

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 19–32.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 6 (88). P. 19–32.

Научная статья
УДК 37.02
doi: 10.24412/2224-0772-2022-88-19-32

РЕКОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



О. А. Баженов

Олег Александрович Баженов
Научно-исследовательский университет «Высшая школа
экономики», Москва, Россия, bazhenovoleg1995@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена одной из «вечных» тем педагогики — проблеме содержания образования. Эмпирические данные зарубежных коллег фиксируют феномен реконтекстуализации — содержательной и смысловой трансформации дидактического наполнения образования при переходе от статуса запланированного (чему должен учить педагог) к статусу проверяемого (что оценивается?) и далее к статусу реальных учительских практик (что на самом деле происходит в классах?). Использование подобной дифференциации куррикулума позволяет увидеть многомерную конструкцию содержания школьного образования, необходимую для проектирования всех изменений в системе общего образования. Демонстрируется значимость изучения школьной реальности, сущность которой теоретическими исследованиями зачастую не установить. В качестве принципиального вывода выдвигается тезис о необходимости изменений направлений дидактических исследований: от уровня нормативного-проектировочного к уровню реально существующего, то есть учительских практик. Статья ориентирована

на развитие дальнейшей дискуссии в отечественной педагогике о роли эмпирического в структуре современных исследований образования.

Ключевые слова: содержание образования, дидактика, современная школа, учительские практики, куррикулум

Для цитирования: Баженов О. А. Реконтекстуализация в системе подходов к изучению содержания школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 19–32. doi: 10.24412/2224-0772-2022-88-19-32.

Original article

RECONTEXTUALISATION IN THE SYSTEM OF APPROACHES TO THE STUDY OF SCHOOL CONTENT

Oleg A. Bazhenov

HSE University, Moscow, Russia, bazhenovoleg1995@yandex.ru

Abstract. The presented article is devoted to one of the most important topics of pedagogy — the problem of the curriculum. Foreign studies fix the phenomenon of recontextualization. It is the meaningful and semantic transformation of the educational content between the intended, implemented and attained curriculum. It makes possible to see the multidimensional construction of the content of school education, which is necessary for designing all changes in the system of system of education. The author demonstrates the importance of studying teaching practices, which is often not established by theoretical studies. As a fundamental conclusion, the author develops the thesis about the need for changes in didactic research: from the intended to implemented curriculum. The article is aimed at developing further discussion in Russian pedagogy about the role of the empirical data in the structure of modern research.

Keywords: school curriculum, didactics, modern school, teacher practices

For citation: Bazhenov O. A. Recontextualisation in the system of approaches to the study of school content. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(6):19–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-88-19-32>.

Постановка проблемы

Вопросы содержания образования как основы его качества стали обсуждать в 1970-е годы. Именно тогда начались большие дебаты о национальных учебных программах, их целях и содержании [39; 43]. Тренд на преодоление индустриальной школы, перестающий отвечать задачам информационного общества и неспособной развивать человеческий капитал, нужный для современной экономики, объясняется

фундаментальными изменениями в науках об образовании во второй половине XX века [1; 10]. Одним из ключевых инструментов реформирования школы в этих обстоятельствах стали новые государственные стандарты, которые фиксировали цели и содержание образования [12].

Проблема содержания школьного образования — основополагающая тема в рамках дидактических дискуссий. Оно практически всегда конвенционально и позволяет реконструировать спектр распространенных подходов к образованию как к общественному институту.

В последние годы в России обсуждения содержания школьного образования имеют достаточно узкий, редуцированный характер. Анализ научно-теоретических исследований и публицистических статей позволяет говорить, что обсуждение школьного куррикулума в нашей стране скорее протекает «в спорах о деталях»: включать ту или иную тему в программу или образовательный стандарт.

Предметом же обсуждения дидактов в России остаются, как правило, запланированный куррикулум [22; 31; 33; 35; 36], теоретические модели содержания школьных предметов [2; 3; 8; 9; 13; 28; 30], процесс изменений стандарта [3; 18], программы и способы подготовки учителей, не затрагивая при этом реальную практику [6; 7; 19; 23; 24; 27; 32]. Этот подход фактически заставляет нас отождествлять содержание документов и многогранность реальности. Что, очевидно, не может быть истиной.

Это особенно ярко видно на примере школьных курсов истории: интересанты в большей степени обсуждают, какие темы и события прошлого включить в ФГОС или ООП или удалить из них [3; 8; 9; 15; 17]. Стоят особняком в этих дискуссиях работы петербургской научно-педагогической школы СПбАППО [14; 34], коллектива Института образования НИУ ВШЭ [4; 11] и сотрудников МГПУ [5; 13]. Эти исследователи активно пытаются предложить новые модели и конструкции, позволяющие иначе обсуждать содержание образования.

