

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-70-85

М.В. Гасинец

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Роль учителя в реализации реформ содержания образования: опыт зарубежных исследований

Реализация образовательных реформ часто сопряжена с трудностями, в результате которых запланированные изменения не оказывают значительного влияния на практику или обладают краткосрочным эффектом. Одной из самых проблемных для реформирования является область курикулума (образовательных программ и содержания образования). Существуют различные подходы к объяснению причин возникающих сложностей, однако наиболее перспективным направлением является анализ роли учителя в этих процессах. В российских публикациях активная преобразовательная роль учителей в контексте реформ изучена недостаточно. В то время как в зарубежной литературе эта тема разрабатывалась несколько десятилетий. Цель данной работы – обзор зарубежных исследований и подходов, посвященных этой проблематике. Установлено, что восприятие роли учителя в трансформации образования крайне неоднородно: их функция как может быть сведена к механической ретрансляции материалов и инструкций, разработанных экспертами на институциональном уровне, так и быть определена как решающая и ключевая. Рассмотрение основных характеристик указанных выше подходов, их сильных и слабых сторон позволяет утверждать, что в контексте исследований эффективности образовательных реформ наибольший потенциал имеет теоретическая рамка агентности. Агентность в принимаемой нами трактовке – социокультурно обусловленная возможность и способность самостоятельно действовать. Современные концептуализации агентности позволяют ставить исследовательские вопросы как о личных характеристиках учителей, связанных

с их активностью и вовлеченностью в процесс реформ, так и о контекстах изменений. Также подход открывает пространство для изучения взаимодействия личных характеристик учителей и среды в связи с их активностью в условиях реформ образования. Такие исследования обладают большим потенциалом для объяснения трудностей, с которыми сталкивается реформа содержания образования в России.

Ключевые слова: реформы образования, currículo, реализация реформ, роль учителя, убеждения учителя, агентность, образовательные стандарты

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гасинец М.В. Роль учителя в реализации реформ содержания образования: опыт зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 70–85. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-70-85

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-70-85

M.V. Gasinets

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

The teachers' role in curriculum reform implementation

Curriculum reforms face significant challenges and may have no influence on educational practice or yield short-term changes because of these difficulties. One of the most problematic areas for reform is the area of the curriculum (educational programs and content of education). There are various approaches to explaining the causes of the emerging difficulties, but the most promising direction is to analyze the role of teachers in these processes. In Russian publications, the active transformative role of teachers in the context of reforms has not been sufficiently studied, while in foreign research literature this topic has been developed for several decades. The purpose of this paper is to review research on this topic conducted abroad. The paper shows that the representation of teachers' role in scientific literature is not homogenous; thus, it can vary from a mechanic retranslation of content

and guides prescribed by experts at the institutional level to crucial importance for reform implementation. Analysis of the main characteristics, strengths and weaknesses of approaches listed above leads to a conclusion that today the most prospective approach to explore the role of teachers in the context of curriculum changes draws on the theoretical framework of agency. Modern conceptualizations of agency make it possible to pose research questions both about the personal characteristics of teachers associated with the successful implementation of curriculum reforms, and about the contexts of changes. The approach also enables to study the interaction of personal characteristics of teachers and the environment in the context of curriculum reforms. Such studies have great potential to explain the difficulties faced by the reform of the content of education in Russia.

Key words: curriculum, curriculum reforms, curriculum implementation, teachers' role, teachers' beliefs, agency, educational standards

CITATION: Gasinets M.V. The teachers' role in curriculum reform implementation. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 1. Pp. 70–85. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-70-85

Введение

Проблема неустойчивости образовательных реформ находится под пристальным вниманием профессионального сообщества несколько десятилетий. Исследования показывают, что редкие масштабные изменения в образовательном процессе дают значительный и устойчивый результат [33]. Они либо не приживаются сразу, либо теряют свою силу в долгосрочной перспективе.

