

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2021, №4, Том 9 / 2021, No 4, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-4-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN421.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Милованов К.Ю., Никитина Е.Е. Модернизация содержания образования как ключевое направление школьных реформ: ретроспективный опыт и перспективный поиск // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN421.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

**For citation:**

Milovanov K. Yu., Nikitina E. E. (2021). Modernization of the content of education as a key area of school reforms: retrospective experience and prospective search. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 4(9). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN421.pdf> (in Russian)

**Милованов Константин Юрьевич**

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия  
Старший научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования

Кандидат исторических наук

E-mail: [milkonst82@mail.ru](mailto:milkonst82@mail.ru)

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=500547](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=500547)

**Никитина Екатерина Евгеньевна**

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия  
Старший научный сотрудник лаборатории начального общего образования

Кандидат педагогических наук

E-mail: [katya5030@rambler.ru](mailto:katya5030@rambler.ru)

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=550655](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=550655)

## **Модернизация содержания образования как ключевое направление школьных реформ: ретроспективный опыт и перспективный поиск**

**Аннотация.** Данная статья посвящена актуальным аспектам модернизации содержания общего среднего образования, которая характеризуется авторами как ключевое направление школьных реформ. Целью научного исследования является не только рассмотрение ретроспективного контекста перестройки содержания образования, но и презентация перспективных идей об активизации современного перспективного научного поиска. Определено, что вопросы модернизации содержания общего образования целесообразно рассматривать в более широком проблематизированном поле трансформации российской школы, педагогической теории и практики. Такой подход представляется наиболее приоритетным, поскольку существуют и иные представления о возможных путях развития системы общего среднего образования, заслуживающих своего пристального внимания. Охарактеризовано, что в настоящее время на первый план выходят проблемы формулирования новых целей, конструирования идеологии, содержания и методов образования, механизмов внедрения инноваций и их инструментального, функционального и операционального обеспечения. Подчеркивается исключительная значимость результатов исследовательской работы на допредметном уровне содержания образования. Авторы научного исследования обращают внимание на важность выстраивания схемы распределения материала по ступеням обучения с учетом возрастных, гендерных и психолого-физиологических особенностей и на представленные в структуре содержания образования системно-деятельностный и информационно-когнитивный блоки. В работе рассматриваются проблемы изучения структурных компонентов содержания образования, формирования у школьников тех или иных

качеств (свойств) личности и отражение данного процесса в регулятивных и стандартизирующих документах в сфере общего образования. Отмечено, что на современном этапе развития отечественной школы особое внимание следует уделить исследованию концептуальных оснований обновления и доработки содержания образования.

**Ключевые слова:** содержание образования; образовательный стандарт; модернизация образования; школьная реформа; национальная система образования; отечественная педагогика

## Введение

Решение проблем возникающих в ходе проведения школьных реформ возможно лишь при наличии надежной стратегии развития национальной системы образования и действительно эффективного, а не имитационного общегосударственного модернизационного проекта. Центральной теоретической и прикладной проблемой на настоящий момент является перестройка содержания образования, что соответственно «требует взаимосвязанных качественных изменений во всех компонентах образовательной системы школы, т. е. необходимость ее системной модернизации» [1, с. 9–10]. На первое место выходят научные разработки, направленные на анализ состояния образовательных систем различного уровня, выявление потребностей российского общества в качественном образовании на обозримый период. Данное обстоятельство позволяет говорить о «мировоззренческо-методологическом потенциале инновационного развития теории содержания общего среднего образования» [2, с. 5].

Предпринятые в последнее время попытки разработки предметных стратегий, генетически сохраняющих черты парадигмы основ наук, не могут отвечать на ситуационные риски и вызовы в сфере общего среднего образования. Общеизвестно, что «на уровне учебного предмета содержание образования воплощается в нормативных материалах — образовательных стандартах, учебных планах, программах, рекомендациях» [3, с. 9]. Содержание образования должно основываться на анализе ведущих форм культурно-исторической традиции и соблюдении базовых принципов организации учебной деятельности. Следование данной традиции предполагает допредметную разработку структуры и содержания образования. Для современного научного и учебного знания характерна достаточно узкая специализация. Поэтому отбор содержания образования требует грамотного распределения общего проблемно-фактологического массива на отдельные смысловые и тематические блоки между группами профильных специалистов.

