

Ненайденный предмет: судьбы школьного обществознания в России

Олег Федоров, Маргарита Юрченко

АННОТАЦИЯ Авторы предлагаемой статьи обращают внимание читателей на эволюцию и перспективы общественно-научного образования в России. Важность рассмотрения общественно-научного образования обусловлена пониманием его не только как инструмента консолидации и нациестроительства, но и как элемента борьбы за историческую память и коллективную идентичность. Ценным представляется обсудить не только организационные вопросы, но и содержание образования (учебную программу и способы взаимодействия с предметным материалом), системообразующее ядро школьного общественно-научного образования. В статье последовательно реконструируется «биография» учебного предмета обществознание, ретроспектива позволяет выявить идеологические и академические «перегибы» педагогического дискурса. Авторы представляют результаты сравнительного анализа двух наиболее авторитетных концепций общественно-научного образования в России: обществоведческой (Л. Н. Боголюбов, Москва) и этико-правовой (Н. И. Элиасберг, Санкт-Петербург). В основе петербургской концепции лежат ценности, которые присваиваются первично по отношению к академическим знаниям. Московская школа проектирует обратный алгоритм, когда ценностный компонент является скорее продуктом, а не базисом. Текущая реформа, по замыслу ее авторов, призвана решить накопившиеся проблемы в части дублирования в обществознании материала других предметов, концентрического развертывания учебного материала, содержательной избыточности курса. «Новое» обществознание должно решить задачи укрепления национального самосознания и гражданской ответственности, осознания правовых основ и приверженности национальным идеалам. Прикладной характер курса находит подтверждение в обновленном тематическом плане. Авторы заключают, что эффективность реформы в первую очередь зависит не от новых учебных планов, а от философско-педагогического подхода, на котором будет базироваться методика преподавания. Лишь анализируя педагогическую практику, мы сможем оценить, оказался ли новый курс полезным. Пока же возможным представляются два продуктивных сценария эволюции школьного обществознания: создание и совершенствование учебно-методической основы программы нового курса обществознания, с акцентом на этических и правовых вопросах, вслед за приверженцами Санкт-Петербургской школы Н. И. Элиасберг; обновление единого пролонгированного курса обществознания, созданного «от науки». Текущий сценарий, анонсированный в публичном поле, стремится построить новую реальность без учета опыта предыдущих этапов развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА общественно-научное образование, обществознание в школе, история в школе, аксиологическая направленность образования, образовательная политика, гражданственность, идентичность

УДК 37. Научная статья по специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

DOI 10.22394/2078-838X-2024-3-70-82

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Федоров О. Д., Юрченко М. А. Ненайденный предмет: судьбы школьного обществознания в России. Образовательная политика, (2024), 3(99), 70-82. DOI:10.22394/2078-838X-2024-3-70-82

Поступила: 08.2024
Принята: 08.2024
Дата публикации: 10.2024

Введение

Образование как социальный институт ориентировано как на удовлетворение потребностей личности и запросов общества, так и на обеспечение устойчивости государства. Среди решаемых образованием задач — не только воспроизводство кадров, но и приобщение подрастающего поколения к системе разделяемых государством целей и принципов развития. Поэтому

содержание образования является предметом ожесточенных споров (Баженов, Федоров, 2024). Поиск новых целей и ориентиров общественного развития, существенные социальные трансформации и революционные изменения всегда сопряжены с изменениями в сфере образования. Особенно это касается истории и обществознания. Известно, что противоречия в социуме, касающиеся вопросов обучения и воспитания, вечны



Олег Дмитриевич ФЕДОРОВ

д. пед. н., к. ист. н., доцент, профессор
департамента образовательных программ
Института образования НИУ ВШЭ
(РФ, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10).
SPIN РИНЦ: 1094-2988; ORCID: 0000-0001-
7743-872X; ResearcherID: A-1032-2081.
E-mail: ofedorov@hse.ru



Маргарита Алексеевна ЮРЧЕНКО

к. пед. н., доцент кафедры иностранных
языков и лингводидактики Сибирского
института управления — филиала РАНХиГС
(РФ, Новосибирск, ул. Нижегородская, 6).
ORCID: 0000-0002-6886-7431.
E-mail: yurchenko-maa@ranepa.ru

и повсеместны, однако во многих странах именно предмет «история»¹ считается спорной областью и объектом постоянных дискуссий и интерпретаций (Takako, 2011; Warnasuriya, 2018).

Эксперты сходятся во мнении, что общественно-научное образование необходимо для содействия социальной сплоченности и государственному строительству (Chin, 2012; Hoefte, Veendaal, 2019; Symcox, Wilschut, 2009). Некоторые утверждают, что общественно-научное образование равнодушно к политическим идеологиям и открыто для дебатов, приводящих к нескончаемому потоку

реформ учебной программы по истории (Metzger, Harris, 2018), другие отмечают, что доминирующие идеологии повлияли не только на содержание исторического образования, но и на характер его освоения (Zajda, 2009; Elizabeth, 2007; Мазаев, 2018; Климович, Галкина, 2023). Кроме того, международные споры по вопросам общественно-научного образования сосредоточены на неразрешенной проблеме связи между идеологией (политическими ожиданиями) и педагогическим проектированием: общественно-научное образование часто является ареной борьбы за коллективную память и культурную грамотность (Elmersjö, Clark, Vinterek, 2017; Касьянов, Самыгин, 2019; Балашов, Баркова, Бороденя и др., 2020; Корнющенко-Ермолаева, 2021).