Одним из наиболее неподатливых объектов для реформирования в мировой практике оказалось содержание образования¹. Реформы

¹ В англоязычной литературе наиболее близкий по смыслу к «содержанию образования» термин – *curriculum*. Термин не является прямым аналогом или переводом «содержания образования», но круг явлений и вопросов, который им описывается, достаточно близок. На русский *curriculum* часто переводят как учебная программа, но такой перевод слишком сильно сужает первоначальный смысл. Поэтому в данной работе мы использовали кальку от английского – куррикулум.

Термин «куррикулум» описывает разные элементы образовательного процесса: от учебных программ до намеренно и ненамеренно сформированного опыта ученика. В наиболее общем виде куррикулум можно определить как сложно организованную систему учебных планов, образовательных практик, учебного опыта и образовательных результатов.

В российской, а ранее в советской педагогике вопросы, разрабатываемые теорией куррикулума, рассматривались в рамках изучения «содержания образования». Наиболее известные авторы, занимающиеся вопросами «содержания образования» — И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.В. Сериков, В.С. Леднев. Краевский, например, выделял несколько

содержания образования, как правило, затрагивают глубинные основания и устоявшиеся практики, и их осуществление сталкивается с наибольшими проблемами.

Трудности, преследующие проведение реформ в образовании, подтолкнули исследователей к активному изучению процессов их реализации. Одним из первых необходимость исследовать процессы реализации реформ начал отстаивать Майкл Фуллан [14]. Изучение реализации реформ, по его мнению, позволяет открыть, что происходит в «черном ящике» между политическими инициативами и полученными результатами. Мы не можем знать, что и как меняется, и меняется ли в процессе реформ, если не будем пытаться направленно это исследовать. Он обращает внимание, что при проведении реформ часто основные усилия концентрируются на детальной проработке программ изменений, их определения, измерения и т.д. Однако проблемы их непосредственного применения: кем и как нововведения будут реализовываться на практике, какие могут быть трудности и как поддерживать этот процесс, остаются вне поля рассмотрения.

Также изучение процессов реализации способствует лучшему пониманию, почему многие образовательные реформы оказываются неуспешными. Наконец, более тщательное изучение реализации реформ помогает лучшему пониманию итоговых результатов реформы и тому, что в этот результат вкладывается.

В ходе исследований выявлены разные факторы, связанные с ходом реализации тех или иных преобразований: от ясности материалов, формирующих и регламентирующих содержание образования (регламентирующие документы, методические материалы, учебники и пр.), до организации поддержки учителей и структурной сложности системы образования (федеративное устройство, уровень автономии образовательных организации и пр.). Несмотря на разные трактовки факторов успешности реализации реформ содержания образования, одной из самых обсуждаемых тем стала роль учителя.

уровней воплощения содержания образования: общедидактический, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения, структуры личности. Как и в зарубежной традиции, содержание образования покрывает разные уровни учебного процесса: от общедидактического, где формулируются общие принципы и цели обучения, к уровню учебного материала, выраженному в стандартах, учебных планах и программах, до процесса обучения и опыта ученика.

Таким образом мы видим, как и куррикулум, понятие содержание образования включает в себя множество разнородных компонентов: от набора знаний и учебных предметов до опыта учащихся. Благодаря этому мы можем заключить, что при всей особенностях традиций, отечественное «содержание образования» и англоязычный куррикулум описывают схожий набор феноменов.

В России, с одной стороны, осуществляются непрекращающиеся попытки обновить содержание образования. В начале 2010-х гг. приняты образовательные стандарты, одной из целей которых было внедрение компетентностного подхода. Обновление содержания образования декларируется целью Национальных проектов. В 2020 г. опубликована следующая версия стандартов. В научных кругах ведется дискуссия о том, что должно входить в содержание образования того или иного уровня. С другой стороны, исследований реализации этих реформ с особым вниманием к роли учителя в российском контексте проводится недостаточно.

В докладе М.С. Добряковой и др., посвященном универсальным компетенциям, осуществляется попытка оценить качество материалов, регламентирующих содержание образования. Указывается, что в стандартах и других регламентирующих документах нет ясной и систематической проработки ключевых понятий, таких как метапредметные компетенции [3]. Учеными проведены всероссийский опрос и фокус-группы с учителями подмосковных школ с целью оценки распространенных установок и убеждений и их сочетаемости с ориентацией образования на развитие метапредметных результатов [2]. Исследуются установки учителей в отношении креативного мышления как одного из метапредметных результатов [1; 4].

