

Нужны ли изменения в школьных учебниках по обществознанию: по результатам всероссийского опроса учителей

Е. В. Чернобай, Д. В. Тучкова

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2018 г.

Чернобай Елена Владимировна
доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента образовательных программ Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: echernobaj@hse.ru

Тучкова Дарья Владимировна
аналитик Центра изучения школьных практик и образовательных программ XXI века Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: d.tuchkova@yandex.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. В связи с переходом на новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования изменились ожидаемые образовательные результаты. Для их достижения требуются новые организационные формы, методы и средства обучения школьников, при этом с необходимостью изменяются функции традиционных средств обучения, в частности школьных учебников. Формируются новые механизмы взаимосвязей учебника с другими компонентами образовательной среды, он превращается из «транслятора готовых знаний» в «навигатор по самостоятельной учебной деятельности». В этих условиях важно оценить отношение учителей к используемым учебникам, их вос-

приятие меняющейся роли учебников в образовательном процессе, их удовлетворенность содержанием учебников, а именно методическим аппаратом и его возможностями в достижении новых образовательных результатов.

В статье представлены результаты исследования, целью которого было оценить восприятие учителями системы учебных заданий в широко используемых учебниках обществознания: в линейках учебников под редакцией Л. Н. Боголюбова; А. Ф. Никитина и Т. И. Никитиной; Г. А. Бордовского; Е. С. Корольковой. Опрос проходил в Московской области, Воронеже, Тамбове, Брянске, Твери, Смоленске, Омске, Красноярске, Ростове-на-Дону, Волгограде, Казани, Нижнем Новгороде и Саранске. Интервью включало 6 тематических блоков: анализ профиля целевой аудитории, степень использования разных учебников учителями, роль учебника в учебном процессе, влияние учебника обществознания на формирование новых образовательных результатов (ключевых компетенций XXI в.), оценка учителями методических пособий к учебникам и оснащенность школ учебно-методическими комплексами по обществознанию.

В данной статье анализируются результаты только одного тематического блока анкеты: влияние методического аппарата учебников обществознания на создание условий для достижения

школьниками метапредметных образовательных результатов. Сформулированы рекомендации по совершенствованию методического аппарата учебника обществознания.

Ключевые слова: учитель, школа, учебный процесс, учебник, методиче-

ский аппарат учебника, система учебных заданий, новые образовательные результаты, метапредметные образовательные результаты.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-238-256

На протяжении многих лет одной из ключевых в системе общего образования является проблема школьного учебника. В 1970–1980-е годы в Академии педагогических наук СССР проводились научно-исследовательские работы по разработке методологии создания школьных учебников как одного из узловых компонентов образовательного процесса. Был обобщен опыт создания учебников и сделана попытка развить и конкретизировать ряд психолого-педагогических, дидактических и эргономических требований к учебной книге. Эти вопросы поднимались, в частности, в работах Д. Д. Зуева и В. Г. Бейлинсона, им посвящены более двадцати выпусков сборника «Проблемы школьного учебника». По сути, системные требования к теоретическим основам построения учебника и разработке его содержания были заложены в то время. Ученые-педагоги определяли теорию учебника как самостоятельное научное направление, которое должно включать общую теорию и частные теории. «В предельно сжатом, сконцентрированном виде общее строение теории школьного учебника может выглядеть так:

общая теория учебника, задачей которой является построение общей модели учебника путем изучения и логического обоснования эффективности универсальных принципов, вытекающих из требований педагогики и книговедения, в той или иной степени обязательных для любого учебника;

частная теория учебника, задачей которой является изучение правил применения принципов общей теории к определенному учебному предмету с учетом специфики применяемых методов обучения, личности учащегося, конкретных условий обучения» [Зуев, 1983].

В дополнение к обоснованию теории учебника приведем одно из многочисленных определений учебника того времени, автором которого является Д. Д. Зуев: «Учебник — это массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных или иных особенностей» [Там же].

За прошедшее с тех пор время мало что изменилось. Сегодня многие эксперты сходятся во мнении, что некоторые нынешние учебники — это слегка «подретушированные» издания, со-

1. История вопроса

зданные в 1980-х и в более ранние годы. Однако за истекший период изменились цели и ценности образования, отражающие новые образовательные потребности личности, ожидания общества и требования государства к сфере образования. Появились новые технологии, современные дидактические возможности цифровой образовательной среды. Переход на новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования обусловил внедрение системно-деятельностного подхода как методологии современного образования. Изменился и характер взаимодействия участников образовательных отношений. Учитель — уже не транслятор учебного содержания, а организатор учебной деятельности школьников. Все эти трансформации вызвали к жизни и изменения в построении содержания школьного учебника как одного из педагогических инструментов учителя. Существенно возросла роль учебника как инструмента для организации учебной деятельности школьников.

Таким образом, в развитии теории учебника обозначился перерыв более чем на 20 лет, и это были годы глубоких преобразований в обществе и в системе образования. Естественно, к учебнику как одному из базовых компонентов учебного процесса накопилось много вопросов: какова роль учебника в новой образовательной среде, останется ли он ведущим компонентом методической системы обучения, каковы его функции в условиях современного учебного процесса, станет ли учебник средством обучения, с помощью которого можно достичь новых образовательных результатов?

Возможно, ответы на эти вопросы помогут наметить контуры представлений о школьных учебниках нового поколения, их методическом аппарате, структуризации и принципах конструирования.