С точки зрения педагогики, одна из главных проблем общественно-научного образования — это чрезмерное использование противоположных по смыслу нарративов. На практике при определенных обстоятельствах это может отрицательно влиять на национальное единство и государственное строительство, поскольку подрастающее поколение усваивает разнонаправленные воззрения и политические идеологии. В ряде национальных государств дебаты стали настолько интенсивными, что их называют «культурными» (Catherine, 2017) и «историческими» «войнами» (Hofman, 2007; Carretero, Asensio, & Rodriguez-Moneo, 2012; Parkes, Donnelly, 2014). Чтобы справиться с этой внутренней конкуренцией, некоторые страны поощряют множественные нарративы в историческом образовании (Индия, Швеция, Канада, Великобритания), в отличие от тех, кто выступает за него в качестве инструмента нациестроительства (Япония, Китай, Тайвань, Южная Корея).

В результате таких войн страны вынуждены переосмысливать свое прошлое: конкурирующие интерпретации и ревизионистские линии. «Отбор и легитимация определенных исторических знаний как того, что мы, как нация, помним и что, как нация, мы забываем» (Green, Reitano, & Dixon, 2010) входит в число важнейших задач для многих государств.

Для академической науки интерес представляет осмысление того опыта, который

¹ История как предмет в подавляющем большинстве стран мира включает в себя обществоведческий компонент.

был накоплен в нашей стране в течение трех десятилетий, прошедших после распада Советского Союза, в части содержания, направленности, философии, педагогической организации общественно-научного образования в российских школах.

Цель настоящей статьи — историко-педагогическая реконструкция эволюции отечественного школьного курса обществознания.

Нами предпринимается попытка достичь поставленной цели с помощью:

- ретроспективного анализа концептуального наполнения предмета в советский период, с тем чтобы осмыслить изначальный замысел отдельного учебного предмета и проследить динамику в диахронии;
- сравнения достижений наиболее крупных научных школ, заложивших основы общественно-научного образования в современной России;
- критической оценки перспектив реформы 2024 г. с учетом имеющихся ожиданий различных заинтересованных от рассматриваемой предметной области.

Линия судьбы обществознания

Предмет «обществознание» не только фиксирует, но и дидактизирует переломные моменты развития общества. Первым в мировой педагогической практике считается курс 1881 г., предлагавший основные понятия о нравственности, праве и общежитии (Аверьянов, 2012), в России же первые опытные примерные программы по обществоведению были опубликованы в 1919 г. Это были программы по теоретическому предмету социологического характера для двух последних классов второй ступени, на их освоение отводилось 114 часов. Учебный

предмет состоял из курса «история труда» (политическая экономия) и «социология» (Иванова, 1997а). Его задачей было дать учащимся представление об общей схеме степеней мирового развития экономического строя.

Принято считать, что общественно-научное образование в нашей стране официально появилось в 1921 г., когда возникли соответствующие документы, использующие одноименный термин. Точкой отсчета считаются программы единой семилетней школы, в рамках которой курс был выстроен на основе социологического понимания структуры общества и его развития. Программа

1921 г. оказалась нежизнеспособной из-за академизма и перегруженности. По традиции специалисты стремились включить в нее все содержание каждой области науки, часто не соизмеряя насыщенность материалами с психофизиологическими

возможностями учащихся (Иванова, 1997б).

Кроме того, в первое десятилетие после революции 1917 года в рамках школьных реформ была предпринята попытка «разрушения предметного образования» (Лазебникова, Французова, 2017) и началась разработка комплексных учебных программ, ориентированных на практику, что напрямую отражало переоценку значимости дисциплины (Соболева, 2018).

Одной из содержательных линий обществоведческого курса (блок-стержень), объединявшего материалы социальных наук, было «общество», однако основным объектом изучения в рамках данного направления было не научное знание, а окружающая действительность. «Отбор содержания определялся, в первую очередь, идеологической целью, заявленной в пояснительной записке к программе». Как отмечают исследователи, материалы выстраивались фрагментарно и бессистемно; большинство компонентов содержания образования носили абстрактный

ЗА 40 ЛЕТ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ СДВИГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ ВОКРУГ ПРЕДМЕТА НЕ ПРОИЗОШЛО

характер и не были связаны с социальным окружением учащихся (Шацкий, 1925).

Обновленное содержание школьного обучения, которое советская власть считала совершенно необходимым, происходило, во-первых, с позиции марксистской схемы общественного развития, а во-вторых, на основе комплекса установок, в центре которого находилась трудовая деятельность (Иванова, 1997а). Отметим, что вплоть до конца советского периода важным считалось активно формировать у учащихся непримиримость ко всему, что чуждо социализму, и четко ориентировать формы и методы обучения обществоведению на улучшение подготовки молодежи

к самостоятельной жизни и труду, значительно усиливая практическую направленность преподавания (Боголюбов, 1986). Фактически эти явления означают дидактизацию господствующей

идеологии и философии истории. В основе школьного курса, ориентированного на познание социального мира, в котором мы живем, лежат идеология труда и формационный подход к пониманию истории.

Обществознание в школе надолго было поставлено в жесткие рамки обязательного изучения единого по всей стране, строго регламентированного и идеологически выверенного содержания. Это предмет оказался вытесненным, поскольку вопросы современности таили немало идеологически опасных поворотов (Иванова, 1997б).

Необходимость упрочения сложившейся к середине 1930-х гг. экономической и политической системы привела к появлению нового учебного курса «Конституция СССР». В начале 1960-х гг. стремление воспитать поколение, сознательно претворяющее в жизнь политику КПСС, воплотилось в решение о подготовке курса «Основы политических знаний», получившего позднее название «Обществоведение». В дальнейшем

необходимость профилактики преступности, в частности подростковой, породила курс «Основы советского государства и права», а негативные процессы в развитии семейных отношений вызвали к жизни курс «Этика и психология семейной жизни» (Боголюбов, 1997а).

Даже эти сравнительно широкие периоды эволюции общественно-научного образования в нашей стране показывают его реактивность, зависимость от политической конъюнктуры, текущей социальной ситуации.