Перечисленных выше работ недостаточно для понимания трудностей, с которыми сталкивается реформа содержания образования в России. Это направление исследований, безусловно, необходимо продолжать и развивать. Чтобы учесть накопившийся за десятилетия опыт международного научного сообщества, *целью данной работы* будет обзор и анализ устоявшихся в зарубежных исследованиях подходов к изучению реформ содержания образования и оценке роли учителя в них.

Из первичного анализа литературы можно выделить как минимум три основных подхода к ее определению. Во-первых, в исследованиях широко распространен взгляд на учителя как на *технического исполнителя* регламентов и стандартов. Большая часть таких исследований концентрируется на изучении того, насколько точно учитель реализует спланированное содержание образования. Эти исследования практически игнорировали вклад учителя и занимались прояснением вопросов, связанных с качеством регламентирующих и учебных материалов и организационными условиями. Во втором подходе обратная ситуация – учитель рассматривается как главный автор итогового содержания образования. В его рамках исследователей больше всего интересуют персональные характеристики учителя и как они связаны с педагогической деятельностью. Третий подход занимает умеренную, но в то же

время самую комплексную позицию – формирование содержания образования рассматривается как комплексный *нелинейный* процесс, в котором важны и материалы, регламенты, и деятельность учителей, а в дополнение – контекст (включая социальный, культурный, организационный). Перечисленные подходы будут рассмотрены в связи с общими тенденциями в теории куррикулума. Кроме того, будут рассмотрены предпосылки, слабые и сильные стороны каждого из них и приведены обоснования продуктивности последнего.

Учитель – технический исполнитель?

Роль учителя в формировании содержания образования тесно связана с общей теорией куррикулума. Исторически первым, еще в начале XX в., устоялся *менеджериалистский* взгляд на формирование содержания образования. Основной фокус в его рамках сконцентрирован на вопросах разработки учебных программ и регламентов. Специалисты пытаются определить, на основании чего и как разработчики должны принимать решения в отношении содержания образования, что должны учитывать. Успешность изменений в рамках этого подхода зависела от качества организации процесса разработки и четкого следования технологии. Формирование политики и способы ее реализации полностью определяют результат.

Процесс формирования содержания образования рассматривается *линейно*. Экспертное сообщество разрабатывает стандарты – учебные организации их реализуют, чем ближе к установленным нормам, тем лучше. Учителя и ученики в данном подходе, в первую очередь, ресурс. Менеджериалистский взгляд на разработку и изменение содержания образования определяет решающую роль регламентирующих документов. Роль учителя сводится к технической функции правильного исполнения регламентов. Ключевыми в рамках менеджериалистского подхода стали вопросы: на сколько точно учителя реализуют разработанное экспертами содержание образования и с какими условиями это связано? Как *точность* реализации может быть улучшена?

Для таких исследований свойственны количественные измерения на основании набора объективных показателей. Например, если в рамках реформы делается ставка на изменение методов преподавания в сторону большего распространения групповой работы учеников, или проектное обучение, формируется набор наблюдаемых дескрипторов для фиксации и, как правило, в рамках наблюдения на уроках, оценивается, насколько часто искомое поведение реализуется в действительности. Такие исследования показывают, что большую роль в точности реализации изменений играют сами материалы. Чем более ясные

и четкие инструкции выдаются учителям, тем лучше они справляются с их выполнением [25]. Причины провала реформ, во многом, надо искать в низком качестве документов и неэффективной организации реформы.

Менеджериалистский подход был доминантным на протяжении многих лет и пользуется определенной популярностью до сих пор [5; 14; 31]. Его неоспоримым преимуществом является прозрачность исследовательских вопросов и опора на понятные измеримые конструкции. Такого рода исследования хорошо сочетаются с популярной сегодня политической рамкой подотчетности (*accountability*), для которой один из столпов управления образованием – это всевозможные измерения, мониторинги, оценка эффективности и пр. Они позволяют зафиксировать некоторый набор ожидаемых поведенческих паттернов, измерить их актуальную распространенность и оценить эффективность проводимых реформ с точки зрения их осуществления.

