий, оказалось неустойчивым и размытым в своих границах. Большой спектр обществоведческих курсов, как локальных (специальных, модульных), так и интегративных, грозил потерей единого образовательного пространства и обусловил начавшийся переход к единому учебнику. В связи с этим потребовался дальнейший

поиск новых возможностей методического обеспечения дифференциации и вариативности обучения.

ГЕОГРАФИЯ

В развитии отечественного школьного географического образования с 30-х гг. XX – начала XXI в. можно выделить различные периоды. 1920-е – 1960-е гг. – период становления советской школьной географии как единого предмета, разработки образовательных программ и учебников по всем курсам школьной географии, система которых с незначительными изменениями сохранялась во все последующие годы существования СССР. Учебник по географии дополнялся различными методическими пособиями, учебными тетрадями; картографическим материалом: по всем курсам к единым учебникам были изданы учебные атласы, комплекты стенных учебных карт. Со второй половины 60-х гг. начался переход на новое содержание обучения по всем школьным предметам, в том числе и по географии. Этот переход был вызван тем, что содержание школьных предметов значительно отстало от уровня развития соответствующих наук. Несмотря на принцип единства (единый учебник по географии), развивается вариативность форм и методов обучения. В 1990-е гг. – первой четверти 2000-х годов расширялась вариативность содержания школьной географии, появились альтернативные учебники. Нынешний этап ознаменован началом перехода к единым учебникам.

Рассмотрение учебных программ, учебных и методических пособий по географии, использовавшихся в различные периоды, позволяет отметить определенные элементы, предполагающие вариативность и дифференцированный подход в обучении.

В 1920 – 1960-е годы учебный процесс в советской школе выстраивался по единой общеобразовательной программе, которую все школы, независимо от региона и типа, должны были соблюдать. Впервые единую программу по географии в 1921 г. предложила Комиссия под руководством Д.Н. Анучина. Была разработана стройная система школьных курсов по географии с третьего по девятый класс. Однако эта программа, рекомендованная в качестве образца, не была обязательна для выполнения. С 1924 по 1927 г. география была ликвидирована: интегрирована в природоведение и обществоведение [30].

География как отдельный предмет в школьное обучение была введена в 1927 г., она должна была играть вспомогательную роль для обществоведения. В этот период в преподавании географии были и определенные успехи. Программа курсов географии строилась на четко выраженной краеведческой основе. В практике обучения – такие формы занятий, как экскурсии, наблюдения, получили развитие и другие формы внеклассной работы. Учителя стремились активизировать обучение, использовали различную наглядность. Широкое распространение в школьной практике нашли рабочие тетради.

В 1934 г. было принято постановление «О преподавании географии в начальной и средней школе» [87], принципиально изменившее положение географии в учебном плане школы. С этого времени начался период работы над совершенствованием содержания географии как учебного предмета.

Согласно постановлению география вводилась с третьего по девятый класс. Были разработаны новые программы по географии, разработаны учебники по всем курсам. Система этих курсов с незначительными изменениями сохранялась во все последующие годы существования СССР. Эти учебники выдержали по 15–18 изданий. По всем курсам к единым учебникам были изданы учебные атласы, комплекты стенных учебных карт. Для всех учебных карт была разработана единая система условных обозначений. В помощь учителю были изданы методические пособия по преподаванию физической географии А.А. Половинкина (1938 г.) и В.П. Буданова (1939 г.). Таким образом, учебник по географии дополнялся различными методическими пособиями, картографическим материалом.

В методическом пособии А.А. Половинкина «Методика физической географии» (М. 1938 г.) впервые рассматриваются различные уровни познавательной деятельности, позже названные: рецептивный, репродуктивный, эвристический, исследовательский, определяющих форму организации урока. Они охватывают всю возможную познавательную деятельность учащихся от простого восприятия информации до построения гипотез, выбора метода изучения вопроса и его реализации на практике. Уровни познавательной деятельности отвечают субъективному аспекту процесса учебного познания, а это означает, что их выбор учителем должен проходить, прежде всего, на уровне развития познавательных способностей как класса, так

и отдельных учащихся. Обязательным является учет соответствия заданий умственному развитию учащихся.

Учет уровня подготовленности класса и отдельных учащихся отнюдь не означает приспособления к нему. По мнению ученого, следует постоянно, но в пределах возможностей школьников на данном этапе обучения, стремиться к повышению уровня их познавательной деятельности на уроке. Вдумчивый выбор уровней познавательной деятельности дает наибольшие возможности в реализации дифференцированного подхода к обучению, в развитии творчества учителя на уроках географии [59, с.140]. На примере изучения темы «Работа дождевых потоков» А.А. Половинкин описывает три варианта изучения темы [59, с.143]. Оптимальный выбор уровня познавательной деятельности зависит от многих факторов: сложности учебного материала, общего уровня развития класса. Высокий уровень подготовленности учащихся требует увеличения доли самостоятельной работы. Вместе с тем неизбежно уменьшится роль беседы, а доля лекции возрастает. В классе с пониженным уровнем развития учащихся, на исследовательском уровне учитель столкнется с непреодолимыми трудностями. Рассказ и лекция тоже малоэффективны. Здесь наилучший результат даст беседа. Все изложенное выше относится также и к отдельным учащимся, которых предполагается опросить [59, с.139]. В 3-м изд. этого пособия в 1953 г., описывая методический аппарат учебника 5 кл., автор уделяет внимание упражнениям и задачам в учебнике, организации работы с ними. «Упражнения и задачи не случайное приложение к учебнику. Учитель должен внимательно просмотреть упражнения и задачи и точно указать: какие упражнения нужно делать, какие следует дополнить или заменить» [85, с.186].

Говоря о дифференциации и организации проверки автор отмечает: «...учитель проверяет ответы и сразу же выявляет кто и в каких вопросах чувствует себя слабым... Выявив слабых, учитель обращает на них особое внимание. Здесь не исключена возможность работы с ними на дополнительных занятиях». Критерии дифференциации определяются в зависимости от особенностей класса, целей, задач и содержания конкретного урока.

А.А. Половинкин выявляет значение географических тетрадей, говорится «о записях учеников в тетрадях, являющихся дополнением к учебнику». Как бы ни был хорош учебник, он не может содержать в себе все, что нужно. Так в учебнике не может быть краеведческого

материала, потому что учебник пишется для всей нашей страны. Не может в учебнике и того, что произошло после издания учебника, но, что важно для изучающих географию. Наконец, учебник может иметь некоторые другие недостатки, которые обычно восполняются учителем. Все это вместе взятое делает необходимым вести записи в особых тетрадях, которые и являются очень ценным дополнением» [85, с.187]. Не будем также забывать, что учебник пишется для всех школ СССР, а перед учителем – определенная школа, находящаяся в определенном месте, имеющая определенный состав учащихся... Учитель должен строго учитывать особенности своего района».

В 1946 г. издается первая методика по преподаванию экономической географии под названием «Очерки по преподаванию экономической географии» автора Н.Н. Баранского. Она неоднократно переиздавалась. Большую роль Н.Н. Баранский отводил внеклассным занятиям по географии. Его высказывание «Текущая жизнь в наши времена выдвигает ежегодно и, можно сказать, даже ежемесячно ряд новых вопросов, требующих географического освещения, которых ни программа, ни учебник не могли предусмотреть». Он рассматривал «наличие внеклассных занятий по географии в той или иной их форме как один из лучших показателей для оценки учителя и его работы. Всякую организацию внеклассной работы надо начинать с организации географического кружка» [12].

Учебник географии – это средство обучения комплексного характера. В нем слово сочетается с картографическими и статистическими материалами, со схемами, рисунками, фотографиями и т.д. Учебник служит не только целям приобретения новых знаний и закрепления их, но и формирования у учащихся умения самостоятельно работать с книгой.

В то же время анализ многих учебников с 1950-х гг. свидетельствует об отсутствии дифференцированного подхода в методическом аппарате.

В преподавании географии в послевоенные годы явно прослеживалась внешняя дифференциация процесса обучения – разделение обучающихся на группы по какому-либо признаку (способностям, интересам, психологическим особенностям и т.п.), в рамках которых содержание образования, методы обучения и формы организации учебной работы отличаются.

Школьники, обучавшиеся по единой программе, имели возможность получать базовые знания и навыки, необходимые для дальнейшего

обучения и работы. При этом в стране выделялись различные типы школ для разных категорий населения, то есть имела место внешняя дифференциация обучения, в частности открывались вечерние школы (также называемые школой рабочей молодежи или школой крестьянской молодежи).

Во второй половине 1960-х годов начался переход на новое содержание обучения по всем предметам. Этот переход был вызван тем, что нужно было ликвидировать отставание содержания школьных предметов от уровня развития соответствующих наук. Возрастало многообразие образовательных учреждений. Помимо вечерних школ появились и спецшколы в виде интернатов для обучения детей с различными видами нарушений в развитии существуют и сегодня [46].

При едином содержании географического образования в советской школе элементы вариативности и дифференциации в обучении находили свое место. В частности, это проявлялось в отборе практических заданий в зависимости от природных условий, особенностей географического положения населенного пункта, в котором находится школа. Приведем примеры таких заданий (они помещались в конце каждого параграфа) из учебника И.И. Заславского, Т.П. Герасимовой «Физическая география. Учебник для 5 кл. М. Уч. Педгиз.1961 г.: «Сделайте нивелир, определите высоту указанного учителем склона»; или «Везде ли можно рыть колодца? По рис. расскажите об устройстве колодца. Если же в окружении школы есть колодец, расскажите о нем». Деление заданий по содержанию и способу выполнения наблюдается в учебнике Ф.Н. Шевакова, И.И. Заславского «Физическая география. Учебное пособие для 5 кл. вечерней (сменной) школы. Изд. четвертое, М. Просвещение. 1965 г. Здесь отдельно выделены задания, включающие работу по карте, работу по контурной карте.

Во многих учебниках основу составлял учебный текст, логически связанное систематическое изложение программного учебного материала, подлежащего усвоению:

- Н.Н. Баранский «Экономическая география СССР. Учебник для 8 кл. Уч.педгиз Министерства просвещения РСФСР;
- А.Г. Артемьева, Т.В. Власова «География частей света» Учебник для 6 кл. М. Уч.педгиз 1955 г.;
- П.Н. Счастнев, П.Г. Терехов «Физическая география частей света. М. Изд. Просвещение 1959 г.;

- К.Ф.Строев «Физическая география СССР М. Изд. Просвещение 1960 г.;
- А.И.Соловьев, Н.Е.Дик, Г.В.Карпов, И.С. Матрусов «Физическая география СССР. Учебное пособие для 7 кл. М.Просвещение 1970 г.