Обсуждение содержания образования фактически происходит само в себе — в пространстве реальности, конструируемой нормативными документами. В 2021–2022 учебном году завершение полного цикла внедрения ФГОС стало поводом для дискуссии о результатах их внедрения. Однако эта дискуссия не вышла за пределы нормативного-правового пространства. Вопросы школьной реальности, изменившейся или нет под воздействием образовательных стандартов второго поколения, по-прежнему остаются за скобками исследований [35].

В рамках настоящей статьи мы предпринимаем попытку продемонстрировать эвристический потенциал феномена реконтекстуализации для обсуждения предметного контента в профессиональной среде при проектировании нормативной базы образования.

Дискуссии о содержании образования: происхождение понятия реконтекстуализации

В зарубежных исследованиях образовательные стандарты исследуют как часть куррикулума, который включает образовательные результаты, способы их достижения, механизмы контроля. Именно из этого понимания исходит идея о трех уровнях куррикулума — запланированном (нормативное содержание, отраженное в документах), реализованном (реальное содержание урока) и достигнутом (содержание экзаменов).

За рубежом активно анализируют соответствие между запланированным и реализованным куррикулумом, выявляя несоответствия [42]. Причины при этом приводятся самые разные: концепция социологии государственной политики [39], связь с перестановкой приоритетов из-за особенностей внешнего контроля [47], собственной идентичностью [49], политическими представлениями [51], агентностью учителей [50]. Вопросы подобного рода в нашей стране остаются практически неизученными.

Исследователи делают выводы, что ключевым процессом, порождающим разрывы реальностей, является реконтекстуализация [40; 43; 45; 46; 48; 52]. Это феномен трансформации 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.). Близким по значению явлением, описанным в отечественной традиции, является процесс «педагогизации» знания. Их отличия в том, что реконтекстуализация происходит на всех уровнях куррикулума и везде, где есть «арены борьбы» за содержание этого знания (ученые, отбирающие из науки определенные подходы к интерпретации фактов; чиновники и представители профессиональных сообществ, отбирающие определенный список фактов и их объяснений для стандартов; учителя на уроке, отбирающие способы демонстрации и изучения этих знаний). Приведем пример реконтекстуализации знания в преподавании истории.

Заметная часть курса посвящена изменениям систем управления го-

сударствами, поэтому одна из сквозных линий обучения истории — это концепт «реформа». В качестве иллюстрации взята тема из программы 7 класса — реформы Ивана Грозного.

Представим, что в одной параллели классов работают несколько учителей истории. Оставляя за ними право творческого проведения урока, мы получаем различные уроки и, стало быть, результаты у одной когорты подростков. Приведенный пример демонстрирует, как может меняться знание от момента формулирования и концептуализации в науке до одного конкретного урока, на котором это знание должно быть освоено учащимся (и в какой степени одно соответствует другому?).

На одном уроке концепт «реформа» как теоретическое понятие не рассматривается, а на другом, где все возможные причины реформ Ивана Грозного будут обобщены в сравнении с другими государствами, позволит ученикам обнаружить не только разные целеполагания, но разные замыслы/идеи, которые вкладывают правители в реформу как часть управленческого процесса. В случае с примером трансформации процедурного знания содержание ПООП и первого варианта урока вообще не соотносится с тем, что было записано на запланированном уровне куррикулума.

При этом наши наблюдения за уроками показывают, что их инвариант определяется проверяемым уровнем куррикулума — то есть кодификатором ГИА.

На каждом месте трансформации (там, где знание переходит из одной строки таблицы в другую) можно делать отдельный акцент и рассматривать механизмы этого процесса [подробнее: 41; 49]. Если говорить про уроки, то с точки зрения их последующего анализа рассмотрение происходит в духе концепции У. Дойла, для которого урок представляет очередную трансформацию знания, в которой учитель и ученики — соавторы (они могут влиять на знание, отбирая его части, добавляя в него новые смыслы, изменяя акценты) [42].

Б. Бернштейн и его коллеги выделяют два основных механизма реконтекстуализации в классе: фреймирование и классификация.

Классификация — принцип отбора релевантных смыслов (какие знания попадают или не попадают в школу?). Сильная классификация предполагает жесткие изолированные границы между дидактическими единицами. Слабая классификация предполагает максимально размытые границы, когда учитель свободно определяет, как между собой группировать и взаимосвязывать дидактические единицы.