Вплоть до распада СССР школьный курс обществоведения оставался важным звеном в идеологической и политико-воспитательной

работе. Исследования показывают, что содержание и методика советского общественно-научного образования были ориентированы главным образом на решение идеологических задач. Содержание обучения конструировалось в логике

господствующих научных концепций, без критического осмысления альтернатив и возможностей.

Проведенная в 1982 г. диагностика знаний по обществоведению показала, что учащиеся усваивают основное содержание курса и могут воспроизвести его в устной и письменной форме. Однако у многих детей знания являлись неглубокими и бессистемными. Например, не каждый учащийся мог составить план устного ответа по заданной теме (Боголюбов, 1983). При сравнении этих данных с результатами сегодняшних диагностик становится очевидно, что за 40 лет модернизации обществознания — при его существенно изменившемся содержании — глобальных сдвигов в педагогической ситуации вокруг предмета не произошло. Вероятно, это может быть связано с методиками и технологиями преподавания, общим замыслом курса и его педагогической задачей. Обсуждение содержания обучения в отрыве от методики едва ли представляется продуктивным.

НА ПЕРЕПУТЬЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ РАЗРАБАТЫВАЛИСЬ ДВЕ МОДЕЛИ ОБЩЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭТИКО-ПРАВОВАЯ И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКАЯ

Коренные трансформации конца 1980-х — начала 1990-х гг. в нашей стране породили масштабные изменения в системе общего образования, как с правовой, так и с педагогической точки зрения. В конце 80-х гг. XX века в стране начался процесс демократизации, тесно связанный с распространением и пониманием концепции гуманизации, идеи которой естественным образом проникли и в сферу образования. В тот период опыт педагогов-реформаторов активно распространялся в разных изданиях. Их труды стали примером и призывом к гуманизации школы и нашли поддержку и новых последователей, заложив основу развития двух наиболее значимых концепций общественно-научного образования постсоветской России.

Между Москвой и Санкт-Петербургом

В 1925 г. обществознание существовало в идеологически сглаженном (цензурированном) виде, развивая умения ориентироваться в окружающей среде и действовать в унисон с предлагаемой парадигмой. В середине 1990-х гг. этот предмет стал включать в себя такие элементы мировоззренческой, экологической, политической, правовой, нравственной, экономической культуры, каких нет ни в одном другом учебном курсе (Боголюбов, 19976). Содержание обществознания транслировало реальный образ общества, а не сконструированный в соответствии со стереотипами и лозунгами (мифологему) (Там же). Социальные нормы, практически не отраженные в других учебных предметах и не являющиеся объектом научных исследований, играют ключевую роль в регулировании общественных взаимодействий.

Изменение общественных установок на рубеже веков оказало существенное влияние на педагогическую науку и практику, которая начала искать корни формирования духовности и разрабатывать наполнение концепта «нового человека» для России XXI в. (Николаев, 2020). Образовательное сообщество нашей страны принялось искать новый содержательный и педагогический каркас общественно-научного

образования школьников. В 1990-х гг. были сформулированы основные цели этого аспекта общего образования: 1) развитие социально-адаптивных возможностей личности; 2) формирование таких ее свойств и способностей, которые обеспечат творческую социальную активность, что подразумевает формирование гуманистического мировоззрения.

В «мозговых центрах» в сфере общего образования на рубеже последнего десятилетия прошлого века сформировались рабочие группы, которые проектировали содержание и методику общественно-научной подготовки «нового человека».

В нашем исследовании мы обращаемся главным образом к трудам исследователей двух групп, из которых родились две школы общественно-научной подготовки современной России. Анализ трудов группы Л. Н. Боголюбова в Москве (А. Ю. Лазебникова, А. Т. Кинкулькин, Л. М. Ляшенко, М. В. Левит, О. А. Французова, О. А. Котова, Т. Е. Лискова, Л. Ф. Иванова и др.) и Н. И. Элиасберг в Ленинграде — Санкт-Петербурге (П. А. Баранов, Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, О. Б. Соболева, Т. Н. Полякова, О. Н. Журавлева, О. Д. Федоров, С. В. Шевченко и др.) сквозь призму культурологической концепции содержания образования, а также принципов гуманизации и гуманитаризации образования позволил нам сравнить две наиболее распространенные концепции и оценить природу нового, проектируемого сегодня курса.

Цель гуманитаризации образования заключается в познании и распознавании смыслов бытия (смыслов жизни). О. Н. Журавлевой и Т. Н. Поляковой выделены следующие принципы гуманитаризации, позволяющие достичь поставленной цели: интегрированность, трансформативность, аксиологичность, субъект-ориентированность, диалектичность и полисемичность, проблемность и диалогичность, осмысленность и рефлексивность, экзистенциальность (эмоциональная окрашенность) (Журавлева, Полякова, 2009). Т. Г. Браже считает, что гуманитарно развитый человек должен обладать культурой мышления, общения, эмоций, поведения, а также стремиться к творчеству во всех областях жизни (Браже, 2008).

Характеристика/школа	Московская школа Общественно-научное образование = обществоведческое	Петербургская школа Общественно-научное образование = этико-правовое
1. Проверка временем	Множество аспектов, которые сформировали методику курса, сохранены в разработанном проекте концепции преподавания обществознания в школе РАО 2018 г. (Концепция преподавания..., 2018)	Идеи петербургской школы впоследствии нашли свое отражение в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, где четко формулируются ключевые направления школьного образования (Данилюк, Кондаков, & Тишков, 2009)
2. Идейные основы проектирования курса	Интегральный, системно-деятельностный подходы ²	Демократические права, ценности гуманистической этики, опыт гуманной педагогики ³
3. Структура курса	Линейно-трансмодульная. Основа — базис всех областей социального знания ⁴	Этико-правовая вертикаль. Основа — специализированный авторский курс ⁵
4. УМК	УМК для основной и средней школы	Вертикально интегрированный УМК с 1 по 11 класс, учебник для старших классов
5. Учебник	Адаптированный информационный ресурс, содержащий программный материал	Навигатор, необходимый для обретения и рефлексии личного и социального опыта ребенка
6. Сочетание учебной и внеучебной деятельности	–	+ ⁶
7. ПРО выражены в терминах	Личностные, предметные и метапредметные знания и умения ⁷	Компетентность, строящаяся на основе знаний, поведения, ценностей ⁸
8. Роль педагога	Источник знания и наставник в аудитории	Фасилитатор в открытии знания и наставник в и вне аудитории ⁹

Табл. 1. Достижения двух школ общественно-научного образования в сравнении.
Источник: Федоров О. Д., Юрченко М. А.
Tabl. 1. Comparison of two social science education schools' achievements. Source: Fedorov O. D., Yurchenko M. A.