Наряду с системой представлений о нормах отношений с окружающим миром неотъемлемым элементом содержания образования являются представления об уровнях развития, способностях, свойствах, чертах характера и деятельности по развитию ожидаемых качеств личности. Приоритетными свойствами человеческой личности следует считать: нравственность, склонность к общественно полезному труду, здоровьесбережение, свободомыслие, креативность, ответственность, гражданственность, коммуникативность, стремление к непрерывному обучению на протяжении всей жизни, саморазвитие и самообразование. По существу, речь идет о фактической конкретизации имеющихся разрозненных представлений о целях и идеологии образования, наполнения образовательного контента, синхронизации общекультурных, социальных, личностных и учебных достижений, а также соответствующих форм образовательной и воспитательной деятельности.

## Методы исследования

На общенаучном уровне были использованы методы теоретического анализа, обобщения и синтеза, что позволило систематизировать методологические подходы по актуальным вопросам модернизации содержания образования. На предметно-научном уровне применялись ретроспективный, культурологический, компаративный и типологический методы, что способствовало отбору и изучению фактологического материала, комплексному анализу источников научной информации по проблеме исследования.

## Результаты

Отечественный и мировой опыт проведения масштабных реформ школьного образования свидетельствует о необходимости реализации следующих значимых мероприятий: выявление общих контуров содержания образования и принципов его построения; разработка учебных программ и учебных планов; освещение и общественное обсуждение; работа по подготовке инновационных (экспериментальных) и регулярных (устоявшихся) учебников. Также актуальными становятся: формирование сети экспериментальных (инновационных) площадок и их научно-методическое обеспечение; коррекция содержания образования по итогам проведения результирующих экспериментов; организация профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителей, управленцев и иных практиков образования; модернизация системы педагогического образования; массовый выпуск новых учебников и средств обучения; создание единой системы мониторинга и контроля качества образования.

На современном этапе перестройки содержания общего среднего образования первостепенное значение приобретают следующие направления фундаментальных и прикладных исследований:

- научно-методическое сопровождение, обновление, доработка и поиск путей совершенствования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) (А.Ю. Лазебникова, И.А. Лобанов, Н.Н. Пантюхина, О.А. Французова) [4; 5];
- формирование и развитие механизмов внедрения обновляемых образовательных стандартов (В.С. Басюк, Н.Ф. Виноградова, Е.В. Кочетова, М.И. Кузнецова, А.Ю. Лазебникова, А.Н. Холинова) [6–8];
- создание перспективных моделей и институциональных матриц структурного обновления ФГОС (Д.А. Метелкин) [9];
- разработка понятийно-терминологического аппарата содержания обучения (Ю.М. Дедков, А.А. Журин) [10];
- эволюция структуры и содержания урока в связи с перманентным обновлением стандартизирующей и регулятивной документации (Е.А. Бубукина) [11];
- изменение соотношения (баланса) школьных учебных дисциплин естественнонаучного, физико-математического и гуманитарного блоков (А.А. Журин) [12].

Согласно Н.И. Городецкой, комплексное «обновление содержания общего образования приобретает особенную актуальность для социально-гуманитарного образования как важного института социализации подрастающего поколения» [13, с. 77]. Чрезвычайно важен и новый тематический блок содержательных проблем, связанный с бурным развитием отрасли

цифровой трансформации образования. Игнорирование данного направления чревато перспективой прогрессирующего отставания от ведущих стран мира, уже переходящих на соответствующую стадию развития промышленно-технологического и экономического уклада («Индустрия» 4.0 или даже футурологический сценарий по версии 5.0).