В данной статье мы сосредоточим внимание на одном из актуальных вопросов: каковы представления учителей о том, способствуют ли задания в учебниках формированию метапредметных образовательных результатов?

2. Дизайн исследования

В апреле 2017 г. было проведено исследование в формате онлайн-опроса. Задачами исследования стали: изучение отношения учителей к используемым учебникам и учебно-методическим комплексам, оценка методического аппарата учебника общественнознания и его возможностей в достижении новых образовательных результатов.

Использовалась двухступенчатая стратификационная выборка с пререкрутом школ. На первом шаге был зафиксирован доленой вклад в выборку каждого федерального округа, на втором шаге сформировано количественное задание доступным для опроса населенным пунктам внутри выбранных федераль-

Таблица 1. География исследования

Центральный федеральный округ	Московская область
	Воронеж
	Тамбов
	Брянск
	Тверь
	Смоленск
Всего 472	
Северный федеральный округ	Омск
	Красноярск
Всего 219	
Южный федеральный округ	Ростов-на-Дону
	Волгоград
Всего 190	
Приволжский федеральный округ	Казань
	Нижний Новгород
	Саранск
Всего 146	

ных округов. С помощью образовательных организаций выбранных населенных пунктов были рекрутированы школы и, соответственно, учителя в них. Инструментом рекрутирования являлось официальное письмо региональных органов управления образованием.

Целевую аудиторию составили учителя обществознания, которые преподают в 5–11-х классах и работают в школах городов опроса (табл. 1). Для проведения опроса был использован метод *CAWI (Computer-assisted web interviewing)*. Продолжительность интервью — 40–45 минут. В выборку вошли 1027 интервью, распределенных по федеральным округам следующим образом: ЦФО — 46%, СФО — 21%, ЮФО — 19%, ПФО — 14%. Всего в исследовании приняли участие 12 городов и 1 область РФ.

К ограничениям выборки можно отнести: неполное географическое покрытие, отсутствие закрепленного квотирования для участвующих учителей и школ; рекрутирование с помощью официальных писем.

Неполное географическое покрытие. Данная выборка не является в точном понимании всероссийской. В исследовании представлены ответы учителей из ЦФО, СФО, ЮФО и ПФО,

эти федеральные округа составляют большую часть страны, причем с наименьшим включением специфических населенных пунктов. Например, для ЦФО в выборку не попала Москва. С одной стороны, это явное ограничение и слабость выборки, с другой — мы можем утверждать, что это агрегированный результат большей части генеральной совокупности за вычетом пусть и важных, но явных выбросов. Для решения нашей исследовательской задачи было важно «не перекосить» выборку в сторону одного большого и значимого географического пункта.

Отсутствие закрепленного квотирования для участвующих учителей и школ. Ввиду ограниченности качественного доступа мы вынуждены были отказаться от фиксирования квотных ячеек в терминах типа «школа» или «профиль учителя». В результате примерно треть выборки составляют учителя, работающие в школах с углубленным изучением обществознания. По другим показателям выборка разложилась адекватно реальности. Однако высокая доля учителей из школ с углубленным изучением обществознания не повысила критичность в отношении к учебникам: учителя из школ с углубленным изучением обществознания и из прочих школ дают сходные ответы.

Рекрутирование с помощью официальных писем. Учителей сложно привлечь к исследованию в качестве респондентов. Данная профессиональная группа является очень закрытой для независимых исследователей: для доступа необходимо заручиться поддержкой и официальным разрешением представителей власти. В результате, с одной стороны, у исследователя ограниченный выход к учителям: можно опросить только тех, кого разрешили, а с другой — учителя, будучи мотивированными с помощью формальных писем от вышестоящих организаций, воспринимают опросы как часть оценки их работы, а не как «инструмент-рупор» для выражения своего мнения. Как следствие, оценить долю социально желательных ответов бывает весьма сложно. В данном случае мы экспертно можем предположить, что способ рекрутирования существенно повлиял только на ответы в частях анкеты, связанных с оснащением школ учебниками и количеством частных уроков, которые дают учителя.

Для анализа компетенций, которые можно сформировать у школьников с помощью различных типов заданий, имеющихся в учебнике, используется метод стандартизированных остатков. Он позволяет выявить характерные и нехарактерные компетенций, которые может или не может развить тот или иной тип заданий; проанализировать имидж определенного типа заданий в окружении других типов (сравнение); определить сильные и слабые стороны данного типа задания на фоне других.

Метод стандартизированных остатков широко используется в современной исследовательской практике. Он позволяет понимать структуру данных, исходя из паттернов ответов, получен-

ных от респондентов в выборке. Другими словами, математически являясь разницей между ожидаемыми и наблюдаемыми частотами, метод позволяет судить о том, какие характеристики свойственны какому учебнику, с учетом существования заданного набора учебников. Метод, по сути, показывает сравнение учебников в пространстве значений заданных характеристик: говорит нам о том, какому из представленных учебников свойственна та или иная характеристика. Безусловным плюсом метода является то, что он представляет относительную картину, а не абсолютную (как, например, процентное распределение), что позволяет нивелировать значение такого признака категории, как популярность. Другими словами, с помощью метода стандартизированных остатков можно получить представление об учебнике на фоне остальных, даже если о нем знают (т. е. отвечали на дополнительные вопросы об учебнике) небольшое число респондентов: метод расположит его в содержательном пространстве характеристик и учебников.