Вторая, не менее важная структурная часть учебника – внетекстовые компоненты. К внетекстовым компонентам относятся аппарат организации усвоения, аппарат ориентировки и др. Анализ учебников 70–80-х годов позволяет делать вывод, что аппарат ориентировки присутствует во многих учебниках советского периода. Так в учебнике Т.П. Герасимовой, Г.Ю. Грюнберг, Н.П. Неклюковой «Начальный курс физической географии. 1978 г.» в Обращении «Как работать с учебником» приводится: «Каждая тема разделена на параграфы. Перед текстом § даны вопросы и задания «Для повторения». Есть вопросы и задания, которые включены в текст... в конце учебника (с.167) выделены специальные «Задания для работы на местности».

В учебнике М.И. Давыдова, Г.К. Тушинский и др. «Физическая география СССР. 7 кл. 1979 г.» указано: «При работе с учебником следует внимательно относиться к вопросам и практическим заданиям учебника. Они помещены перед текстом и после него». В учебнике «Физическая география СССР под ред. И.С. Матрусова 1989 г.: «Новые географические названия выделены жирным шрифтом, понятия и термины отмечены *». Объяснение их дано в словарики в конце учебника». В конце учебника Н.А. Максимова «Физическая география» 5 кл. М. Изд. Просвещение 1970 г. имеется краткий словарь географических терминов и понятий.

В учебнике Н.А. Максимова «Физическая география» 5 кл. под ред. Н.А. Гвоздецкого М. Изд. Просвещение 1984 г. есть обращение к учащимся.

В некоторых учебниках аппарат организации усвоения подразделяется на теоретические вопросы и практические задания, расположенные в разных местах учебного текста. Вопросы и задания перед параграфом содействуют актуализации и выявлению опорных знаний, необходимых для изучения новой темы. Вопросы и задания в конце параграфа служат для закрепления знаний, применения их на практике и для контроля усвоения. В конце учебника, на с.147, даются задания, но выполнять нужно те, которые порекомендует учитель. Каждое задание должно готовиться под руководством учителя.

Учебник служит целям приобретения новых знаний и закрепления их, формирования у обучающихся умения самостоятельно работать с книгой. На самостоятельную работу учащихся нацелено обращение «Как

работать с учебником» (В.А. Коринская, В.А Щенев, И.В. Душина «География материков и океанов» уч.для 7 кл. средней школы.» Просвещение». 1989 г.). В обращении четко прослеживается дифференцированный подход. «...Вопросы и задания, помещенные в учебнике, помогут вам лучше усвоить материалы курса. Звездочкой (*) обозначены задания для проверки ваших умений, и потому они подлежат обязательной оценке учителем.

- Примеры с (*) параграф 55 «Климат».

«Сравните климат полуостровов (Аляска и Лабрадор или Калифорния и Флорида), расположенные в одном климатическом поясе. Запишите в тетрадь вывод, поясните причины сходства и различия».

- Задания повышенной трудности отмечены значком ▲

Параграф 3. «Происхождение материков и впадин океанов» стр.15 «Справедливо ли утверждение, что распределение материковой коры совпадает с площадью суши?», «Где, по вашему мнению, на Земле в далеком будущем могут образоваться новые океаны?»

В обращении к учащимся говорится о дополнительных, кроме учебника, источниках информации «Дополнительные знания и новые сведения о событиях, происходящих в природе Земли и в жизни народов разных стран, вы получите, слушая передачи радио и телевидения, читая книги по географии, детскую Энциклопедию, журналы и газеты. Обязательным приложением к уч. является атлас и комплект к/к».

В 1990 – начало 2000-х годов курс школьной географии, особенно курс «География России», претерпел много изменений в связи с происходящими в стране переменами. В 1992 г. был разработан Федеральный перечень учебников (ФПУ). «Цель – создание программ, учитывающих специфику региона, национальной культуры и главное психолого-возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Это была система вариативного образования» [144].

В соответствии с Обязательным минимумом содержания среднего (полного) общего образования (Приказ Минобразования РФ от 30 июня 1999 года № 56) был утвержден Обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ по географии [92] представлял собой обобщенное содержание географического образования и был представлен в форме набора предметных тем, объединенных в крупные блоки содержания. В обязательном минимуме по географии прямым шрифтом было выделено содержание, изучение

которого является объектом контроля и оценки в рамках итоговой аттестации выпускников. Курсивом было выделено географическое содержание, которое подлежит изучению, но не является объектом контроля и не включается в требования к уровню подготовки выпускников по географии. Усвоение материала всех разделов обязательного минимума содержания основного общего и среднего образования по географии проверялось на трех уровнях: базовом, повышенном и высоком.

В соответствии с федеральным компонентом государственного стандарта общего образования география на этапе среднего полного общего образования была представлена на двух уровнях: на базовом (70 учебных часов за два года обучения) и профильном (210 учебных часов).

Для профилирования географии в старших классах имелся значительный объем резервного времени, который составлял 30 часов и предусматривал, вариативность включения географии в социально-экономический и естественно-географический профили. Стандарт 2004 г. фокусировался на «предметном результате», то есть на объеме знаний, который должны были усвоить ученики, что привело к быстрому устареванию формата. Вследствие этого в развитии школьной географии произошел переход к новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), которые сместили акцент на образовательные результаты, а также на формирование географической культуры и географической грамотности.

Во ФГОС СОО 2012 г. школьный курс «География» включен в предметную область «Общественные науки» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413) изучается в 10–11 кл. на базовом и углубленном уровне. Требования к предметным результатам освоения углубленного курса географии включали требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражали ряд умений. В настоящее время школьный предмет «География» 10–11 классов изучается на двух уровнях: базовом и углубленном.

С 2014 г. начались поиски в области программного обеспечения изучения предмета. Один из принципов и подходов к формированию «Примерной основной образовательной программы основного общего образования» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015

№1/15) (ред. от 28.10.2015) – ориентация на достижение основного результата образования – развитие на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира личности обучающегося, его активной учебно-познавательной деятельности... В соответствии с реализуемой ФГОС ООО деятельностной парадигмой образования система планируемых результатов строится на основе уровневого подхода: выделения ожидаемого уровня актуального развития большинства обучающихся (блок «Выпускник научится») и ближайшей перспективы их развития (блок «Выпускник получит возможность научиться»). Такой подход позволяет определять динамическую картину развития обучающихся, поощрять продвижение обучающихся, выстраивать индивидуальные траектории обучения с учетом зоны ближайшего развития ребенка [100]. Оценка достижения планируемых результатов ведется с помощью заданий базового уровня, а на уровне действий, составляющих зону ближайшего развития большинства обучающихся – с помощью заданий повышенного уровня.

Постепенно были внесены изменения в нормативные документы. В начале 2020-х годов была принята Федеральная рабочая программа по географии, ставшая документом непосредственного применения. Возникли условия перехода к единым учебникам.

Выводы

Работа советской школы по единым программам и учебникам сохраняла определенное пространство для вариативности и дифференциации. Создавались различные типы школ, развивалась система факультативов. Вариативность в преподавании географии в условиях реализации единых образовательных программ и обучения по единым учебникам достигалась путем организации различных форм внеклассной деятельности: географические кружков, экскурсий и походов, исследований и наблюдения, выставки и т.д. Единые учебники дополнялись разнообразными пособиями: географическими тетрадями, географическими атласами, хрестоматиями. Аппарат ориентировки и усвоения в отдельных учебниках способствовал реализации дифференцированного подхода, предполагающего учет индивидуально-типологических особенностей обучающихся и различное построение учебного процесса. Задания были различны по формулировкам и требовали разнообразной деятельности (теоретической и практической) школьников. С совершенствованием аппарата

ориентировки появляются обращение к учащимся, сигналы-символы, шрифты. В учебном тексте основные положения (понятия, закономерности и их определения и др.) могут выделяться жирным шрифтом, курсивом, цветом. Этот учебный материал подлежит прочному усвоению и запоминанию. Осуществляется индивидуализация домашних заданий. Возможности вариативности прослеживались в самом учебнике. Особыми знаками-символами обозначаются вопросы и задания усложненной трудности. Аппараты организации усвоения приобретает дифференцированную направленность.

Пройдя через этап построения предмета на основе многообразных авторских программ и учебников, мы вошли в период изучения курса на основе федеральной рабочей программы и подходим к созданию единого учебника, призванного обеспечить школьникам равные условия доступа к качественным знаниям. Вариативность и дифференциация в обучении, на которые сегодня есть явный запрос учителей, в этих условиях получают новые формы и проявления.

ГЛАВА IV.

Единый школьный учебник за рубежом

Учебники являются культурными и социальными артефактами. Их содержание обусловлено рядом факторов: идеологией, политикой, ценностями и установками того государства, в котором они подготовлены. В учебниках заложены данные, которые национальное государство рассматривает как ядро научных и культурных знаний в образовательной программе.

В наши дни в РФ активно обсуждается вопрос введения единого учебника по каждому предмету, в дискуссиях принимают участие члены педагогической общественности, специалисты министерств, исследователи, учителя и родители.

Высказываясь в поддержку единого учебника, многие специалисты и учителя утверждают, что такие учебники – это важный этап изменения системы образования, который будет способствовать единству образовательного пространства [120]. Оценивая положительно идею единого учебника в целях создания единого образовательного пространства, учителя отмечают, что «единство – в главном, свобода – во второстепенном», в частности, в выборе дополнительного учебного материала. По их мнению, единый учебник позволит, в том числе, решить проблему при переходе ребенка из одной школы в другую: ребенок может оказаться в затруднительном положении, если в школах обучали по разным учебникам [75]. Единая линейка учебников с 1 по 11 класс, по мнению одного из экспертов, будет способствовать наличию единого содержания по каждому предмету в рамках единого образовательного пространства. Эксперт отметил, что концепция единого учебника поможет обеспечить не только преемственность между учебными материалами начальной, средней и старшей школы, но и соблюсти внутримпредметную и метапредметную логику. При этом каждая школа сможет использовать дополнительную учебную литературу по своему усмотрению [45]. Не видит противоречия между введением единых учебников и учетом индивидуальных особенностей и способностей обучающихся и директор по исследованиям Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) Е.А. Михайлова. Она считает, что «введение единых учебников по базовым предметным курсам не противоречит принципу персонализированного обучения. Такой подход не ограничивает возможности использования

дополнительных источников информации, однако позволяет обеспечить гарантированное получение основополагающих компонентов научного знания (в том числе, мировоззренческого характера) всеми учащимися. Что же касается более глубокого изучения отдельных предметов или тем, то, учитывая специфику медиапотребления современных школьников, актуальным является дальнейшее развитие и внедрение в учебный процесс интерактивных электронных образовательных ресурсов» [67].

По результатам опроса ВЦИОМ инициативу по введению единого учебника по каждому из предметов школьной программы (при сохранении других пособий для более углубленного изучения) поддерживает 70% граждан, «против» высказываются 25% [67]. Наличие единого учебника родители считают обязательным, прежде всего, по русскому языку (57%), математике (55%), истории (43%) и литературе (41%). По итогам опроса, единые учебники по предметам Основы религиозных культур, Светская этика и Рисование хотят видеть лишь 7% респондентов [67].

К положительным сторонам введения единых учебников по общественным наукам эксперты относят поддержание мировоззренческого суверенитета государства. Было отмечено, что вариативность учебников нарушает конституционные нормы о равных правах детей в отношении образования [116].