2 Л. Н. Боголюбов придерживался мнения, что для полноценного анализа необходимо рассматривать общество как единую систему, где все элементы взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, а не разбивать предмет на составляющие, созвучные научным областям (Боголюбов, Матвеев, 2015; Аверьянов, Басик, Боголюбов (и др.), 2014; Боголюбов, 2013).

3 Принципиальная ценностная ориентация подразумевает, что изучение совокупности разделов и модулей программы приведет к тому, что право будет восприниматься учащимися как явление, имеющее личностный смысл (Элиасберг, 2009).

4 Подразумевает выделение двух относительно независимых компонентов средней и старшей школы, с элементами повторения на уровне последней, сопровождающегося более глубоким анализом. Это рассматривалось как эффективное решение благодаря наличию двух ключевых этапов аттестации: после 9-го и после 11-го классов (Лазебникова, 2018).

5 Ядром на каждом этапе реализации концепции является специализированный курс — этико-правовой на первом и втором этапах («Я и мой мир», «Социальная практика» (граждановедение)), а также обществоведческий на третьем и четвертом («Права человека в свободной стране», «Гуманистические ценности европейских цивилизаций и проблемы современного мира»).

6 Особыми характеристиками концепции являются целостность, системность, последовательность этапов и связь между учебой и внеурочными занятиями.

7 Л. Н. Боголюбов подчеркивал важность изучения типичных моделей поведения, являющихся критически важным, но недостаточно разработанным элементом учебного курса, предлагающим опыт применения знаний и умений, как предметных, так и надпредметных (Алексашкина, Боголюбов, 2000), которые были пронизательно определены им как важный элемент содержания школьного обществознания задолго до наших дней. Позже они были обозначены во ФГОС как метапредметные (Концепция федеральных государственных образовательных стандартов..., 2008).

8 Ожидаемыми и оцениваемыми результатами являются: знания (права и обязанности человека и гражданина, способы их реализации и защиты, нормы конституции, источниковая база по правам человека и ребенка, терминология); поведение (корректное использование фактов, терминов, отсылок к источникам, осуществление своих прав на практике, делопроизводство); ценности (наличие четких ценностных ориентиров гуманистической направленности, осознание социальной ценности права, сформированность установки на законопослушание, негативное отношение к нарушениям правопорядка). Согласно Н. И. Элиасберг, результаты включают в себя «развитие социально-гражданской компетентности (умение ориентироваться в жизни гражданского общества благодаря знаниям в области права, социологии, экономики, политологии); формирование гражданской позиции личности; приобретение опыта гражданской деятельности, полезной для общества» (Элиасберг, 2006).

9 Н. И. Элиасберг акцентирует внимание на том, что для школьников ключевым источником правопонимания является педагог, который оберегает их права и настаивает на соблюдении ими своих обязанностей (Элиасберг, 1996), из чего следует, что сам педагог должен не только владеть знаниями о законах, но и обучать их применению в повседневной жизни, чтобы постепенно прививать ученикам систему правовых ценностей (Воронцова, 1994).

Введение	4
Глава 1. Человек в обществе	7
§ 1. Что такое общество	—
§ 2. Общество как сложная система	18
§ 3. Динамика общественного развития	28
§ 4. Социальная сущность человека	42
§ 5. Деятельность — способ существования людей	49
§ 6. Познавательная и коммуникативная деятельность	58
§ 7. Свобода и необходимость в деятельности человека	72
§ 8. Современное общество	80
§ 9. Глобальная угроза международного терроризма	93
Вопросы для повторения к главе 1	100

Рис. 1. Фрагмент оглавления учебника по обществознанию для 10 класса. Источник: Боголюбов, Лазебникова (2023).

Fig. 1. Fragment of the table of contents of social studies textbook for 10th grade. Source: Bogolyubov, Lazebnikova (2023).

Тема 1. Человек как творец и творение культуры.....	11
1.1. Бытие человека. Человек как продукт биологической и социокультурной эволюции	11
1.2. Естественно-природные и культурные потребности человека.....	18
1.3. Мировоззрение. Философия как система мировоззренческого знания.....	28
1.4. Роль искусства в формировании мировоззрения человека.....	32
1.5. Наука и научное познание. Естественнонаучное и гуманитарное познание	37
1.6. Понятие истины в естественных и гуманитарных науках.....	44
Контрольные вопросы и задания	51
Тема 3. Человек в системе общественных отношений.....	108
3.1. Общество и личность. Содержание личности	108
3.2. Общественное и индивидуальное сознание.....	111
3.3. Самосознание индивида и социальное поведение	114
3.4. Понятие социальной роли. Социальные роли в юношеском возрасте.....	121
3.5. Нравственные ценности и ориентиры	123
3.6. Жизненный путь и проблема смысла жизни.....	128
3.7. Поведение и поступок. Мотивы и мотивация поступка	134
3.8. Совесть как «внутренний закон» индивида	140
	3

Рис. 2. Фрагмент оглавления учебника по обществознанию для 10–11 классов. Источник: Федоров (2023).

Fig. 2. Fragment of the table of contents of social studies textbook for 10–11th grade. Source: Fedorov (2023).