Таблица 1. Реконтекстуализация знания на примере темы «Реформы Ивана Грозного»

Место реконтекстуализации	Дисциплинарное (нормативное) знание	Процедурное знание
Наука (история) + как знание устроено в культуре = теоретическое знание	Концепт «Реформа»: – А. Б. Каменский: способ управления; – П. А. Зайончковский: радикальное преобразование системы. Споры о том, почему и как проводятся реформы.	Развитие навыков критического мышления. Компетентностный подход (система навыков + ценностные установки). Навыки ведения дискуссии.
Государство (приемы арены борьбы)	ФГОС ПООП + УМК	Навык формулирования собственной точки зрения и составления аргументов. Темы для потенциальных дискуссий и приемы аргументов.
Урок	... Вариант 1: в учебнике дан список реформ и причины их введения. Вариант 2: источники объясняют возможный набор причин реформ. Вариант 3: в переписке Ивана Грозного с князем Андреем Курбским есть видение причин реформ царем.	... Вариант 1: составьте таблицу «Реформы Ивана Грозного». Вариант 2: прочитайте переписку царя и князя Андрея Курбского, выделите их точки зрения на реформы и причины их введения. Вариант 3: подберите из статистических данных факты в пользу разных оценок причин реформ со стороны историков В. Б. Кобрин, А. А. Зимина и др. Вариант 4: на основе цитат из переписки царя с князем Андреем Курбским составьте контраргументы к идеям В. Б. Кобрин о реформах Ивана Грозного.

Фреймирование — форма подачи знания (как включенное в курсikulum знание преподается?). Сильное фреймирование предполагает максимум возможностей учителя и минимальный выбор ученика (его возможности контролировать происходящее на уроке). Слабое фреймирование предполагает минимум возможностей учителя и максимум инструментов влияния на урок для ученика.

Инструмент, предложенный Б. Бернстейном и его коллегами, фактически позволяет выявить, что, несмотря на все заявления об образовательном стандарте как инструменте реформирования содержания образования и изменения педагогической реальности уроков в школе, он эту задачу в России не выполняет, а практики либо вообще не меняются, либо меняются сильно запоздало и бессистемно.

Это становится очевидным при обращении к статьям российских учителей истории о проблемах и содержании исторического образования: обсуждаются линейная или концентрическая система изучения истории России; развитие гражданственности и патриотизма на уроках; цели и принципы исторического образования [8; 15; 26], однако незаметно качественного изменения дидактического наполнения многочисленных уроков. Складывается впечатление, что с обновлением стандартов меняется список результатов отдельных уроков, но не меняется то, как организовано учение учащихся по освоению этих результатов [35]. Ценностные и философские основания предлагаемых приемов и методик продолжают продуцировать логику индустриальной школы.

Аналогичную ситуацию можно встретить в многочисленных пособиях с планами уроков и методических рекомендациях, изданных в России для учителей истории [16; 21; 25; 29]. Речь идет про репродуктивные задания и закрытые тестовые вопросы.

Наиболее показательный пример, раскрытый с позиции феномена реконтекстуализации, — это развитие умения выделять причинно-следственные связи.

В таблице последовательно отражено, как сложное когнитивное умение, состоящее из нескольких последовательных операций, требующих многоступенчатых мыслительных конструкций, низводится до элементарного и поверхностного действия «найди в тексте причину». На уроке во всех случаях, кроме последнего, фактически происходит подмена умения устанавливать причину события в лучшем случае навыком осмысленного чтения, а в худшем простым запоминанием. Это говорит о том, что при

сохранении формы задания (оно ведь посвящено разбору или раскрытию причин события), содержание работает на другие образовательные результаты. Аналогичную картину наблюдаем при конструировании заданий ЕГЭ, где установление причинно-следственных связей подмечается заданием «припомни причину и следствие события».

**Таблица 2. Реконтекстуализация процедурного знания
«выделение причинно-следственных связей»**

Место реконтекстуализации	Процедурное знание
Наука (история) + как знание устроено в культуре = теоретическое знание	<p>Развитие умения выделять причинно-следственные связи:</p> <p>В гуманитарных науках умение выделять причинно-следственные связи описывается через аргумент, который основан на разных теоретических моделях. Фактически не доказывается причинно-следственная связь, а демонстрируются разные способы объяснять одно и то же явление с позиции разных интерпретаций, выделяя ключевой фактор, который и определяется как причина какого-то явления или события. При этом все теории будут равнозначны в своей познавательной возможности, поэтому каждая выделенная причина будет верна.</p>
Примеры артефактов культуры (пособия, учебники и т.п.)	<p>В учебниках и пособиях дается заготовленный список причин, которые надо прочитать и выучить.</p> <p>По источникам (могут быть и первичные, и вторичные) предлагается набор разных причин событий, среди которых ученику надо самостоятельно определить наиболее верные, хотя он не имеет ни исследовательских, ни формально-логических оснований для такого вывода. Из оценок историков и современников событий предлагается набор мнений в виде цитат — учащийся должен прочитать и самостоятельно выделить из этих отрывков то, что определяют причиной их авторы.</p>
Урок	<p>Вариант 1: «лекция» учителя, в которой он приводит учащихся к закономерному списку причин из учебника или пособия (предполагается, что они логичны и последовательны, значит, правильны).</p> <p>Вариант 2: задание на чтение текста учебника или других источников, в которых в готовом или общем виде указаны причины, а учащийся должен применить навык поиска информации для их обнаружения.</p> <p>Вариант 3: учащиеся заранее знакомятся с оценками причин какого-то события, а затем устраивается дискуссия, во время которой учащимся нужно заготовленный список фактов разбросать в пользу той или иной гипотезы о причине события.</p>