К положительным аргументам предложения единых учебников эксперты относят упрощение подготовки учителей [105].

Рядом исследователей и педагогов в РФ высказываются противоположные точки зрения по вопросу введения единых учебников. Высказывается мнение о том, что наличие единого учебника приведет к отказу в начальной школе от разнообразия педагогических моделей учебников, разных методик развивающего обучения, направленности учебных текстов на диалог культур, а в старших классах к отказу от профильного обучения. Не решит единый учебник, по мнению В.А. Болотова, и проблему перехода из одной школы в другую, поскольку в любом случае школьники получают разное образование в зависимости от подхода и требований учителя [23]. По мнению И.М. Реморенко, ректора МПГУ, введение единых базовых учебников отрицательно скажется на углубленном обучении, поскольку такое обучение предполагает качественно другую подачу учебного материала в учебнике, связь с другими учебными предметами. Работа

с одаренными школьниками станет бесперспективной. Отрицательно это скажется на обучении детей с ограниченными возможностями [106].

Опасение по поводу потери глубины изучения предмета и высокой результативности высказала учитель литературы, предоставляющая школьникам авторскую программу обучения: «С олимпиадой по литературе мои ученики справились гораздо лучше, чем дети, изучающие обычную программу. Но, если единый учебник введут, нам придется отказаться от углубленного изучения и уровень знаний детей упадет» [39].

В дореволюционной России единых школьных учебников не было, но вся создаваемая учебно-методическая литература проходила цензуру и служила стратегическим задачам по укреплению государственнической традиции [63].

После Первой Российской революции (1905–1907 годы) произошла определенная либерализация в отношениях власти и издателей учебно-методической литературы. Контроль со стороны имперского правительства, в частности, по сохранению единой идеологической трактовки отечественной истории, не ограничивал появление многочисленных изданий учебно-методического назначения [63].

Начиная с 1934 года рекомендации по содержанию и структуре, в частности, учебника истории, давались высшим руководством страны: И.В. Сталиным, С.М. Кировым, А.А. Ждановым и Л.М. Кагановичем. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) об учебниках от 26 января 1936 года предусматривало полный государственный контроль над учебниками, но при этом сохранялась конкурсная система выбора учебников [13].

К концу 80-х годов СССР подошел с централизованной государственной политикой в сфере школьного образования и едиными школьными учебниками для каждого уровня обучения [63].

Ликвидация СССР привела к упразднению жесткого контроля со стороны власти над школьными учебниками [33].

В 2000-е годы после ряда решений, направленных на возвращение к традиционным российским ценностям, укрепление патриотизма, началась активная дискуссия о необходимости прямого директивного влияния государства на процесс преподавания в школе [11; 132]. С инициативой создания единого учебника истории (единой линейки учебников истории) для системы общего образования выступил в 2013 году Президент Российской Федерации В.В. Путин [26].

В наши дни идея единого учебника стоит на повестке дня не только в нашей стране, но и в других странах мира.

Во многих странах дебаты по поводу содержания школьных учебников переходят в серьезные конфликты. Данные национальных систем образования по всему миру указывают на то, что содержание учебников является результатом конкуренции между могущественными группами в политике и педагогике, которые видят его как центральное звено в формировании коллективной национальной памяти и ценностей в целях укрепления конкретных идеологических, культурных и экономических императивов. Школьные учебники являются одним из инструментов, с помощью которого можно распространять и укреплять доминирующие в сознании элиты культурные формы.

Учебники являются средством, реализующим основные идеи реформ образования. Соответственно, основным принципом подготовки современного учебника практически во всех странах является соответствие его содержания и формы предъявления учебного материала национальным стандартам образования, образовательной программе и системе оценивания. Такая ситуация привела к тому, что учебники обновляются каждый раз по мере внесения изменений в учебные программы по предметам.

Другим базовым принципом подготовки современного учебника за рубежом является формирование его содержания на национальном и локальном контекстах [171].

При этом практически все учебники за рубежом создаются с учетом международных требований к их подготовке, прежде всего, дидактического и методического характера. Это обусловлено потребностями каждой страны развивать свой технологический суверенитет. Основой для реализации такой цели является качественное образование. Представление о том, какое образование можно отнести к качественному, формируется на глобальном уровне (результаты сопоставительных исследований качества образования, изучение передового зарубежного опыта и результаты исследований нейropsychологов).

Во всем мире учебники подвергаются либо государственному жесткому регулированию: Индия, Бангладеш, Иран, Вьетнам, Казахстан, Таджикистан, Узбекистан, Венгрия, Китай (кроме Гонконга), Индонезия; государственному одобрению: Австрия, Чехия, Гонконг (Китай), Сингапур, Япония, Турция, Грузия, Чили и другие; либо рыночному регулированию:

Великобритания, ряд штатов США, Австралия, Франция, Канада, Нидерланды, Швеция, Дания, Финляндия, Италия, Испания; есть еще смешанная система (Республика Корея и Польша), соответственно они проходят либо экспертизу, либо рецензирование; получают одобрение или отказ либо в Министерстве образования, либо непосредственно в школах.

В ситуации государственного регулирования в разных странах существуют разные взгляды на то, сколько одобренных учебников следует рекомендовать к использованию. Есть страны, в которых школам предлагается единый одобренный учебник по всем или ряду предметов.

Существуют разные причины и многочисленные факторы, способствующие реализации того или иного подхода. В ряде стран, например, в Финляндии, наличие разных учебников по одному и тому же предмету обусловлено стремлением государства удовлетворить разные потребности учителей и интересы учащихся. Есть страны, в частности, Дания, где количество учебников по одному предмету зависит исключительно от рыночного регулирования. В Китае использование нескольких одобренных учебников было введено с целью разрушения связи между учебниками и экзаменами. В частности, в Шанхае (Китай) была создана первая в Китае система с несколькими учебниками, разработанная именно для того, чтобы уйти от школьной практики, ориентированной исключительно на экзамены [154]. Однако, в наши дни Китай переходит к единым учебникам по обязательным предметам по политическим мотивам. В некоторых странах, например, в Республике Корея переход к единому учебнику по ряду предметов в 2025 году обусловлен технологией подготовки учебников (на базе искусственного интеллекта). При этом, единый учебник по каждому предмету – редкое явление в мире, однако, есть ряд стран, в частности, Северная Корея и Пакистан, где такая практика реализуется на протяжении многих лет.

Рассмотрим более детально разные основания выбора и последствия для качества среднего образования подхода «единый учебник» в разных странах.

Обратимся к опыту **Республики Корея**, в которой основанием для появления единого учебника по предмету стало развитие технологий. Использование искусственного интеллекта (ИИ), как базы для обеспечения персонализации процесса обучения, предполагается (начало эксперимента март 2025 год) позволит реализовать современные цели

образования и сформировать у учащихся необходимые в XXI веке навыки обучения.

Корейское правительство планировало ввести такие учебники, как единые обязательные, но в 2025 году изменило их статус на дополнительные в течение последующих двух лет. Отложенный статус учебников связан с отсутствием полной готовности образовательной сферы к их внедрению.

Республика Корея использует ИИ для повышения качества учебников, претворяя в жизнь такую организацию процесса обучения, которая одновременно управляется учителем и поддерживается ИИ. Специфика таких единых учебников заключается в возможностях ИИ постоянно оценивать прогресс каждого ученика; способствовать развитию его индивидуальных способностей; учить самоорганизации и самостоятельной работе, в том числе с информацией. Учебники на базе ИИ используют передовые генеративные алгоритмы ИИ для создания индивидуального содержания обучения, регулируя темп обучения и сложность учебного материала по мере необходимости. Они собирают данные в режиме реального времени обучения, что позволяет учителям получать непрерывную обратную связь и соответствующим образом адаптировать свои рекомендации учащимся. Новые цифровые учебники предназначены для поддержки персонализированного обучения путем адаптации содержания обучения к уровню, стилю и темпу обучения каждого отдельного ученика.

Цифровые учебники со встроенным ИИ оснащены функциями репетитора ИИ, и благодаря такому анализу учителя могут готовить уроки, соответствующие индивидуальным особенностям учащихся. Учителя получают доступ к аналитическим данным, что позволяет им разрабатывать персонализированные образовательные траектории обучения.

Важные преимущества внедрения цифровых учебников на основе ИИ: персонализированный учебный контент, адаптированный к личным данным учащихся, способствующий приобретению личного опыта обучения; помощь учащимся, плохо владеющим языком обучения (обеспечение экранных субтитров и многоязычных переводов).

Ограничения при использовании таких учебников: переход на учебники на основе ИИ требует от учителей высокого уровня цифровых навыков, чтобы стать организаторами обучения, помощниками и наставниками [146].

На данный момент (2025 год) уже введены учебники по английскому языку, математике, информатике и корейскому языку для специального образования. План Министерства образования заключается в том, чтобы расширить список таких учебников к 2028 году, включив учебники по обществознанию и естественнонаучным предметам [148].

Для поддержки таких учебников Республика Корея вкладывает значительные средства в цифровую инфраструктуру. План улучшения цифровой инфраструктуры в среднем образовании включает следующее: распределение и управление устройствами, а именно: все школы оснащаются необходимыми устройствами (одно устройство на ученика) вместе с подробными рекомендациями по использованию; организация сетевой среды: школьные сети по всей стране модернизируются под цифровые учебники ИИ с интегрированной системой управления; обеспечение школ вспомогательным аппаратом: цифровые репетиторы помогают в работе с цифровыми учебниками ИИ и в управлении устройствами, в каждом офисе образования создаются технические центры [148].

Эти учебники не только развивают индивидуальные способности каждого учащегося, но также обеспечивают инклюзивность в образовании. В мире на 2024 год насчитывалось 240 миллионов детей с ограниченными возможностями (ОВЗ). Такие цифровые учебники способствуют адаптации учебных материалов к индивидуальным потребностям учащихся с ОВЗ, предлагая такие функции, как видео на языке жестов, интерактивность, аудиоописания и преобразование текста в речь [160].

Рекомендации по разработке цифровых учебников ИИ предоставляют нормативную базу для обеспечения ответственного использования ИИ в образовании. В соответствии с Законом Республики Корея о защите личной информации рекомендации предписывают строгие меры по обеспечению конфиденциальности данных, включая шифрование данных, безопасное облачное хранение и запрет на использование данных в других целях. Эти стандарты гарантируют, что ИИ обогащает процесс обучения, сохраняя при этом доверие к технологии [148].

Такой подход показывает, как единые учебники могут способствовать вариативности и дифференциации обучения, соответствовать реализации основных современных требований к процессу обучения и предлагать учащимся естественную для их поколения среду обучения.

Создание единого учебника может быть обусловлено потребностью выравнивания качества образования между регионами и необходимостью экономии бюджетных средств за счет сокращения производства учебников.

В **Республике Казахстан** вводятся единые базовые учебники, обязательные для использования в образовательных организациях на уровне начального образования по всем предметам и на уровнях основного и среднего общего образования по отдельным предметам: История Казахстана и Всемирная история [89].

