

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

На правах рукописи

БАЖЕНОВ ОЛЕГ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Методическая трансформация куррикулума
в современных учительских практиках

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ
на соискание ученой степени
кандидата наук об образовании

Научный руководитель:
профессор Федоров Олег Дмитриевич,
док. пед. наук, канд. ист. наук, доцент

Москва – 2024

Информация о соискателе и диссертационном исследовании

ФИО соискателя	Баженов Олег Александрович
Тема	Методическая трансформация куррикулума в современных учительских практиках
Организация	НИУ ВШЭ, Институт образования
Научный руководитель	Федоров Олег Дмитриевич, док. пед. наук, канд. ист. наук, доцент, профессор Института образования НИУ ВШЭ
Список публикаций автора, в которых отражены основные результаты диссертации	<ol style="list-style-type: none">1. Федоров О. Д., Баженов О. А., Галявиев Н. Р. Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. №5. С. 153–176.2. Баженов О. А. Реконтекстуализация в системе подходов к изучению содержания школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. №6. С. 19–32.3. Баженов О.А., Федоров О.Д. «Власть над куррикулумом»: как происходит реконтекстуализация в учительских практиках (на примере конкурсных открытых уроков) // Мир психологии. 2024. № 2. С. 222–237.

Ключевые понятия исследования

Куррикулум – совокупность дидактических единиц (процедурные или дисциплинарные знания), подлежащих освоению учащимися и зафиксированных в различных источниках (нормативных и методических документах), принципов и регулятивов преподавания, которым должны соответствовать уроки учителей, а также учительских практик, которые предлагаются к реализации в теоретической и прикладной методике обучения и воспитания; интерпретации дидактических единиц и принципов преподавания в восприятии учителей (в первой главе охарактеризована история данного понятия и его возможные трактовки; здесь приведены составляющие рабочего определения, соответствующие теории Б. Бернштейна, в рамках которых мы провели эмпирическое исследование).

Уровни куррикулума – поле формализации куррикулума, традиционно включающее 3 уровня: (1) запланированный (*intended*; к этому уровню относятся философские и социальные посылки для формирования куррикулума, имеющиеся в культуре и науке опыт в форме знаний, практик, мыследеятельностей, содержание регламентирующих документов – учебных программ, образовательных стандартов т.п.), (2) реализованный (*implemented*; к этому уровню относятся интерпретации содержания запланированного уровня куррикулума непосредственно учителями и авторами методических пособий для них, фактический процесс преподавания на уроке) и (3) достигнутый (*attained*; опыт обучения, который случается на уроке у учащихся и достигнутые образовательные результаты).

Содержание образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский) – четыре компонента личностного опыта, к которым относятся опыт познавательной деятельности в форме ее результатов — знаний; опыт репродуктивной деятельности в форме способов ее осуществления (умений и навыков); опыт творческой деятельности в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. Всего выделяют пять уровней содержания образования (Краевский В.В.), при переходе между которыми четыре компонента проходят трансформацию («педагогизацию»). Теоретический уровень – философские основания изучения предмета, культурный опыт, основы мышления. Уровень учебного предмета – зафиксированные в регулирующих документах и стандартах четыре компонента содержания образования, которые трансформируются в результате воздействия субъектов государственной власти. Уровень учебного материала – методические пособия и конспекты уроков для учителей, пособия для учеников, которые трансформируются исходя из интерпретаций учебного предмета их авторами. Четвертый уровень - что формализуется на уроке (осуществляемое содержание), которое трансформируется в результате воздействия учителя. Пятый уровень - что «остается» с учеником, осваивается им.

Учительские практики – педагогические приемы и техники обучения, применяемые учителями на уроках; формы организации учебного взаимодействия на уроках¹.

Педагогический дискурс – институциональное явление, отражающее определенный способ мышления/трансляции и закрепляющее режим власти-контроля над производством знания (Б. Бернштейн следует французской социалингвистической школе дискурсивного анализа, в первую очередь, М. Фуко). Выявленные несоответствия между уровнями куррикулума отражают явление преобладания определенного педагогического дискурса: какие способы мышления допустимы на том или ином уровне. Понятие власти в контексте исследования характеризует источник интерпретаций и стратегии преподавания учителя (профессиональная позиция), а понятие контроля характеризует технологию преподавания (использованные приемы и методы для организации учебной деятельности с точки зрения соотношений ролей учителя и ученика – кто контролирует темп урока, правильность ответов и т.п.).

Код образовательного знания – блок связанных между собой знаний и/или учительских практик, формализованный на каждом уровне куррикулума в соответствующих ему источниках (например, на запланированном уровне куррикулума знания и практики формализованы в образовательном стандарте, который позволяет описать соответствующий ему код образовательного знания). Код отражает педагогический дискурс и образуется в процессе реконтекстуализации («трансформации») знаний и практик в результате воздействия субъектов образования (государство, авторы пособий, учителя) путем структурирования и фреймирования. Используемые в исследовании данные содержат характеристики разных кодов образовательного знания, между которыми происходит борьба за позиционирование на каждом уровне куррикулума.

Реконтекстуализация – феномен трансформации кода образовательного знания как единицы содержания образования при переходе с одного уровня куррикулума на другой в результате «влияния» на него разных субъектов образовательного процесса (ученые, педагоги, чиновники и т. д.). Реконтекстуализироваться могут непосредственно знания, понимаемые в рамках данного исследования как процедурные (методические, методологические) знания и дисциплинарные (предметные, фактологические) знания. Реконтекстуализироваться также могут принципы организации учебного взаимодействия, которые предполагаются на уроках в соответствии с запланированным уровнем куррикулума, выраженные в учительских практиках.

Методическая трансформация – это система педагогических приемов и техник, которые использует учитель при проектировании и реализации

¹В рамках исследования не предполагалось изучение образовательных результатов учащихся, уроки которых были посещены, так как для определения соотношения власти-контроля между учителем и учеником на уроке согласно теории Б. Бернштейна достаточно охарактеризовать инструментальную сторону процесса обучения.

учебных ситуации урока (включающих дидактические единицы и их задачно-деятельностное воплощение).

Классификация – принцип отбора релевантных смыслов и дидактических единиц (то есть выбор того, какие знания попадают или не попадают в школу? то есть, вопрос, кто имеет власть над тем, как происходит отбор знания из всего академического поля посредством вычленения «источника заимствования»?).

Фреймирование (структурирование) – форма подачи знания (как дидактические единицы преподаются? с каких позиций? то есть, насколько и как контролируется участниками образовательного процесса преподаваемое знание посредством поиска ответа на вопрос, чем обоснована определенная подача знания?).

Актуальность темы исследования

В последние годы в России активизировалась дискуссия о том, чему и как надо учить в школе. Особенное место в этих разговорах занимает преподавание истории (1 – смотрите в разделе «Комментарии»). В быстро меняющихся условиях современного мира руководство страны, а вслед за ним и представители образования регулярно собираются на обсуждения, конференции и круглые столы, где пытаются сформулировать новое видение роли и задач преподавания истории в школе для дальнейшей реформы. Наиболее активно работа по обновлению содержания образования развернулась в 2021–2023 годах (2 – смотрите в разделе «Комментарии»). Частью этой дискуссии стала разработка единого учебника истории, который начал массово внедряться в школы с 2023 года. Другим важным нововведением стала федеральная образовательная программа (далее – ФОП), изменения в историко-культурном стандарте (далее – ИКС) и разработка концепции единого содержания общего образования. Наконец, в 2024 году Президент подписал указ об основах государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения². Можно зафиксировать стремление регулятора произвести новую волну унификации и стандартизации российского образования. Авторы нынешней реформы рассчитывают, что благодаря четкой и подробной регламентации того, что и как надо преподавать на уроке, удастся запроектировать развитие школ в желаемом направлении. Однако остается неясной степень успеха имплементации новых идей.

Проблема разработки и внедрения в жизнь школы идеального куррикулума относится к числу вечных в педагогике. Радикальная трансформация содержания общего образования осуществлялась в постсоветской России несколько раз, и в каждом случае главенствующая роль драйвера изменений отводилась регулятору [Днепров, 2004]. Предыдущий

²Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». Текст указа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001?index=2> [режим доступа: 10.05.2024]

этап реформирования относится к 2007–2012 годам. За короткий промежуток времени коллективы экспертов разработали федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС), которые легли в основу большой реформы общего образования в России. Важно отметить, что недавние статьи, посвященные осмыслению этой реформы, демонстрируют, что все прошло не так гладко, как ожидалось (3 – смотрите в разделе «Комментарии») [Сиденко, 2012; Казанцева, 2018]. Этот пример дает основания для выделения сущностной проблемы, связанной с анализом куррикулума как результата воздействия регулятора на образовательную систему.

В нашей стране дискуссия о стратегиях и принципах преподавания имеет многолетнюю традицию и носит противоречивый характер³. К концу первой трети XX века оформилась структура и содержание всего курса истории в школе, а также ключевые смысловые единицы и акценты, связанные с задачами социалистического строительства и экономики. С этого момента можно обнаружить последовательную разработку технологии преподавания, которая бы позволяла реализовывать описанную концепцию. В 1950е–60е годы появляются фундаментальные исследования в данной области, фиксирующие проблематику роли учителя и ученика на уроке истории, понятия источника в контексте преподавания, классификацию методов и приемов организации познавательного процесса. Отечественные дидакты в послевоенное время наметили ключевую тенденцию трансформации учительских практик – от репродуктивных заданий к активным и проблемным формам обучения, к переосмыслению статуса ученика на уроке и отношений с учителем. Распространенная практика опытно-экспериментального преподавания (70–90-е гг. XX века), поддерживаемая новым поколением исследователей образования позволила сформулировать ясные, подробные и новаторские идеи, подтвержденные изучением эффективности их применения: формы учебных исследований на уроках истории, организация дебатов и обучение навыкам исторической аргументации, развитие самостоятельности учащихся, использование разнообразия исторических источников и т.п. Постсоветские авторы продолжили эту традицию с учетом резко меняющегося общественного контекста: концепции преподавания стали разнообразнее и исходили из разных задач образования⁴. Появились различные методические школы, представители которых разрабатывали уникальные технологии преподавания исходя из философских посылок [Журавлева, 2009; Журавлева, 2011; Стрелова, 2022].

³Например: Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. М., 1972; Стражев А.И. Методика преподавания истории: пособие. М., 1964; Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы: познавательная активность учащихся и эффективность обучения. М., 1966; Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. Москва, 1982; Хлытина О.М. Теория и методика обучения истории: учебно-методический комплекс. Новосибирск, 2007.