С точки зрения фреймирования даже современные конспекты предполагают лишь минимальное влияние учащегося на урок (нет возможности выбрать свой темп изучения темы, нет возможности выбрать форму изучения новой теории, нет возможности повлиять на тему или цель урока и т.п.).

Идея о том, что урок — это событие, на котором учитель выступает интерпретатором содержания образования, повлекла зарождение нового важного тренда: в ряде стран (Канада, Великобритания и др.) во время движения за обновление стандартов в 1980-е годы учителей стали привлекать к разработке стандартов, начиная с первого места, где может происходить реконтекстуализация (а именно, договоренность о том, как структурировать знания из науки; какие из этих знаний стоит или не стоит преподавать в школе) [38; 45].

Выводы

Реконтекстуализация дает возможность обнаружить разрывы между запланированным и фактически получаемым в школьных классах образованием. Анализ результатов внедрения образовательных стандартов разных лет не может опираться исключительно на декларативные заявления и нормативный анализ документов, наоборот, необходимы серьезные и надежные эмпирические данные, что возможно через проведение «этнографических» исследований школьных практик российских учителей (в зарубежных странах этим занимаются целые институты образования). В отсутствие представления о том, какими категориями и рамками оперируют в рамках профессионального мышления учителя, в том числе понимания того, что для них важно, что они думают и знают о содержании образовательных стандартов, что для них является профессиональным кредо и какие акценты они расставляют в уроках, едва ли возможно судить о результативности тех или иных изменений в содержании школьного образования, да и вообще об изменениях в российской школе.

Ключевым же выводом автора является тезис о том, что обсуждение содержания образования лишь на уровне запланированного учебного материала не дает сколько-нибудь значимой пищи для проектирования школы будущего. Это обсуждение требует уровневого расширения за счет изучения механизмов и характера трансформации дидактических единиц при переходе с одного уровня куррикулума на другой. Лишь вы-

явив реальное положение дел в части содержания образования, можно будет говорить о направлениях и способах его модернизации.

Список источников

1. Абдрахманова Г. И., Вишневецкий К. О., Гохберг Л. М. и др. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: докл. к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 420 с.
2. Аверьянов Ю. И., Боголюбов Л. Н., Вяземский Е. Е. Содержание социально-гуманитарного образования в современном обществе и закономерности его становления: монография. М.; СПб.: Нестор-история, 2014. 256 с.
3. Алексаикина Л. Н. Эволюция образовательных стандартов и школьные курсы истории (1990–2010-е годы) // Преподавание истории и обществознания в школе. 2016. № 4. С. 20–32.
4. Баранников К. А., Добрякова М. С., Фрумин И. Д. и др. Универсальная компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. 458 с.
5. Баранников К. А., Реморенко И. М. Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 2. С. 3–23.
6. Баринов С. Л., Беликов А. А., Болотов В. А. и др. Российские учителя в свете исследовательских данных. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016. 312 с.
7. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика. Н. Новгород: НГПУ, 1998. 168 с.
8. Вяземский Е. Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования // Проблемы современного образования. 2013. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-politika-postsovet'skoy-rossii-i-reforma-obshchego-istoricheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.05.2022).
9. Вяземский Е. Е. Школьное историческое образование в России в начале XXI века: основные тенденции и проблемы // История: научно-методический журнал. 2010. № 6. С. 33–38.
10. Вульфсон Б. Л., Дудко С. А., Долгая О. И. и др. Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов: сб. науч. тр. М.: ФГНУ ИТИП РАО: Издательский центр ИЭТ, 2013. 466 с.
11. Гасинец М. В., Авдеев Н. А., Михайлова А. М. и др. Большие идеи в содержании образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.
12. Днепров Э. Д. Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования // Вопросы образования. 2004. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'nyy-standart-instrument-obnovleniya-soderzhaniya-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 15.06.2022).
13. Дьяченко И. М. Построение содержания обществознания: системный подход // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2008. № 1. С. 108–113.
14. Журавлева О. Н., Федоров О. Д. Гуманитарно-аксиологический подход в изучении основ финансовой грамотности в современной школе (на примере УМК ОИГ «Дрофа — Вентана-Граф») // Преподавание истории в школе. 2017. № 2. С. 65–69.
15. Кацва Л. А. Преподавание истории в современной российской средней школе: проблемы и перспективы // Вопросы образования. 2005. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-istorii-v-sovremennoy-rossiyskoy-sredney-shkole-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 24.05.2022).
16. Колесниченко Н. Ю. История России. Конец XVI — XVIII в. 7 класс. Дидактический материал (контрольные задания, тесты). М.: Учитель, 2020. 242 с.
17. Кузнецов А. А. О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-shkolnyh-standartah-vtorogo-pokoleniya> (дата обращения: 22.04.2022).
18. Лазебникова А. Ю., Иванова Л. Ф. Как создавалось современное школьное обществозна-