Введение единых базовых учебников на уровне начального образования обусловлено потребностью выравнивания качества образования между регионами и наличием единого подхода к обучению младших школьников.

Работа над созданием единых базовых учебников по двум учебным курсам «История Казахстана» и «Всемирная история» началась в 2022 году. Такое решение было обусловлено неприятием политиками разных интерпретаций некоторых событий, разночтений в указании важных дат и краткости изложения важных исторических событий. Содержание предыдущих учебников по истории, в частности, поверхностное представление Великой Отечественной войны и Второй мировой войны в курсе Всемирная история, указало также на необходимость переосмысления учебной программы по истории, в которой на эти вопросы отводилось всего 4 часа [69].

Другой причиной решения о переходе к единому учебнику по истории стало отсутствие в учебниках по истории «интегрированного подхода», закрепленного в Государственных образовательных стандартах Республики Казахстан. Во всех имеющихся учебниках истории отсутствовала содержательная взаимосвязь между историей и литературой. В частности, выяснилось, что в 6 классе ученики, изучающие русскую классическую литературу XIX века, не знают таких понятий, как «крепостной» и «крепостничество», поскольку эта тематика изучается в курсе истории для 7 класса. А в 7 классе на уроках по русской литературе ученики изучают, к примеру, рассказ В.Ф. Тендрякова «Хлеб для собаки», посвященный эпохе раскулачивания деревни, тогда как тема «Коллективизация» изучается в курсе истории в 8 классе. Ни в одном из предыдущих учебников не были также детально представлены такие важные темы, как значение Второй мировой войны, ее уроков для современного мира. Еще одной проблемой,

требующей решения являлось то, что учебники по истории издаются в Республике Казахстан двумя главными издательствами, где размещается госзаказ, при этом тексты для учебников создаются разными авторскими коллективами. В результате появляются нестыковки и нелинейность содержания учебников, которые не могут не сказываться на качестве обучения школьников [69].

Также к причинам пересмотра учебной программы и соответствующих ей учебников эксперты относят непропорциональное распределение учебной программы по истории с 5 по 9 классы. Так, в программе 6 класса изучают сразу 12 веков истории жизни казахского народа, что не дает возможности более детально изучать этот важный для становления и развития страны период. Основной объем материала рассчитан на 5–9 классы, в то время как программа 10–11 классов включает повторение и изучение отдельных событий [29].

*Создание единого учебника по какому-то одному или ряду предметов может быть продиктовано целью обеспечения национальной идентичности, как например, в **Китайской Народной республике**.*

Политический лидер КНР считает необходимым «повысить важность идеологического образования». В наши дни идеи Си Цзиньпина становятся составной частью учебников гуманитарного цикла. Китайские школьники изучают его идеологическое наследие. Более того, разрабатываются особые способы обучения, которые позволяют вносить его идеи в тексты различных предметов различного уровня сложности. Основной предмет, при изучении которого учащиеся знакомятся с идеями руководства, Политпросвещение, в той или иной мере присутствует в КНР практически во всех классах. В частности, если в 1-ом классе детей учат отличать национальный флаг, то к 9-му классу они уже знакомы с идеями китайских вождей, начиная от Мао Цзэдуна и заканчивая теорией Си Цзиньпина [47; 137].

До нынешней реформы образования, получившей свое начало в 2016 году и выдвинувшей в качестве главной задачи: «одна программа – один учебник», в КНР действовало правило «одна программа – множество учебников», в частности, было 10 учебников по китайскому языку, несколько учебников по истории Китая и ряд учебников по нравственно-политическому воспитанию, представленных разными издательствами. В соответствии с современной реформой на данный момент унификации подверглись учебники по трем дисциплинам – «Мораль и верховенство права», «История Китая» и «Китайский язык

и литература», каждый из учебников стал единственным. К содержанию этих предметов были выдвинуты новые требования в контексте решения задачи поддержания китайской национальной идентичности. С 2019 года обеспечен полный охват всех обучающихся на уровне обязательного образования едиными учебниками по этим трем предметам. Для учебников по истории общей позицией стало отражение традиционной культуры Китая, что соответствует концепции «мягкой силы национальной культуры». Основной идеей концепции является формирование национальной идентичности посредством образования и средств массовой информации в процессе осуществления общенационального культурного дискурса. В содержании новых учебников по истории представлены многие исторические личности различного этнического происхождения и жившие в разные исторические периоды, которые внесли большой вклад в становление современной полиэтнической китайской нации, способствовали распространению китайской культуры и национальной интеграции. Такое обновление содержания направлено на формирование у обучающихся понимания культурного разнообразия в КНР, стремления к сотрудничеству и межкультурной коммуникации среди обучающихся разных национальностей. В новых учебниках по истории Китая увеличен основной материал, касающийся китайско-японской войны и значительно расширен дополнительный материал (в том числе, переосмыслено концептуальное понятие «антияпонская война», детальнее освещена роль КПК в этой войне). Китайские исследователи обращают внимание на то, что в новых учебниках заголовки задают тональность целям учебного материала, например, заголовок «Расцвет и упадок династий Ся, Шан и Чжоу» изменен на «Возникновение ранних государств и социальные изменения» [165; 176]. В обосновании нового подхода к учебникам по истории утверждается, что «учебные материалы должны полностью отражать не только духовные взгляды и ценности современного КНР, основные ценности социализма, но также ценности, сформированные китайской нацией за тысячи лет. Учащиеся должны унаследовать и передавать в будущем своим детям великий национальный дух и национальные гены» [155].

В 2016 году были также внесены серьезные изменения в учебные программы предметов «Мораль и жизнь», «Идеология и нравственность»: они были заменены единой программой предмета «Мораль

и верховенство закона». Соответственно появился новый учебник. В содержание нового учебника включен материал, отражающий 5 категорий национальной идентичности (личную, политическую, культурную, историческую и территориальную). При этом преобладает материал по политической составляющей (политические нормы и идеология) [155]. Политический аспект включает в себя такие компоненты, как воспитание активной гражданской позиции, патриотизма, чувство коллективной ответственности, использование закона в повседневной жизни и другие. Содержание учебника раскрывает проблемы нравственности, психического здоровья, правоповедения, базовых социалистических ценностей, национального суверенитета, традиционной культуры, национальной политики и идеологии, гражданской культуры. В учебнике говорится о выдающихся китайских деятелях, следующих основному правилу Конфуция – «любви к учебе» и «самосовершенствованию». Представляет интерес то, что в новом учебнике правовые знания представлены не как перечисление отдельных законов с их разъяснением, а как правовая практика, регулирующая отношения между людьми в обычной жизни. Например, законы «Об обязательном образовании», «О защите прав и интересов престарелых», «О туризме» представлены в виде иллюстраций, отражающих реальные ситуации; для закрепления тем даны практические упражнения [165].

В соответствии с решением поставленной задачи поддержания национальной идентичности новый учебник по китайскому языку также значительно изменен: увеличено число древних китайских поэтических произведений, пробуждающих патриотические чувства и стремление к самосовершенствованию, которое присуще конфуцианской философии [118]. Прозаические произведения в учебнике, в основном, составляют философские эссе, повествования о путешествиях, о взаимодействии человека и природы, раскрывающие жизненные ценности, тексты, содержащие конфуцианские нормы и социалистические идеалы. Содержание учебника решает и другую задачу – следование стилю обучения чтению: «три в одном» (интенсивное чтение текста + «скимминг» текста + внеклассное чтение) [177] с акцентом на внеклассное чтение. Свидетельством успешного введения этого подхода к обучению чтению служит стабильный рост занимаемых позиций китайских школьников в международном исследовании качества образования PISA.

В 2020 году в КНР объявили о запрете на иностранные учебники. В руководстве, опубликованном Министерством образования, говорится, что в классах должны использоваться учебники, которые построены на руководящих принципах марксизма и отражают китайский стиль. Все учебные материалы для начальной, основной и средней школы должны отражать волю партии и страны. Исключения применяются только к средним школам, которые предлагают совместные занятия с зарубежными учебными заведениями [152].

Есть еще один подход к реализации идеи «единый учебник» – это «одно руководство, разные версии учебников», который на сегодняшний день реализуется в КНР по отношению ко всем другим учебникам, а до 2016 года осуществлялся по отношению ко всем учебникам в целом.

Подход «одно руководство, разные версии учебников» реализовывался в КНР с середины 1980-х годов по наши дни. В частности, в 1–9 классах до 2024 года использовалось несколько версий учебников по нравственному воспитанию, а в 10–12 классах – более одной версии [175].

Что касается учебников естественнонаучного направления и математики, то они и сегодня создаются в КНР в контексте подхода «одно руководство, разные версии учебников», как инструмент поддержания технологического суверенитета страны. Их разработка базируется, в том числе, на выявлении всего самого ценного из опыта подготовки учебников в других странах.

Покажем это на примере современных учебников по математике. В наши дни во всех странах, демонстрирующих высокие результаты качества образования, в учебных документах выдвинуты требования к математическому моделированию, которое относится к одной из семи математических способностей для развития у учащихся понимания реальных ситуаций, проектирования математических моделей, а также использования и оценки атрибутов и ограничений моделей. Новые стандарты образовательной программы КНР от 2022 года тоже подчеркивают важность развития у учащихся способности к моделированию. Версии китайских учебников по математике 2022 года указывают на то, что составление их учебных материалов основывалось на идее «Модели» [173].

Математическое моделирование – это процесс применения математических идей, методов и знаний для решения практических

задач, оно стало важным и фундаментальным содержанием математического образования на разных уровнях. Доказано, что моделирование в учебниках математики оказывает положительное влияние на развитие научного мышления учащихся [173].

Исследования в области математического образования показали, что моделирование играет решающую роль в формировании интересов и отношения учащихся к логическим операциям [151]. Соответственно не только учебники математики для основной школы, но и для начальной школы в 3–5 классах в КНР разрабатываются на дидактическом подходе «Моделирование» [173].

Другая идея учебников по математике, получившая распространение в КНР вслед за другими странами, в частности, Сингапуром, – это заложенный в учебники «принцип постепенности» с позиции перехода к новому содержанию обучения и «режима представления учебного материала». Еще одна заимствованная идея – ранний переход к умножению и делению двузначных [173].

Международные идеи развития технологического образования положены в основу разработки серии китайских учебников по предмету «Основы искусственного интеллекта» для начального, основного и среднего образования. Эти учебники направлены на развитие когнитивных способностей учащихся и формирование практических навыков в работе с ИИ. Задача таких учебников – сформировать не только необходимые элементарные знания по ИИ, но и раскрыть, и реализовать творческие способности и фантазию учащихся [24]. В задачи учебников для начальной школы (1–6 классы) включены: развитие базовых представлений об ИИ, а к концу начальной школы – формирование умений применять технологию. В старших классах средней школы основное внимание уделяется инновационным проектам с применением ИИ.