С накоплением эмпирического материала оценка точности реализации стала подвергаться все большей критике. В таких исследованиях есть два важных допущения:

1) материалы, формирующие содержание образования, разрабатываются вне школы разного рода экспертами и представляют собой фиксированный набор контента, регламентов и инструкций, которые необходимо исполнить;

2) учитель рассматривается как простой «ретранслятор».

Роль учителя заключается в том, чтобы взять контент, методы, инструменты, разработанные внешними институтами, и воспроизвести их с наибольшей точностью ученику. Собственный вклад учителя сводится к минимуму. Активные преобразовательные действия учителя, интерпретация и реконтекстуализация реформы и изменяемого содержания образования не находят своего места в этом подходе.

Чем больше проводилось исследований, тем яснее было видно, что технический взгляд на учителя страдает от чрезмерных упрощений. Становится понятно, что учитель играет активную роль в том, как реализуется содержание образования и что формирование содержания образования связано в том числе с субъективной стороной учителя, его опытом, ценностями, убеждениями и психологическими особенностями. В нашем случае важно это понимать, чтобы не попасть в ловушку объяснения трудностей, с которыми сталкивается изменение содержания образования в России через обращение к качеству стандартов, учебных материалов и организационных условий реформы. Важно помнить, что учитель найдет место для переосмысления внешних требований к содержанию образования, даже в условиях жесткой регламентации [7; 10].

Учитель – главный автор?

После переосмысления роли учителя он рассматривается главным объектом исследования. Одним из центральных исследовательских вопросов стал – «Почему одни учителя принимают и реализуют новые требования, а другие игнорируют или саботируют их?» Для ответа на него было изучено, как имеющиеся знания, установки и убеждения учителей связаны с разной степенью принятия реформ, какую роль в принятии реформ играет совпадение представлений учителей и идей, лежащих в основе изменений.

Было показано, что в реализации реформ содержания образования имеют значение: знания учителей, как общепедагогические, так и предметные; убеждения и опыт учителей; общее отношение к реформе и предлагаемым материалам. Учителя сопротивляются реформам в условиях противоречия их опыта и установок предлагаемым изменениям [28]. Например, показано, что учителя с более традиционными взглядами склонны использовать фронтальные методы обучения, а учителя с более конструктивистскими убеждениями чаще используют ориентированные на вовлечение учеников активные методы обучения [18]. Следовательно, в зависимости от идей, закладываемых в основу реформ, одна из групп с большей вероятностью займет критическую позицию.

Однако концентрация на личностных характеристиках учителей также подвергается систематической критике [23; 29]. В рамках предложенного подхода происходит смещение внимания с программ, регламентов и организационных условий на фигуру учителя. Этот подход, как и менеджериалистский, представляет собой крайность, в которой все внимание сконцентрировано на одной из сторон процесса.

На наш взгляд, это тупиковый путь по двум причинам. С одной стороны, в рамках ориентации на изучение внутренних характеристик учителей, успех и неуспех реформ объясняется через сознательное решение учителя по поводу принятия реформ и их реализации. Это приводит к постоянной критике учительского корпуса: учитель рассматривается как барьер, фактор сопротивления изменениям в содержании образования. С другой стороны, такой подход необоснованно упрощает процессы формирования и изменения содержания образования и упускает из вида, что учитель работает не в вакууме, а в некоторой среде и сами транслируемые им убеждения и установки могут развиваться в связи с контекстом, в котором он работает. Исследования подтверждают, что часто даже в условиях принятия учителями основных идей реформы содержания образования степень их реализации продолжает различаться [28].

Таким образом нам удалось показать, что часто при изучении процессов реализации реформ содержания образования исследователи впадают в одну из крайностей. С одной стороны, изучается качество материалов, регламентирующих документов и организационных условий проводимых изменений. В таком случае роль учителя сводится к простому исполнению инструкций. С другой стороны, признается ключевая роль учителя в принятии или не принятии реформ, и изучаются их персональные характеристики, которые с такими решениями связаны. Оба подхода позволяют достигнуть интересных результатов, но подвергаются серьезной критике за недопустимые упрощения и односторонность. Кроме того, накапливается все больше эмпирических опровержений представленных позиций.