ние // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 1 (47). С. 79–90.

19. *Ленская Е. А.* Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81–96.

20. *Мачехина О. Н.* Что такое политическая культура (урок обществознания в XI классе) // Преподавание истории в школе. 2010. № 4. С. 62–66.

21. *Набатова О. Г.* Конспекты уроков для учителя истории. 6–7 классы. История России XVI — XVII веков. М.: Владос, 2003. 268 с.

22. *Перминова Л. М.* Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений // Народное образование. 2010. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-standartov-pervogo-i-vtorogo-pokoleniy> (дата обращения: 22.04.2022).

23. *Пинская М. А., Ленская Е. А., Пономарева А. А.* и др. Что мы узнали о наших учителях и директорах? Результаты международного сравнительного исследования TALIS-2013 // Народное образование. 2015. № 6. С. 34–47.

24. *Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г.* Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.

25. *Поздеев А. В.* Всеобщая история. 7 класс. История Нового времени 1500–1800 гг. Поурочные разработки к учебнику А. Я. Юдовской. М.: Вако, 2022. С. 242.

26. *Саплина Е. В.* Проблемы исторического образования // Вопросы образования. 2005. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-istoricheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.05.2022).

27. *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1. С. 4–8.

28. *Соболева О. Б.* Методологические подходы к отбору предметного содержания курсов обществознания // Нижегородское образование. 2015. № 5. С. 16–23.

29. *Соколова И. С.* Всемирная история. 9 класс. I полугодие. Планы-конспекты уроков. М.: Феникс, 2018. 208 с.

30. *Сорокин А. А., Половникова А. В., Саплина Е. В.* и др. Обновление содержания основного общего образования: История. Обществознание. М.: Авторский клуб, 2017. 40 с.

31. *Тарасова Н. В.* Новое поколение образовательных стандартов: «за» и «против» // Образовательная политика. 2011. № 3 (53) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novoe-pokolenie-obrazovatelnyh-standartov-za-i-protiv> (дата обращения: 22.04.2022).

32. *Тюменева Ю. А., Хавенсон Т. Е.* Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода first difference к данным TIMSS-2007 // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 113–140.

33. *Усова А. В.* О стандарте общего образования второго поколения // МНКО. 2007. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-standarte-obshego-obrazovaniya-vtorogo-pokoleniya> (дата обращения: 24.05.2022).

34. *Федоров О. Д.* Категориальная структура школьного социального образования // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2014. № 3 (26). С. 23–28.

35. *Федоров О. Д., Веринчук К. Д.* Эволюция ЕГЭ по истории: стихи и проза учительских практик // Стандарты и мониторинг в образовании. 2021. Т. 9. № 3. С. 39–48.

36. *Хлытина О. М.* Организация работы старшеклассников с историческими источниками: от овладения умениями к познанию прошлого // Вестник ОмГУ. 2011. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-starsheklassnikov-s-istoricheskimi-istochnikami-ot-ovladieniya-umeniyami-k-poznaniyu-proshlogo> (дата обращения: 24.05.2022).

37. *Хуторской А. В.* Метапредметное содержание в стандартах нового поколения // Школьные технологии. 2012. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnoe-soderzhanie-v-standartah-novogo-pokoleniya> (дата обращения: 22.04.2022).

38. *Aoki T. T.* Theoretic Dimensions of Curriculum: Reflections from a Micro-Perspective // Canadian Journal of Education. 1977. P. 49–56.

39. *Ball S. J.* What is policy? Texts, trajectories and toolboxes // The Australian Journal of Education Studies. 1993. Vol. 13, no. 2. P. 10–17.