Характерные особенности подхода к разработке и сама подготовка учебников по математике и искусственному интеллекту в Китае свидетельствуют о том, что в стране четко разделяются представления об основаниях в разработке учебников по естественнонаучным предметам и гуманитарным предметам.

Обращение к единому учебнику может быть продиктовано стремлением правительства страны к смягчению противоречий между представителями образовательной общественности по содержанию учебника.

Правительство **Республики Корея** в 2015 году объявило о планах на подготовку единого учебника; при этом речь шла не об учебнике на основе ИИ, а бумажном учебнике Истории. Утверждалось, что к 2017 году «правильный» учебник истории станет единственным учебником по этому предмету, разрешенным в средних школах страны. Предполагалось, что он будет написан назначенной правительством комиссией учителей истории и ученых [167]. Административная директива об отказе частным издательствам в подготовке учебников по истории появилась после многих месяцев жестких публичных дебатов о том, как преподавать историю в школе. Споры в основном были сосредоточены на том, как характеризовать историю современной Кореи, включая колониальное правление Японии в начале XX века и непростой переход Республики Корея к демократии. В результате дискуссий главная на тот момент оппозиционная партия заявила, что будет работать над законопроектом, запрещающим правительству писать учебники, так как идея государственного учебника отдает диктатурой, во время которой правительство писало учебники истории и использовало их для собственного восхваления. В свою очередь, партия, которая доминировала тогда в Национальной ассамблее объявила, что напротив будет поддерживать идею государственных учебников [168]. Единый учебник Истории так и не появился в Республике Корея, однако в 2024 году снова вспыхнул спор по поводу учебников истории Кореи, левые и правые политические партии разделились по взглядам на прошлое, поскольку Министерство образования объявило о результатах отбора новых учебников в рамках новой учебной программы. Всего в 2024 было одобрено 681 учебник для введения в школы в марте 2025 года. Среди учебников истории семь издательств для средних школ и девять издательств для старших школ получили печать одобрения правительства [158].

Не была также реализована попытка ввести единый учебник по каждому базовому предмету в **Южной Африке** в 2014 году. Многие исследователи и педагоги в стране оценили такой шаг как ретроградный [164]. Намерение создать единый учебник по каждому предмету в Южной Африке было продиктовано нехваткой финансирования.

В обосновании отказа от единого учебника образовательная общественность и издатели учебников утверждали, что наличие

нескольких вариантов учебников дает учителям возможность выбрать соответствующий их педагогическим взглядам и составу учащихся учебник, который наиболее подходит для их школы/классов. Исследователей и учителей в этом вопросе поддержал Южноафриканский демократический союз учителей, который отметил, что учителя участвуют в выборе учебников, осознавая, что им нужны разнообразные источники знаний для преподавания [164]. Один учебник, по мнению педагогов, не может удовлетворить различающиеся потребности и интересы южноафриканских школьников. Учащимся, стремящимся к поступлению в университет, нужны учебники, которые всесторонне охватывают предмет, обучают навыкам более высокого порядка и готовят к поступлению в университет. С другой стороны, испытывающим трудности ученикам в школах с низкими ресурсами или учащимся-мигрантам, плохо владеющим государственным языком, требуются учебники с базовым охватом содержания обучения и значительной языковой поддержкой. Учащимся в классах на основе двуязычия требуется совершенно другой языковой подход. Учебник, который отвечает потребностям лучших 30% учеников, будет неподходящим для остальных 70% [161]. Кроме того, исследователи и педагоги в Южной Африке отмечают, что многотекстовая образовательная среда значительно богаче единого контекста, она предлагает разные точки зрения и разные подходы, обучая учащихся различать тексты. В отличие от многих других стран, учительский состав Южной Африки исключительно разнообразен по своему происхождению, способностям, языковым навыкам и знанию содержания. Один учебник не сможет удовлетворить различные потребности. В обосновании отказа от единого учебника также было высказано утверждение, что частью профессионального развития учителей является оценка учебного материала и выбор того, что подходит для их уровня языка и их уровня класса. Лишать учителей возможности профессионального решения относительно того, какие «инструменты» использовать, значит снижать их профессиональные возможности и исключать важную область развития навыков преподавания. Известно, что приверженность учителя выбранному курсу действий выше, если он вовлечен в процесс принятия решений. Многие исследователи утверждают, что написание учебников является важной профессиональной деятельностью, и что чем больше учебников написано для системы образования, тем выше интеллектуальное здоровье системы

образования. Национальный каталог с разнообразием содержания, методологии и подхода предлагает разнообразие и поощряет инновации и творчество и у учителей, и у учеников» [161].

Введение единого учебника может осуществиться в результате разногласий членов комиссии по одобрению большинства учебников, как например, это происходит в некоторых штатах **США**.

Исследователи утверждают, что в ряде штатов США, в которых действует единая система одобрения учебников, отмечается, что эта система привела к унификации содержания учебников и отсутствию их разнообразия [161]. Политика одобрения учебников в США значительно различается в зависимости от штата. По данным Комиссии по образованию штатов, 19 штатов и округ Колумбия одобряют учебники на уровне государственных органов, в то время как остальные штаты оставляют это на уровне местных органов образования (например, школьного округа). Советы по образованию штатов обычно голосуют за окончательное принятие учебников и учебных материалов, но более мелкие комитеты могут осуществлять их углубленное рассмотрение и давать свои рекомендации. Например, в Техасе комиссар по образованию назначает членов комиссии по рассмотрению штата из кандидатов, представленных членами совета штата, академическими экспертами, педагогами, родителями или образовательными организациями.

Учитывая высокую концентрацию учащихся в Техасе и Калифорнии, разработчики и издатели учебников знают, что им нужно создавать книги, которые будут одобрены именно этими крупными штатами.

Калифорнийский государственный совет по образованию принимает учебники и учебные материалы для 1–8 классов и представляет рекомендации школьным округам для 9–12 классов. Как и другие штаты, Калифорния следует графику одобрения учебников, когда определенные предметы оцениваются каждый год. За последние четыре цикла Калифорния приняла более 80% учебников по истории, естественнонаучным предметам, изобразительному и исполнительскому искусству и языкам. Цикл принятия учебников по естественнонаучным предметам от 2018 года представил наибольшее количество принятых материалов – 29 из 34. При этом в 2017 году после восьмичасовых публичных слушаний было принято 10 из 12 учебников по истории и обществознанию [169]. Это был первый год, когда учебники были приняты в соответствии с Законом Калифорнии о справедливом

образовании, который определял, как люди разного происхождения, вероисповедания, пола, инвалидности должны быть изображены в программе обучения по обществознанию. Известно, что в Калифорнии живут люди разных вероисповеданий, представлений, ценностей, много меньшинств – очень многообразный по составу жителей штат, чтобы он мог разрешать округам использовать учебники, одобренные составом специалистов, не отображающих разнообразие. В целом, могло так случиться, что в одобренные попал бы только один учебник.

Техас занимает второе место по численности учащихся средней школы. В 2017 году в Техасское образовательное агентство на утверждение поступило 558 учебных материалов, но только 50% из них были одобрены. Ряд учебных материалов был полностью изъят еще перед процессом одобрения. В 2019 году штатом было отклонено более 25% учебных материалов по английскому и испанскому языку и письму. В 2022 году было отклонено 50% учебных материалов по здоровью и физическому воспитанию, и только 10% были одобрены. Совет по образованию штата Техас одобрил только один набор учебных материалов по здоровью для учащихся средних и старших классов и то только после того, как издатель внес запрошенные изменения в содержание обучения [169].

Департамент образования Флориды отклонил рекордное количество учебников в своем первом раунде рассмотрения в 2022 году, в том числе большинство учебников по математике для 5 классов. Как и Техас, Флорида привела конкретные причины отклонения учебников по математике, но их можно свести в две общие категории: включение запрещенных подходов к обучению (запоминание) или нежелательных стратегий обучения (исключающих моделирование). В пресс-релизе было написано, что некоторые издатели «попытались перекрасить старый дом», построенный на основе общего ядра содержания обучения, и навязать школам традиционные подходы.

Наличие единого учебника может быть продиктовано монополизмом в выпуске учебников, в частности, в **Пакистане** такими монополистами стали образовательные советы.

В 1950-х и начале 1960-х годов в Пакистане не было единого учебника для предмета. Вместо этих авторов приглашали писать учебники в соответствии с предписанной учебной программой, а советы по образованию давали одобрение книгам, удовлетворяющим

общим учебным принципам. Таким образом, для каждого предмета на рынке было доступно несколько одобренных учебников, и школа могла свободно выбирать один или два учебника. Соответственно экзамены не основывались на данных конкретного учебника и не предполагали оценку заученных данных. Вместо этого на экзаменах проверяли приобретенные навыки, в частности, умение добывать информацию, используя разные источники; способность к рассуждениям и синтезу информации [163].

Все это изменилось в 1959 году, когда в Пакистане было решено, что подготовка учебников является сложной задачей, которую нельзя предоставлять отдельным авторам, а вместо этого разработку учебников следует поручить единому специализированному органу. В этом органе рекомендовалось сформировать советы по подготовке школьных учебников. Такие советы стали единственными экспертными органами в каждой отдельной провинции Пакистана. Первоначально были созданы Совет по учебникам Восточного Пакистана и Совет по учебникам Западного Пакистана. После отмены Единого подразделения в 1970 году каждая из провинций создавала свой собственный совет по учебникам. После того, как конкуренция была устранена, провинциальные советы по учебникам стали монополиями. Такая политика привела к падению качества учебников. Все это, по мнению исследователей, привело к долгим годам механического заучивания учебных материалов и снижению интеллектуального уровня учеников [163]. Сегодня группы авторов в Пакистане объединяются и выпускают новое издание единого учебника каждый год с незначительными изменениями.

В некоторых странах вопрос о едином учебнике вообще не может стоять на повестке дня, так как в школах последних лет учебники вообще практически не используются. К таким странам относится **Англия.**

В частности, в Англии только 10% 10-летних детей получают учебники; в то время, как в Республике Корея – 99%; а в основной и средней школах 8% учеников в Англии получают учебники по сравнению с 88% в Республике Корея и 92% на Тайване. Английские школы не используют учебники из-за традиционной практики использования учителями скопированных рабочих листов и раздаточных учебных материалов. Рабочие листы имеют определенные преимущества по сравнению с учебником, в частности, они готовятся специально под

нужды конкретного состава класса; но есть в таком подходе и некоторые недостатки, например, они легко теряются, редко организуются в файл. От учебников в Англии отказываются сегодня и потому, что больше учебных материалов теперь доступно онлайн, тем более что английская школа всегда базировалась на дифференцированном подходе в процессе обучения [159].

Итак, существует много причин и факторов появления единого учебника в образовательном процессе школы. При этом следует отметить, что наличие единого учебника не означает низкое качество его содержания, как, впрочем, и то, что он станет самым лучшим учебником в мире.

Анализ структуры и формы предъявления учебного материала в ряде единых учебников разных стран показал, что их авторы опираются на международные требования к подготовке учебников и реализуют те же задачи образования и обучения [44; 156; 157; 162; 170; 172].