⁴Например: Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: Практическое пособие^[1] для учителей. М., 2001; Троицкий Ю.Л., Корчинский А.В. Мастерская «Текст: стратегии чтения» // Новый филологический вестник. 2010. №4; Алексашкина Л.Н. Преподавание истории в школе. От педагогического проекта к практике. М., 2018

Появление и разработка образовательных стандартов начала XXI века задало новый вектор обсуждений: современные авторы, в основном, сосредоточены на характеристике запланированного уровня куррикулума (стандарты, регламенты, общеобразовательные программы) и исходят из линейности его трансформации при переходе на другие уровни [Попова, 2016; Тарасова, 2011; Усова, 2007; Хуторской, 2012; Сиденко, 2012; Лазебникова, 2018]. Широко распространены декларативные заявления о том, что все запланированное государством в течение образовательной реформы обязательно реализуется, а ключевым фактором, определяющим содержание образования, является единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ). Развитие дискуссии исключительно в этом направлении особенно характерно для социально-гуманитарных наук. Эксперты спорят о том, что стоит или не стоит добавить в учебную программу [Алексашкина, 2016; Кацва, 2005; Саплина, 2005; Соболева, 2015; Сорокин и др., 2017; Вяземский, 2017; Кузнецов, 2008; Федоров, 2021; Журавлева, 2022]. Традиция школ-лабораторий и учительских профессиональных сообществ, которые под руководством ученых внедряют новые идеи, корректируют предлагаемую технологию преподавания и формулируют концепцию обучения, постепенно исчезает.

Современные работы убедительно показывают, что педагогические дискуссии в России, как правило, сводятся к определению тактики внедрения конвенционально одобренного содержания образования. Многочисленные выступления отечественных политиков (4 – смотрите в разделе «Комментарии») и экспертов в отрасли касаются регламентов, инфраструктуры, условий труда учителей, но не анализа имплементации сформулированного в нормативных документах содержания в школьные уроки [Агранович и др., 2016; Ленская, 2008; Пинская и др., 2015; Сергеев и др., 2012].

Внимание исследователей оказывается сосредоточено на обсуждении приемов обучения и дидактическом наполнении урока, но в отсутствии феноменологических и экспериментальных исследований в области преподавания истории остается открытым вопрос о том, какое содержание образования формализуется непосредственно на уроках, то есть фактически дефицитом является знание о школьной реальности, в частности о реалиях урока истории.

Таким образом, можно констатировать, что на текущий момент имеется лакуна в научном знании о том, какие существуют механизмы трансформации запланированного уровня куррикулума.

Без прояснения этого вопроса трудно представить совершенствование куррикулума.

Степень разработанности темы исследования

В постсоветской России долгое время практически единственной работой, в которой исследовалась школьная реальность в

феноменологической традиции (описание реальных практик и взаимодействий, которые наблюдаются непосредственно в поле существования самой школы), оставалась книга И.Д. Фрумина [Фрумин, 1999]. Лишь в последнее время вновь начали появляться новые статьи, развивающие практику наблюдений за уроками [Алексеева и др., 2019; Сергоманов, 2023]. Все они прямо или косвенно связаны с коллективом Института образования «Научно-исследовательского университета Высшая школа экономики» (далее – НИУ ВШЭ). В этих работах путем наблюдения за разными аспектами жизни школы (коммуникация участников образовательного процесса, внеурочное взаимодействие учителей и учеников, учительские практики, принципы организации урока) выдвигаются предположения о скрытых образовательных результатах и содержании результативных практик обучения.

Под влиянием коллектива Института образования НИУ ВШЭ стали заметны и изменения проблематики научных поисков в области изучения куррикулума. Одновременно развиваются несколько традиций, сосредоточенных на разных аспектах curriculum studies. Часть исследователей сосредоточена на операционализации понятий и разработке теоретических оснований характеристики школьного куррикулума [Суханова, 2022; Федоров, 2023; Авдеенко, 2023]. Часть исследователей стала уделять внимание скрытому куррикулуму, коммуникации в обучении и лингвистическим особенностям учебных программ [Мишина, 2022; Крайнова, 2023]. Другие исследователи обратилась к зарубежному опыту, чтобы продемонстрировать продуктивный потенциал использования разных теорий куррикулума в контексте изучения роли учителей в процессе реформирования образования и методических особенностей проектирования учебных программ [Зубарева, 2015; Долгая, 2018; Гасинец, 2022]. Общей проблематикой этих изысканий является пересмотр устоявшихся отечественных подходов в области анализа трансформации содержания образования. Традиционный акцент на нормативной реальности, выраженный в дискуссиях о перечне фактов, которые стоит изучать в школе, и способах «передачи» этих фактов учащимся постепенно смещается в сторону использования более сложных и разнообразных социологических, лингвистических и феноменологических подходов.

Однако приведенные примеры являются редкими исключениями, следовательно можно утверждать *в отечественной педагогической науке не разработана и не апробирована методология, позволяющая исследовать механизмы трансформации содержания образования.*

Обращение к зарубежным исследованиям демонстрирует иную ситуацию. В рамках curriculum studies изучение процесса имплементации образовательных реформ является крайне популярной темой [Ball, 1993; Endeley, 2021; Jackson, 1992]. Куррикулум – это очень объемное и широкое понятие, для которого нет единого общепринятого определения. В зависимости от исследования под ним могут понимать образовательные

стандарты (цели, идеи, принципы, результаты обучения); сумму знаний и учебного опыта, который должен или состоялся у учащихся; практики преподавания; образовательную среду и т.д.⁵

Многообразие подходов к изучению проблемы содержания и трансформации куррикулума привело к формированию множества исследовательских направлений⁶. В разное время фокус внимания ученых был сосредоточен на разных аспектах образовательного процесса: совокупность знаний и деятельностного опыта, которые необходимы для успешной жизни и которыми должны обладать учащиеся, исходя из задач и практики общественного развития [Dewey, 1902], системы организации учебного процесса [Tyler, 1949], повседневное взаимодействие между учителями и учениками во время уроков и между ними в школе [Jackson, 1992], национальный образовательный стандарт и связанная с ним программа обучения [Akker, 2003]. Исследователи выявляли разные стороны бытования куррикулума: социальный контекст (факторы, влияющие на успешность учащихся в освоении разных типов результатов), инфраструктура (архитектура образовательной среды), учителя (профессионально-ценностный портрет, условия подготовки и вхождения в профессию), дискурсивная реальность (лингвистическая структура куррикулума в процессе его трансформации), etc.⁷

Изучение куррикулума как продукта образования, эффективность внедрения которого в школу надо измерить, связано с понятием разрывов между уровнями куррикулума [Баженов, 2022]. Разрыв между уровнями куррикулума понимается как несоответствие содержания процедурных или дисциплинарных знаний или учительских практик на разных уровнях. Данному вопросу посвящено множество исследований [Ball S., 2011; Perryman J., 2017; Aoki, 1977], так как именно это является одним из ключевых объяснений, почему реформы образования проходят с большим трудом или неэффективно. Сторонники данного подхода фиксируют формализованное содержание образования (объем и структура преподаваемых знаний по каждому предмету, требования к учительским практикам и т.п.) на каждом из уровней куррикулума, а затем соотносят их между собой. В частности, было доказано, что государственные средства контроля, учебники и стандарты могут быть ориентированы на разные образовательные результаты, размывая ключевые акценты, которым посвящено обучение учащихся [Krause, 2021]. Акцент на компетентностном подходе в дискуссии о разрывах во время больших образовательных реформ рубежа XX–XXI веков привела к появлению исследований, посвященных наблюдению за уроками с точки зрения реализации государственных требований к принципам преподавания и отбора содержания образования. Ученые продемонстрировали с помощью

⁵Подробно об определении понятия куррикулум, содержание образования, знание и других ключевых терминах диссертации смотрите в первой главе.

⁶<https://infed.org/curriculum-theory-and-practice/>

⁷Подробно о разнообразии возможных проблематик в области curriculum studies и методологиях исследований куррикулума смотрите в первой главе.

карт наблюдения за уроками, что ожидания регулятора относительно радикальной трансформации образования реализуются лишь частично [Galian, 2011; Morais, 2003; Yang, 2016]

Представление о разрывах между уровнями куррикулума является одним из эффективных способов найти ответ на вопрос, какое содержание образования дошло до конкретного урока в школе и почему. Множество авторов пытается выявить факторы, способствующие формированию разрывов между уровнями куррикулума. Было показано, что несоответствие запланированного и реализованного уровней куррикулума может быть связано с политическим контекстом [Smail G., 2017], перестановкой приоритетов в связи с особенностями внешнего контроля [Liu Y., Dunne M., 2005], собственной идентичностью [Tao J., Gao X., 2017; Obenchain K. M., 2016], политическими представлениями [Sim J. B. Y., Print M., 2009; Wojcik T. G., 2010]. Крайне продуктивной оказывается попытка объяснить возникающий разрыв через понятие agency [Priestley M., Biesta G., Robinson S., 2015; Pyhäältö K., Pietarinen J., Soini T., 2014].

Методология описанных работ с нашей точки зрения позволяет более реалистично и содержательно говорить о том, как на самом деле выглядит содержание образования в данный момент. В большинстве случаев она будет предполагать обращение к описанию школьной реальности, что сближает зарубежную традицию с российскими исследователями последних лет. Стремление выявить реальное содержание образования в школе определяет логику сформулированной ранее в тексте практической проблемы, ограничивая теоретическую рамку феноменологическим исследовательским подходом. Анализ всех уровней куррикулума предполагает описание того, какое содержание образования формализовано на каждом из них, а также, каким образом оно трансформируется при переходе с одного уровня на другой, следовательно мы не будем пытаться объяснить, в какой степени и почему учителя не выполняют образовательный стандарт. На текущий момент в отечественной дидактике присутствует дефицит знания о том, как учителя интерпретируют, отбирают, структурируют и преподают содержание учебных дисциплин. В центре нашего внимания находится описание этого процесса методической трансформации куррикулума. Именно это заставило обратиться нас к теории Б. Бернштейна [Бернштейн, 2008].

Постановка научной проблемы

Б. Бернштейн в качестве ключевого явления, объясняющего трансформацию знания от науки к уроку, выделяет реконтекстуализацию. Реконтекстуализация происходит на всех уровнях куррикулума и везде, где есть «арены борьбы» за содержание этого знания (ученые, отбирающие в науке определенные подходы к интерпретации фактов; чиновники и представители профессиональных сообществ, создающие определенный список фактов и их объяснений для стандартов и экзаменов; учителя на уроке, использующие определенные способы демонстрации и изучения этих знаний)

[Баженов, 2022]. Фактически настоящее содержание образования формулируется через установки и дискурсивные практики акторов образования, в первую очередь, учителей, которые непосредственно на уроке отбирают и интерпретируют под свой контекст записанное на запланированном уровне куррикулума [Maton, 2007; Moore, 2006].