В ходе исследования были выявлены демографические, трудовые и профессиональные характеристики опрошенных учителей обществознания (рис. 1). Так, 82% учителей обществознания — женщины, медианный возраст — 43 года, молодые учителя в возрасте от 18 до 30 лет составляют 21% выборки, самые массовые группы (39 и 38% соответственно) опрошенных — это учителя в возрасте 31–45 лет и 46–60 лет, учителей старше 61 года всего 4%. У абсолютного большинства учителей (81%) образование высшее (специалитет), кандидатов наук в выборке 2%, а бакалавров и магистров — 8 и 9% соответственно. 48% учителей имеют педагогический стаж 20 и более лет, 15% — более 1 года, но менее 5 лет, 12% преподают от 5 до 10 лет; равные доли учителей (11%) преподают по 10–15 лет и 15–20 лет.

Абсолютное большинство (91%) учителей работают на полную ставку. Помимо преподавания обществознания (100% респондентов) данные учителя также преподают историю России (90%), всеобщую историю (85%), право (32%), экономику (20%), мировую художественную культуру (6%), основы религиозной культуры и светской этики и основы духовной нравственной культуры народов России (по 1%). 80% учителей обществознания работают только в школе, 14% дают дополнительные и частные уроки (в основном обществознание для 11-х классов); только 6% учителей работают по совместительству в других школах, а 3% учителей совмещают преподавание с другой работой.

На рис. 2 представлено распределение опрошенных учителей по классам, в которых они преподавали обществознание в 2016/2017 учебном году.

Большинство учителей (по 56%) преподают обществознание в 8-х и 9-х классах. 55% учителей работают с учениками

2.1. Описание целевой аудитории

Рис. 1. Характеристика учителей обществознания

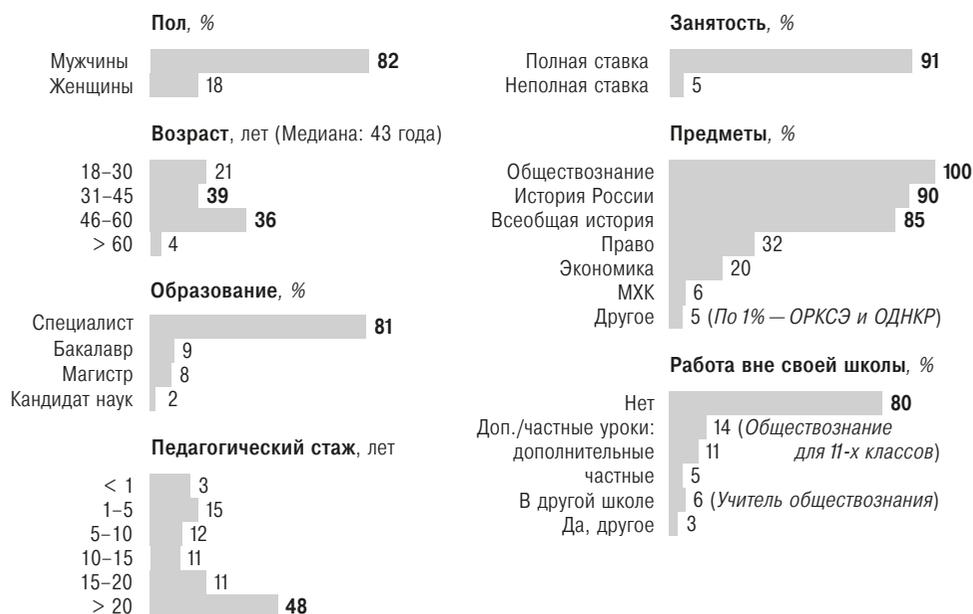


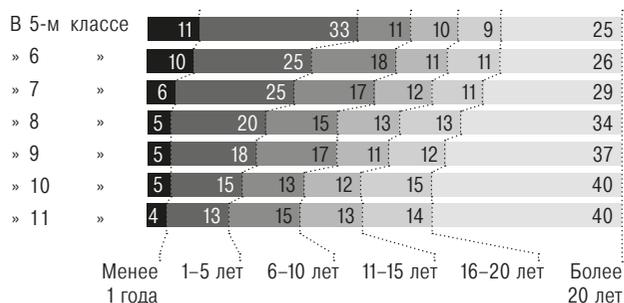
Рис. 2. Преподавание обществознания опрошенными учителями в 2016/2017 учебном году, %



6-х классов, 51% — в 7-х классах. В 10-х классах преподают 44% учителей, в 11-х классах — 42%. Пятиклассников обучают 42% учителей. Общий стаж преподавания обществознания в разных классах у учителей, принимавших участие в исследовании, представлен на рис. 3.

Существует прямая связь между тем, в каком классе учитель преподает предмет, и стажем работы учителя: чем старше класс, тем более опытные учителя работают в нем. Например, по 40% учителей, работающих в 10-м и/или 11-м классах, имеют стаж работы более 20 лет; 37 и 34% соответственно — в 7-м и 8-м классах. И наоборот, учителя со стажем от 1 до 5 лет

Рис. 3. Опыт преподавания в 5–11-х классах



чаще преподают в младших классах основной школы (33% — в 5-м классе, по 25% — в 6-м и 7-м классах).

Среди школ, принимавших участие в опросе, 71% оказались средними общеобразовательными школами, 16% — гимназиями, 11% — лицеями. В 56% школ имеются предметы, которые преподаются углубленно. В трети опрошенных школ (33%) углубленно преподается обществознание, в 25% школ — математика, 20% школ углубленно изучают физику, по 16% — русский язык и историю, 15% — иностранный язык, а 12% — химию.