Анализ основных тенденций развития отечественной школы, ее целевых и аксиологических установок в свете предпринимаемых реформ на протяжении всего XX в. позволяет утверждать, что модернизационная активность данного периода была направлена на обновление, совершенствование и разработку содержания образования. Аналогичная картина наблюдается и в наши дни. Ответ на вопрос чему учить, особенно в реалиях первой четверти XXI столетия, когда наука раздвинула рамки познания человека и мира, является своеобразным «пробирным камнем», согласно которому можно определить двигаемся ли мы по модернизационной траектории или же вновь идем по пути регресса. Передовая стратегия развития выражается в более полном учете интересов, потребностей и возможностей акторов образовательного процесса; рациональном распределении фактологического материала по ступеням обучения; устранении наличествующих диспропорций в различных компонентах содержания образования. Действительно ли мы идем к созданию условий для индивидуализации обучения, личностного развития и полифакторного воспитания школьников, или же бездумно «галопируем» назад в прошлое, то есть к карго-культу научного знания (ультрасциентизму), подготовке учащихся к поступлению в вуз как немаловажному показателю успешности работы школьных организаций. В связи с чем из поля зрения выпадают общекультурные и воспитательные цели.

В педагогической науке сосуществуют различные концепции содержания образования, корни которых уходят в следующие теории: теория материального образования, теория формального образования, дидактический утилитаризм, функциональный материализм, теория операциональной структуризации. В настоящее время наибольшее распространение в педагогической науке имеют три концепции определения содержания общего среднего образования, первые две из которых фактически доминируют: (1) содержание образования как адаптированные основы наук; (2) совокупность знаний, умений и навыков (ЗУН); (3) педагогизированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (но отнюдь не по объему) человеческой культуре во всей ее содержательной полноте.

Первые две концепции провозглашают знаниево-ориентированный подход в формировании содержания образования, оставляя в стороне такие качества личности, как способность человека к самостоятельному творчеству и умение реализовать свободу выбора. Они направлены на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в открытом обществе. Фактически человек рассматривается в этих концепциях как элемент производительной силы, трудовой ресурс определенной квалификации и подготовки. Непоследовательность в раскрытии сущности содержания образования сразу становится очевидными, когда ученым, придерживающимся знаниево-ориентированного подхода, приходится отвечать на вопрос: что должен знать, уметь и какими качествами обладать индивид. В центре внимания исследователей оказываются только первые два вопроса, а попытки их решения не выходят за рамки сциентистского подхода, абсолютизирующего роль науки в системе общекультурной подготовки.

Что должен знать, уметь и какими качествами обладать человек является извечной проблемой не только педагогики, но и философии с культурологией. Изучение школьных учебных предметов далеко не все, что нужно человеку для жизни и успешной карьеры. Однако порой кажется, что кроме научных знаний в содержании образования ничего больше нет. В результате у методистов, авторов программ и учебников, учителей, отбирающих содержание

фактического материала для организации учебной деятельности, появляется превратное представление о содержании образования. Суть его заключается в том, что содержание образования должно соответствовать требованию научности, а учебный предмет строиться по образцу аналогичной научной дисциплины. И чем полнее в содержании изучаемой дисциплины будут отражены достижения науки и соблюдена логика ее построения, тем больше она будет отвечать задачам уставной деятельности школы.

Именно в реализации этой нехитрой стратегии сциентистам видится суть решения основной проблемы содержания общего среднего образования. Это содержание наполняется новыми научными данными, «обрастает» избыточной детализацией, фактами и подробностями, обременяется вспомогательным методическим аппаратом. При этом уходит в тень то обстоятельство, что увеличение фактического объема контента учебных предметов приводит к перегрузке, преодолеть которую одним удлинением сроков обучения или иными способами инструментального манипулирования просто невозможно.

При таком упрощенном подходе упускается из виду самое главное — педагогическое обоснование общеобразовательной дисциплины. Сущность данной процедуры сводится к поиску ответов на следующие вопросы: почему нужно учить именно этому, а не другому; какие функции выполняет дисциплина в общей структуре учебного знания; какие элементы содержания образования, в каком порядке и объеме включать. Ответы на них предполагают кардинальную перестройку фундаментальных оснований содержания образования.