Теория Б. Бернстейна дает возможность теоретического обоснования, разработки и апробации эффективного инструмента выявления разрывов между уровнями куррикулума. Знание о феномене реконтекстуализации позволяет начать содержательное обсуждение внедряемого куррикулума для оценки и планирования изменений в школе. Намеченный в нашей работе исследовательский путь позволит сформулировать универсальный инструмент анализа разрывов между разными уровнями куррикулума.

Сегодня ситуация в сфере методики обучения является не столько спор «о должном», сколько отсутствие понимания сущего (учительских практик и «урочной реальности»), для чего необходим инструмент, который дал бы возможность пролить свет на ситуацию. То есть *научной проблемой является выявление механизмов трансформации куррикулума в процессе его реконтекстуализации при переходе с уровня на уровень*. Данная работа соотносит анализ отечественных педагогических практик с мировым научным контекстом, демонстрируя схожие черты явления реконтекстуализации на примере учителей российских школ.

Исходя из вышенаписанного *целью работы является теоретически обосновать, разработать и апробировать методологию исследования реконтекстуализации куррикулума*.

Опираясь на сформулированную цель и методологию Б. Бернстейна, мы предлагаем следующую стратегию исследования (*задачи*):

1. Описать содержание запланированного, реализованного и итогового уровней куррикулума на основании культурологической концепции содержания общего образования (Краевский В.В.).
2. Охарактеризовать педагогический дискурс запланированного, реализованного и итогового уровней куррикулума с помощью теории Б. Бернстейна на основе отобранного перечня практик и знаний из соответствующих каждому уровню источников (подробнее в разделе «Дизайн исследования»).
3. Выявить различия в интерпретациях куррикулума и стратегиях отбора содержания образования и педагогических приемов между учителями государственной (муниципальной) школы на основе кодирования интервью и наблюдений за уроками в рамках концепции У. Дойла.
4. Соотнести результаты всех шагов для
 - a. Выявления разрывов между разными уровнями куррикулума на примере школьного курса истории.
 - b. Выявления феноменов отношения учителей к содержанию образования (стратегии отбора и интерпретации) на примере российской школы.

5. Сформулировать, какие ограничения и возможности дает разработанная методология.

Объектом исследования является содержание и методика общего образования (школьный курс); *предметом* – методическая трансформация курса в процессе проектирования учителем содержания образования и его реализации на уроках.

Исследовательские вопросы.

1. Как трансформируется знание от запланированного уровня курса до итогового уровня?
2. Как проследить реконтекстуализацию курса?
3. Каким образом учителя проводят классификацию и фреймирование?

Методология исследования

В основе методологии нашего исследования лежат три подхода, каждый из которых позволяет описать и объяснить один из этапов трансформации знания на разных уровнях курса: теория реконтекстуализации (Б. Бернштейн), культурологическая концепция содержания общего образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский), идея представления урока как места формализации содержания курса (У. Дойл).

Теория Б. Бернштейна о явлении реконтекстуализации позволяет зафиксировать и описать процесс трансформации курса на всех его уровнях как результата взаимодействия учителя, учеников и «голосов». Последние представляют из себя структуры педагогического дискурса, которые фреймируют и классифицируют интерпретации и стратегии преподавания учителей. Источниками «голосов» могут выступать регламентирующие документы, государственные диагностики, образовательный бэкграунд и профессиональный опыт учителя.

Классификация позволяет выяснить, какие знания, в каком объеме и в каком виде дошли до урока. Фреймирование демонстрирует, какие подходы к преподаванию реализуются на уроке исходя из того, как спроектировано обучение учащихся.

Культурологическая концепция содержания общего образования предполагает, что четыре ее компонента проходят сквозь сито государственного регулятора и трансформируются из среды науки (культуры) как сумма накопленного опыта общества в набор результатов и принципов обучения, зафиксированных в стандартах [Лернер, 1975; Сериков, 2017; Осмоловская, 2017]. Авторы культурологической концепции выделяют пять уровней, на которых формализуется содержание образования, состоящее из четырех компонентов, а процесс его трансформации характеризуют через понятие «педагогизация». Сопоставление этих понятий с терминами «курс» и «реконтекстуализация» говорят об их общей дидактической природе – в обеих теориях авторы пишут о решающей роли учителя в процессе трансформации знаний и практик при переходе на уровень школы и

преподавания. Описанные авторами культурологической концепции пять уровней содержания образования соответствуют уровням куррикулума: уровень теории и учебного предмета запланированному уровню куррикулума, уровень учебного материала и осуществляемого содержания реализованному уровню куррикулума, уровень результатов учащихся достигнутому уровню куррикулума. Мы считаем, что с учетом теоретических и эмпирических ограничений в рамках нашего исследования можно зафиксировать терминологическое сходство понятий «куррикулум» и «содержание образования», «реконтекстуализация» и «педагогизация», «уровни куррикулума» и «уровни содержания образования». Таким образом, культурологическая концепция позволила нам охарактеризовать понятие «знание» на всех уровнях куррикулума через характеристику четырех его компонентов.

Рассмотрение уроков с помощью карт наблюдения происходит с опорой на концепцию У. Дойла [Doyle, 1992]. Его ключевая идея в том, что урок является местом формализации содержания куррикулума, представляющий собой его трансформации, вытекающие из отбора дидактических единиц и стратегий преподавания учителя. Это означает, что, описав практики организации учебной деятельности учащихся, а также дискурсивные практики учителей, можно с помощью контент-анализа получить список ответов на вопрос о том, какие знания и принципы обучения «дошли» до урока. Теория У. Дойла позволила нам зафиксировать содержание учительских практик, которые мы описывали. Важным ограничением данного подхода является изучение исключительно урока и практик обучения внутри него.

Таким образом, использование приведенных теоретических концепций позволяет проследить весь путь трансформации куррикулума.

Дизайн исследования

Ключевой шаг в процессе изучения трансформации куррикулума заключается в выявлении и описании кодов образовательного знания, из которых складывается педагогический дискурс на каждом уровне куррикулума. Для этого сторонники теории Б. Бернштейна соотносят содержание разных уровней куррикулума между собой [Krause, 2021], поэтому мы охарактеризовали содержание четырех компонентов культурологической концепции на запланированном, реализованном и достигнутом уровнях куррикулума.

Для описания доступного опыта познавательной деятельности⁸ были выбраны несколько тем из курса истории России: 1) правление Ивана IV, 2) правление Петра I, 3) правление Александра III, 4) Гражданская война в России, 5) культура и быт народов России разных эпох (живопись, архитектура, скульптура, наука, образование). Эти темы представляют наибольший интерес, потому что в академической науке не существует

⁸В контексте истории в школе к опыту познавательной деятельности будут относиться оценки и факты по каждой теме, отбираемые регулятором, авторами методических пособий, учителями.

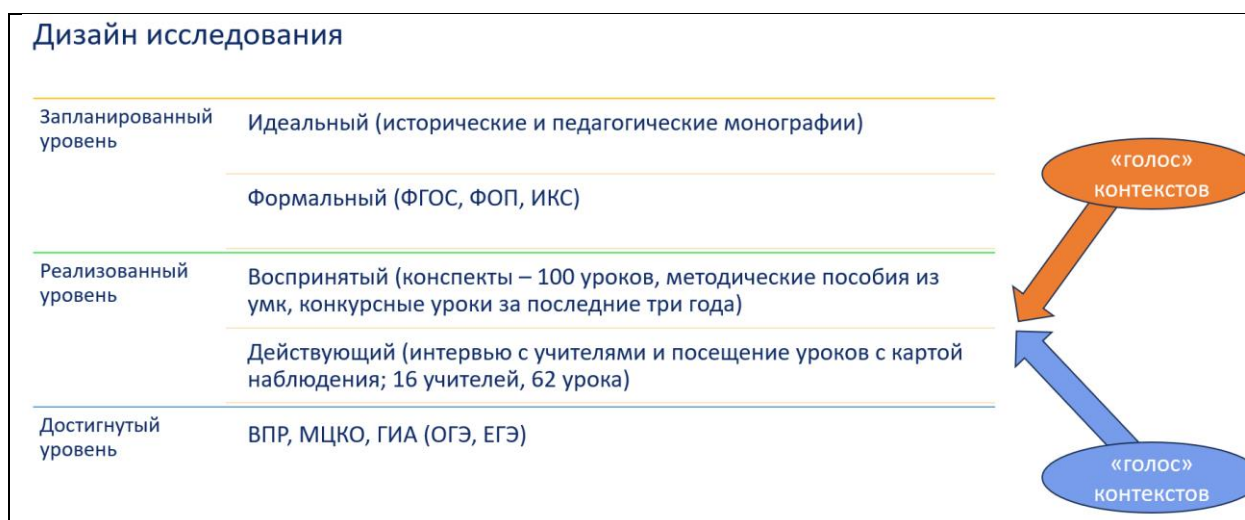
консенсуса относительно интерпретаций правлений перечисленных государей и периодов. Их оценки полярно расходятся и меняются в зависимости от эпохи. Тематика культуры России разных эпох выделен отдельно, потому что показательно иллюстрирует механизмы реконтекстуализации, когда каждая следующая интерпретация порождает новое понимание и разрыв между уровнями куррикулума. Кроме того, по представленным темам учителям истории доступно разнообразие и многочисленность фактического материала и методических решений коллег. Их отбор и структурирование отражает основные правила формирования педагогического дискурса, особенно когда мы говорим о том, что именно проверяется в контрольных работах по итогам изучения выбранных тем.

Для описания опыта репродуктивной деятельности мы взяли несколько умений, которые зафиксированы в отечественном образовательном стандарте и являются обязательными составляющими компетенции исторического познания: установление причинно-следственных связей, определений понятий, составление исторического аргумента. Содержание каждого умения на уровне идеального запланированного куррикулума мы описали с опорой на педагогическую литературу [Талызина, 1998; Баженов, 2022; Иванова, 2021].

Для описания опыта творческой деятельности мы проанализировали, что лежит в основе проектирования изучения предметного контента на уроках: какие задачи, проблемы, вопросы являются стержневыми для курса истории и в какой степени они соответствуют заложенным в образовательном стандарте принципам преподавания [Galian, 2011; Morais, 2003; Yang, 2016].

Для описания опыта эмоционально-ценностных отношений мы охарактеризовали существующие возможности у учеников для соотнесения с собственными ценностями, личной оценки происходящего на уроке и допустимость разных трактовок изучаемого явления или события.

Рисунок 1. Характеристика источников исследования.



Для выявления содержания каждого из компонентов культурологической концепции на разных уровнях куррикулума важно

обнаружить источники легитимации дискурса, позволяющие классифицировать код, так называемые «хранители обособляющих категорий» [Бернштейн, 2008]. Рис. 1 иллюстрирует общую логику исследования: каждому уровню куррикулума соответствует свой источник и свои данные, которые позволяют обоснованно судить о том, какое содержание образования представлено на этом уровне. На первом этапе мы описали коды образовательного знания на запланированном и достигнутом уровнях, а затем проследили, каким образом происходит методическая трансформация этих «голосов» контекста на реализованном уровне. Данная процедура позволяет проследить, из какого «голоса» заимствуется знание или практика, формируя педагогический дискурс урока. Подробные сравнительные таблицы, в которых зафиксированы собранные данные, приведены в соответствующих параграфах исследования.