Н. И. Элиасберг рассматривает гуманитарную культуру личности как процесс познания, освоения и развития духовного мира человека, его уникальных свойств, которые отличают его от других живых существ, а также как культуру познания и формирования человека (Элиасберг, 2008а). Принципы гуманизации образования полностью применимы ко всем гуманитарным дисциплинам и должны стать основой для определения целей и ожидаемых результатов обучения, поскольку гуманизация образования не сводится только к пересмотру содержания образования (Элиасберг, 2008б, 2012), но должна охватывать все аспекты образовательного процесса: социальные, психологические, методические и материально-технические (Элиасберг, 2014).

Итак, на перепутье отечественной истории разрабатывались две модели общественно-научного образования: этико-правовая и обществоведческая (табл. 1). Обе эти модели были ориентированы на новые общественные ценности, которые лежали в основе воспитания нового человека, его культуру, правосознание, широкий кругозор в области общественных наук. Однако схожесть целей не означала единства подходов к конструированию содержания: в основе петербургской модели лежат ценности правового государства, правовой культуры, которые осваиваются (присваиваются) до академических знаний об обществе. В основе московской школы лежит комплекс знаний, представлений современных общественных наук о человеке и его месте в обществе, закономерностях и аспектах развития социума. При этом ценностный компонент является продуктом освоения обществознания, в отличие от петербургской модели, где он служит отправной точкой конструирования всего курса. Можно ли говорить о том, что обе модели существуют в рамках культурологического подхода к общему образованию? Безусловно. Оба авторских коллектива в своих работах демонстрируют важный тезис о том, что содержание школьного образования — это педагогическая адаптация достижений культуры. Только в основе одной концепции — ценности и смыслы гуманитарной культуры, а другой — научные достижения и научные представления.

В качестве иллюстрации вышеизложенных соображений мы предлагаем сравнить оглавления современных (2023 года издания) учебников авторов двух школ (рис. 1–2). Наблюдаем, что курс обществознания для старших классов авторства представителей московской школы имеет ярко выраженный социологический фокус в главе 1: на первое место ставится сам социум, его природа, процессы, происходящие в нем, а также глобальные проблемы. В то же самое время для авторов второй школы первичен сам человек, личность, ее самоопределение в культуре. Хотя курс школы Н. И. Элиасберг не пренебрегает социологическим ракурсом обязательного тематического блока (тема 3), материал в нем подается в русле выстраивания обучающимися

индивидуальной жизненной траектории, что, на наш взгляд, является более выигрышной стратегией в контексте гуманитаризации образования.

Польза более «насыщенной» истории?

В наше время, когда образовательная система постоянно претерпевает изменения, мы сталкиваемся с проблемами, требующими глубокого анализа и поиска эффективных подходов к организации обучения. Одна из таких проблем — это куррикулум и дизайн предметов общественно-научного образования, которые пока не реализованы в полной мере как интегрированные курсы. Это особенно заметно на примере ЕГЭ, где комплексные с точки зрения содержания задания и задачи практически отсутствуют, а вместо них предлагаются вопросы, относящиеся к отдельным наукам и областям знаний.

Фактически дискуссия между научными школами Л. Н. Боголюбова и Н. И. Элиасберг завершилась утверждением в школах академизма (возможно, эрзац-академизма), присущего московской модели. Во многом попытка организации познания основ всех общественных наук придала дискретный характер содержанию курса: помимо традиционных экономики, социологии и права, учебные материалы включают в себя основы логики, этики и психологии, однако все они не объединены какой-либо ключевой идеей, т. е. отсутствует системообразующий элемент, связывающий воедино все содержательные линии. Выбрав московский маршрут, обществознание как будто бы лишилось смыслового и системообразующего ядра, оставшись эклектичным набором различных социальных наук. Более того, избавившись от родовой травмы — идеологизированности, —

обществознание сохранило перегруженность слабоактуальным фактологическим материалом.

Опыт реализации этого курса привел нас в сегодняшнюю точку, когда мы понимаем, что:

- многие темы в значительной степени пересекаются с материалом других гуманитарных предметов, таких как история и литература, но при этом существенно разнесены по времени изучения;
- программа по обществознанию для 8–9 и 10–11 классов в основном повторяет содержание предыдущих лет, более детально и углубленно разрабатывая

те же темы, вызывая ощущение повторения у школьников, тогда как большинство учащихся начинают интенсивную подготовку к экзаменам не ранее 9 класса и достигают необходимых и достаточных для успешного

поступления в вузы результатов сдачи экзамена, т. е. смысловое содержание курса может быть освоено за более короткий срок;

- вплоть до текущего момента курс по-прежнему был ориентирован на то, чтобы указывать обучающимся на закономерности общественной жизни, а не помогать их обнаруживать, используя причинно-следственные связи. Педагогическая адаптация понималась как изложение доступным языком сложного материала;
- сравнительно раннее начало изучения предмета формирует ложное ощущение легкости курса, его наполнение воспринимается школьниками скорее как темы классных часов.

Неоднократно предпринимались попытки исправить ситуацию. В 2024 г. была анонсирована реформа в сфере общественно-научного образования. Мы наблюдаем попытку

ИЗБАВИВШИСЬ
ОТ ИДЕОЛОГИЗИРОВАННОСТИ,
ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ СОХРАНИЛО
ПЕРЕГРУЖЕННОСТЬ
СЛАБОАКТУАЛЬНЫМ
ФАКТОЛОГИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ

сделать обществознание максимально полезным для повседневной жизни. Весьма вероятно, что содержание этой реформы продиктовано изменившейся геополитической реальностью последнего десятилетия. Реформа породила масштабные педагогические, общественные и научные дискуссии.

Однако в период распада Советского Союза происходило конструирование новых подходов к общественно-научному образованию, а на повестке дня стояли в большей степени вопросы о выборе методологической основы нового курса в новых условиях. Ничего подобного фактически не происходит сегодня.