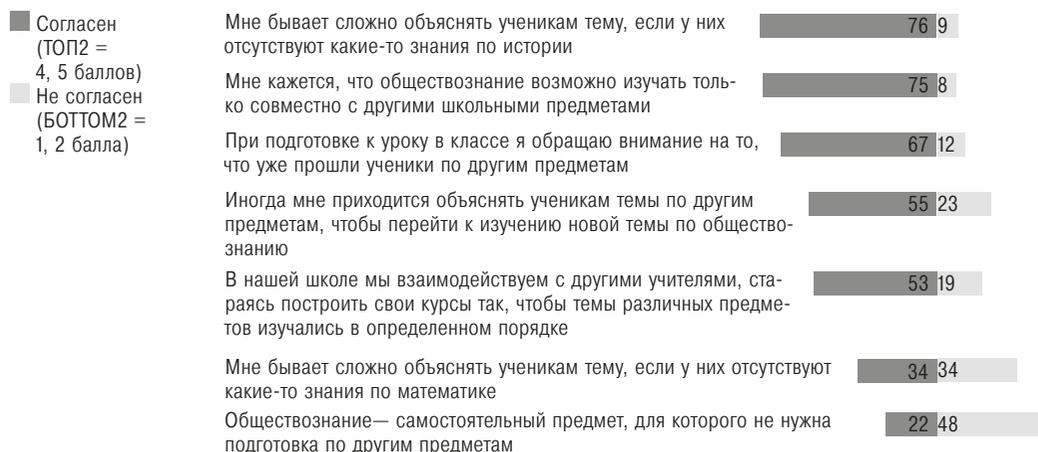
Большинство учителей (93%) считают обществознание важным и определяющим предметом, так как в текущих реалиях знания, полученные на уроках обществознания, могут помочь учащимся в их будущей жизни, не связанной с обучением. Компетенции, сформированные на уроке обществознания, могут быть полезны в ситуациях, требующих правовых, экономических знаний, они закладывают основы финансовой самостоятельности. Учителя отметили, что средствами предмета «обществознание» возможно формировать прикладные навыки учащихся.

С другой стороны, 7% учителей считают, что преподавание обществознания в школе мало связано с реальной жизнью и, скорее всего, школьникам в дальнейшей жизни не пригодится. Эти учителя аргументируют свою позицию так: «Теория и практика сильно расходятся»; «В реальной жизни действуют другие правила, чем те, о которых мы говорим в школе, т. е. есть противоречие между теорией и реальной жизнью»; «Слишком мало информации в учебниках о реальной жизни и возможных правовых и экономических ситуациях, в которые попадает человек». Очевидно, что критика весьма однородна, поэтому ее следовало бы учесть, несмотря на то что высказывает ее небольшая доля учителей.

3. Результаты опроса учителей

3.1. Роль предмета «Обществознание» в содержании школьного образования

Рис. 4. **Связь обществознания с другими школьными предметами** (Вопрос С07. Скажите, пожалуйста, насколько Вы согласны со следующими утверждениями об обществознании. Для ответа используйте 5-балльную шкалу, где 1 — «Совсем не согласен», 5 — «Полностью согласен», $N = 1027$), %



Заслуживает внимания позиция ряда учителей, полагающих, что обществознание — это предмет, который требует интеграции/преемственности с другими предметами (рис. 4). Эти педагоги считают, что обществознание возможно качественно преподавать только при правильной интеграции с другими предметами. Примерно две трети опрошенных учителей (67–76%) утверждают, что довольно сложно объяснять ученикам тему, если у них отсутствуют какие-то знания по истории, 34% учителей считают, что для усвоения обществознания необходимо знать математику. Некоторые учителя обществознания при подготовке к уроку обращают внимание на то, что уже прошли ученики по другим предметам (67%).

Более половины опрошенных учителей (53–55%) отметили, что им приходится объяснять ученикам темы по другим предметам, чтобы класс смог перейти к изучению новой темы по обществознанию. Более половины учителей (53–55%) взаимодействуют с другими учителями-предметниками, стараясь построить свои курсы так, чтобы ученики изучали те или иные темы в определенном порядке. И лишь 22% опрошенных считают, что обществознание — это самостоятельный предмет, для изучения которого не нужна предварительная подготовка по другим предметам.

Таблица 2. Компоненты методического аппарата учебника, которые направлены на формирование метапредметных образовательных результатов

Название компетенции	Типы заданий из учебника
Коммуникация	Биографии знаковых для общественного развития людей Блоки заданий, требующие применения полученных знаний в типовых учебных ситуациях Задания на объяснения и выстраивание самостоятельных рассуждений Задания на описание, сравнение, классификацию, обобщение и доказательство
Оценивание и анализ информации	Информационные тексты Документальные материалы с вопросами к ним Задания на анализ и оценивание информации
Осознанность, этичность и социальная ответственность	Биографии знаковых для общественного развития людей Задания на анализ и оценивание информации
Кооперация и сотрудничество в рамках командной работы	Блоки заданий, требующие применения полученных знаний в типовых учебных ситуациях
Творческое мышление	Задания на объяснения и выстраивание самостоятельных рассуждений
Критическое мышление	Документальные материалы с вопросами к ним Задания на установление причинно-следственных связей
Решение проблем	Блоки заданий, требующие применения полученных знаний в типовых учебных ситуациях Задания на установление причинно-следственных связей
Инициатива и предпринимательство	Биографии людей, знаковых для общественного развития Задания на описание, сравнение, классификацию, обобщение и доказательство

Одна из задач нашего исследования состояла в том, чтобы выявить отношение учителей к различным типам заданий, составляющих методический аппарат учебника и направленных на формирование ряда метапредметных образовательных результатов. К числу таких результатов мы относим устную и письменную коммуникацию, оценку и анализ информации, оценку результатов деятельности, координацию позиции в сотрудничестве с учетом разных мнений, умение решать проблемы, навыки работы с информацией, критическое мышление.