Интерпретации акторов образовательного процесса на реализованном уровне куррикулума включают представления «передающих» дискурс о целях школьного образования и собственного предмета, об учительских практиках и ожиданиях государства относительно содержания образования.

Эти интерпретации, с нашей точки зрения, можно обнаружить в том, какие «желательные» ориентиры предлагают авторы при разработке методических пособий. Они демонстрируют, как коллективы авторов учебно-методических комплексов интерпретируют запланированное содержание для учителей, какие компоненты содержания образования отбирают и каким образом их структурируют⁹. Уроки, данные в ходе конкурса «Учитель года России», проливают свет на модельное восприятие отобранного содержания образования самими учителями – то, как они предполагают, надо работать, чтобы соответствовать запросу государства (использованы уроки истории за 2020–2022 гг.). Конспекты уроков, размещенные на популярных учительских сайтах¹⁰, демонстрируют, как отдельные учителя интерпретируют содержание образования – условный мейнстрим профессионального сообщества, в пределах которого рассуждает большинство учителей (исследовано 100 уроков с профессиональных порталов педагогов – по 20 самых популярных уроков к каждой из отобранных для исследования тем). Все источники датируются 2018–2024 гг.¹¹, так как именно в этот период начал усиливаться контроль за школьным куррикулумом (и в частности в отношении истории).

Последний этап реконтекстуализации происходит в школе. В зарубежной историографии изучение реконтекстуализации обязательно сопровождается анализом уроков и интервьюированием учителей [Sikoyo, 2007; Galian, 2011; Morais, 2003; Yang, 2016; Perryman, 2017]. Роль учителя в

⁹В исследовании были рассмотрены методические пособия и поурочные разработки ко всем находящимся в федеральном перечне учебников учебно-методическим комплексам по предмету «История России».

¹⁰Использованные сайты и группы: <https://vk.com/club217133794>; https://vk.com/history_teacher_school; <https://vk.com/club19324998>; <https://vk.com/storyafterlessons>; <https://uchitelya.com>; <https://ped-kopilka.ru>; <https://www.1urok.ru/>; <https://infourok.ru/>; <https://nsportal.ru/>; <https://multiurok.ru/>; <https://kopilkaurokov.ru/>.

¹¹За исключением методических пособий к УМК Е.В. Пчелова, П.В. Лукина, так как они не обновлялись после появления ИКС и последнего большого изменения требований к ГИА.

этих исследованиях характеризуется тем, как он производит отбор практик взаимодействия, регламентирующих установки на смыслы (что и почему отобрал – классификация), а распределение власти на уроке характеризует структурирование (оно происходит в сознании учителя и поэтому надо брать интервью).

Наше исследование включало посещение уроков 16 учителей в российской государственной школе города-миллионника. Эта школа является образовательным комплексом, объединяющим одиннадцать корпусов, в которых работают учителя по программам дошкольного, начального, основного и среднего общего образования. Исследование (посещение уроков и проведение интервью) происходило с января 2023 года по февраль 2024 года. В нем участвовало 16 учителей, работающих на уровне основного общего и среднего общего образования (по 4 учителя каждого корпуса, где есть программы соответствующих уровней образования). В выборке представлены все направления учебных дисциплин, в основе которых лежат науки (филология, математика, история, естественные науки). В состав 16 участников исследования входили учителя русского языка и литературы (4), математики (4), истории и обществознания (3), физики (1), информатики (1), биологии (1), географии (1), английского языка (1). У каждого учителя было проанализировано по 3–6 уроков на разных этапах прохождения тем от постановки целей и изучения нового до закрепления изученного и подведения итогов. Всего было посещено 62 урока. Для нас было важно изучить преподавание разнообразных предметов, чтобы продемонстрировать отсутствие связи между преподаваемым предметом и механизмами трансформации куррикулума. Приведенная выборка объясняется феноменологическим характером нашего исследования. В первую очередь, мы стремились описать, зафиксировать и предложить типологию учительских практик, а также с помощью качественных методов обнаружить используемые стратегии преподавания, что требовало насыщенного интервьюирования респондентов и глубокого знакомства с их деятельностью. Представляется, что небольшой объем выборки, в которой представлены разные предметы, пути в профессию, профессиональные позиции и т.п., является релевантным для решения поставленных исследовательских задач.

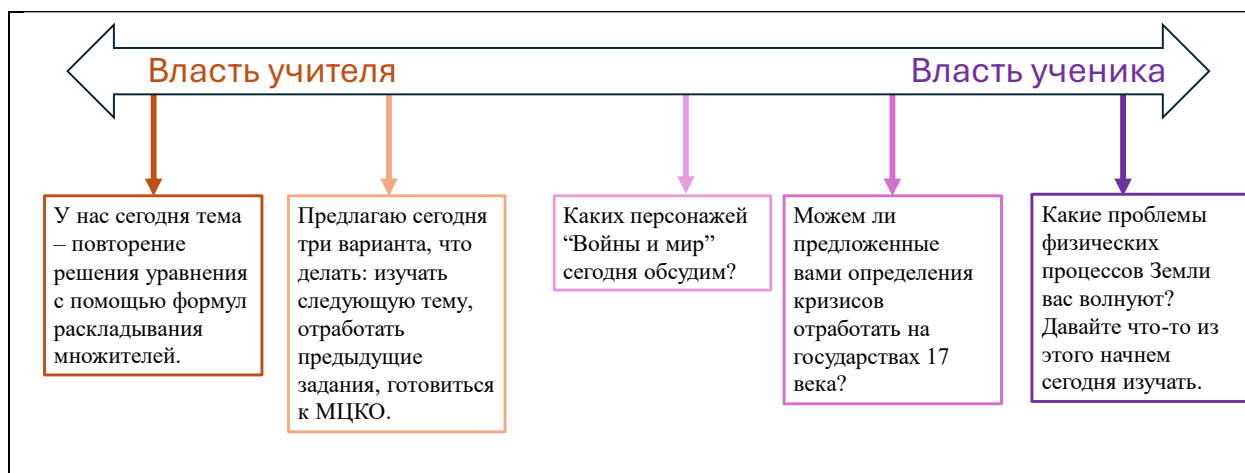
Карта наблюдения за уроками была составлена в рамках традиции качественных наблюдений за учительскими практиками, которая опирается на изучение контекста происходящих событий на уроке и попытки обнаружить «рамку понимания», которая позволит декодировать, какой смысл скрывается за теми или иными действиями / словами на уроках [Wragg, 2012]. Феноменологическое объяснение связи учительских практик и дискурса с наблюдаемыми аспектами урока обосновано теорией Б. Бернштейна¹². Каждое наблюдение включало составление письменного отчета по отдельным элементам урока: "целеполагание", "учебная деятельность учащихся", "дискуссия и обсуждение на уроке". Выделенные элементы характеризуют

¹²«Вызывающие контексты – это задания и формы взаимодействия на уроке» [Бернштейн, 2008].

соотношение роли учителя и ученика на уроке с точки зрения контроля за педагогическим дискурсом: кто определяет цель урока, возможности для влияния учащихся на темп урока / формы взаимодействия, степень поощрения самостоятельных высказываний учащихся и т.п. Все составляющие потенциальной передачи управления содержанием уроком, закодированные в этих трех элементах, являются ключевыми, потому что позволяют зафиксировать классификацию и фреймирование.

Затем содержание каждого элемента урока, зафиксированного в форме высказываний учителя¹³, размещалось в диапазоне между противоположными модусами «власти над куррикулумом», где на одной стороне находится власть ученика, а на другой власть учителя (на рисунках 2.1–2.3 приведены цитаты учителей, чьи уроки анализировались в ходе исследования).

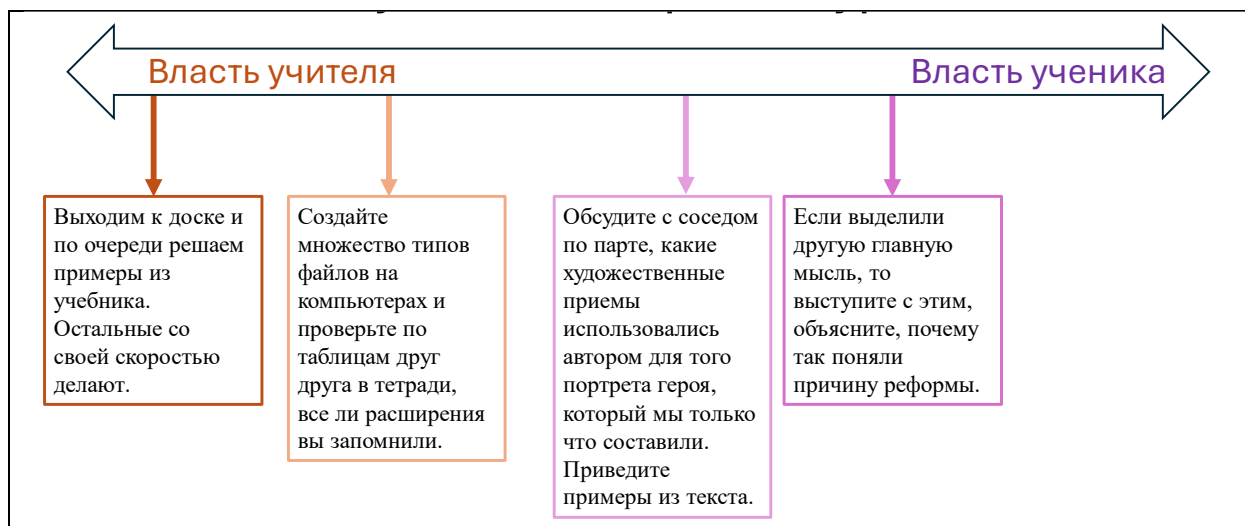
Рисунок 2.1. Варианты целеполагания.



Вопросы, позволявшие расставить высказывания внутри описанного диапазона, были составлены на основе исследований, проводимых в рамках теории Б. Бернштейна [Бернштейн, 2008; Junghyun, 2021; Sikoyo, 2007; Galian, 2011]: в какой момент урока и в чем была возможность выбора, где и в чем можно было проявить самостоятельность ученику, какой процент (часть урока) заняла деятельность учителя / ученика, от чего строится замысел урока (основания для целеполагания), кто держит контроль над темпом урока / целью урока / формами работы и взаимодействия учеников / видами заданий, через кого и как устроена дискуссия, кто и как удерживает понимание правильности выполняемых заданий и ответов, сколько времени дается ученикам на осмысление и думание над заданием или вопросом.