Нелинейный подход к формированию содержания образования и роль учителя в нем

Уже к концу 1970-х – началу 1980-х гг. исследователи призывают пересмотреть *линейный* взгляд на формирование и изменение содержания образования. Главной идеей многих теоретиков становится переориентация от вопросов разработки и регламентации содержания образования к пониманию того, как оно формируется и функционирует в сложном социальном контексте [22]. Происходит постепенный отказ от линейной модели изменений, в которой специалисты разрабатывают стандарты и инструкции, а учебные организации их выполняют и реализуют, пересматривается допущение линейной зависимости между политикой и практикой.

Взамен менеджериалистским взглядам влияние в исследованиях содержания образования приобретают социологические теории критического реализма, постструктурализма, критических исследований, институционализма [20]. На первый план выходят проблемы глобализации и ее преломления в локальных культурных и социальных контекстах; вопросы заимствования и трансформации транснациональных образовательных инноваций (в том числе в области содержания образования) [30]. Исследователи включают в область своих интересов расовые, исторические, идеологические, политические проблемы, связанные с содержанием образования. Исследования в области изменения содержания образования все чаще начинают рассматривать реформы как процесс сложного социального взаимодействия.

Описанные изменения приводят к очередной переоценке роли учителя в процессе разработки и реализации содержания образования. Учитель рассматривается не просто как пассивный ретранслятор или,

наоборот, ключевой деятель, а как один из участников сложного, многоуровневого социального взаимодействия. Продолжая искать адекватные способы оценки роли учителя в проведении реформ, исследователи стали разрабатывать все более сложные конструкты, связанные с идентичностью, способностью интерпретации и активностью учителя. Чаще всего среди таких характеристик выделяются психологические процессы наделения смыслом реформ и активная самостоятельность учителя или его агентность (*agency*) [15; 23; 24; 29].

Изучение процессов «осмысления» реформ

Привлекая теоретические ресурсы когнитивной и социальной психологии, исследователи показали, что во взаимодействии учителя с реформой содержания образования включаются сложные механизмы наделения смыслом и интерпретации предложенных идей и инструментов. Поэтому успех реформ нельзя пытаться объяснить исключительно желанием или нежеланием учителя реализовывать их под воздействием своих установок и убеждений.

Учительские убеждения и привычные практики могут приводить к неверному пониманию реформ, даже если учитель сознательно не сопротивляется им. В процесс интерпретации вмешиваются сформированные у учителя «схемы» мышления. Например, исследования показывают, что учителя, получающие информацию о реформе из одних и тех же текстов, на одних и тех же обучающих мероприятиях демонстрируют высокую степень вариативности в понимании идей и целей преобразований [29]. Разница не объяснялась ни недостаточными усилиями со стороны учителей для понимания и применения реформ, ни сознательным саботажем. В то же время в зависимости от интерпретации реформ менялся уровень ее реализации.

Кроме того, установлено, что часто учителя интерпретируют новые идеи, как уже знакомые, что приводит к неверному их пониманию. Глубинные изменения в концептуальном понимании целей и средств обучения требуют серьезных усилий и ресурсов. Вместо этого все вовлеченные в процесс преобразований участники склонны вписывать новые идеи в уже имеющееся понимание и преобразуют их таким образом, чтобы они встраивались в существующее знание. Также участники реформ склонны фокусироваться на поверхностном понимании и поверхностных сходствах проводимых изменений, тем самым упуская их фундаментальные основания.

Также удалось показать, что наделение смыслом учителями осуществляемых реформ содержания образования тесно связано с социальным

и политическим аспектами. Участники реализации реформ осмысляют их в сложном контексте организационных структур, профессиональных ролей, традиций. Например, распространенные в коллективе убеждения и способы мыслить отражаются на интерпретации реформ каждым конкретным учителем. Способ мыслить и действовать формируется под влиянием институциональных условий – устоявшихся норм, правил, как поддерживающих реформы, так и мешающих им.