Отвечая на вопрос «Какие типы заданий в учебнике по обществознанию, на ваш взгляд, могли бы помочь учащимся в фор-

3.2. Методический аппарат учебника: работает ли он на достижение новых образовательных результатов?

Рис. 5. **Возможно ли сформировать данные компетенции в рамках урока обществознания?**

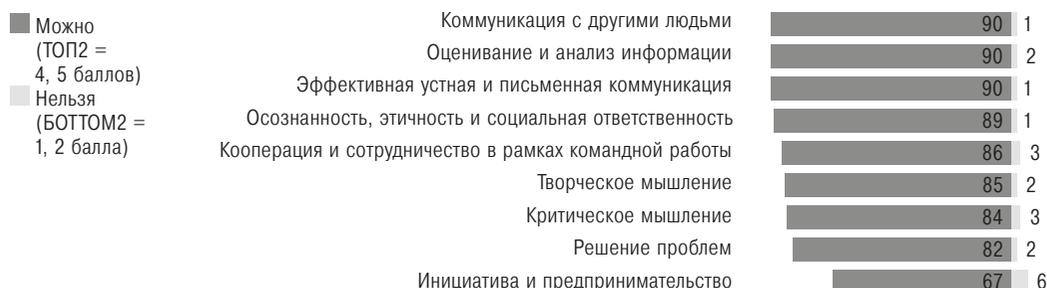
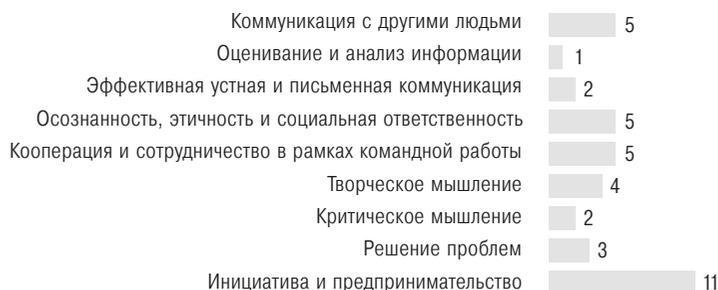


Рис. 6. **Компетенции, которые учебник не способен сформировать**



мировании компетенций, необходимых им в жизни?», учителя соотносили типы заданий с группами компетенций (табл. 2).

Учителя высоко оценивают возможность развития у учеников на уроках обществознания всех компетенций: коммуникации; оценивания и анализа информации; осознанности, этичности и социальной ответственности; кооперации и сотрудничества в рамках командной работы; творческого мышления; критического мышления; решения проблем; инициативы и предпринимательства. Более 80% учителей оценили возможность формирования почти всех этих компетенций на 4 или 5 по 5-балльной шкале (рис. 5). Однако инициатива и предпринимательство оказались самыми непонятными компетенциями для опрашиваемых учителей, и процент согласившихся с возможностью их развития на уроке обществознания довольно низкий — 67%.

По мнению учителей, сложнее всего развить с помощью учебных заданий навыки кооперации, творческое мышление, инициативу и предпринимательство. По данным компетенци-

ям учителя чаще всего отмечали, что ни один тип заданий тут не поможет.

Вместе с тем учителя считают, что учебные задания на формирование умений оценивать и анализировать информацию, на развитие устной и письменной коммуникации, навыков критического мышления и решения проблем способны выполнить свою функцию.

Существует категория учителей, которые скептически относятся к потенциалу всех имеющихся типов заданий в отношении формирования метапредметных образовательных результатов. Обычно это небольшая доля учителей — не выше 5% для каждой из компетенции. Но для ряда проблемных с точки зрения возможности их развития на уроке компетенций доля скептиков оказывается достаточно существенной: инициатива и предпринимательство — 11–14%, коммуникация — 5–11%, творческое мышление — 4–8% (рис. 6).

Аргументируя свое мнение о невозможности использования тех или иных заданий в учебнике для формирования у школьников компетенций, учителя указывали: *«Задания учебника неинтересны и неактуальны»*; *«Мало заданий повышенной сложности; мало примеров из социальной практики»*; *«Мало предоставленной информации, нет практических заданий»* (причина — в учебнике); *«Компетенции формирует семья»*, *«На уроке слишком мало для этого времени, одного часа в неделю недостаточно для изучения материала»*, *«Многое зависит от личного общения и от учителя»*, *«Многие дети сегодня читают крайне плохо даже в 9-м классе, они не в состоянии осмысленно дочитать параграф до конца»*.

Кроме того, учителям было предложено оценить, насколько возможно сформировать у школьников на уроках обществознания различные виды грамотности (рис. 7). По мнению учителей, данный школьный предмет легче всего справляется с развитием у учеников гражданской, правовой, межкультурной и финансовой грамотности. Хуже дела обстоят с возможностью развития ИКТ и технической грамотности.