В рамках текущей реформы изменения коснулись перераспределения учебных часов внутри предметной области. Обществознание было исключено из программы 5–8 классов ради дополнительного часа истории. По замыслу, обществознание будет сохранено только в старшей школе (один урок в неделю в 10 и два урока в неделю в 11 классе) и как часовая пропедевтика в 9 классе (Приказ..., 2024).

За счет отказа от обществознания до 9 класса и общей редукции курса почти в 1,5 раза увеличится количество уроков истории¹⁰. Учащимся 5–7 классов предстоит освоить модуль «История нашего края». В 8 классе будет больше времени на изучение всеобщей истории и истории России (Там же).

Министерство просвещения позиционирует новый учебный курс по обществознанию как более практико-ориентированный, с чем, безусловно, согласуются предлагаемый тематический план и планируемые результаты обучения. Новый курс ставит перед собой целью формирование общероссийской идентичности и гражданственности, правового самосознания, приверженности национальным ценностям.

Общенациональным интересам отводится приоритетная позиция. Если ранее эта задача решалась на уровне личности с помощью идеологии, то сейчас речь идет о самоидентификации путем присваивания культуры и стимуляции агентности (активной самостоятельности) личности. Прикладная

природа нового курса подтверждается обновлением тематического плана, который был дополнен такими важными и актуальными компонентами, как:

- социальная активность: добровольчество и волонтерство;
- гражданская позиция;
- правовая культура личности;
- цифровое государство. Электронное правительство. Государственные услуги;
- личный финансовый план;
- глобализация и многополярный мир. Справедливый миропорядок;
- непрерывное образование и самообразование;
- особенности общения в реальном и виртуальном пространстве. Правда и фейк.

Разворот от строгой академичности к проблемам, с которыми учащиеся сталкиваются в реальной жизни, и к особенностям мировых геополитических трансформаций безусловно призван помочь ученикам самостоятельно выявлять причинно-следственные связи и делать выводы. Однако для того, чтобы выстраивать курс от субъективного личностного опыта учащихся, важно понимать структуру их повседневности, те отношения, в которые они вступают. А с этим есть определенные сложности. Во-первых, мы мало знаем об основных этапах обретения различного опыта учащимися, поскольку не исследуем этот процесс. Во-вторых, есть ощущение, что в разных регионах России опыт может быть очень разным.

Не отрицая необходимости обновления курса, мы лишь хотим акцентировать внимание на фундаментальных посылах его разработки и внедрения. На наш взгляд, успех реформы зависит в большей степени не от нового тематического плана или целеполагания, а от педагогического подхода к работе с курсом. Пока что не представляется возможным судить, станет ли курс не только практико-ориентированным, но и в полном смысле слова практическим, подразумевающим активно-деятельностные формы взаимодействия с предлагаемым содержанием. Через учительские практики спустя некоторое время

¹⁰ С 340 до 476 часов, согласно Приказу.

мы сможем пронаблюдать и оценить, насколько позитивным стал новый поворот в судьбе учебного предмета «обществознание».

А пока мы можем лишь констатировать повторение пройденного. Перед нами — очередная попытка построить «свой, новый мир», без опоры на достижения последних 30–40 лет в области методики общественно-научного образования.

Заключение

Если мы обратимся к истории, то обнаружим, что уже 35 лет назад в образовательной среде велись

оживленные дискуссии относительно

фундаментальных основ общественно-научного образования.

Это существенным образом отличает ситуацию от текущей, когда обсуждаются не столько системообразующие принципы, сколько

конкретные темы и часы. Сегодня в курсе обществознания — самом популярном среди сдающих ЕГЭ выпускников — мы наблюдаем эклектику, которая не способствует формированию устойчивой и последовательной образовательной структуры.

Предмет «обществознание» заслуживает того, чтобы быть, наконец, найденным спустя сто лет метаний. Конечно, одно лишь общественно-научное образование не способно адекватно обеспечивать социализацию, построение общей идентичности и продвижение демократической гражданственности, однако мы убеждены, что новая система общественно-научного образования должна давать достаточные знания обо всех видах общественных связей и отношений, в которые неизбежно вступает каждый человек. Поскольку эти отношения являются объектом социального регулирования, их невозможно изучать в отрыве от нравственных и правовых норм.

Где же нам искать предмет «обществознание»?

Во-первых, в траектории ребенка на его жизненном пути. Попробовать конструировать курс от реального запроса, опыта и социальных ролей ребенка (текущих или из недалекого будущего). Во-вторых, в способах конструирования содержания: от исторического и теоретического повествования переходить к феноменологическому преподаванию, рассматривая реальность как предмет исследования общественных наук, использовать богатейший опыт дидактик развивающего и проектного обучения, который декларировал, что путь обучающегося должен повторять путь исследователя. Наконец, в-третьих (а быть

может, во-первых), важно определиться, какая же большая идея лежит за курсом обществознания: это предмет, который формирует представления о современных общественных науках? предмет, который делает из человека гражданина? или предмет, который дает пространство для

**УСПЕХ РЕФОРМЫ ЗАВИСИТ
В БОЛЬШЕЙ СТЕПЕНИ НЕ ОТ НОВОГО
ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНА ИЛИ
ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ,
А ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К РАБОТЕ С КУРСОМ**

рефлексии и учит мышлению и прививает гуманитарную культуру?

Очевидно, что подкованный читатель скажет: все три ответа верны. В таком случае и отбор содержания курса, и его педагогический дизайн должны отражать все перечисленные целевые ориентиры.

Подводя итоги нашим размышлениям о судьбах обществознания, отметим, что нам видится перспективным развивать концепцию базового курса по обществознанию для уровня основной школы в духе, который был бы ориентирован на этико-правовые аспекты, основываясь на достижениях петербургской школы Н. И. Элиасберг. Если же решиться на сохранение общего продленного курса, то необходимо разработать интегрирующую основу, отказавшись от традиционного повествования и научного нарратива в пользу комплексного, ситуационно-ориентированного образования, которое было бы направлено на понимание явлений и их взаимосвязей.