Знаниево-ориентированный подход, фактически доминирующий при определении структуры и содержания образовательных стандартов, должен уступить свое место культурологическому подходу, нацеленному на раскрытие творческого потенциала каждого индивида. Данная стратегия является частью закономерного процесса замены рецептивно-отражательного подхода к мышлению и деятельности человека другим подходом, который называют конструктивно-деятельностным. Именно он в наибольшей степени соответствует установкам гуманистического типа мышления. Это и есть третья концепция содержания общего среднего образования, получившая научное обоснование в трудах В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, наиболее полно отражающая современные требования к школе, в свете которых необходимо обновление и совершенствование содержания образования.

Суть данной концепции заключается в том, что содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный опыт человечества. Это содержание должно включать не только «готовые знания», но и практику осуществления деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Осознание необходимости реального воплощения в нормативной документации данного понимания содержания образования является первостепенной задачей педагогической науки. Данное решение радикальным образом изменит взгляд на идеологию, предназначение, структуру и содержание образовательных стандартов. Прежде чем наполнить стандарты конкретной фактологией, их проектировщики должны будут уяснить необходимость разработки матрицы процесса формирования личности выпускника школы. Использование матричной технологии даст стандартизаторам ключ к определению необходимого и достаточного контент-минимума. В соответствии с этим четче проявятся контуры образовательных областей, будет проведен отбор материала, который составит основу содержания общего среднего образования, учебных планов, программ, а также учебников и конкретного фактологического материала.

### Обсуждение

Так что же является главным ориентиром и общей осью при формировании содержания общего среднего образования. Отправным пунктом в этом деле видятся общие цели

образования и их конкретизация в психолого-педагогических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек. В этом и состоит смысл личностно-ориентированного подхода в определении содержания общего среднего образования. Педагог учит конкретного ученика, а значит приоритет должен отдаваться интересам личности, развитию ее общекультурного потенциала, а не учебному предмету. В соответствии с этим основы наук перестают быть моноисточником формирования содержания школьного образования.

Необходимо выделить критериальный функционал проектирования содержания образования:

- соответствие существующих представлений о содержании образования темпам и трендам развития национальной системы образования;
- определение состава, структуры и конкретного наполнения учебных предметов, образующих ядро содержания общего среднего образования;
- конкретизация структуры и состава модулей, которые дополняют и конкретизируют ядро содержания учебного предмета с учетом их особенностей;
- учет особенностей содержания предмета и учебных материалов, ориентированных на развитие интересов, склонностей и способностей школьников;
- конструирование и структурирование разноуровневого содержания образования;
- создание проективной модели соотнесенных и сведенных целевым образом учебно-информационных и знаниевых блоков, выстроенных, развернутых и разнесенных во времени — по соответствующим уровням образования и этапам обучения;
- формирование оптимальной системы распределения материала по уровням обучения с учетом возрастных, гендерных, психологических и психофизиологических особенностей;
- фокусирование внимания на специфику преподавания, организации учебной и воспитательной деятельности для отдельных категорий учащихся (одаренные дети, ученики с особыми образовательными потребностями, группы риска, коренные малые народы, лица неадаптированные к жизни в условиях агломераций, потомство мигрантов и др.).

Главным источником конструирования содержания образования являются общекультурные и иные формы исторически сложившегося глобального опыта человеческой цивилизации: социальные и личностные отношения, взаимодействие с окружающим миром, созидание, поведение, общественная деятельность, продукты материального и интеллектуального труда. В опыте человечества отражена и реальная действительность, выступающая по отношению к ученику как формирующая и развивающая образовательная среда. В структуру последней входят и образовательные области. В силу этого ученик, взаимодействуя с образовательной средой, приобретает опыт, перерабатываемый им в знания, которые могут не совпадать с внешней образовательной средой с заданными свойствами. Отсюда напрашивается вывод о том, что при формировании учебного материала должна учитываться не только логика развития науки, но и закономерности процесса обучения, в котором учебные предметы и материалы доводятся до каждого школьника. Только в этом случае школа сможет решить важнейшую задачу — научить ученика учиться, стимулировать

интенсивное умственное развитие и активность интеллекта, развивать творческий подход к учебе и конструктивной деятельности.