На вопрос о том, можно ли при помощи заданий в учебнике обществознания формировать у школьников метапредметные образовательные результаты (их уточненный перечень мы указали выше), 55% учителей ответили положительно (рис. 8). Однако 38% учителей отметили, что времени для этого на уроке не хватает, а 20% учителей выразили мнение, что задания в учебнике не рассчитаны на формирование новых компетенций; 15% учителей указали, что не хватает ни времени, ни заданий. При этом возможность формирования в рамках урока различных видов грамотности учителя оценивают весьма высоко.

У большинства учителей возникают проблемы с формированием у школьников таких навыков, как коммуникация, твор-

Рис. 7. **Формирование видов грамотности на уроках обществознания**

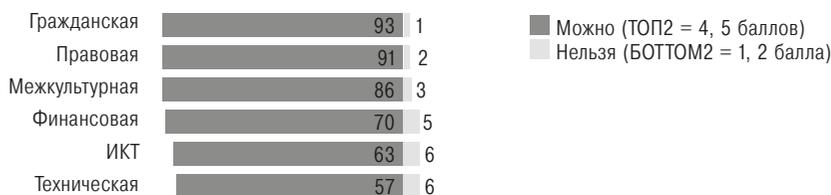
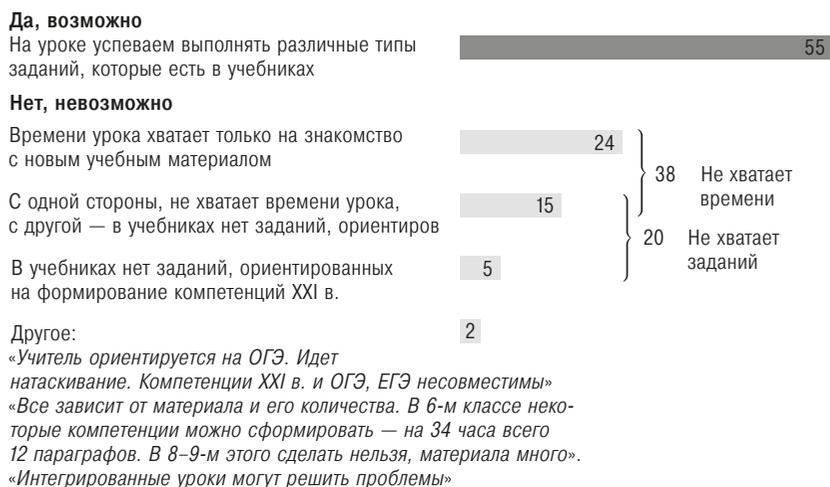


Рис. 8. **Формирование метапредметных образовательных результатов**



ческое мышление и инициатива и предпринимательство. Они обусловлены не только содержанием учебника, которое, безусловно, очень значимо (например, нет необходимых заданий), но и рядом прочих факторов (например, наличием времени, ролью семьи и учителя). В качестве недостатков имеющихся в учебнике заданий учителя указывают несоответствие теории и практики, неактуальность информации, представленной в учебнике, а также репродуктивный характер заданий, который в наименьшей степени способствует формированию метапредметных образовательных результатов. Примеры высказываний респондентов: «Примеры учебника не всегда отвечают реалиям современной жизни»; «Очень мало жизненных ситуаций и примеров»; «Вопросы и дополнительные материалы в большинстве направлены на простое изложение того, что написано в учеб-

нике»; «Мало заданий повышенной сложности; мало примеров из социальной практики»; «Жизнь современного общества меняется быстрее, чем учебник; некоторые материалы, изложенные в учебнике, носят идеальный характер и не подразумевают критической оценки действительности». Среди прочих причин затруднений в формировании метапредметных образовательных результатов респонденты отмечали «недостаток времени», а также высказывали мнение, что «это должна формировать семья», «творческие навыки или есть от рождения или нет», «жизнь формирует навыки, а не книга с теорией, которая не совпадает с реальностью»; «учебник — только „костыль“ для запуска процесса обучения в сложном, интересном и творческом процессе взаимодействия „ученик — учитель — жизненное пространство“».

С момента своего возникновения учебник был помощником учителя, в значительной мере определяя его деятельность и беря на себя некоторые его функции, например как источник учебной информации. Сам по себе, какую бы роль он ни играл в обучении, учебник не может решить всех задач. Оптимальным образом он выполняет свои функции тогда, когда оснащен целым набором различных типов заданий, способствующих погружению школьника в активную учебную деятельность. Учебник в рамках деятельностного подхода к обучению можно рассматривать как логически выстроенную совокупность учебного материала, заданий и учебных ситуаций, которые должны быть ориентированы на учебную деятельность, стимулирующую у школьников вопросы, а главное — интерес к изучаемой теме и предмету.

Судя по результатам проведенного исследования, современные учителя придают обществознанию довольно большое значение в развитии школьников. Они осознают значимость взаимосвязи обществознания с другими учебными предметами, которая создает возможности формирования образовательных результатов на межпредметной основе. Педагоги ждут от учебника обществознания комплекса заданий, который мог бы учитывать навыки школьников, сформированные на других предметах.

Учителя считают важной составной частью содержания учебника различные типы обучающих заданий. Вместе с тем педагоги полагают, что в большинстве своем задания учебника имеют ограниченные функции и не отражают всю типологию учебных задач, которые могли бы способствовать получению новых образовательных результатов. По мнению учителей, задачи, включенные в содержание учебника, наряду с развитием полученных знаний должны выполнять такие методические функции, как формирование у школьников необходимых способов дея-

4. Заключение

тельности, расширение их круга, пропедевтика материала последующих учебных тем курса и др. При этом учителя считают, что учебные задания, формирующие методический аппарат нынешних учебников, не всегда позволяют решать такого рода проблемы.