Надеемся, что проведенный нами анализ послужит почвой для актуализации имеющихся дидактических концепций обществоведческой направленности и/или разработки новых на их основе, устанавливая баланс между преимуществами первого и второго кейсов, и подкрепит дискуссию о том, как нам найти и не пропустить очередной исторический поворот в эволюции школьного образования.

Список источников

- Аверьянов, Ю. И. (2012). Зарождение обществоведческого образования в дореволюционной России. *Педагогика*, 1, 97–106.
- Аверьянов, Ю. И., Басик, Н. Ю., Боголюбов, Л. Н., и др. (2014). *Содержание социально-гуманитарного образования в современном обществе и закономерности его становления: Коллективная монография по исследованиям 2008–2012 гг.* Санкт-Петербург: Издательство Нестор-История.
- Алексашкина, Л. Н., Боголюбов, Л. Н. (2000). Проблемы исторического и обществоведческого образования. *Обществознание в школе*, 1, 2–10.
- Баженов, О. А., Федоров, О. Д. (2024). «Власть над kurikulumом»: как происходит реконтекстуализация в учительских практиках (на примере конкурсных открытых уроков). *Мир психологии*, 2(117), 222–237.
- Балашов, А. И., Баркова, Т. Н., Бороденя, В. А., и др. (2020). *Вторая мировая война: Защита исторической памяти и противодействие ее фальсификации.* Санкт-Петербург: Коновалова А. М.
- Боголюбов, Л. Н. (1983). Актуальные вопросы совершенствования преподавания обществоведения. *Преподавание истории в школе*, 3, 26–30.
- Боголюбов, Л. Н. (1986). XXVII съезд КПСС и задачи учителей обществоведения. *Преподавание истории в школе*, 3, 18–24.
- Боголюбов, Л. Н. (1997а). Изучение социально-гуманитарных дисциплин как необходимое условие формирования у учащихся гражданской культуры. *Социально-политический журнал*, 3, 101–110.
- Боголюбов, Л. Н. (1997б). Обществоведческое образование в школе сегодня. *Обществознание в школе*, 1, 3–12.
- Боголюбов, Л. Н. (2013). Закономерности становления содержания социально-гуманитарного образования и принципы его построения. *Обществознание в современной школе: Актуальные вопросы теории и методики* (стр. 103–132). Москва, Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История».
- Боголюбов, Л. Н., Иванова, А. Т., Лазебникова, А. Ю. (1993). *Обществознание в современной школе.* Педагогика, 3, 5–11.
- Боголюбов, Л. Н., Лазебникова, А. Ю. (ред.). (2023). *Обществознание: 10-й класс: Базовый уровень* (5-е изд., перераб.). Москва: Просвещение.
- Боголюбов, Л. Н., Матвеев, А. И. (2015). Активизация познавательной деятельности на уроках права. *Преподавание истории и обществознания в школе*, 2, 74–78.
- Браже, Т. Г. (2008). Чтение как источник самопознания и саморазвития личности в контексте ее гуманитарной культуры. *Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования.* Санкт-Петербург: Издательство Союз.
- Воронцова, В. Г. (ред.). (1994). *Гуманизация образования: Теория, практика.* Санкт-Петербург.
- Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. (2009). *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.* Москва: Просвещение.
- Журавлева, О. Н., Полякова, Т. Н. (2009). Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования. *Человек и образование*, 1(18), 9–13.
- Иванова, Л. Ф. (1997а). Обществоведение 20-х годов. *Обществознание в школе*, 2, 22–29.
- Иванова, Л. Ф. (1997б). Послеоктябрьские поиски нового содержания социальных дисциплин. *Обществознание в школе*, 1, 23–27.
- Касьянов, В. В., Самыгин, С. И. (2019). Историческая и коллективная память и социальный порядок. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 10, 76–80.
- Климович, Л. В., Галкина, Е. П. (2023). Роль преподавания гуманитарной дисциплины «История» в формировании исторической памяти молодежи (по материалам социологического исследования в г. Ульяновске). *Интеллигенция и мир*, 1, 9–27.
- Кондаков, А. М., Кузнецова А. А. (ред.). (2008). *Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.* Москва: Просвещение.
- Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание». (2018). Retrieved from <https://docs.edu.gov.ru/document/9906056a57059c4266eaa78bff1f0bbe/>.
- Корнющенко-Ермолаева, Н. С. (2021). Идеология versus коллективная историческая память? К истории дискурса. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 60, 64–73.
- Лазебникова, А. Ю. (2018). Научная школа академика РАО Л. Н. Боголюбова. *Актуальные вопросы гуманитарных наук: Теория, методика, практика. Памяти академика РАО Л. Н. Боголюбова* (стр. 14–21). Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел».
- Лазебникова, А. Ю., Французова, О. А. (2017). Обновление содержания образования в советской школе: Актуален ли сегодня опыт 20-х годов. *Преподавание истории и обществознания в школе*, 8, 36–41.
- Николаев, М. В. (2020). О понимании гражданского воспитания в современной педагогике. *Казанский педагогический журнал*, 1(138), 146–152.
- Мазаев, Р. М. (2018). Соотношение преподавания истории и исторической памяти общества. *Журнал исторических исследований*, 3(4), 1–5.
- Попов, Н. С. (2004). *Гражданское воспитание в системе внеклассной работы* (дис. канд. пед. наук). Москва.
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного

общего образования и среднего общего образования». (2024). <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202404120003>.

Соболева, О. Б. (2018). Рождение школьного обществоведческого образования. *Преподавание истории и обществознания в школе*, 4, 38–43.