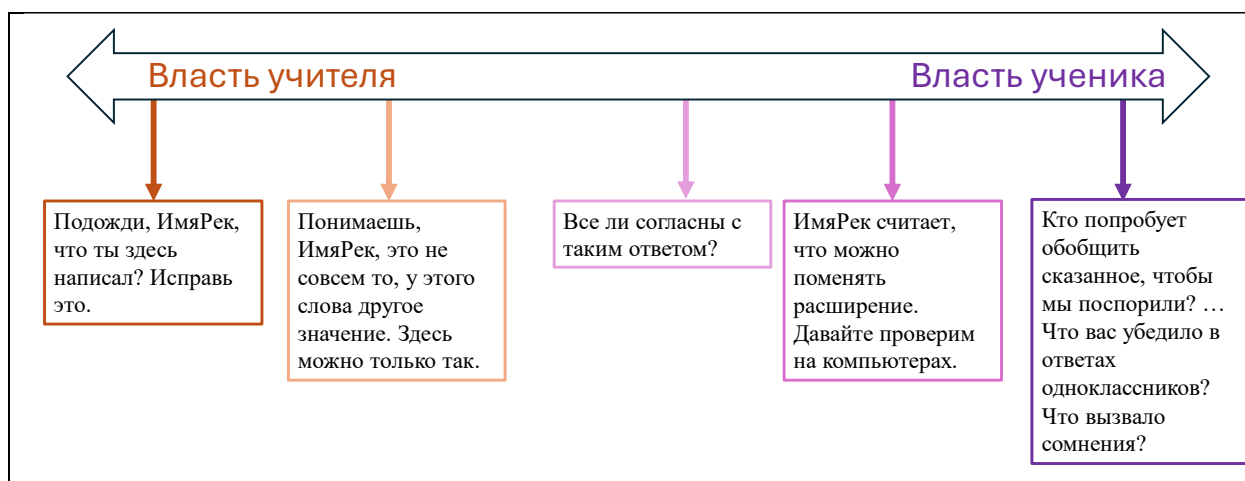
Рисунок 2.2. Варианты организации отработки изученной теории

¹³Текстовый продукт из письменного отчета по итогам наблюдения, в котором практически воплощается видимая часть урока как места воспроизводства культуры, это то, что говорит учитель (выражение кода в форме слов на уроке) [Бернштейн, 2008].



Рассмотрение педагогического дискурса, формализованного на уроках, в русле этих вопросов позволило выявить и эксплицитные / имплицитные характеристики трех основных правил реконтекстуализации (иерархические, последования, нормативные)¹⁴, которые позволяют соотносить цитаты учителей с одним из полюсов каждого наблюдаемого элемента урока¹⁵.

Рисунок 2.3. Варианты организации дискуссии.



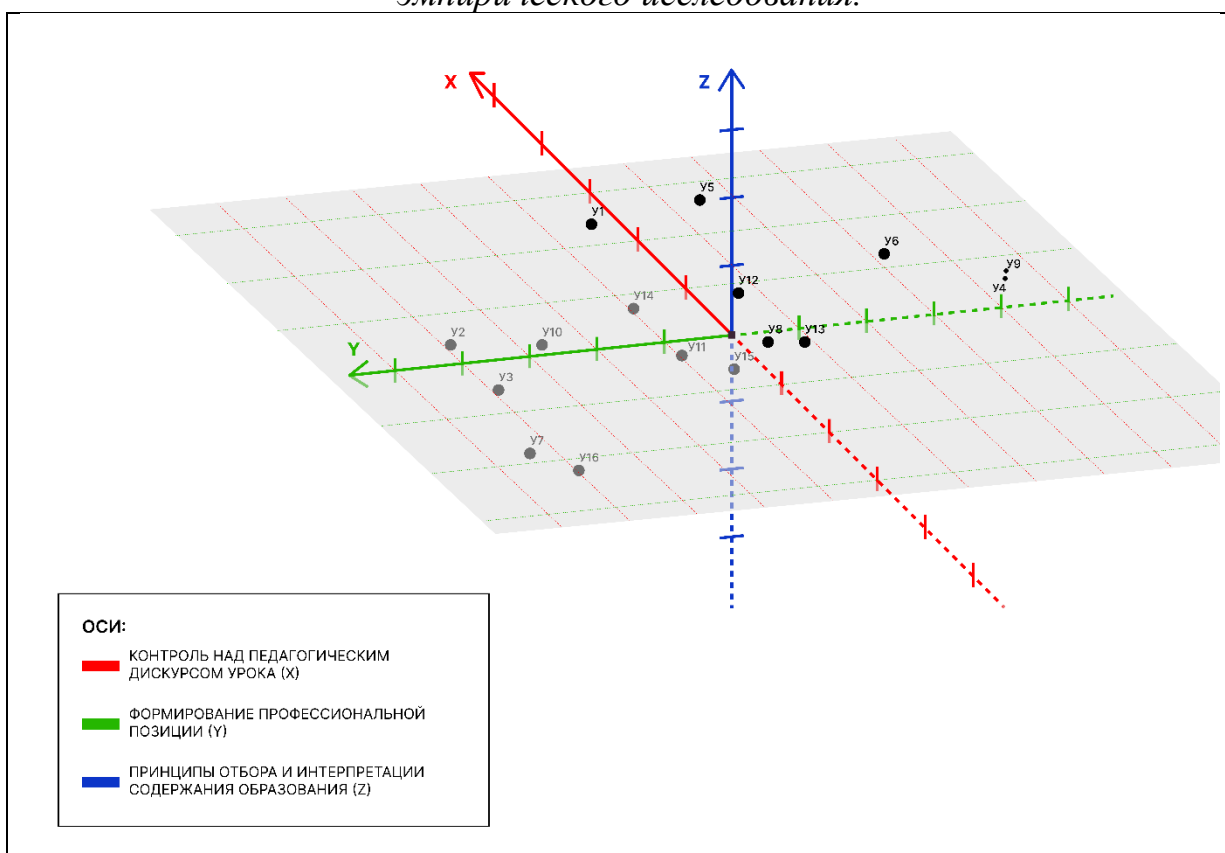
Для распознавания «голоса» контекстов (что определяет стратегии преподавания учителей), влияющих на классификацию в процессе реконтекстуализации, мы провели полуструктурированные интервью со всеми респондентами [Белановский, 2001; Квале, 2003]. Предложенный метод глубинных интервью позволил увидеть индивидуальные интерпретации запланированного куррикулума, как и почему происходит отбор содержания, и главное, это позволило подробно рассмотреть дискурсы, которыми руководствуются разные учителя в разных контекстах [Бусыгина, 2022].

¹⁴«Видимость здесь [кодов структурирования и классификации – прим. авт.] можно принять за реальность» [Бернстейн, 2008].

¹⁵Подробнее о трех правилах смотрите во второй главе диссертационного исследования.

Первоначальная рамка гайда определялась исследовательскими вопросами и теорией Б. Бернштейна. Исходя из этого мы сформулировали большие темы для обсуждения, которые анализировались зарубежными коллегами при феноменологическом анализе школ [Junghyun, 2020; Wright, 2012; Sikojo, 2007], а затем на их основе уже составили блоки вопросов для гайда: образовательный и карьерный путь в профессии, профессиональные и ценностные установки относительно содержания образования / роли учителя и ученика в процессе обучения, методические особенности проектирования уроков, рефлексия собственных учительских практик, барьеры и возможности в реализации педагогических идей.

Рисунок 3.1. Типы учителей, выявленные и описанные в результате эмпирического исследования.

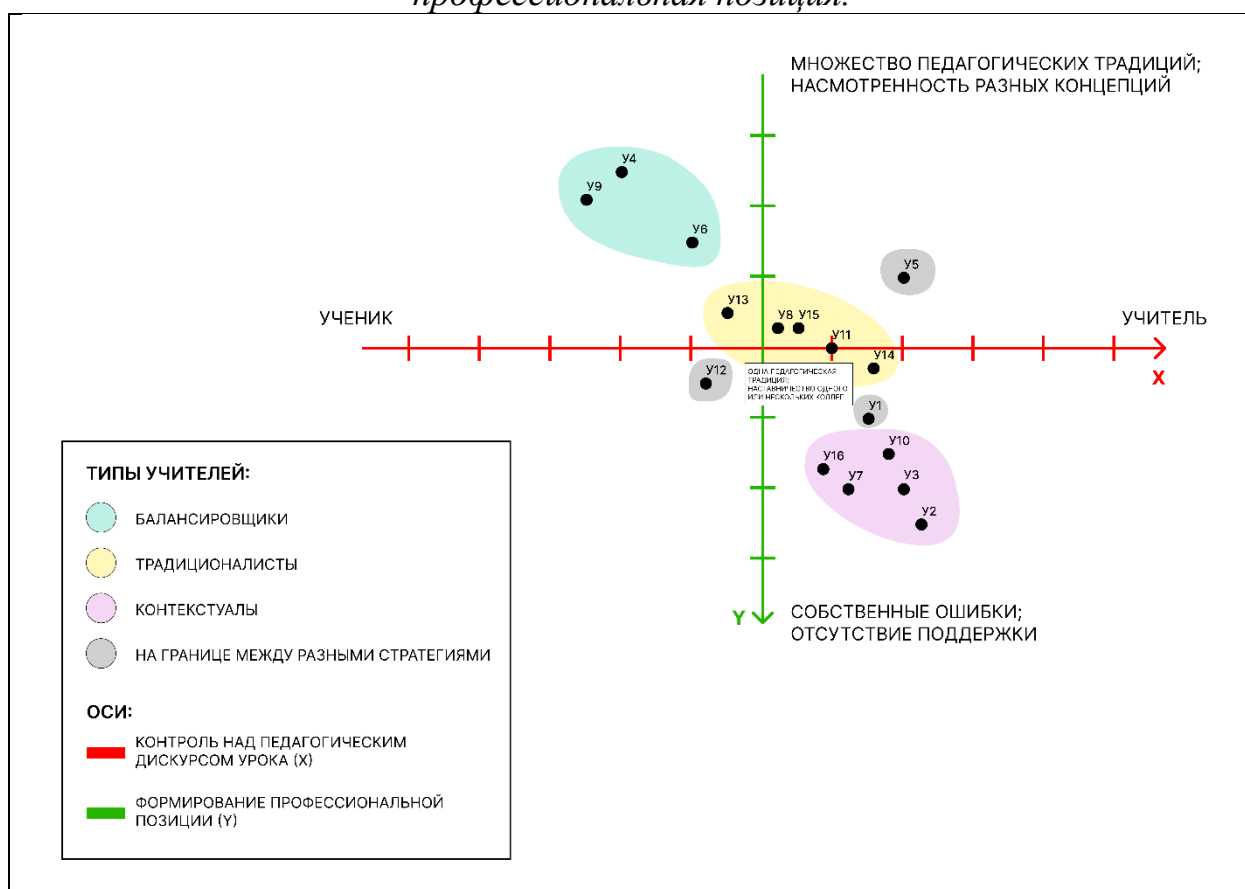


По «тематическому принципу» мы закодировали возможные ответы в несколько категорий, чтобы затем проследить возможность обнаружения типологических ответов между учителями, разделяющими близкие подходы к преподаванию, профессиональные установки относительно содержания образования и роли ученика и учителя на уроке, с общими этапами вхождения в жизнь школы. Соотнесение близких ответов в разные категории открыло типологию учителей, опирающуюся на разные стратегии отбора содержания образования (рисунок 3.1). С каждым новым интервью и последующим анализом категории дополнялись и расширялись. Каждый тип характеризует определенный педагогический дискурс, который отражает соотношение власти-контроля на уроке, механизмы реконтекстуализации и систему

значений, в которых учитель описывает себя, свой урок и свою методику преподавания (на рисунках 3.2-3.4 отражены основные коды, привязанные к разным типам учителей).