Учителя выделяют определенные типы учебных заданий, которые, по их мнению, должны входить в методический аппарат учебника и быть направлены на достижение образовательных результатов. Это, например, учебные ситуации, организующие работу учащихся с информационными текстами, которые способствуют формированию таких необходимых сегодня навыков, как оценка и анализ информации. Задания, содержащие биографии знаковых для общественного развития людей, формируют такие компетенции, как этичность и социальная ответственность. По мнению учителей, задания, требующие применения полученных знаний в типовых учебных ситуациях, способствуют освоению навыков решения проблем, а также коммуникации, кооперации и сотрудничества в рамках командной работы. Учителя, принявшие участие в нашем исследовании, довольно высоко оценивают возможность развития у школьников на уроках обществознания всех компетенций, необходимых им в жизни.

Данные исследования косвенно позволяют судить о факторах, которые влияют на образ современного школьного учебника. Они связаны с ориентацией обучения на новые образовательные результаты; с изменением содержания общего образования в широком смысле этого слова — как единства знаний, деятельности и развития обучающихся; с резко расширившимися возможностями всех участников образовательных отношений в поиске, анализе, интерпретации и использовании получаемой информации, а также с новыми техническими возможностями создания и использования учебников (электронные учебники, мультимедийные средства обучения, образовательные online-сервисы и т. д.).

Из исследования видно, что нынешние учебники нуждаются в серьезных изменениях. Каким может быть образ учебника нового поколения? Возможно, такой учебник — это многоуровневая книга с инвариантной и вариативной частями и разнообразными материалами для изучения наиболее важных тем учебных курсов на разных уровнях. Учебник может содержать систему заданий, среди которых задачи с недостаточностью исходных данных, с неопределенностью в постановке вопроса, с избыточными или ненужными для решения исходными данными, с противоречивыми сведениями в условии, требующие использования предметов в необычной для них функции. Другими словами, заданий на практическое применение теоретических знаний. Более того, учебная книга нового поколения должна предоставлять возможность ученику осуществлять мысленную «дострой-

ку» содержания на основе привлечения широкого круга дополнительных средств обучения, в том числе различных цифровых образовательных источников, иллюстративного материала. В такой ситуации учебник для школьника становится инструментом конструирования собственного знания.

Значительное внимание в таком учебнике должно быть уделено материалам, которые учащиеся могут отбирать в соответствии со своими индивидуальными познавательными запросами. Роль учителя при использовании такого учебника заключается прежде всего в оказании помощи каждому учащемуся при выборе индивидуальной траектории изучения курса в соответствии с личными интересами и способностями.

В данной статье мы проанализировали только один тематический блок анкеты, связанный с оценкой учителями методического оснащения нынешних учебников и их возможностями в достижении образовательных результатов. Дальнейшие наши усилия будут направлены на изучение отношения учителей к учебно-методическим комплексам как системе взаимосвязанных средств обучения и диагностики, достаточных для реализации требований ФГОС общего образования по предмету «обществознание».

При создании учебников нового поколения необходимо учитывать плюсы и минусы действующих учебников, лучший российский и зарубежный опыт, а также привлекать ведущих учителей в качестве экспертов и консультантов.

1. Авдулова Т. П. (2010) Подростки в информационном пространстве // Психология обучения. № 4. С. 28–38.
2. Андреева Г. А., Вяликова Г. С., Тютькова И. А. (2005) Краткий педагогический словарь: учеб. справ. пособие. М.: В. Секачев, Институт общегуманитарных исследований.
3. Бейлинсон В. Г. (1986) Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. М.: Книга.
4. Голинкофф Р. М., Хирш-Пасек К. (2018) Знать или уметь? 6 ключевых навыков современного ребенка. М.: Манн, Иванов и Фарбер.
5. Ефремов К. (2007) Труд и дети — новые отношения // Воспитательная работа в школе. № 6. С. 25–30.
6. Зуев Д. Д. (1983) Школьный учебник. М.: Педагогика.
7. Зуев Д. Д. (ред.) (2004) Проблемы школьного учебника: XX век: Итоги. М.: Просвещение.
8. Кондаков А. М., Кузнецов А. А. (ред.) (2008) Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. М.: Просвещение.
9. Кондрашкин А. В. (2013) Интернет в развитии современных подростков // Психолого-педагогические исследования. № 2. С. 114–134.
10. Лысиченкова С. А. (2012) Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию // Молодой ученый. № 4. С. 428–431.

Литература

11. Маркушевич А. И. (1974) Размышления о судьбах учебника. Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение.
12. Поливанова К. Н. (2016) Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. Т. 5. № 2. С. 5–10.
13. Собкин В. С. (2006) Трансформирование целей и мотивации учебы школьников // Социологические исследования. № 8. С. 106–115.
14. Стейнберг Л. (2017) Переходный возраст. Не упустите момент. М.: Манн, Иванов и Фарбер.
15. Уденховен Н. ван, Вазир Р. (2010) Новое детство: как изменились условия и потребности жизни детей. М.: Университетская книга, 2010.
16. Фейгенберг И. М. (2014) Учимся всю жизнь. М.: Смысл.

Do School Social Studies Textbooks Need to Be Changed?