В целом политика подготовки единого учебника мало чем отличается от политики подготовки вариативных учебников: в обоих случаях есть мировоззренческая составляющая, диктующая воспитательную направленность, в частности, в Европе у учащихся формируют глобальную идентичность, а в странах Азии, части штатов США – национальную идентичность и патриотизм [147; 153; 166; 174]; в обоих вариантах присутствует дидактическая составляющая, определяющая современный характер процесса обучения, которая представлена в требованиях к подготовке учебников как принятый большинством стран инвариант (международный стандарт); и в том, и в другом случае в наши дни структура и оформление учебников сходные.

По сути единственное отличие единого учебника от вариативных учебников в любой стране при реализации международных требований к подготовке учебников заключается в необходимости *осуществлять дифференциацию и вариативность учебной деятельности школьников средствами самого учебника.*

При этом дифференциация и вариативность – это одно из главных условий организации современного учебного процесса. Потребность в выполнении этого условия обусловлена современным составом учащихся в государственных школах, который представляет собой мозаику из детей из благополучных и неблагополучных семей, детей-мигрантов, плохо знающих государственный язык, детей с проблемами здоровья, детей с гиперактивностью и т.д. Кроме того, современные

дети относятся к поколениям Z и Y, обладающих согласно результатам исследований нейropsychологов, клиповым восприятием информации, имеющих трудности с длительным сосредоточением на одной и той же проблеме, но при этом обладающими продвинутыми цифровыми навыками. Более того, каждый из учащихся имеет свой доминантный интеллект, на который необходимо опираться при выборе подходов к обучению, параллельно развивая другие интеллекты (по Х. Гарднеру). И последнее, у каждого учащегося свои интересы и потребности в конкретном учебном материале [115; 150; 178].

Как показал анализ единых учебников за рубежом, дифференциация и вариативность в едином учебнике реализовываются при условии выполнения авторами учебника определенных требований и некоторых рекомендаций ученых:

1. Осуществление баланса между лаконичностью и краткостью основного текста (в бумажном учебнике) и глубиной и широтой дополнительных текстов в q-кодах учебника [156].

При использовании qr-кодов (бумажный учебник) зарубежные ученые предлагают представлять только базовое содержание глав и параграфов в кратком и сжатом виде без детализации и при отсутствии фоновых данных, так как познавательная нагрузка учебников ложится на qr-коды. QR-коды могут иметь разнообразную направленность, их может быть несколько на одной странице, в частности, в один qr-код могут быть встроены один или несколько видеороликов/ наглядных материалов, в другой qr-код может быть встроены интерактивный и самообучающийся контент, в третий – углубляющий или расширяющий содержание урока материал. Кроме того, в целях реализации темы урока в учебнике могут быть включены два кода, которые помогут учащимся не только освоить конкретный контент, но также использовать его на практике [145].

2. Отказ от чрезмерного обобщения и стереотипизации учебного материала.

3. Деление учебного материала в учебнике на сегменты, которые могут использоваться независимо в комплекте с целью организации помощи учителям при принятии решений по разным способам организации учебного материала или его адаптации на основе их профессиональных знания с учетом состава учеников. Эта стратегия и заложенные в нее мероприятия по организации процессов обучения, преподавания и оценке позволяют учителям гибко подходить к выбору

того, как их использовать для удовлетворения потребностей и стилей обучения учеников [156].

4. Представление многомерных, интерактивных, увлекательных и мотивирующих к активному обучению учебных материалов.

5. Оснащение учебника сложными образно-текстовыми структурами и разнообразными формами визуализации [149].

6. Иллюстративность учебного материала (содержание современных учебников является не только носителем ключевых предметных понятий, но также иллюстрирует их применение к решению разных проблем и предлагает тематику для включения учащихся в исследовательскую или проектную деятельность).

7. Представление множественных точек зрения на проблему и ее решение.

8. Предложение модели и разных стратегий ее решения и применения.

9. Включение заданий, требующих развернутых, открытых ответов со значительной детализацией.

10. Включение заданий разного уровня сложности и/или требующих творческого подхода.

11. Включение проектной деятельности в рамках практической работы над темой.

12. Наличие в учебнике разнонаправленных внутритекстовых и послетекстовых вопросов и заданий. Послетекстовые задания включают разные виды деятельности на усвоение пройденного материала: концептуализацию учебного материала, активизацию памяти, упражнения на понимание и рефлекссию, исследования.

13. Наличие заданий, поощряющих различные формы коммуникации и совместной деятельности учащихся при реализации разных ролей учащихся (лидерство, посредничество и другие).

14. Электронные функции учебника, включая мультимедиа, интерактивные мероприятия, средства обучения и гипертексты разрабатываются с учетом возрастных возможностей и способностей учащихся [156].

Проведенный анализ свидетельствует о том, что существует много оснований и причин для появления в той или иной стране единого учебника, конечно, только в рамках государственного регулирования. В последние годы ряд государств обращается к идее единого учебника по политическим соображениям: сплочение

нации, формирование национальной идентичности, развитие патриотизма. Как правило, такие цели реализуются в учебниках социально-гуманитарного направления (история, обществоведение, родной язык и литература). Вторая причина, по которой в скором времени могут появиться единые учебники по многим предметам, – создание учебников на основе ИИ. Эти учебники в целом нельзя относить к категории «единый», однако, по факту они представляют единое содержание образования. Третья причина реализации принципа «единый одобренный учебник» – слишком зарегламентированная процедура одобрения учебников. Четвертая – отсутствие средств на производство учебников.

Однако ни одна из приведенных причин не является предпосылкой для создания некачественного и несовременного единого учебника. Дидактика и современные технологии предоставляют авторам единого учебника много способов и инструментов его качественной подготовки, в том числе в решении проблемы дифференциации и вариативности обучения.

Литература

1. Алексашкина Л.Н., Боголюбова Н.К., Кораблева Л.Ю. Методическое построение учебников истории и географии / Проблемы школьного учебника. Вып. 9. М.: Просвещение, 1981.
2. Алексашкина Л.Н., Головина В.А. История. Всеобщая история. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений (базовый и углубленный уровни). 6-е изд. испр. и доп. М.: Мнемозина, 2013.
3. Алексашкина Л.Н. Школьные учебники истории в период общественной трансформации: исторические и дидактические аспекты // Преподавание истории в школе. 2014. № 1. С.10-13.
4. Алексашкина Л.Н., Ворожейкина Н.И. Электронные формы учебников истории: образовательный потенциал и использование в школьной практике // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 2. С.28-38.
5. Алексашкина Л.Н. Методическое пособие к учебнику В.А. Никонова, С.В. Девятова «История. История России. 1914 г. – начало XXI в.» для 10 класса общеобразовательных организаций. Базовый и углубленный уровни. В 2 ч. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019.
6. Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории педагогики и школы. Новосибирск, 2003.
7. Артемьева Г.В. Исследовательская работа учащихся по обществоведению // Школа-интернат, 1965, № 5.
8. Артемьева Г.В. Социальные исследования учащихся при изучении обществоведения // Ученые записки Ленинградского педагогического института. 1967. Т. 314. С.356-377.
9. Артемьева Г.В., Дружкова А.В., Кантор С.Б. О формировании диалектического способа мышления на уроках обществоведения // Советская педагогика. 1968. № 2. С.21-29.
10. Асмолов А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России [Электронный ресурс]. URL: http://www.nrpsy.ru/teoria_problemi_asmolov
11. Багдасарян В.Э. Проблема методологии формирования школьного учебника истории нового типа // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2013. №2. С. 92-104.
12. Баранский Н.Н. Очерки по школьной методике экономической географии. Гос.уч.педаг. Изд. Министерства просвещения РСФСР. М., 1955.

13. Бекирова Э.Ш. Школьные учебники истории как проект учебного процесса и средство обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-2. С. 13-15.
14. Беляева Н.В. Дифференциация обучения как средство повышения уровня литературного развития учащихся: дис. ... док.пед.наук: 13.00.02 / Ин-т общ. образования М-ва образования РФ. М., 2004.
15. Беляева Н.В. Дифференциация обучения на уроках литературы // «Литература». Приложение к газете «Первое сентября». 2008. №17-24 [Электронный ресурс]. URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200802118>
16. Беляева Н.В. Информатизация школьного литературного образования. Монография. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2019. 109 с.
17. Берхин И.Б. История СССР. Переходная эпоха от капитализма к социализму (1917–1937 гг.). Учебное пособие для 9 класса. Изд-е 9-е. М.: Просвещение, 1972 г.
18. Боголюбов Л.Н., Иванова Л.Ф., Лазебникова А.Ю. и др. Программа курса «Человек и общество» для общеобразовательных школ, средних специальных и средних профессионально-технических учебных заведений // Преподавание истории в школе. 1990. №6. С. 28-35. 1991. №1. С.32-40.
19. Боголюбов Л.Н., Иванова Л.Ф., Лазебникова А.Ю. Человек и общество: учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений / Под ред. Л.Н. Боголюбова и А.Ю. Лазебниковой. М.: Просвещение, 1996. 400 с.
20. Боголюбов Л.Н., Лазебникова А.Ю., Аверьянов Ю.И. и др. Обществознание. Учебник для учащихся 10 классов. Профильный уровень / под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой, Н.И. Смирновой. М.: Просвещение, 2007. 415 с.
21. Боголюбов Л.Н., Лазебникова А.Ю., Кинкулькин А.Т. и др. Обществознание. Учебник для учащихся 11 классов. Профильный уровень / Под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой, К.Г. Холодковского. М.: Просвещение, 2007. 412 с.
22. Богуславский М.В. Осуществление профильного обучения в отечественной системе образования второй половины XIX – начала XXI веков как фактора профессионального самоопределения школьников // Наука. Управление. Образование. РФ. 2024. №3(15). С.29-33.

23. Болотов В.А. Стоит ли вводить единые учебники? За и против [Электронный ресурс]. URL: https://aif.ru/society/education/edinye_uchebniki_-_eto_bлаго_ili_zlo_za_i_protiv
24. В КНР появился первый школьный учебник по основам искусственного интеллекта. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20180428/1519657500.html>
25. Вендровская Р.Б. Уроки дифференцированного обучения // Советская педагогика, 1990, №11. С.78-86.
26. Владимир Путин поддержал идею создания единого учебника истории [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pnp.ru/social/2013/03/29/vladimir-putin-podderzhal-ideyu-sozdaniya-edinogo-uchebnika-istorii.html>
27. Волобуев О.В., Клокова Г.В. Методическое пособие по истории СССР. 8 кл. М: Просвещение, 1987.
28. Волобуев О.В., Кулешов С.В. История России: XX – начало XXI в. 11 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Мнемозина, 2004.
29. Все школьники Казахстана будут изучать историю по единым учебникам [Электронный ресурс]. URL: <https://www.caravan.kz/news/vsekh-shkolnikov-kazakhstana-budut-uchit-po-edinyim-uchebnikam-istorii-825810/>
30. Галай И.П. Учебное пособие по курсу «Методика преподавания географических дисциплин». БГУ 1998 [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/37966>
31. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
32. Гаспаров М.Л. Избранные труды. Т. 2. О стихах. М., 1997. С. 21-33.
33. Глозман Е.С. Теоретические основы создания учебников для общеобразовательной школы // Наука и школа. 2010. № 2. С. 29-31
34. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. М., 2002.
35. Грибов В.С. Углубленное изучение истории. Материалы экспериментальной работы. Пособие для учителей. М., 1993. 114 с.
36. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. М.: Просвещение, 1966.

37. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. Т.1: А-З. М.: Издательство: Рипол Классик, Владис, 2006. 195 с.
38. Дмитриева О.В. Всеобщая история. История Нового времени. XVI–XVII века: учебник для 7 класса общеобразовательных организаций. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2017.
39. Единый учебник многим не нужен [Электронный учебник]. URL: <https://dnevnik.ru/news/678734>
40. Зуев Д.Д. Проблемы структуры школьного учебника // В сб. Проблемы школьного учебника. Вып. 1. М.: Просвещение, 1974. С. 28-46.
41. Зуев Д.Д. Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983.
42. Иванова С.В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. №2(5) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-obrazovaniya-tseli-zadachi-i-usloviya>
43. Историческое образование школьников в современной России: актуальные вопросы теории и практики: монография / Л.Н. Алексашина, Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова и др.; под ред. О.М. Хлытиной, В.А. Зверева. Новосибирск: изд-во НГПУ, 2025.
44. История Казахстана. 9 класс. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://mekterp.kz/15b4>
45. Как и зачем в России будут внедрять единые учебники? Итоги дискуссии с участием эксперта МГППУ [Электронный ресурс]. URL: <https://mgppu.ru/news/5177>
46. Кинцель А.Е. Наследие принципов советской образовательной системы в современной школе // Проблемы распада и наследия СССР в современном публичном пространстве. М., 2021.
47. Китайский лидер посетит школьные учебники. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3447855>
48. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (утверждена приказом Министерства образования РФ от 18.07.2002 № 2783).
49. Краткий словарь современных понятий и терминов / Н.Т. Бунимович [и др.]; Сост. и общ. ред. В.А.Макаренко. М.: Республика, 2000. 63 с.
50. Кувшинова Г.А. Дифференциация обучения в отечественной педагогике (1946–1991 гг.). Дисс. ... канд.пед.наук. Владикавказ, 2006.
51. Лазебникова А.Ю., Иванова Л.Ф. Как создавалось современное школьное обществознание // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.2. №1(47). С. 79-90.

52. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. М.: МГАУ, 2002.
53. Лейбенгруб П.С. Методическое пособие по истории СССР (VII класс). Пособие для учителей. Под ред. М.В. Нечкиной. Изд. 3-е, испр. и доп. М: Просвещение, 1978.
54. Литература (углубленный уровень). Реализация требований ФГОС среднего общего образования: методическое пособие для учителя / [М.А. Аристова, Ж.Н. Критарова, В.М. Шамчикова]; под ред. М.А. Аристовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 107 с.
55. Матвеев А.И., Иванова Л.Ф., Боголюбов Л.Н., и др. Введение в обществознание: учебное пособие для 8–9 классов общеобразовательных учреждений / Под ред. Л.Н. Боголюбова. М.: Просвещение, 1996. 270 с.
56. Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. История Средних веков: 6-й класс: Учебник. М.: Просвещение, 2024.
57. Мединский В.Р., Торкунов А.В. История. История России, IX – начало XVI в.: 6-й класс: учебник. М.: Просвещение, 2024.
58. Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2-х ч. Ч.1. М.: Просвещение, 1978.
59. Методика обучения географии в средней школе / Под ред. И.С. Матрусова. М.: Просвещение, 1985.
60. Методика преподавания обществознания в школе: Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.Н.Боголюбова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
61. Методическое пособие по новейшей истории. Пособие для учителя. / Л.Н. Боголюбов, Е.А. Израилович, Н.В. Попов, И.П. Рахманова. Изд. 2-е, перераб. М.: Просвещение, 1978.
62. Методическое пособие по истории СССР: 8 кл.; Кн. Для учителя / Ежова С.А., Лебедева И.М., Ермолаева Л.К. и др.; Под ред. А.А. Преображенского. М.: Просвещение, 1989.
63. Милованов К.Ю. Ценностный нарратив в содержании отечественных школьных учебников истории // Историко-педагогические чтения. 2024. № 28. С. 198-204.
64. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. 1990. №8. С.42-47.
65. Нечкина М.В., Лейбенгруб П.С. История СССР. Учебное пособие для 7 класса. Изд. 6-е. М.: Просвещение, 1971.

66. Новая история. 1640–1870: Учеб. для 9 кл. сред. шк. / А.Л. Нарочницкий, А.П. Аверьянов, А.В. Ефимов, Л.Е. Кертман; Под ред. А.Л. Нарочницкого. 2-е изд. М.: Просвещение, 1989.
67. Новости ВЦИОМ. Единый учебник: за и против [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/edinyj-uchebnik-za-i-protiv>
68. Обновление содержания общего образования: мнение участников образовательного процесса: сборник аналитических материалов / Под научн. ред. Ю.С. Тюнникова. М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2022. 16 с.
69. Обновление учебников и учебных программ по истории в Республике Казахстан [Электронный ресурс]. URL: <https://historyrussia.org/sobytiya/obnovlenie-uchebnikov-i-uchebnykh-programm-po-istorii-v-respublike-kazakhstan.html>
70. Обществоведение: Учебник для выпускного класса сред, школы и сред. спец. учеб. заведений / Шахназаров Г.Х., Боборыкин А.Д., Красин Ю.А., Суходеев В.В. 20-е изд. М.: Политиздат, 1982. 320 с.
71. Обществознание. 5 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность / Д.Д. Данилов, Е.В. Сизова, М.Е. Турчина. М.: Баласс, 2015. 144 с.
72. Овчинникова М.П. Изучение вопросов диалектического материализма в курсе обществоведения. М., Просвещение, 1975.
73. Овчинникова М.П. Изучение вопросов исторического материализма в курсе обществоведения: метод. рекомендации / Моск.гор.инст. усовершенствования учителей. М., 1981.
74. Овчинникова М.П. Изучение экономических вопросов в курсе обществоведения. 1983.
75. Один учебник для всей страны [Электронный ресурс]. URL: <https://yarcenr.ru/articles/science/odin-uchebnik-dlya-vsey-strany/>
76. Ожегов С.И. Толковый словарь. М.: Мир и Образование, Издательство: АСТ, 2016.
77. Осмоловская И.М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе. Диссерт. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук. М., 2002.
78. Открытый банк заданий ОГЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/oge/otkrytyy-bank-zadaniy-oge>
79. Открытый банк заданий ЕГЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/oge/otkrytyy-bank-zadaniy-oge>

80. Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории. М.: Дрофа, 2000.
81. Певцова Е.А. Дифференциация обучения в педагогической теории и практике общеобразовательных учреждений. Дисс. ... канд.пед. наук. М., 1994.
82. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/eNc/ped/2136512.html>
83. Педагогические требования к школьным учебникам и другим учебным книгам по истории. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961.
84. Письмо Министерства просвещения РФ от 22 мая 2023 г. № 03-870 «О направлении информации».
85. Половинкин А.А. Методика преподавания физической географии. изд.3-е. Гос.уч-пед. Изд. Министерства Просвещения РСФСР. М., 1953.
86. Полянкина С.Ю. Общее проблемное содержание процессов интеграции и дифференциации в системе отечественного образования // Философия образования (Новосибирский государственный педагогический университет). №1. 2017. С.29-40.
87. Постановление «О преподавании географии в начальной и средней школе». 1934 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=16625#wGEohpUfakAfP4I9>
88. Предпрофильная подготовка и профильное обучение в старшей школе: теоретические основы и опыт реализации / Под редакцией И.Д. Чечель. М., 2004.
89. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 19 мая 2020 года № 211 о внесении изменений в «Правила организации работы по подготовке, экспертизе, апробации и проведению мониторинга, изданию учебников, учебно-методических комплексов и учебно-методических пособий» [Электронный ресурс]. URL: adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020675/compage
90. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 7 июня 1993 г. № 237 «Об утверждении базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации»
91. Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 18 июля 1997 года № 974/14-12 «Об

обязательном минимуме содержания образовательных программ основной общеобразовательной школы»

92. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 30 июня 1999 года № 56 «Об утверждении Обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования»
93. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18 июля 2002 № 2783 об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901837067>
94. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования».
95. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 18 июля 2022 г. №568 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №287.
96. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».
97. Приказ Министерства просвещения РФ от 16 ноября 2022 г. № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования».
98. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74228).
99. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации 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» (Зарегистрирован 11.02.2025 № 81220).
100. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15) (ред. от 04.02.2020) [Электронный ресурс].

URL: <https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem/>

101. Примерные программы среднего (полного) общего образования: История: 10–11 классы / Л.Н. Алексашкина, Н.И. Ворожейкина, Е.А. Гевуркова; под общ. ред. М.В. Рыжакова. М.: Вентана-Граф, 2012.
102. Программы восьмилетней и средней школы на 1975/76 учебный год. История. М.: Просвещение, 1975.
103. Программы средней общеобразовательной школы. История. Основы советского государства и права. М.: Просвещение, 1986.
104. Программа и тематическое планирование курса «История России». 6–9 классы / Авт.-сост. Л.Н. Алексашкина, Н.И. Ворожейкина, В.Н. Захаров, П.В. Лукин, К.А. Соловьев, А.П. Шевырев. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015.
105. 5 вопросов директору: единые учебники, сбор денег с родителей, эффективный менеджмент [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/article/5-voprosov-direktoru-edinye-ucebniki-sbor-deneg-s-roditelej-effektivnyj-menedzment>
106. Реморенко И.М. Учебники против Конституции // Образовательная политика. 2015. №1. С. 91-94.
107. Рослякова С.В. Педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова; под научной ред. Р.С. Димухаметова. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2025. 207 с.
108. Сахаров А.Н. История России с древнейших времен до конца XVI века: Учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2001.
109. Селевко Р.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и управления учебно-воспитательным процессом. М., 2005.
110. Селивончик Г.И. Организация углубленного изучения предметов на основе дифференциации обучения // Академический журнал Западной Сибири. 2010. №5-6. С.22-23.
111. Синицина И.А. Вариативность как системообразующий концепт постнеклассической образовательной парадигмы // Современные проблемы науки и образования. 2017. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29452358>
112. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История»: методические

- рекомендации / Е.А. Крючкова, О.Н. Шапарина. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 113 с.
113. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Обществознание»: методические рекомендации / [И.А. Лобанов, Т.В. Коваль, Е.Л. Рутковская]; под ред. А.Ю. Лазебниковой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 68 с.
114. Скрипкин И.Н. Отражение в отечественной педагогической литературе проблемы влияния дифференциации обучения на качество знаний учащихся // Мир педагогики и психологии. 2016. №1. С.95-104.
115. Солдатова Г.В. Пойманные одной сетью. Социально-психологический анализ представлений детей и подростков об интернете. М., 2011. 176 с.
116. Унификация образования [Электронный ресурс]. URL: <https://extern-mos.ru/unifikacija-obrazovanija-v-gosdumu-vnesen-proekt-zakona-o-edinyh-uchebnikah/>
117. Урсова Л.Х., Шигалугова М.Х. Дифференциация преподавания и обучения: преимущества и недостатки // Образование и право. 2022. №10. С.195-198.
118. Учебники для обязательного образования. Китайский язык и литература. Первый и второй том для седьмого и восьмого классов. Пекин: Народное издательство. Издание Министерства образования. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://m.dzkbw.com/books/rjb/yuwen/>
119. Учитель. Устные воспоминания, мемуары, раздумья. Памяти Л.Н. Боголюбова / Сост. Л.Ф. Иванова, А.В. Половникова, Е.Л. Рутковская, А.А. Сорокин. М.: Книгодел, 2023.
120. Учителя положительно отзываються о новом едином учебнике истории [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/7512/uchitelya-polozhitelno-otzyvayutsya-o-novom-edinom-uchebnike-istorii/>
121. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025).
122. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Биология» (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций. М., 2025.

123. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Биология» (углубленный уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). М., 2025.
124. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «География» (углубленный уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). М., 2025.
125. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «История» (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). М., 2025.
126. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «История» (углубленный уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). М., 2025.
127. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Обществознание» (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). М., 2025.
128. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Обществознание» (углубленный уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). М., 2025.
129. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Физика» (базовый уровень) (для 7–9 классов образовательных организаций), М., 2025.
130. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Физика» (углубленный уровень) (для 7–9 классов образовательных организаций), М., 2025.
131. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Химия» (углубленный уровень) (для 8–9 классов образовательных организаций), М., 2025.
132. Фукс А.Н. Значение школьных учебников отечественной истории для идеологического обеспечения национальной безопасности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2015. № 1. С. 21–32.
133. Чеховская Н.С. Дифференцированное обучение на уроках литературы // Вопросы педагогики. №1-1, 2024. С.70-75.
134. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л.: Просвещение, 1990.
135. Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста: Пособие для студентов филол. фак. пед. вузов. СПб., 2010.

136. Шахмаев М.Н. Общественная необходимость и педагогическая целесообразность дифференцированного обучения старших школьников. М., 1970.
137. Школы Китая получают новые учебники по трем предметам. 2024 [Электронный ресурс]. URL: https://www.trud.ru/article/27-08-2024/1642981_shkoly_kitaja_poluchat_novye_uchebniki_po_trem_predmetam.html
138. Элиасберг Н.И. Работа с правовым материалом при изучении вопросов социалистической экономики в курсе обществоведения // Преподавание истории в школе. 1974. № 3. С. 25-32.
139. Элиасберг Н.И. Межпредметные и внутрикурсовые связи при изучении вопросов права в курсе обществоведения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ленинград, 1982. 255 с.
140. Элиасберг Н.И. Межпредметные связи в курсе обществоведения при изучении вопросов советского права // Повышение эффективности преподавания обществоведения: пособие для учителя. М., 1986. С.184-197.
141. Элиасберг Н.И. Проблема межпредметных и внутрикурсовых связей при изучении вопросов права в курсе обществознания. М.: Просвещение, 1989. 142 с.
142. Элиасберг Н.И. Основы правовых знаний: учеб.-метод.пособие для учителей и учащихся старших классов общеобразовательных школ / С.А. Сергеев, Н.И. Элиасберг. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУПМ, 1995. 240 с.
143. Элиасберг Н.И., Морозов С.А. Программа для углубленного изучения вопросов права «Основы правоведения» // Система правового образования в школе: концепция учеб. программы. Санкт-Петербург, 1995. С.20-40.
144. Это будут похороны вариативности. Как изменится школьная программа в 2023 году? // Миры и смыслы Александра Асмолова [Электронный ресурс]. URL: <https://asmolovpsy.ru/2023/04/20/eto-budut-pohorony-variativnosti-kak-izmenitsya-shkolnaya-programma-v-2023-godu/>
145. Akula Yu. QR codes for primary school textbooks in Telangana [Электронный ресурс]. URL: <https://telanganatoday.com/qr-codes-for-primary-school-textbooks-in-telangana>
146. AI textbooks to arrive in Korea – the good, the bad, and the ugly. Report. 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://world-education-blog>.

org/2025/01/03/ai-textbooks-to-arrive-in-korea-the-good-the-bad-and-the-ugly/

147. Alleyne A. Book Banning? Curriculum Restrictions, and the Politicization of US Schools. 2022. Report [Электронный ресурс]. URL: <https://www.americanprogress.org/article/book-banning-curriculum-restrictions-and-the-politicization-of-u-s-schools>
148. Asim S., Kim H., Aedo Cr. Teachers are leading an AI revolution in Korean classrooms. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://blogs.worldbank.org/en/education/teachers-are-leading-an-ai-revolution-in-korean-classrooms>
149. Behnke Y. How textbook design may influence learning with geography textbooks // Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education. 2016. N 1. P. 38-62.
150. Campbell S.M., Twenge J.M., Campbell W.K. Fuzzy But Useful Constructs: Making Sense of the Differences Between Generations // Work, Aging and Retirement, 2017. vol. 3(2), pp. 130-139.
151. Carlson M., Larsen S., Lesh R. Integrating a model and modeling perspective with existing research and practice. In Lesh R., Doerr H. (Eds.), Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching, 2003. pp. 465-478.
152. Cheung E. China bans foreign teaching materials in public schools. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://edition.cnn.com/2020/01/08/china/china-schools-foreign-ban-intl-hnk-scli/index.html>
153. Choi Jeong-yoon History textbook controversy in Korea. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://m.koreaherald.com/article/3464764>
154. Cui Y.H. and Zhu Y. Curriculum Reforms in China: History and the Present Day (2014) [Электронный ресурс]. URL: <https://ries.revues.org/3846>
155. Gao Wei, Yan Mengmeng Unified textbooks and national identity // Journal of Education, 2020. Vol. 16. Issue 3. Pp. 34-43
156. Guiding Principles for Quality Textbooks. Textbook Committee, Education Bureau. 2023. 7 p. UNESCO [Электронный ресурс]. URL: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/Guiding%20Principles%20for%20Quality%20Textbooks_2023.pdf
157. History. 8 grade (Pakistan) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.smadent.com/8th-class/history-textbook.html>

158. Jeong-yoon Ch. History textbook controversy reignites in Korea // Social Affairs. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://m.koreaherald.com/article/3464764>
159. Lenon B. Why are English schools not using textbooks? 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://educationblog.buckingham.ac.uk/2021/05/16/why-are-english-schools-not-using-textbooks-by-professor-barnaby-lenon/>
160. Making teaching more inclusive with AI. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/stories/2024/05/ways-ai-can-benefit-education/>
161. McCallum K. More damage predicted for educational outcomes: the case against approving only one textbook. News media and blogs. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.praesa.org.za/more-damage-predicted-for-educational-outcomes-the-case-against-approving-only-one-textbook>
162. Morality and the rule of law for elementary schools [Электронный ресурс]. URL: <https://www.amazon.ca/Unified-Morality-Textbook-Teaching-Guidance/dp/7576014024>
163. Nayyar A.H. Why just one textbook? // DAWN. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dawn.com/news/1656260>
164. Nkosi B. Single textbook option slammed//mailEguardian/ 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://mg.co.za/article/2014-10-10-single-textbook-option-slammed>
165. Nurzhayeva A.M., Aldabek H.A. и др. Impact of Textbook Reform on the Formation of Chinese National Identity // Integration of education. 2021. Vol. 25. № 1. P. 22-42
166. Oates T., Mouthaan M., Fitzsimons S., Beedle F. Changing Texts. An international review of research on textbooks and related materials including a specific focus on Sweden. Research Report. Cambridge, UK: Cambridge University Press & Assessment. 2021. 160 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/649893-changing-texts-an-international-review-of-research-on-textbooks-and-related-materials.pdf>
167. Sami M. South Korea to replace all school history books with single state-approved textbook. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.abc.net.au/news/2015-10-13/south-korea-to-replace-all-school-history-books/6849970>

168. Sang-Hun Ch. South Korea to Issue State History Textbooks, Rejecting Private Publishers. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2015/10/13/world/asia/south-korea-to-issue-state-history-textbooks-rejecting-private-publishers.html>
169. Schmidt E. Required Reading: How Textbook Adoption in 3 States Influences the nation's K-12 population. 2022.
170. Science. 8 grade (Pakistan) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.smadent.com/8th-class/general-science-textbook.html>
171. Textbook availability and content. UNESCO. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/textbook-availability-and-content/>
172. Textbook Reading: sixth grade next book (Chinese Edition) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.amazon.com/Textbook-Reading-sixth-Version-Chinese/dp/7567748738>
173. Wei L., Xiu Q. Research on Modeling of China's Current Mathematics Textbooks in Grade 3 to 6. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/717725>
174. Woods Masalski K. Examining the Japanese History Textbook Controversies. 2001 [Электронный ресурс]. URL: https://spice.fsi.stanford.edu/docs/examining_the_japanese_history_textbook_controversies#3
175. Ye W. The Return of «One Guideline, One Textbook» Policy: Moral Education Textbook and Teacher Interaction in China//Comparative Education Review. 2022. Vol. 66. №. 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/717725>
176. Yuan Hong A Comparative Study of the New and Old Junior Middle School History Textbooks – Tak ing the Second Unit «Xia Shang Zhou History» as An Example. CNKI. 2019. 83 p. (In Chin.) DOI: <https://doi.org/10.27287/d.cnki.gsxsu.2019.000350>
177. Zhang Xueqing Folk Culture Teaching Strategy Based on an Edited High School Chinese Language and Literature Textbook – Case Study of the First Volume of the Eighth Grade // Journal of Jian Education College. 2020.
178. Ziatdinov R., Cilliers J. Generation Alpha: Understanding the next Cohort of University Students // European Journal of Contemporary Education. Vol. 10. 2021. P. 783-789.

Содержание

Введение	3
Глава I. Принципы дифференциации и вариативности обучения в научно-педагогической литературе и нормативных документах	6
Глава II. Есть ли у современной школы запрос на дифференциацию и вариативность обучения	25
Глава III. Реализация вариативности и дифференциации обучения в отдельных учебных предметах	52
Литература	52
Обществознание	87
География	98
ГЛАВА IV. Единый школьный учебник за рубежом	108
Литература	130
Содержание	145

Отпечатано



Типография «Строки»
(ИП Копыльцов П.И., ИНН 3665824412)

г. Воронеж, ул. Любы Шевцовой, 34

Телефон: +7 (995) 49-48-47-7

Сайт: www.strokivrn.ru

Эл.почта: strokivrn@mail.ru