Содержание общего среднего образования должно рассматриваться в единстве следующих характеристик: социальной сущности, педагогической принадлежности содержания образования и культурологического способа его рассмотрения. Представленная модель содержания образования охватывает пять ступеней его формирования (три первых из которых относятся к проектируемому содержанию): (1) общее теоретическое представление; (2) учебный предмет; (3) учебный материал; (4) процесс обучения; (5) структура личности. На четвертой и пятой ступенях происходит практическая реализация разработанного на первых трех уровнях. Для того чтобы реализация содержания образования удовлетворяла требованиям культурологического принципа и личностно-ориентированного подхода в обучении, необходим поэтапный отбор понятий и идей социального опыта уже на первом этапе проектирования содержания образования. Только после этого их следует включать в содержание образования в виде минимума знаний и умений, которыми должен обладать каждый выпускник средней школы. То есть то, что включается в образовательный стандарт и затем становится на четвертом уровне средством обучения, а на пятом — достижением личности и индикатором образованности.

Необходимо отметить, что наименее разработаны вопросы вычленения критериев и селекции фактологического материала с обособлением в нем ядра знаний, рассмотрения принципов формирования личности, освобождения содержания образования от всего второстепенного и несущественного. В организационном плане предстоит достаточно кропотливая работа по формированию предметного содержания образования. Результативность «структурного распределения предметного материала по классам основной и средней школы была научно доказана многолетними исследованиями отечественных методистов в 60–80-х годах XX века» [14, с. 47]. Тем не менее есть опасение, что работа вновь пойдет по пути сциентистского подхода, и культурологический принцип не найдет своей полноценной реализации при модернизации содержания образования. Опять одержит верх формальная сторона, связанная с увеличением количества научных понятий, вводимых в образовательные стандарты, увеличением набора учебных предметов, перегрузки программ и учебников фактологией, предлагаемой школьникам для затверживания и уяснения пройденного (изученного) материала.

Единство содержательной, инструментальной и операциональной сторон процесса обучения объясняется тем, что наличествует хрупкое равновесие между четырьмя объектами: содержанием обучения; учеником, осуществляющим учебную деятельность; средствами обучения; педагогом (преподавателем, учителем). Соотношение между этими четырьмя структурными компонентами может быть рассмотрено в рамках позиционирования решения различных задач — как сугубо теоретических, так и практических. Следует отметить, что учебное содержание и содержание образования — это структурно разные понятия, хотя они и пересекаются. Каждый из образовательных процессов имеет свое содержание, назначение и направленность. Обучение является лишь одним из видов образовательных процессов.

Если мы признаем необходимость обращения к парадигмальным представлениям и при этом руководствуемся принципом стандартизации, то должна ли существовать парадигма, несущая в себе инвариантный статус содержания образования. Нерешенность на философско-методологическом уровне проблем содержания образования тормозит решение практических задач. Вопросы о требованиях к содержанию образования необходимо ставить в любом случае, поскольку если мы не определим общие вещи, то как тогда будут решаться конкретные проблемы образовательной практики и преподавания отдельных предметов. Наличие базовых

ценностей в содержании образования является одним из важнейших критериев отбора содержания, но совсем не единственным.

Необходима открытая дискуссия по проблемам конструирования содержания образования соответствующего современному уровню развития педагогической науки. Считается, что содержание образования вырабатывается исходя из требований социального заказа. Между целями образования и социальным заказом существует некая шкала, ограниченная двумя представлениями. Одно представление — это заказ с точки зрения государства, которому нужен конформист-исполнитель. Другое — это заказ развитого гражданского общества, которому необходима самостоятельная личность. Конечно, полностью реализовать данные идеальные представления о цели, идеологии и содержании образования невозможно. Поэтому всегда существует компромисс, на который с одной стороны влияет мощь государственного воздействия, а с другой — сила общественного мнения, практическая заинтересованность тех или иных институтов гражданского общества. Исходя из этого, поиск реалистичной школьной парадигмы надо начинать именно с содержания образования. Проблема заключается в том, чтобы четко определить и функционально обозначить временную политико-идеологическую диспозицию, наглядно показать в какую сторону необходимо векторно смещать акценты при разработке содержания образования.

