

Теоретические основания для сравнительного анализа учебных программ по словесности: обзор зарубежных подходов

Александра Ченцова, Надежда Авдеенко

Статья поступила в редакцию в июле 2022 г. Ченцова Александра Александровна — аналитик Лаборатории проектирования содержания образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: alexchentsova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3890-9274 (контактное лицо для переписки)
Авдеенко Надежда Александровна — аналитик Лаборатории проектирования содержания образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: nad-avdeenko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3127-4499

Аннотация В российской общественной и научной дискуссии вокруг преподавания литературы в школе и попыток сравнения российского куррикулума по словесности с куррикулумами других стран недостает аргументов, основанных на исследованиях, и информации об опыте осмысления и пересборки этого предмета за пределами страны. В обзорной статье представлены основные современные дискурсы в теории и проектировании куррикулума: консервативный проект, неолиберальная техницистская прагматика, постмодернистская/критическая перспектива, социально-реалистический подход. Приводятся примеры анализа и создания куррикулумов по словесности при помощи этих парадигм, явным или неявным образом описывающих цели и задачи литературного образования, отношение к литературному канону, степень субъектности учителя и ученика, роль различных акторов в реформировании предмета, разрешение конфликта знаниевого и компетентностного подходов в организации образовательной программы. Авторы полагают, что предложенная ими рамка может быть актуальна для интерпретации процессов трансформации куррикулума по литературе в российской школе и его текущего состояния, выявления его имплицитных смыслов. Осведомленность о разнообразии оптик для рассмотрения куррикулума позволяет предложить траектории его дальнейшего развития с преодолением имеющихся проблем и противоречий.

Ключевые слова преподавание словесности, содержание образования, исследование куррикулумов, образовательный стандарт.

Для цитирования Ченцова А.А., Авдеенко Н.А. (2023) Теоретические основания для сравнительного анализа учебных программ по словесности: обзор зарубежных подходов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 246–272. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-246-272>

Theoretical Foundations for Comparative Analysis of Literature Curricula: A Review of Foreign Approaches

Alexandra Chentsova, Nadezhda Avdeenko

Alexandra A. Chentsova — Analyst at the Laboratory for Curriculum Design, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: alexchentsova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3890-9274 (corresponding author)

Nadezhda A. Avdeenko — Analyst at the Laboratory for Curriculum Design, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, E-mail: nad-avdeenko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3127-4499

Abstract There is a lack of evidence-based argumentation in Russian public and academic discussion about teaching literature at school and in comparative studies on literature curriculum in Russia and abroad as well as on ways of its possible reconstruction. In this review paper we represent key theoretical discourses: conservative approach, neoliberal technicist pragmatism, postmodern/ critical perspective, and social realism. We provide examples of how to approach aims and objectives of literature curriculum, school literature canon, teacher and student agency, role of various actors in its construction, conflict between knowledge-based and competence-based approaches. We presume that this theoretical framework may be relevant for in-depth analysis of Russian literature curriculum and suggestions on plausible alternatives in its transformation to overcome its problems and contradictions.

Keywords teaching literature at school, curriculum, curriculum studies, educational standard, curriculum research, curriculum framework.

For citing Chentsova A.A., Avdeenko N.A. (2023) Teoreticheskie osnovaniya dlya sravnitel'nogo analiza uchebnykh programm po slovesnosti: obzor zarubezhnykh podkhodov [Theoretical Foundations for Comparative Analysis of Literature Curricula: A Review of Foreign Approaches]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 246–272. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-246-272>

Школьный куррикулум по литературе неизменно притягивает внимание самых разных акторов как в области образования, так и в других сферах. Слово «куррикулум» мы используем, как это принято в международных исследованиях и образовательной политике, в качестве общего названия для всех понятий, относящихся к «наполнению образования»: учебная программа и учебный план, содержание образовательной программы, образовательный опыт учащихся, распределение учебного времени и форматов обучения [Фрумин и др., 2018]. Целый ряд вопросов — от логики организации курса до списка изучаемых произведений, от методики преподавания до, собственно, предназначения дисциплины — становится поводом для дебатов не только в узких профессиональных кругах, но и в публичном поле. В рамках одной обзорной статьи невозможно

осветить состояние российского и зарубежного куррикулов во всех его проявлениях, и мы остановимся на тех его аспектах, которые считаем ключевыми в дискуссии о литературном образовании в школе.