Elena Chernobay

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Educational Programms, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: echernobaj@hse.ru

Authors

Daria Tuchkova

Analyst, Center for the Study of 21st Century Curricula and Teaching Practices, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: d.tuchkova@yandex.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Expected learning outcomes have changed following the adoption of the new Federal State Educational Standards of General Education. New organizational forms, teaching methods and tools are required to achieve the new learning outcomes, which affects functionality of conventional learning aids, school textbooks in particular. New interrelation mechanisms are being developed between the textbook and the other components of learning environment, transforming the textbook from the “communicator of ready-to-consume knowledge” into a “navigator for independent learning”. Under such circumstances, it is important to evaluate teachers’ attitudes towards the textbooks used, their perception of the changing role of textbooks in the learning process, and their satisfaction with textbook content, namely the methodological apparatus and its potential for achieving the new learning outcomes.

Abstract

This article presents the results of a survey assessing school teachers’ perceptions of the system of learning tasks in some widely assigned social studies textbooks from the series edited by Leonid Bogolyubov, Anatoly Nikitin and Tatyana Nikitina, Gennady Bordovsky, and Yevgeniya Korolkova. The survey covered thirteen regions of the Russian Federation: Moscow Oblast, Voronezh, Tambov, Bryansk, Tver, Smolensk, Omsk, Krasnoyarsk, Rostov-on-Don, Volgograd, Kazan, Nizhny Novgorod, and Saransk. The interview questionnaire included six themed modules: target audience profile analysis, teachers’ usage of different textbooks, the role of social studies textbooks in the learning process, textbook influence on the achievement of the new learning outcomes (formation of key 21st century competencies), teachers’ assessment of teaching guidebooks, and availability of social studies teaching packages in schools.

The article only explores the findings obtained for one questionnaire module, which explored how the methodological apparatus of social theory textbooks affected the creation of conditions for achieving metadisciplinary learning outcomes by school students, and offers recommendations on improving this apparatus.

teacher, school, learning process, textbook, textbook methodology, system of learning tasks, new learning outcomes, metadisciplinary learning outcomes.

Keywords

Andreeva G., Vyalikova G., Tyutkova I. (2005) *Kratkiy pedagogicheskiy slovar: Uchebnoe spravocnoe posobie* [A Short Dictionary of Pedagogical Terms]. Moscow: Sekachev, Institute of Basic Research in Humanities.

References

Avdulova T. (2010) Podrostki v informatsionnom prostranstve [Adolescents in the Information Environment]. *Psikhologiya obucheniya*, no 4, pp. 28–38.

- Beilinson V. (1986) *Arsenal obrazovaniya: kharakteristika, podgotovka, konstruirovaniye uchebnykh izdaniy* [Arsenal of Education: Characteristics, Preparation, Design of Educational Publications]. Moscow: Kniga.
- Efremov K. (2007) Trud i deti—novye otnosheniya [Labor and Children: A New Relationship]. *Vospitatelnaya rabota v shkole*, no 6, pp. 25–30.
- Feigenberg J. (2014) *Uchimsvya vsyu zhizn* [Learning Throughout Life]. Moscow: Smysl.
- Golinkoff R. M., Hirsh-Pasek K. (2018) *Znat ili umet? Shest klyuchevykh navykov sovremennogo rebenka* [Becoming Brilliant. What Science Tells Us About Raising Successful Children]. Moscow: Mann, Ivanov i Farber.
- Kondakov A., Kuznetsov A. (eds.) (2008) *Kontseptsiya federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov obshchego obrazovaniya* [The Concept of Federal State Educational Standards of General Education]. Moscow: Prosveshchenie.
- Kondrashkin A. (2013) Internet v razvitii sovremennykh podrostkov [Role of the Internet in the Development of Modern Teenagers]. *Psychological-Educational Studies*, no 2, pp. 114–134.
- Lysichenkova S. (2012) Vliyanie osobennostey sovremennykh shkolnikov na ikh poznavatelnyuyu motivatsiyu [The Influence of Contemporary School Students' Peculiarities on Their Cognitive Motivation]. *Molodoy ucheny*, no 4, pp. 428–431.
- Markushevich A. (1974) *Razmyshleniya o sudbakh uchebnika. Problemy shkolnogo uchebnika* [Reflecting on the Prospects of Textbooks. The Problems of School Textbooks]. Moscow: Prosveshchenie.
- Oudenhoven N. van, Wazir R. (2010) *Novoe detstvo: kak izmenilis usloviya i potrebnosti zhizni detey* [Newly Emerging Needs of Children: An Exploration]. Moscow: Universitetskaya kniga.
- Polivanova K. (2016) Detstvo v menyayushchemsvya mire [Childhood in a Changing World]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 5, no 2. pp. 5–10.
- Sobkin V. (2006) Transformirovaniye tseley i motivatsii ucheby shkolnikov [Transforming the Goals and Academic Motivations of School Students]. *Sociological Studies*, no 8, pp. 106–115.
- Steinberg L. (2017) *Perekhodnyy vozrast. Ne upustite moment* [Age of Opportunity. Lessons from the New Science of Adolescence]. Moscow: Mann, Ivanov i Farber.
- Zuev D. (1983) *Shkolnyy uchebnik* [The School Textbook]. Moscow: Pedagogika.
- Zuev D. (ed.) (2004) *Problemy shkolnogo uchebnika: XX vek: Itogi* [The Problems of School Textbooks: 21st Century: Outcomes]. Moscow: Prosveshchenie.