Существует мнение о том, что нет социального заказа, а есть только государственный заказ на моделирование и выстраивание содержания образования. Тогда возникает закономерный вопрос: содержание образования представляет собой цель или средство формирования личности. Если это цель, то мы будем продолжать формировать содержание образования без учета того, насколько это необходимо учителю и ученику. Если же это средство, то нужно поставить перед собой вопрос: личность как цель и модель неизменна, или же она изменяется под воздействием существующих общественных условий и отношений. А раз так, то социальный заказ бесспорно существует. Необходимо сначала научно обосновать и спроектировать модель личности, а уже после этого формировать государственный или социальный заказ. Данная модель должна исходить из того, что она обеспечит средства для развития и воспитания того типа личности, который на сегодняшний день является востребованным. Поскольку нельзя обойти вниманием такое глобальное явление как процесс становления информационно-цифрового общества, то нужно готовить индивида к жизни и профессиональной деятельности в трансформируемой реальности.

Культурологический, когнитивно-информационный и личностный подходы в процессе моделирования содержания образования выступают единым фронтом в качестве общего инструментария развития личности. Их системное взаимодействие (с превалированием того или иного подхода на разных этапах) дает результирующий эффект. Нужен универсальный механизм, синхронизирующий и увязывающий вопросы моделирования личности и содержания образования. При использовании данной стратегии можно будет проектировать сущностные качества обучающегося индивида, а также программировать соответствующим образом его учебную деятельность.

Безусловно, что вышеприведенные подходы должны находиться в определенной иерархии. Например, личностный подход прекрасно вписывается во внутреннюю логику и структуру культурологического подхода. Что же касается когнитивно-информационного подхода, то мы полагаем, что это тот же самый знаниевый подход, который преобладал в 1930-е гг. и вплоть до 60-х гг. XX в. А вот каким образом можно было бы вписать данный подход в готовую иерархию культурологического подхода, то над этим еще следует подумать. Дальнейшее развитие концептуальных оснований содержания образования совершенно не противоречит идее ключевых компетенций. Основы наук также остаются внутри



культурологического подхода, но они не являются в нем доминирующими, ибо содержание образования подчинено отнюдь не науке, а развитию человеческой личности.

Необходим комплекс мер и формирующих условий, обеспечивающий старт разработок, проводимых в рамках обновления содержания образования, в том числе и радикальный пересмотр взаимоотношений между высшей и средней школой. Требуется ясно высказанная и нормативно оформленная точка зрения, согласно которой задача поступления выпускника школы в вуз признается важной, но все же вторичной: цель системы общего среднего образования — формирование и развитие личности. Без трансформации отношений в системе «школа — вуз» мы по-прежнему будем следовать различным концепциям из блока освоения «основ наук» или «зуновскому подходу». Однако такая идея должна быть хорошо обоснована, что потребует серьезных исследований в области наук об образовании — фундаментальных, прикладных и методических разработок.

Принимая культурологический подход к формированию содержания общего среднего образования в качестве ведущего, и отказываясь тем самым от консервативных инструментов (метод освоения основ наук, предметоцентризм, «зуновский подход»), необходимо все же предостеречь от новых крайностей. Есть вещи, которые должны быть усвоены на уровне автоматизма. Неспособность к чтению и неразвитая устная речь, неумение автоматически выполнять простейшие арифметические или алгебраические преобразования делают невозможным достижение более высоких целей формирования и развития личности. Отсутствие эрудиции, то есть владения достаточно обширным кругом понятий и фактов на уровне общих представлений, крайне ограничивает возможность самостоятельного поиска и первичного анализа необходимой информации. Поэтому ядро знаний, умений и навыков должно быть очерчено достаточно определенно и содержательно сформировано. Так, по мнению В.П. Дронова, в принципе «содержание образования может задаваться через различные подходы (ЗУНЫ, компетенции, система оценивания и пр.)» [15, с. 69].