Каждый код проиллюстрирован в соответствующем параграфе цитатами из интервью и соотнесен с выводами относительно полученной классификации и фреймирования на основе наблюдения за уроками исследуемых учителей. Присвоение кода происходило на основе правил Б. Бернштейна, формирующих педагогический дискурс [Бернштейн, 2008].

Рисунок 3.2. Типы учителей исходя из того, в какой степени они контролируют учебную деятельность учащихся и как формировалась их профессиональная позиция.

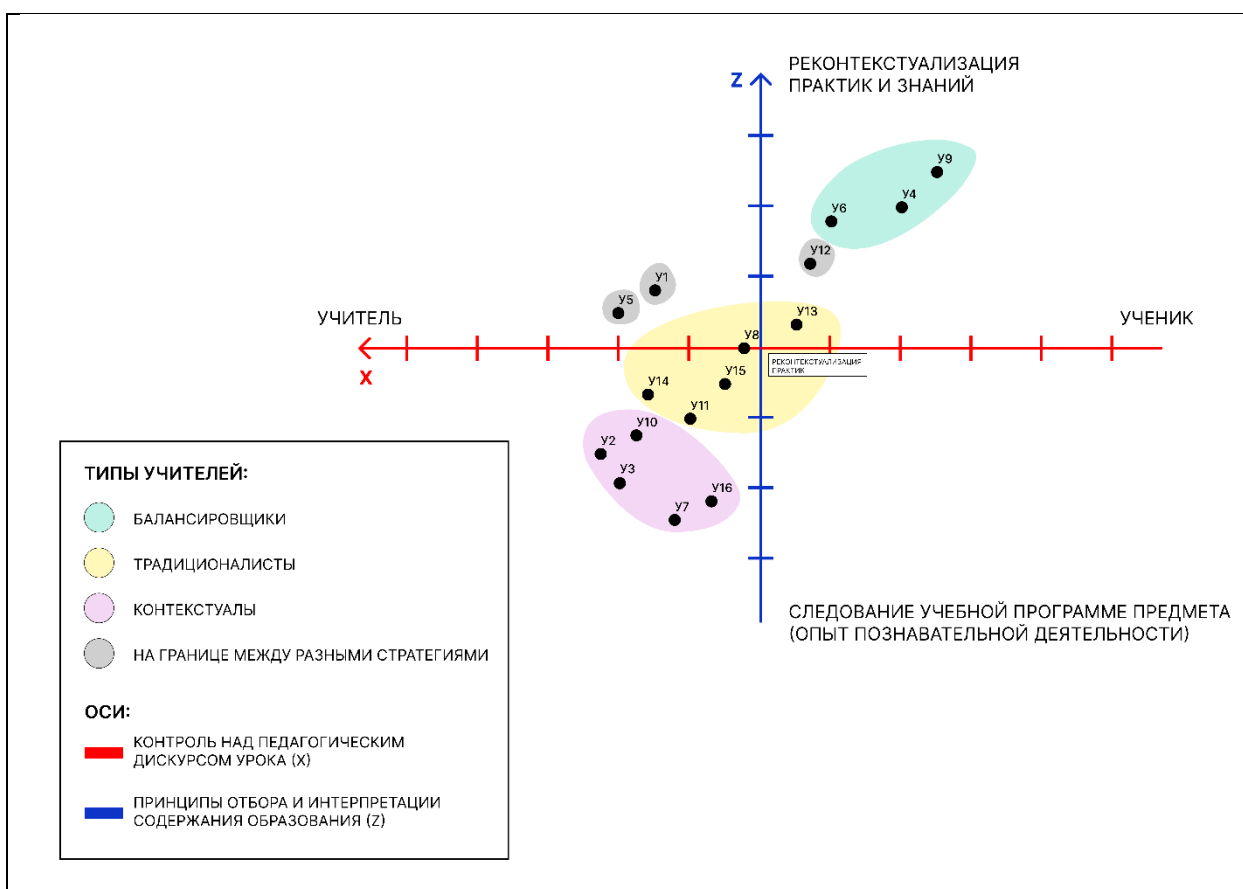


В результате исследования мы выявили три типа учителей, которые отличаются принципами организации учебной деятельности учащихся на уроке; возможностями учащихся для проявления свободы; внутренним мотивом, который удерживает их в профессии; источником профессионального кредо (рисунок 3.2).

Учитель-балансировщик знаком с несколькими дидактическими системами; он считает, что школа может выполнять разные образовательные задачи в зависимости от потребностей основных акторов (регулятор, ученики, родители, общественные объединения, бизнес-сообщество и т.п.). В связи с этим учителя данного типа пытаются балансировать между обилием запросов

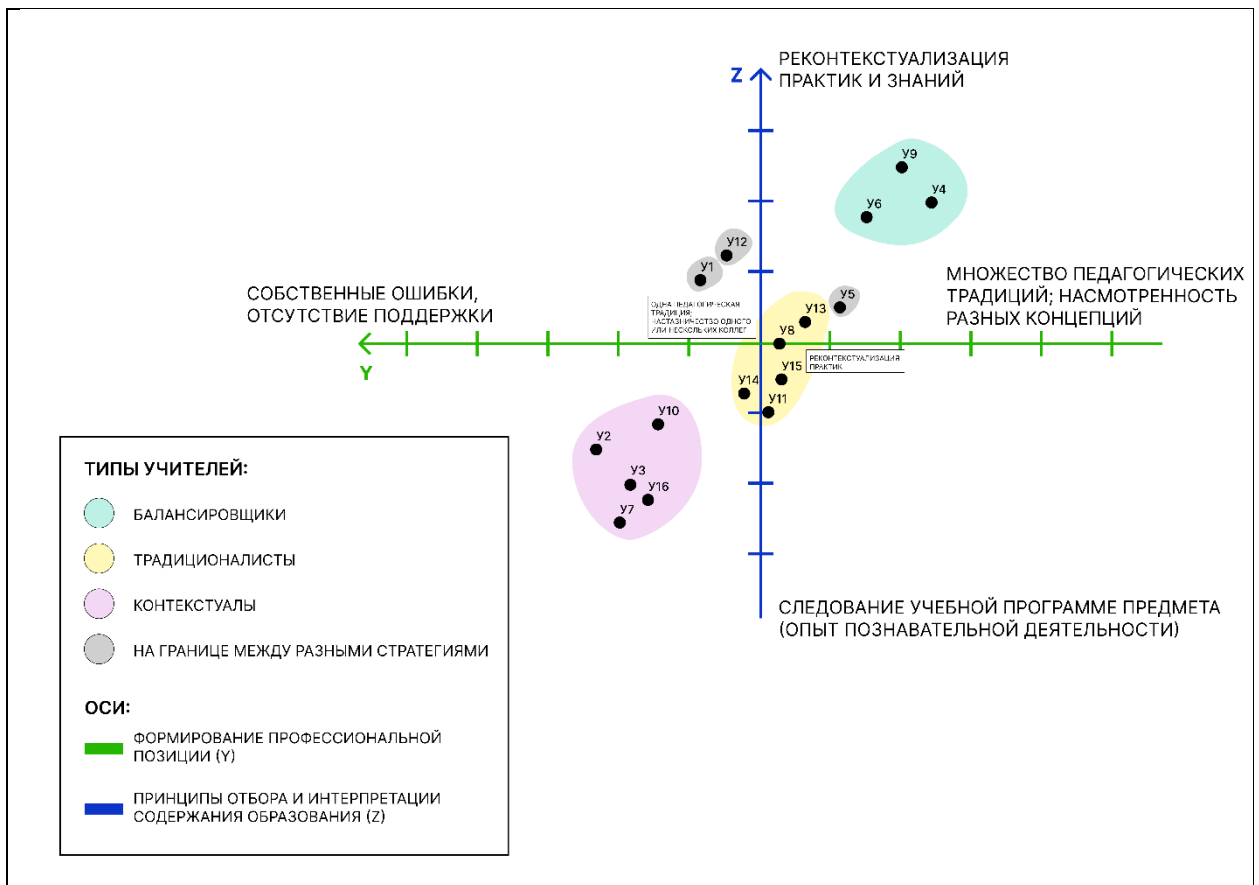
и давать больше свободы действий учащимся, создавать условия, в которых ученики начинают влиять на темп урока, целеполагание и даже отбор опыта познавательной деятельности. *Учитель-традиционалист* в начале профессионального пути оказался под воздействием одной педагогической традиции, которую успешно перенял и продолжает реализовывать в течение всей карьеры. Именно поэтому учителя данного типа нетерпимы к альтернативным концепциям образования, ожидают поддержки со стороны коллектива и рассуждают о роли учеников с позиции той традиции, которая ценностно ими разделяется и проявляется в их уроках (в частности, так в одной группе оказываются одновременно сторонники и развивающего обучения, и более догматических подходов). *Учитель-контекстуал* в первые годы работы в школе оказывается без какой-либо поддержки один на один со своими ошибками, интуитивно подбирая приемы для их преодоления. Это приводит к тому, что учителя данного типа стараются полностью держать под контролем все действия и слова учащихся на уроке, последовательно корректируя их в сторону правильного образа поведения и ответов (эксплицитные правила иерархии и нормативные критерии на уроке).

Рисунок 3.3. Типы учителей, выделенные на основе степени их контроля над учебной деятельностью учащихся и предмету реконтекстуализации на уроках.