Таким образом, исследователи обращают внимание, что разная степень реализации реформ часто связана не с сознательным сопротивлением или неприятием изменений, а со сложностью процессов осмысления реформ, включением в них как личных характеристик учителя, так и социально-политического контекста. Учитель осмысляет реформы, вписывает их в контекст своего опыта, предыдущих знаний. Этим процессам сопутствуют недопонимание, неверные интерпретации, искажения, которые, в свою очередь, приводят к разной степени реализации изменений.

Однако в такой психологизации тоже есть слабые стороны. В первую очередь, этот подход недостаточно внимания уделяет собственным действиям учителя, его способности активно и самостоятельно прилагать усилия. Объяснение успеха изменений содержания образования ставится в зависимость от особенностей психологии людей и социального контекста.

Агентность учителя

Проблему учета активной деятельности учителя с сохранением внимания к разного рода контекстам в исследованиях реализации реформ помогает решить привлечение теоретической рамки агентности. Фокус на активной самостоятельности учителя становится особенно актуальным с начала 2000-х гг. [8; 9; 11; 13; 19; 26; 27; 32]. Исследования показывают, что проявление агентности может быть разнонаправленным и приводить как к успешному осуществлению реформы, так и сопротивлению ей [23].

Понятие агентности имеет длинную традицию концептуализации в разных науках. В несколько упрощенном виде ее можно определить как *социокультурно обусловленную возможность и способность самостоятельно действовать в условиях неопределенности и выбора*. Агентность учителя проявляется посредством выбора способа действия из некоторого набора альтернатив. Ее не может быть там, где нет выбора, или в условиях постоянного следования рутине. Реформа содержания образования – отличная среда для проявления агентного действия, потому что требует изменения практик и принятия решений.

Наиболее важное расхождение в трактовке агентности происходит в понимании того, качество индивида это или состояние/действие. Многие первоначальные подходы к изучению агентности рассматривали ее как характеристику учителя. Ее связывали с убежденностью в возможности определять результат своих действий, способностью принимать самостоятельные решения, оценкой пространства собственных возможностей и пр. В таком случае агентность либо есть, либо нет. Такая интерпретация обладает двумя слабостями. С одной стороны, агентность в его рамках зафиксирована. С другой стороны, она сведена к способностям индивида, а мы уже обращали внимание на важность контекстных характеристик.

Обозначенные слабости успешно решаются в развитии «экологического» подхода к агентности [6; 12; 17; 23]. В рамках него исследователи не просто задаются вопросом, какой уровень агентности у учителей и как она связана с успешностью осуществления реформ содержания образования, но также в каких культурных и социальных условиях она возникает, какие факторы способствуют проявлению агентных действий.

В данном подходе агентность – это не свойство индивида, которым он обладает или нет. Это состояние, которое достигается индивидом в его взаимодействии со средой. Агентность всегда достигается в определенных условиях. Для экологического подхода это фундаментальные положения. Мы не можем изучать только индивида и его характеристики для объяснения его уровня агентности, мы должны учитывать, в какой среде он действует. Такое понимание позволяет поставить вопросы о том, какие факторы среды способствуют или препятствуют достижению учителем агентности.

Экологический подход к агентности позволяет преодолеть большинство озвученных ранее проблем исследований роли учителя в осуществлении изменений содержания образования. Во-первых, в этом подходе большое внимание уделяется способности учителя самостоятельно и целенаправленно действовать. Это позволяет не попасть в ловушку менеджериалистского изучения, в котором у педагога чисто техническая роль по реализации заданных ввне изменений в максимально точном виде. Во-вторых, эта способность ставится в отношения с контекстом. В рамках экологического подхода агентность достигается во взаимодействии индивидуальных способностей и условий среды.

Такое понимание агентности в контексте реформ содержания образования позволяет исследователям по-новому увидеть процесс изменений и роли учителя в нем. Принимая решения о планируемом содержании образования, учитель всегда находится на стыке множества факторов

и условий. С одной стороны, учитель обязан исполнять требования регламентирующих документов, законов и стандарта. С другой стороны, важную роль в решении о текущей деятельности играют его личные особенности, его убеждения, ценности, привычки и опыт. Но этого недостаточно для адекватного отражения роли учителя в контексте реформ содержания образования.