Подобным образом следует относиться и к освоению основ наук. Например, физико-математические и естественные науки — это тоже важная часть золотого фонда мировой педагогической культуры. Знакомство с ними необходимо каждому индивиду, хотя бы для ориентации в постоянном информационном потоке, интеллектуального тренинга и воспитания определенных черт характера. Последовательно реализуя максимы культурологического подхода, мы получим принципиально иные учебные предметы: новую физику, новую историю, новую географию и т. д.

При очевидной популярности культурологического подхода вызывает удивление то обстоятельство, что предыдущие попытки конструирования содержания образования неизменно сохраняли неоднократно доказавшие свою несостоятельность старые идейно-теоретические настройки. Мы никак не можем избавиться от предметоцентризма — ни в содержании образования, ни в стандартах, ни в деле по подготовке педагогических и управленческих кадров. Более того, в последнее время мы наблюдаем очередную реинкарнацию предметоцентристских догм, нашедших свое отражение в ряде основополагающих документов, регулирующих и стандартизирующих образовательную деятельность, преподавание отдельных предметов и учебно-воспитательный процесс. По утверждению В.А. Болотова, вновь «пытаются вернуть предметное содержание, и это шаг назад, ограничивающий свободу учителя и права ребенка» [16, с. 19]. Реализуется реверсивная стратегия по выстраиванию программ на основе линейного подхода и демонтажа концентрической структуры компоновки учебного материала, и данное явление носит ярко выраженный политико-идеологический характер.

### Заключение

Итак, ведущими задачами по разработке содержания образования можно считать переструктурирование теоретико-методических принципов, формирование новых подходов и образовательных технологий, проектирование перспективного контента и критериев отбора учебного материала. Предстоит еще решить ряд значимых проблем, а именно: создание стратегической модели отбора, обновления, разработки (доработки) и совершенствования содержания общего среднего образования; создание индивидуальных механизмов и способов присвоения человеком элементов культуры; устройство системы трансляции педагогически препарированной культуры человеческой цивилизации. Даже беглый взгляд на освещение данной проблематики свидетельствует о царящем в этой сфере взаимном непонимании, обструктивном несовпадении мнений, наличии взаимоисключающих позиций по одному и тому же рассматриваемому положению. И это можно объяснить лишь тем, что они не всегда видят и обращают свое внимание на самое главное.

Разработка содержания образования, основывающаяся на анализе, структурировании и педагогической адаптации культурно-исторического опыта — дело достаточно трудное и наукоемкое. Вместе с тем работа на принципах культурологического подхода должна быть доведена до своего закономерного результата — формирования конкретного содержания образования, представленного в программах, учебных предметах, планах и пособиях. Такими видятся нам насущные проблемы модернизации содержания общего среднего образования, решение которых дадут возможность осуществить подлинное, а не мнимое реформирование школы.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарев, В.С. Внедрение стандартов общего образования: не решенные и не решаемые проблемы / В.С. Лазарев // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 5. — С. 6–13.
2. Богуславский, М.В. Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий (в отечественной педагогике второй половины XX века): монография / М.В. Богуславский. — М.: ИТИП РАО, 2008. — 130 с.
3. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт: монография / Под ред. М.В. Рыжакова. — М.; СПб.: Нестор-История, 2012. — 256 с.
4. Лазебникова, А.Ю. Обновление ФГОС старшей школы: от теории к практике / А.Ю. Лазебникова, И.А. Лобанов, О.А. Французова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. К 20-летию кафедры методики преподавания истории, обществознания и права: сборник научных статей. Выпуск VI / Под ред. А.А. Сорокина. — М.: Книгодел, 2019. — С. 35–49.
5. Пантюхина, Н.Н. Научно-методическое сопровождение Федерального государственного образовательного стандарта общего среднего образования / Н.Н. Пантюхина // Sciences of Europe. — 2017. — № 15. — С. 69–77.
6. Басюк, В.С. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения / В.С. Басюк, Н.Ф. Виноградова, А.Ю. Лазебникова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2021. — Т. 1. — № 4. — С. 7–29.