40. *Ball S. J., Maguire M., Braun A.* et al. Policy actors: Doing policy work in schools // Discourse: Studies in the cultural politics of education. 2011. Vol. 32, no. 4. P. 625–639.

41. *Bernstein B.* The structuring of pedagogic discourse. Routledge, 2004. P. 324.
42. *Doyle W.* Curriculum and pedagogy // Handbook of research on curriculum / ed. P.W. Jackson. 1992. Vol. 5. P. 486–516.
43. *Endeley M. N., Zama M. A.* Perspectives in Curriculum Studies. Spears Media Press, 2021. P. 336.
44. *Jackson P. W.* Handbook of research on curriculum // Macmillan Library Reference, 1992. Vol. 5, no 2. P. 1088.
45. *Heikkilä M.* Finnish teachers' participation in local curriculum development: A study of processes in five school contexts // Policy Futures in Education. 2020. November. P. 12–28.
46. *Kelly A. V.* The curriculum: Theory and practice. Sage, 2009. P. 321.
47. *Kridel C.* Encyclopedia of Curriculum Studies. Sage, 2010. P. 468.
48. *Liu Y., Dunne M.* Educational reform in China: Tensions in national policy and local practice // Comparative Education. 2009. Vol. 45, no. 4. P. 461–476.
49. *Maton K.* Recovering pedagogic discourse: A Bernsteinian approach to the sociology of educational knowledge // Linguistics & Education. 2000. Vol. 6, no. 11 (1). P. 79–98.
50. *Obenchain K. M., Balkute A., Vaughn E.* et al. High school teachers' identities: constructing civic selves // The High School Journal. 2016. Vol. 99, no. 3. P. 252–278.
51. *Priestley M., Biesta G., Robinson S.* Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury Publishing, 2015. P. 200
52. *Sim J. B. Y., Print M.* The state, teachers and citizenship education in Singapore schools // British Journal of Educational Studies. 2009. Vol. 57, no. 4. P. 380–399.

References

1. *Abdrahmanova G. I., Vishnevskij K. O., Gohberg L. M.* i dr. Chto takoe cifrovaya ekonomika? Trendy, kompetencii, izmerenie: dokl. k XX Apr. mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 9–12 apr. 2019 g. M.: Izdatel'skij dom Vysshoj shkoly ekonomiki, 2019. 420 s. [In Rus].
2. *Aver'yanov Yu. I., Bogolyubov L. N., Vyazemskij E. E.* Soderzhanie social'no-gumanitarnogo obrazovaniya v sovremennom obshchestve i zakonomernosti ego stanovleniya: monografiya. M.; SPb.: Nestor-istoriya, 2014. 256 s. [In Rus].
3. *Aleksashkina L. N.* Evolyuciya obrazovatel'nyh standartov i shkoly // nyekursy istorii (1990–2010-egody) // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2016. № 4. S. 20–32. [In Rus].
4. *Barannikov K. A., Dobryakova M. S., Frumin I. D.* i dr. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti. M.: Izdatel'skij dom Vysshoj shkoly ekonomiki, 2020. 458 s. [In Rus].
5. *Barannikov K. A., Remorenko I. M.* Kak sozdayutsya rezul'taty: metodicheskie podhody k proektirovaniyu obrazovatel'nyh rezul'tatov // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2020. T. 12, № 2. S. 3–23. [In Rus].
6. *Barinov S. L., Belikov A. A., Bolotov V. A.* i dr. Rossijskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannyh. M.: Izdatel'skij dom Vysshoj shkoly ekonomiki, 2016. 312 s. [In Rus].
7. *Volkova E. N.* Sub'ektnost' pedagoga: teoriya i praktika. N. Novgorod: NGC, 1998. 168 s. [In Rus].
8. *Vyazemskij E. E.* Obrazovatel'naya politika postsovetsojskoj Rossii i reforma obshchego istoricheskogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2013. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-politika-postsovetsojskoj-rossii-i-reforma-obshchego-istoricheskogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
9. *Vyazemskij E. E.* Shkol'noe istoricheskoe obrazovanie v Rossii v nachale XXI veka: osnovnye tendencii i problemy // Istoriya: nauchno-metodicheskij zhurnal. 2010. № 6. S. 33–38. [In Rus].
10. *Vul'fson B. L., Dudko S. A., Dolgaya O. I.* i dr. Razvitie obrazovaniya v evropejskikh stranah v usloviyah globalizacii i integracionnyh processov: sb. nauch. tr. M.: FGNU ITIP RAO: Izdatel'skij centr IET, 2013. 466 s. [In Rus].
11. *Gasinec M. V., Avdeenko N. A., Mihajlova A. M.* i dr. Bol'shie idei v soderzhanii obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2020. 60 s. [In Rus].
12. *Dneprov E. D.* Obrazovatel'nyj standart — instrument obnoveniya soderzhanija obshchego obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. 2004. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'nyj-standart-instrument-obnoveniya-soderzhanija-obshchego-obrazovaniya>