В результате исследования мы обнаружили, что на уроках *учителя-балансировщика* подвергаются реконтекстуализации и знания, и практики (методы, приемы, технологии) из-за стремления находить баланс между возможностями учащихся, ожиданиями родителей, запросами государства и представлением о том, что может помочь учащимся в текущий момент времени. В итоге *учитель-балансировщик* может даже позволять учащимся убирать какие-то темы из учебной программы из-за отсутствия интереса к ним. Роли учеников на его уроках описываются через разнообразие социального опыта, а собственные неудачи рефлексированы как путь к дальнейшему профессиональному росту. *Учитель-традиционалист* следует учебной программе, которую предлагает регулятор, однако структура изучаемых тем, их последовательность, объем каждой темы в общем плане года уже могут меняться в зависимости от потребностей учителя. Формы подачи отобранного списка знаний и способы их изучения зависят от разделяемой им педагогической традиции, поэтому на уроках учителей, разделяющих идеи конструктивистских дидактических систем, будет больше возможностей для проявления свободы учащихся, а на уроках сторонников более академических и догматических концепций будет меньше возможностей для свободы учащихся. На уроке *учителя-контекстуала* реконтекстуализации не подвергается ничего из учебников, методических пособий и государственных диагностик (то, что там отсутствует, отсутствует и в восприятии учителя, и на его уроке; то, что там присутствует – воспроизводится практически дословно); превалирует идея следования учебной программе, в которой можно корректировать в отдельных случаях только объем и акценты. Учащиеся в интервью учителей данной группы описываются через функции, которые они должны выполнять, а также степень их соответствия (насколько ученики хороши в своей роли учеников).

Рисунок 3.4. Типы учителей исходя из того, в того, как формировалась их профессиональная позиция и что подвергается реконтекстуализации на их уроках.



В процессе кодирования интервью и анализа уроков мы обнаружили, что часть учителей оказывается на границе между разными стратегиями (У1, У5, У12). В частности, учитель математики (У12) имеет ясные и конкретные представления о задачах школы, придерживается единственной педагогической концепции и несколько раз в интервью повторяет, насколько тяжело ему дается общение с коллегами других профессиональных убеждений. Кроме того, он перенял педагогические воззрения от единственного наставника в процессе работы в текущей школе, однако уже во время нашего исследования данный респондент начал знакомиться с альтернативными концепциями и стремительно расширять границы своих представлений о возможностях других дидактических систем. Это начало влиять на его уроки, и в конце концов отразилось в ответах во время интервьюирования. Подобный кейс (как и в случае с У1 и У5) говорит о том, что данная типология, с одной стороны, может быть исчерпывающей для объяснения феноменов преподавания – учителя развиваются в пределах этих трех типов. Однако этот тезис требует более серьезной проверки. С другой стороны, мы явно зафиксировали возможность менять стратегию преподавания в течение профессиональной жизни, а значит, убеждения и практики учителей могут подвергаться изменениям и после окончания профессионального становления.

Собранные данные позволяют установить способы методической трансформации куррикулума.

Положения, выносимые на защиту.

Исследовательский вопрос: как трансформируется знание от запланированного уровня куррикулума до итогового?

1. В результате исследования опровергнуто широко распространенное среди экспертов представление о том, что четыре компонента культурологической концепции содержания общего исторического образования в процессе реконтекстуализации линейным образом сокращаются до перечня фактов, обязательных для изучения.
 - a. Содержание опыта познавательной деятельности при переходе от идеального запланированного уровня исторического куррикулума к остальным уровням слабо коррелирует с плюрализмом интерпретаций, характерным для гуманитарного знания.
 - b. Содержание опыта репродуктивной деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения при переходе от идеального запланированного уровня исторического куррикулума к формальному запланированному сохраняется в неизменном виде, однако уже на уровне воспринятого реализованного куррикулума и итогового достигнутого процедурные знания и гуманитарные аргументы, используемые в исторической науке, подменяются дисциплинарными знаниями. Исследование позволяет констатировать, что способы мышления, характерные для науки, развиваются и проверяются лишь на уровне действующего реализованного куррикулума только теми учителями, которые разделяют соответствующую педагогическую традицию (например, развивающее обучение) или владеют ее практиками.
 - c. Содержание опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения сохраняется при переходе от идеального запланированного уровня исторического куррикулума к формальному запланированному, но полностью исчезает при дальнейшем переходе к воспринятому реализованному и итоговому достигнутому уровням, и при этом возникает на уровне. Реализация данных компонентов содержания образования на уровне действующего реализованного куррикулума коррелирует с тем, к какой из трех стратегий преподавания, выявленных в исследовании, относится учитель.

Исследовательский вопрос: как учителя проводят классификацию и фреймирование?

2. Мы опровергли распространенное представление экспертов о линейной реконтекстуализации учительских практик, которые упрощаются от одного уровня куррикулума к другому. В действительности, наиболее отклоняющиеся от стандарта практики представлены на уровне воспринятого реализованного куррикулума, который демонстрирует то, как учителя воспринимают государственный и общественный заказ в

сфере образования. Стратегии преподавания и отбора содержания образования, представленные на уровне действующего реализованного куррикулума, являются следствием влияния множества контекстов.

- a. Формальный запланированный уровень куррикулума, ориентированный на конструктивистскую образовательную теорию, задает сильную классификацию и слабое фреймирование педагогических практик, фиксируя ясные и конкретные требования к учителям, основанные на системно-деятельностном и компетентностном подходах.
- b. Конкурсные уроки, методические пособия и учительские конспекты ориентированы исключительно на лекционный формат и «репродуктивное / программируемое обучение» (повторение суммы фактов из стандарта вслед за учителем), задают норму, редуцирующую все разнообразие и потенциал стратегий преподавания. Заложенные в стандарте принципы обучения не реализуются.

Исследовательский вопрос: как проследить реконтекстуализацию куррикулума?

3. Защищаемая исследовательская методология включает изучение 1) характеристик «голосов» контекста, формирующих педагогический дискурс учителя, к которым относятся запланированный и итоговый уровни куррикулума, 2) пути учителя в профессию и его профессионального становления, 3) профессиональных ценностей и установок учителя, 4) принципов преподавания, 5) рефлексии собственной деятельности в школе и применяемых практик на уроке. Характеристика каждого «голоса» осуществляется посредством описания механизмов классификации и фреймирования на основе определенного набора данных: регламентирующие документы, содержание государственных диагностик, интервью, наблюдение за уроком.
4. Ключевые индикаторы разработанной методологии определяют характер стратегии преподавания учителя: его профессиональная позиция, принципы отбора и интерпретации содержания образования и контроль над педагогическим дискурсом урока.

Научная и практическая значимость полученных результатов

В рамках данного исследования фокус нашего внимания был сосредоточен на том, как происходит трансформация содержания общего образования в российской школе: от зафиксированного в нормативных документах до фактической реализации на уроках и освоении учеников. Выявление механизмов такой трансформации обеспечивает более ясное представление о том, что из запланированной образовательной реформы реально оказало влияние на практики образования.

Отечественные исследователи накопили разнообразный и объемный опыт методологических дискуссий и разработки технологий преподавания. На сегодняшний день любой учитель может найти в советской и постсоветской педагогической традиции нужные ему приемы и методы преподавания. Введение новых образовательных стандартов и образовательных программ в XXI веке задало ограниченный вектор теоретических поисков, спровоцировав волну публикаций о формально закреплённом содержании образования и отборе дидактических единиц. За этими многочисленными научными и методическими дискуссиями потерялась сущностная проблема о причинах разрыва между уровнями куррикулума, характерная для зарубежных исследований.

Разработанная, теоретически обоснованная и апробированная методология, сочетающая идеи культурологической концепции содержания общего образования, теории Б. Бернштейна о педагогическом дискурсе и концепции У. Дойла об уроке как месте формализации куррикулума, позволила обнаружить, что реконтекстуализация происходит не линейно в логике упрощения от стандарта до урока, как предполагают российские эксперты. Мы увидели примеры конструктивистских педагогических идей и в регламентирующих документах, и в интервью учителей, и на уроках в школе. В то же время подтвердился распространённый тезис об огромном влиянии содержания ЕГЭ на происходящее в школе, однако, характер этого влияния не столь тотальный, как его традиционно описывают.

Предлагаемая методология исследования позволяет проследить реконтекстуализацию куррикулума от научного факта до его формализации на уроке в школе. В исследовании представлены результаты первой апробации. Она носит ряд ограничений, связанных с представленной выборкой. Описанные типы отбора содержания образования на уровне реализованного куррикулума, распространённые среди учителей, требуют перепроверки на большей выборке, которая бы включала различия в типах местности, размере населённого пункта, опыте преподавания учителей. Возможно, имеет смысл в будущем охарактеризовать межрегиональную специфику. В перспективе также требуется расширить выборку предметов и на других уровнях куррикулума (запланированном и достигнутом) – без этого едва ли возможно сделать окончательные выводы о трансформации содержания общего образования в России. Мы также не затронули вопрос о других уровнях образования, для которых требуются отдельные исследования с использованием той же методологии. Наконец, изучение воспринятого реализованного уровня куррикулума предполагает включение в выборку методических пособий и поурочных разработок по другим предметам, без чего не до конца убедительно звучит вывод о существующей конвенции в интерпретациях учителей относительно запроса государства к опыту познавательной и репродуктивной деятельности.

Однако сам по себе исследовательский инструмент оказывается продуктивным способом разобраться, в том, что стоит учесть практикам и

управленцам при внедрении новых образовательных решений, какими должны быть методические пособия, как нужно имплементировать новое содержание общего образования.

Список использованных источников и литературы

1. Авдеевко Н.А., Ченцова А.А. Теоретические основания для сравнительного анализа учебных программ по словесности: обзор зарубежных подходов // Вопросы образования. 2023. № 1.
2. Агранович М. Л. и др. Российские учителя в свете исследовательских данных. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016. – 320 с.
3. Алексашкина Л.Н. Эволюция образовательных стандартов и школьные курсы истории (1990-е-2010-е годы) // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2016. - № 4. - С. 20–32.
4. Алексеева К.В. и др. (Не)обычные школы: разнообразие и неравенство. Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. – 232 с.
5. Баженов О. А. Реконтекстуализация в системе подходов к изучению содержания школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. №6.
6. Белановский С.А. Глубокое интервью: Учебное пособие. – М.: Никколо-Медиа, 2001.
7. Бернстейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса [пер. И.В. Борисовой]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.
8. Бусыгина Н. П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2022. — 423 с.
9. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Научно-методические подходы к разработке новых видов современного урока истории // Школьные технологии. 2017. №1.
10. Гасинец М.В. Роль учителя в реализации реформ содержания образования: опыт зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2022. № 1.
11. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Учебное пособие для студентов ин.-тов. Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
12. Днепров Э.Д. Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования // Вопросы образования. 2004. №3.
13. Долгая О.И., Тагунова И.А., Шапошникова Т.Д. Конструирование образовательной реальности: куррикулярные реформы в странах постсоветского пространства // Школьные технологии. 2018. № 3.
14. Журавлева О.Н. Пути расширения гуманитарности методического обеспечения процесса освоения содержания школьных предметов // Проблемы современного педагогического образования, 2022. № 77–2.
15. Журавлева О.Н., Полякова Т.Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // ЧиО. 2009. №1.