7. Кочетова, Е.В. Проблемы внедрения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования / Е.В. Кочетова, А.Н. Холинова // Университетский округ: прошлое и настоящее. — 2014. — № 2. — С. 96–101.
8. Лазебникова, А.Ю. Переход на новые образовательные стандарты: вопросы и комментарии / А.Ю. Лазебникова, М.И. Кузнецова // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2017. — № 1. — С. 45–51.
9. Метелкин, Д.А. Формирование и институциональное закрепление федеральной модели обновления федерального государственного образовательного стандарта общего среднего образования / Д.А. Метелкин // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 2. — № 5. — С. 10–15.
10. Журин, А.А. Метапредметные результаты обучения: терминология и структура / А.А. Журин, Ю.М. Дедков // Педагогическое образование и наука. — 2019. — № 6. — С. 84–89.
11. Бубукина, Е.А. В чем суть изменений урока с введением Федерального государственного стандарта начального общего образования? / Е.А. Бубукина // Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 декабря 2013 г. Ч. 1. — Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2013. — С. 30–35.
12. Журин, А.А. Соотношение гуманитарного и естественнонаучного знания в содержании общего среднего образования / А.А. Журин // Совет ректоров. — 2014. — № 5. — С. 47–49.
13. Городецкая, Н.И. ФГОС старшей школы как инструмент нормирования и обновления социально-гуманитарного образования / Н.И. Городецкая // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. К 20-летию кафедры методики преподавания истории, обществознания и права: сборник научных статей. Выпуск VI / Под ред. А.А. Сорокина. — М.: Книгодел, 2019. — С. 74–84.
14. Кочергина, Н.В. Направления совершенствования федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования / Н.В. Кочергина, А.А. Машиньян // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 3 (39). — С. 44–54.
15. Дронов, В.П. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: поиск национальной модели / В.П. Дронов // Наука и школа. — 2021. — № 2. — С. 66–78.
16. Болотов, В.А. Тенденции и риски в образовании в 2012–2022 гг. / В.А. Болотов // Тенденции развития образования. Качество образовательных результатов и образовательные реформы: Материалы XV Международной научно-практической конференции, 15–17 февраля 2018 г. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2019. — С. 16–22.

**Milovanov Konstantin Yuryevich**

Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
E-mail: [milkonst82@mail.ru](mailto:milkonst82@mail.ru)  
RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=500547](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=500547)

**Nikitina Ekaterina Evgenyevna**

Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
E-mail: [katya5030@rambler.ru](mailto:katya5030@rambler.ru)  
RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=550655](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=550655)

## **Modernization of the content of education as a key area of school reforms: retrospective experience and prospective search**

**Abstract.** This article is devoted to the current aspects of modernizing the content of general secondary education, which is characterized by the authors as a key area of school reforms. The purpose of the research is not only to consider the retrospective context of the restructuring of the content of education, but also to present promising ideas about the activation of modern promising scientific research. It is determined that the issues of modernization of the content of general education should be considered in a broader problematic field of transformation of the Russian school, pedagogical theory and practice. This approach seems to be of the highest priority, since there are other ideas about the possible ways of developing the system of general secondary education, which deserve their close attention. It is characterized that at present the problems of formulating new goals, constructing ideology, content and methods of education, mechanisms for introducing innovations and their instrumental, functional and operational support are coming to the fore. The exceptional significance of the results of research work at the pre-subject level of the content of education is emphasized. The authors of the scientific study draw attention to the importance of building a scheme for the distribution of material by stages of education, taking into account age, gender and psychological and physiological characteristics and to the system-activity and information-cognitive blocks presented in the structure of the content of education. The paper examines the problems of studying the structural components of the content of education, the formation of certain qualities (properties) of the personality in schoolchildren and the reflection of this process in regulatory and standardizing documents in the field of general education. It is noted that at the present stage of the development of the national school, special attention should be paid to the study of the conceptual foundations of updating and improving the content of education.

**Keywords:** content of education; educational standard; modernization of education; school reform; national education system; domestic pedagogy