Федоров, Б. И. (ред.) (2023). *Обществознание. Базовый и углубленный уровни: 10–11 классы: учебник для среднего общего образования*. (3-е изд., перераб. и доп.). Москва: Издательство Юрайт.

Шацкий, С. Т. (ред.) (1925). *Программы ГУСа и местная работа над ними*. Москва.

Элиасберг, Н. И. (2014). Гуманизация образования вчера, сегодня... а завтра? *Академический вестник. Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования*, 3(26), 6–14.

Элиасберг, Н. И. (2012). *Этика и право в основной школе. Курс обществознания «Социальная практика» в пятом классе: Книга для учителя*. Санкт-Петербург: Перспектива.

References

Carretero, M., Asensio, M., & Rodriguez-Moneo, M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Information Age Publishing, INC. USA.

Catherine, M. W. (2017). *Experiences of teaching history 1985–2011: The teachers' voice*. Ph. D. Dissertation. UCL Institute of Education.

Chin, Y. T. (2012). History education for nation-building and state formation: The case of Singapore. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 191–207. https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.191_1.

Elizabeth, C. A. (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. Rowman & Littlefield Publishers, INC. USA.

Elmersjö, H. A., Clark, A., & Vinterek, M. (Eds.). (2017). *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. Palgrave Macmillan Pub. Ltd.

Green, N. C., Reitano, P., & Dixon, M. (2010). Teaching and learning history in primary schools: Pedagogical shifts, complexities and opportunities. *The International Journal of Learning*, 17(8), 307–320.

Hoefte, R., & Veenendaal, W. (2019). The challenges of nation-building and nation branding in multi-ethnic Suriname. *Nationalism and Ethnic Politics*, 25(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/13537113.2019.1602377>.

Hofman, A. (2007). The politics of national education: Values and aims of Israeli history curricula, 1956–1995. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 441–470. <https://doi.org/10.1080/00220270601114126>.

Metzger, S. A., & Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. Wiley-Blackwell, USA.

Parkes, R. J., & Donnelly, D. (2014). Changing conceptions of historical thinking in history education: An Australian case study. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 113–136.

Symcox, L., & Wilschut, A. (Eds.). (2009). *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*. International review of history education. Information Age Publishing.

Takako, M. (2011). *History education and identity formation: A case study of Uganda*. CMC senior theses. Claremont College. http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/19.

Warnasuriya, M. (2018). *Building the Sri Lankan nation through education: The identity politics of teaching history in a multicultural post-war society*. University of Cambridge.

Zajda, J. (2009). Teachers and the politics of history school textbooks. *International handbook of research on teachers and teaching*, V (Vol. 21, pp. 373–387). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_22.

LOST IN SOCIAL SCIENCE EDUCATION: DESTINIES OF THE DISCIPLINE IN RUSSIA

Oleg D. FEDOROV,

PhD in Pedagogy, PhD in History, Associate Professor, Professor of the Department of Educational Programs at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10, Potapovsky Ln., 101000, Moscow, Russian Federation. SPIN РИНЦ: 1094-2988; ORCID: 0000-0001-7743-872X; ResearcherID: A-1032-2081. E-mail: ofedorov@hse.ru

Margarita A. YURCHENKO,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics at the Siberian Institute of Management, a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 6, Nizhegorodskaya Str., 630102, Novosibirsk, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-6886-7431. E-mail: yurchenko-maa@ranepa.ru

ABSTRACT The proposed article makes the readers focus on the evolution and prospects of social science education in Russia, taking into consideration the reform of the school subject curriculum of 2024. The importance of considering social science education is motivated not only by its perception as a tool of consolidation and state-building, but also by the aspect of the struggle for historical memory and collective identity. It seems to be valuable to pay attention not only to organizational issues, but also to the content of social science education (the curriculum and the ways to interact with the learning material), its system-forming core. The article consistently reconstructs the biography of the academic subject of social science, a retrospective allows to identify «the excesses» of pedagogical discourse: of both ideological and academic nature. Developing the topic of the concept of social science as a subject in school education, based on the cultural concept of the content of education, the authors present the results of a comparative analysis of the two most authoritative scholars of social science education in Russia: L.N. Bogolyubov, Moscow and N.I. Eliasberg, St. Petersburg. While the St. Petersburg conception is based on values that are primarily assigned in relation to academic knowledge, the Moscow one designs the opposite algorithm, where the value component is regarded more as a product than as basis. The current reform is designed, supposedly, to solve the accumulated problems in terms of duplication of material from other subject areas, concentric deployment of material, and the content redundancy of the course. The «new» social science should solve the problems of strengthening all-Russian identity and civism, awareness of the legal foundations and commitment to national ideals. The applied nature of the new course is confirmed by the updated thematic plan, which now includes key elements inherent in modernity and the everyday life of a schoolchild. The transition to topical life issues is aimed at enabling students to act as subjects, being participants in social relations, and not consumers of knowledge/goods/services.

The authors conclude that the effectiveness of the reform depends primarily not on the new curricula, but on the philosophical and pedagogical approach the teaching methods rely on. Only by analyzing pedagogical practice, we will be able to assess whether the new course turned out to be truly practical. For now, two evolutionary scenarios of social science education support seem possible: the creation and improvement of the educational and methodical basis of the new course in social science education, focusing on ethical and legal issues following the St. Petersburg scholars; an update on an integrated, truly academic, prolonged course of social science education. The current publicly announced scenario constructs a new reality in some way ignoring the accumulated experience.

KEY WORDS social science education, social science at school, history at school, axiological orientation of education, educational policy, civism, identity

THE CITATION REFERENCE Fedorov O. D. Yurchenko M. A. Lost in Social Science Education: Destinies of the Discipline in Russia. Educational Policy, (2024), 3(99), 70–82. 10.22394/2078–838X–2024–3–70–82.

Received: 08.2024

Accepted: 08.2024

Date of publication: 10.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution–NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY–NC–ND 4.0).