- (data obrashcheniya: 15.06.2022). [In Rus].
13. *D'yachenko I. M.* Postroenie soderzhaniya obshchestvoznaniya: sistemnyj podhod // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2008. № 1. S. 108–113. [In Rus].
 14. *Zhuravleva O. N., Fedorov O. D.* Gumanitarno-aksiologicheskij podhod v izuchenii osnov finansovoj gramotnosti v sovremennoj shkole (na primere UMK OIG «Drofa — Ventana-Graf») // Prepodavanie istorii v shkole. 2017. № 2. S. 65–69. [In Rus].
 15. *Kacva L. A.* Prepodavanie istorii v sovremennoj rossijskoj srednej shkole: problemy i perspektivy // Voprosy obrazovaniya. 2005. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-istorii-v-sovremennoj-rossijskoj-srednej-shkole-problemy-i-perspektivy> (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
 16. *Kolesnichenko N. Yu.* Istoriya Rossii. Konec XVI — XVIII v. 7 klass. Didakticheskij material (kontrol'nye zadaniya, testy). M.: Uchitel', 2020. 242 s. [In Rus].
 17. *Kuznecov A. A.* O shkol'nyh standartah vtorogo pokoleniya // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2008. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-shkolnyh-standartah-vtorogo-pokoleniya> (data obrashcheniya: 22.04.2022). [In Rus].
 18. *Lazebnikova A. Yu., Ivanova L. F.* Kak sozdavalos' sovremennoe shkol'noe obshchestvoznanie // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 2, № 1 (47). S. 79–90. [In Rus].
 19. *Lenskaya E. A.* Kachestvo obrazovaniya i kachestvo podgotovki uchitelya // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 4. S. 81–96. [In Rus].
 20. *Machekhina O. N.* Chto takoe politicheskaya kul'tura (urok obshchestvoznaniya v XI klasse) // Prepodavanie istorii v shkole. 2010. № 4. S. 62–66. [In Rus].
 21. *Nabatova O. G.* Konspekty urokov dlya uchitelya istorii. 6–7 klassy. Istoriya Rossii XVI — XVII vekov. M.: Vlado, 2003. 268 s. [In Rus].
 22. *Perminova L. M.* Vzaimosvyaz' standartov pervogo i vtorogo pokolenij // Narodnoe obrazovanie. 2010. № 7 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-standartov-pervogo-i-vtorogo-pokolenij> (data obrashcheniya: 22.04.2022). [In Rus].
 23. *Pinskaya M. A., Lenskaya E. A., Ponomareva A. A.* i dr. Chto my uznali o nashih uchitelyah i direktorah? Rezul'taty mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya TALIS-2013 // Narodnoe obrazovanie. 2015. № 6. S. 34–47. [In Rus].
 24. *Pinskaya M. A., Ponomareva A. A., Kosareckij S. G.* Professional'noe razvitie i podgotovka molodyh uchitelej v Rossii // Voprosy obrazovaniya. 2016. № 2. S. 100–124. [In Rus].
 25. *Pozdeev A. V.* Vseobshchaya istoriya. 7 klass. Istoriya Novogo vremeni 1500–1800 gg. Pourochnye razrabotki k uchebniku A. Ya. Yudovskoj. M.: Vako, 2022. S. 242. [In Rus].
 26. *Saplina E. V.* Problemy istoricheskogo obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya. 2005. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-istoricheskogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
 27. *Sergeev N. K., Serikov V. V.* Priroda pedagogicheskoj deyatel'nosti i sub'ektnyj mir uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2012. № 1. S. 4–8. [In Rus].
 28. *Soboleva O. B.* Metodologicheskie podhody k otboru predmetnogo soderzhaniya kursov obshchestvoznaniya // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2015. № 5. S. 16–23. [In Rus].
 29. *Sokolova I. S.* Vsemirnaya istoriya. 9 klass. I polugodie. Plany-konspekty urokov. M.: Feniks, 2018. 208 s. [In Rus].
 30. *Sorokin A. A., Polovnikova A. V., Saplina E. V.* i dr. Obnovlenie soderzhaniya osnovnogo obshchego obrazovaniya: Istoriya. Obshchestvoznanie. M.: Avtorskij klub, 2017. 40 s. [In Rus].
 31. *Tarasova N. V.* Novoe pokolenie obrazovatel'nyh standartov: «za» i «protiv» // Obrazovatel'naya politika. 2011. № 3 (53) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novoe-pokolenie-obrazovatelnyh-standartov-za-i-protiv> (data obrashcheniya: 22.04.2022). [In Rus].
 32. *Tyumeneva Yu. A., Havenson T. E.* Charakteristiki uchitelej i dostizheniya shkol'nikov. Primenenie metoda first difference k dannym TIMSS-2007 // Voprosy obrazovaniya. 2012. № 3. S. 113–140. [In Rus].
 33. *Usova A. V.* O standarte obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya // MNKO. 2007. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-standarte-obshchego-obrazovaniya-vtorogo-pokoleniya> (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
 34. *Fedorov O. D.* Kategorial'naya struktura shkol'nogo social'nogo obrazovaniya // Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya.