16. Журавлева О.Н. Гуманитарносообразная модель учебного содержания как средство формирования гуманитарности личности школьника // ИТС. 2011. №3.
17. Зубарева Е.В., Сухомлин В.А. Куррикулумная парадигма – методическая основа современного образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. № 11.
18. Иванова Ю., Савельева И. М., Соколов П. Клио в зазеркалье: Исторический аргумент в гуманитарной и социальной теории. М.: Новое литературное обозрение, 2021. 536 с.
19. Казанцева С.И. Внедрение образовательных стандартов. Шаг первый: административный состав // Вестник науки и образования. 2018. №1 (37).
20. Кацва Л. А. Преподавание истории в современной российской средней школе: проблемы и перспективы // Вопросы образования. 2005. №2.
21. Квале С. Исследовательское интервью. – М.: Смысл, 2003.
22. Крайнова П.О. Культура умалчивания: табуированные темы в школьном образовании // Мир психологии, 2023. № 4. С. 38–55.
23. Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №2.
24. Лазебникова А.Ю., Иванова Л.Ф. Как создавалось современное школьное обществознание // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.2, № 1(47). С.79–90.
25. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. – 2008. – №. 4.
26. Мишина С.В. Технология скрытого куррикулума в процессе обучения будущих экономистов // ТТПС. 2024. № 4 (62).
27. Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №3 (39).
28. Пинская М. А., Ленская Е. А., Пономарева А.А., Брун И. В., Косарецкий С. Г., Савельева М. Б. Что мы узнали о наших учителях и директорах? Результаты международного сравнительного исследования TALIS-2013 // Народное образование. 2015.
29. Попова Н.Е., Имашева А.И. Финансовые образовательные лакуны в ФГОС СОО и способы их элиминирования // Педагогическое образование в России. 2016. №2.
30. Саплина Е. В. Проблемы исторического образования // Вопросы образования. 2005. №2.
31. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. – 2012. – №. 1.
32. Сергоманов П.А. и др. Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик // Вопросы образования. 2023. №1.
33. Сиденко А.Л. О модели подготовки школ к реализации ФГОС второго поколения // Образование и наука. 2012. №1.

34. Сериков В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №3 (39).
35. Соболева О.Б. Методологические подходы к отбору предметного содержания курсов обществознания // Нижегородское образование. - 2015. - №5. - С. 16–23.
36. Сорокин А.А., Половникова А.В., Саплина Е.В., Рутковская Е.Л. Обновление содержания основного общего образования: История. Обществознание. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2017. – 40 с.
37. Суханова Т.В. Философские и социальные основания создания школьных учебных планов в зарубежных странах // Ценности и смыслы, 2022. № 6. С. 67–83.
38. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.
39. Тарасова Н. Новое поколение образовательных стандартов: «за» и «против» // Образовательная политика. 2011. №3 (53).
40. Усова Антонина Васильевна О стандарте общего образования второго поколения // МНКО. 2007. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-standarte-obschego-obrazovaniya-vtorogo-pokoleniya> (дата обращения: 24.05.2022).
41. Федоров О. Д. Урок между молотом и наковальней: учительские практики и дидактические концепции содержания образования // Преподавание истории в школе. 2021. № 6. С. 5—9.
42. Федоров О.Д. Содержание образования и куррикулум: что общего и в чём различие? (Концептуальная карта понятия «куррикулум») // Методист. 2023. № 10. С. 2–6.
43. Федоров О.Д., Баженов О.А., Галявиев Н. Р. Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5(78). С. 153–176.
44. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1999. – 256 с.
45. Хуторской Андрей Викторович Метапредметное содержание в стандартах нового поколения // Школьные технологии. 2012. №4.
46. Aoki, Ted T. Theoretic Dimensions of Curriculum: Reflections from a Micro-Perspective. Canadian Journal of Education. 1977. С. 49–56.
47. Ball S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes // The Australian Journal of Education Studies. 1993. Т. 13. №. 2. С. 10-17.
48. Ball S. J. et al. Policy actors: Doing policy work in schools // Discourse: Studies in the cultural politics of education. 2011. Т. 32. №. 4. С. 625-639.
49. Dewey J. The child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press, 1902.
50. Doyle W. Curriculum and pedagogy / Handbook of research on curriculum, ed. P. W. Jackson. – 1992. – Т. 5. – С. 486-516.

51. Endeley, Margaret N., and Martha A. Zama. *Perspectives in Curriculum Studies*. Spears Media Press, 2021.
52. *Handbook of research on curriculum*, ed. P. W. Jackson. – 1992. – T. 5.
53. Jan Akker, Wilmad Kuiper, Uwe Hameyer. *Curriculum Landscapes and Trends*. Springer, Dordrecht, 2003.
54. Junghyun Yoon, Maria Rönnlund. Control and agency in student–teacher relations: a cross–cultural perspective on Finnish and Korean comprehensive schools, *Education Inquiry*, 12:1, 54-72, 2021.
55. Liu Y., Dunne M. Educational reform in China: Tensions in national policy and local practice // *Comparative Education*. 2009. T. 45. №. 4. C. 461-476.
56. Maton K., Muller J. A sociology for the transmission of knowledges, in Christie F., Martin J. (eds) *Language, Knowledge and Pedagogy*. London, Continuum. 2007. C. 14–33.
57. Moore, R., Arnot, M., Beck, J. & Daniels, H. (eds) *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the sociology of Basil Bernstein*. London, Routledge. 2006.
58. Morais Ana Maria, Neves Isabel. *Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos* // *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, 2003. V. 19. C. 49-87.
59. Obenchain K. M. et al. High school teachers' identities: constructing civic selves // *The High School Journal*. 2016. T. 99. №. 3. C. 252-278.
60. Perryman J. et al. Translating policy: governmentality and the reflective teacher // *Journal of Education Policy*. 2017. T. 32. №. 6. C. 745-756.
61. Priestley M., Biesta G., Robinson S. *Teacher agency: An ecological approach*. – Bloomsbury Publishing, 2015.
62. Pyhältö K., Pietarinen J., Soini T. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change // *Journal of educational change*. – 2014. – T. 15. – №. 3. – C. 303-325.
63. Sikoyo LN. *Primary teachers' recontextualization of a curriculum innovation in Uganda*. [Thesis]. University of Cape Town, Faculty of Humanities, School of Education, 2007.
64. Sim J. B. Y., Print M. The state, teachers and citizenship education in Singapore schools // *British Journal of Educational Studies*. 2009. T. 57. №. 4. C. 380-399.
65. Smail G. Politicized pedagogy in Morocco: A comparative case of teachers of English and Arabic // *International Journal of Educational Development*. 2017. T. 53. C. 151-162.
66. Tao J., Gao X. Teacher agency and identity commitment in curricular reform // *Teaching and Teacher Education*. 2017. T. 63. C. 346–355.
67. Uwe Krause, Tine Béneker and Jan van Tartwijk et al. *Curriculum contexts, recontextualisation and attention for higher-order thinking*. London Review of Education. 2021.
68. Wojcik T. G. The Role of School-Based Civic Education in Poland's Transformation // *The Polish Review*. 2010. T. 55. №. 4. C. 387-403.

69. Wragg E.C. *An Introduction to Classroom Observation*. Routledge. 2012.
70. Wright Ruth, Hildegard Froehlich. *Basil Bernstein's Theory of the Pedagogic Device and Formal Music Schooling: Putting the Theory Into Practice // Theory into Practice*, 2012. vol. 51, C. 212–220.
71. Yang Fan, Chen Xiangming. *Decontextualization and recontextualization: understanding reform practice through teacher discourse // Trends in Chinese Education*, 2016.

Комментарии.

- 1) Многочисленные примеры призывов и общественных дискуссий, общим местом для которых является радикальный пересмотр государственного заказа на преподавание истории в школе:
 - a. <https://sfedu.ru/press-center/news/72319>
 - b. <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/07/14/985275-molodim-politologam-rasskazali-o-uchebnikah>
 - c. <https://rtvi.com/news/nelzya-vpadat-v-kraynosti-eksperty-otsenili-ideyu-nauchit-pervoklassnikov-lyubit-istoriyu/>
 - d. <https://www.vedomosti.ru/society/news/2023/01/13/958971-predstavit-predlozheniya-po-razrabotke-uchebnikov-po-istorii>
 - e. <https://edu.gov.ru/press/5942/glava-gosudarstva-prizval-ukreplyat-suverennuyu-sistemu-obrazovaniya-i-vospitaniya-v-rossii/>
 - f. <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/08/08/988994-medinskii-i-kravtsov-predstavili-novii-uchebnik-istorii>
 - g. <http://kremlin.ru/events/president/news/69781>
- 2) Два главных проводника в общественной дискуссии данного направления государственной политики:
 - a. Сайт единого содержания общего образования (<https://edsoo.ru/>) – там размещены федеральные рабочие программы по отдельным предметам, идеологические и политические обоснования новых изменений, выступления ключевых управленцев по теме, а также конструктор планирования рабочих программ (фактически, в нем предзаданно все предметное содержание школьных дисциплин, расписанное в деталях по годам в форме тематического планирования с аннотациями).
 - b. Разработка единого учебника истории с постепенным отказом от разнообразия и выбора: <https://edu.gov.ru/press/7512/uchitelya-polozhitelno-otzyvayutsya-o-novom-edinom-uchebnike-istorii/>.
- 3) Примеры статей или мероприятий, где обсуждают результаты образовательных реформ и внедрения ФГОС: а) одно из мероприятий конференции ММСО-2022: <https://online.mmco-expo.ru/program/fgos-ucheniki-chto-bylo-zaplanirovano-i-chto-okazalos-realizovano>; б) А.Г. Каспржак «Три ножа в спину российского образования»: <https://www.mk.ru/social/2018/03/25/tri-nozha-v-spinu-rossiyskogo-obrazovaniya.html>.
- 4) Политики регулярно вспоминают о школе и об учителях, но обычно лишь в контексте условий труда, зарплаты, социального статуса профессии:
 - a. <https://skillbox.ru/media/education/shkola-dolzha-byt-vne-politiki-ekspert-raskritikoval-vvedenie-istorii-s-pervogo-klassa/>
 - b. <https://edu.gov.ru/press/6563/vladimir-putin-vazhno-povysit-obschestvennuyu-znachimost-uchitelskogo-truda/>

- c. <https://ruobraz.ru/theme/sergey-kravtsov-prestizh-raboty-uchitelya-uvazhenie-k-uchitelyu-samaya-glavnaya-moya-mechta/>
- d. <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/05/25/976881-kravtsov-anonsiroval-vozvrashchenie-urokov-truda>
- e. <https://vvolodin.ru/region/intervyu-vyacheslava-volodina-o-povyshenii-zarplat-uchitelyam-i-vracham/>
- f. <https://tass.ru/obschestvo/12577959>