Актуальные концептуализации агентности подчеркивают, что учитель действует не в вакууме. Решение о том, как взаимодействовать с реформой, менять или не менять свои практики и как их менять, происходит в том числе под влиянием как имеющихся материальных ресурсов, так и более широкого социального, культурного и политического контекста. Концентрация только на одном из описанных факторов приводит к недопустимым упрощениям и затрудняет получение адекватных объяснений того, как учитель формирует содержание образования на уровне процесса обучения. Изучение роли учителя в реформах содержания образования с привлечением понятия агентности, напротив, позволяет поставить ряд нетривиальных вопросов, относящихся как к индивидуальным характеристикам учителя, его опыту, способности суждения, целям, так и к условиям социокультурной и материальной среды. Более того, в рамках экологического подхода открывается возможность ставить вопросы о взаимной обусловленности этих характеристик. Проведение исследований в обозначенных направлениях способствует решению давней проблемы расхождения между идеями реформ и их реализацией.

Заключение

Нам удалось показать, что роль учителя в изменении содержания образования переосмысливалась в ходе развития области от технического ретранслятора экспертных идей до ключевого актора обозначенного процесса. Каждый из крайних подходов позволил достичь интересных научных результатов, но страдает от недопустимых упрощений. Чем больше копилось эмпирических данных, тем более явными становились слабости односторонних подходов. На сегодняшний день наиболее взвешенными являются исследования, рассматривающие процесс изменения содержания образования комплексно. Для получения адекватных ответов необходимо исследовать многослойную структуру процесса формирования содержания образования и взаимодействия внутри нее. Ни анализ регламентирующих и учебных материалов самих по себе, ни исследования исключительно убеждений и интерпретаций учителей не могут избежать неоправданных упрощений.

Наиболее актуальным и продуктивным выглядит подход к исследованию роли учителя в процессах изменения содержания образования, опирающийся на понятие агентности. Исследования агентности учителя в контексте реформ содержания образования позволяют выявить сложную механику взаимодействия между индивидуальными характеристиками учителя и факторами среды. При этом мы имеем, с одной стороны, перспективную общую концептуальную рамку, с другой – большой потенциал развития подхода в области выявления частных отношений между элементами. Применение описанного теоретического подхода позволит лучше понять трудности, с которыми сталкивается обновление содержания образования в России, прекратить возлагать завышенные ожидания от изменений стандартов и более обосновано и взвешено подходить к организации и осуществлению реформ, отдавая себе отчет в сложности и многоуровневости изменяемой реальности.

Библиографический список / References

1. Авдеенко Н.А. Представления учителей о креативности и ее развитии в школе // Образование и саморазвитие. 2021. № 2. С. 124–138. [Avdeenko N.A. Teachers' ideas about creativity and its development at school. *Education and self-development*. 2021. No. 2. Pp. 124–138. (In Rus.)]
2. Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова Е.Г. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. М., 2018. Серия: Современная аналитика образования. 2018. № 4 (21). [Dobryakova M.S., Yurchenko O.V., Novikova E.G. *Navyki XXI veka v rossiyskoy shkole: vzglyad pedagogov i roditeley* [Skills of the 21st century in the Russian school: The view of teachers and parents]. Moscow, 2018. Series: Modern Analytics of Education. 2018. No. 4 (21).]
3. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности: Монография / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фруминина. М., 2020. [Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost: ot lozungov k realnosti [Universal competencies and new literacy: From slogans to reality]. M.S. Dobryakova, I.D. Frumin (eds.). Moscow, 2020.]
4. Avdeenko N. Teachers' beliefs about barriers towards implementation of innovative teaching practices. *INTED2020 Proceedings*, 2020. Pp. 1443–1447.
5. Bergqvist E., Bergqvist T. The role of the formal written curriculum in standards-based reform. *Journal of Curriculum Studies*. 2017. Vol. 49. No. 2. Pp. 149–168.
6. Biesta G., Priestley M., Robinson S. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*. 2015. Vol. 21. No. 6. Pp. 624–640.
7. Bowe R., Ball S.J., Gol A. *Reforming education and changing schools*. London; New York, 1992.