2014. № 3 (26). С. 23–28. [In Rus].
35. *Fedorov O. D., Verinchuk K. D.* Evolyuciya EGE po istorii: stihii i proza uchitel' skih praktik // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2021. T. 9. № 3. С. 39–48. [In Rus].
 36. *Hlytina O. M.* Organizaciya raboty starsheklassnikov s istoricheskimi istochnikami: ot ovladeniya umeniyami k poznaniyu proshlogo // Vestnik OmGU. 2011. № 3 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-starsheklassnikov-s-istoricheskimi-istochnikami-ot-ovladieniya-umeniyami-k-poznaniyu-proshlogo> (data obrashcheniya: 24.05.2022). [In Rus].
 37. *Hutorskoj A. V.* Metapredmetnoe sodержanie v standartah novogo pokoleniya // Shkol' nye tekhnologii. 2012. № 4 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnoe-soderzhanie-v-standartah-novogo-pokoleniya> (data obrashcheniya: 22.04.2022). [In Rus].
 38. *Aoki T. T.* Theoretic Dimensions of Curriculum: Reflections from a Micro-Perspective // Canadian Journal of Education. 1977. P. 49–56.
 39. *Ball S. J.* What is policy? Texts, trajectories and toolboxes // The Australian Journal of Education Studies. 1993. Vol. 13, no. 2. P. 10–17.
 40. *Ball S. J., Maguire M., Braun A., et al.* Policy actors: Doing policy work in schools // Discourse: Studies in the cultural politics of education. 2011. Vol. 32, no. 4. P. 625–639.
 41. *Bernstein B.* The structuring of pedagogic discourse. Routledge, 2004. P. 324.
 42. *Doyle W.* Curriculum and pedagogy // Handbook of research on curriculum / ed. P. W. Jackson. 1992. Vol. 5. P. 486–516.
 43. *Endeley M. N., Zama M. A.* Perspectives in Curriculum Studies. Spears Media Press, 2021. P. 336.
 44. *Jackson P. W.* Handbook of research on curriculum // Macmillan Library Reference, 1992. Vol. 5, no 2. P. 1088.
 45. *Heikkilä M.* Finnish teachers' participation in local curriculum development: A study of processes in five school contexts // Policy Futures in Education. 2020. November. P. 12–28.
 46. *Kelly A. V.* The curriculum: Theory and practice. Sage, 2009. P. 321.
 47. *Kridel C.* Encyclopedia of Curriculum Studies. Sage, 2010. P. 468.
 48. *Liu Y., Dunne M.* Educational reform in China: Tensions in national policy and local practice // Comparative Education. 2009. Vol. 45, no. 4. P. 461–476.
 49. *Maton K.* Recovering pedagogic discourse: A Bernsteinian approach to the sociology of educational knowledge // Linguistics & Education. 2000. Vol. 6, no. 11 (1). P. 79–98.
 50. *Obenchain K. M., Balkute A., Vaughn E.* et al. High school teachers' identities: constructing civic selves // The High School Journal. 2016. Vol. 99, no. 3. P. 252–278.
 51. *Priestley M., Biesta G., Robinson S.* Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury Publishing, 2015. P. 200
 52. *Sim J. B. Y., Print M.* The state, teachers and citizenship education in Singapore schools // British Journal of Educational Studies. 2009. Vol. 57, no. 4. P. 380–399

Информация об авторе

О. А. Баженов — аспирант

Научный руководитель: О. Д. Федоров, доктор педагогических наук, доцент, ofedorov@hse.ru

Information about the author

O. A. Bazhenov — Postgraduate student

Scientific adviser — O. D. Fedorov, PhD (Education), Associate Professor, ofedorov@hse.ru

Статья поступила в редакцию 17.10.2022; одобрена после рецензирования 31.10.2022; принята к публикации 03.11.2022.
The article was submitted 17.10.2022; approved after reviewing 31.10.2022; accepted for publication 03.11.2022.