8. Bridwell-Mitchell E.N. Theorizing teacher agency and reform. *Sociology of Education*. 2015. Vol. 88. No. 2. Pp. 140–159.
9. Buchanan R. Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*. 2015. Vol. 21. No. 6. Pp. 700–719.
10. Cuban L. How schools change reforms redefining reform success and failure. *Teachers College Record*. 1998. Vol. 99. No. 3. Pp. 453–477.
11. Da Lennert Silva L.A., Mølstad C. Elde. Teacher autonomy and teacher agency: A comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal*. 2020. Vol. 31. No. 1. Pp. 115–131.
12. Emirbayer M., Mische A. What is agency? *American Journal of sociology*. 1998. Vol. 103. No. 4. Pp. 962–1023.
13. Fu G., Clarke A. Teacher agency in the Canadian context: Linking the how and the what. *Journal of Education for Teaching*. 2017. Vol. 43. No. 5. Pp. 581–593.
14. Fullan M., Pomfret A. Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*. 1977. Vol. 47. No. 2. Pp. 335–397.
15. Ketelaar E., Beijaard D., Boshuizen H.P.A., Den Brok P.J. Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*. 2012. Vol. 28. No. 2. Pp. 273–282.
16. Lasky S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency, and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21. No. 8. Pp. 899–916.
17. Leijen Ä., Pedaste M., Lepp L. Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*. 2020. Vol. 68. No. 3. Pp. 295–310.
18. Levin T., Nevo Y. Exploring teachers' views on learning and teaching in the context of a trans-disciplinary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 2009. Vol. 41. No. 4. Pp. 439–465.
19. Molla T., Nolan A. Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*. 2020. Vol. 26. No. 1. Pp. 67–87.
20. Nordin A., Sundberg D. Exploring curriculum change using discursive institutionalism – a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*. 2018. Vol. 50. No. 6. Pp. 820–835.
21. Penuel W.R., Phillips R.S., Harris C.J. Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives. *Journal of Curriculum Studies*. 2014. Vol. 46. No. 6. Pp. 751–777.
22. Pinar W.F., Reynolds W.M., Slattery P., Taubman P.M. Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York, 1995. Vol. 17.
23. Priestley M., Edwards R., Priestley A., Miller K. Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*. 2012. Vol. 42. No. 2. Pp. 191–214.
24. Pyhältö K., Pietarinen J., Soini T. Dynamic and shared sense-making in large-scale curriculum reform in school districts. *The Curriculum Journal*. 2018. Vol. 29. No. 2. Pp. 181–200.
25. Remillard J.T. Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*. 2005. Vol. 75. No. 2. Pp. 211–246.

26. Robinson S. Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation. *The Curriculum Journal*. 2012. Vol. 23. No. 2. Pp. 231–245.
27. Sannino A. Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26. No. 4. Pp. 838–844.
28. Spillane J.P. External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*. 1999. Vol. 31. No. 2. Pp. 143–175.
29. Spillane J.P., Reiser B.J., Reimer T. Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*. 2002. Vol. 72. No. 3. Pp. 387–431.
30. Sundberg D., Nordin A. Transnational policy flows in European education. Oxford, 2014.
31. Superfine A.C., Marshall A.M., Kelso C. Fidelity of implementation: Bringing written curriculum materials into the equation. *The Curriculum Journal*. 2015. Vol. 26. No. 1. Pp. 164–191.
32. Tao J., Gao X. Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 63. Pp. 346–355.
33. Tyack D., Tobin W. The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31. No. 3. Pp. 453–479.

Статья поступила в редакцию 08.10.2021, принята к публикации 05.11.2021

The article was received on 08.10.2021, accepted for publication 05.11.2021

Сведения об авторе / About the author

Гасинец Михаил Васильевич – аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; аналитик Лаборатории проектирования содержания образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Mikhail V. Gasinets – postgraduate student at the Institute of Education, HSE University; analyst at the Laboratory for Designing the Content of Education of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: mgasinec@hse.ru