Сквозным сюжетом мы выбрали тему, наиболее часто и горячо обсуждаемую применительно к преподаванию литературы в школе как за рубежом, так и в России, — судьбу школьного канона: текстов, авторов, наиболее актуальных и влиятельных теорий. Отношение к школьному канону определяет ряд других взаимосвязанных компонентов куррикулума: желаемые образовательные результаты; свод ценностей, заявляемых прямо или транслируемых имплицитно; формат преподавания. По этой причине эпизодически мы будем обращаться к этим компонентам, несмотря на то что они не находятся в фокусе данной статьи.

В качестве теоретической рамки и основы структурной логики данного обзора мы используем классификацию, разработанную в статьях М. Янга и его соавторов [Young, 2013; Moore, Young, 2001; Young, Muller, 2010] и в недавней книге «Чему должны учить школы» (*What Schools Should Teach*) под редакцией А. Катберт и А. Стэндиша [Cuthbert, Standish, 2021], в которой описаны три широких образовательных сценария в проектировании и анализе куррикулума сейчас и три доступных варианта развития событий в будущем. Мы позволили себе несколько детализировать представленные в книге описания и выделили четыре сюжета. В России теория куррикулума как отдельная научная дисциплина еще не сложилась, куррикулум по литературе обсуждают и оценивают в основном филологи. В этих условиях представляется целесообразным осмыслить опыт западной академии и последние веяния в этой области, в частности многообещающее сближение теории куррикулума и социальных наук. Мы будем в основном опираться на англоязычную, а точнее на американскую и английскую исследовательские традиции. Поскольку статья носит обзорный характер, к частным вопросам построения и использования куррикулума мы обращаемся лишь для того, чтобы показать на реальных примерах, как можно применять теоретическую рамку, описываемую в работе. Мы достаточно подробно обсуждаем текущее состояние школьного предмета «литература» и поле его изучения, для того чтобы обосновать актуальность развития теории куррикулума в отечественном контексте, но полагаем, что собственно анализ российского куррикулума с использованием обозначенных оптик целесообразно вынести за пределы данного обзора. Основная функция представляемой в статье классификации современных дискурсов в теории и проектировании куррикулума — обозначить широкие тенденции, сложившиеся в актуальном исследовании и построении куррикулума; подтверждение

более конкретных гипотез, которые можно сформулировать на этой основе, безусловно, потребует привлечения ряда дополнительных инструментов анализа.

**Что происходит
с литературным
образованием
в российской
школе**

За последнее десятилетие вопрос, какие произведения и в каком порядке должны входить в российскую школьную программу по литературе, не раз вызывал ожесточенные споры. Варианты его решения содержатся, в частности, в утвержденной в 2015 г. Примерной основной образовательной программе основного общего образования¹ и утвержденной в 2016 г. Примерной основной образовательной программе среднего общего образования².

В списке «А» в Примерной основной образовательной программе для 5–9-х классов перечислены произведения, обязательные для изучения (иначе говоря, встречающиеся в материалах Государственной итоговой аттестации), и он не отличался принципиально от предыдущего обязательного перечня. Список «Б» также жестко регламентирован в отношении обязательных авторов, но предоставляет больше свободы в выборе произведений этих авторов. Список «В» не конкретизирует авторов и произведения, в нем перечислены выделенные на основе теории или истории литературы темы. Учитель, составляющий рабочую программу, наделяется таким образом некоторой свободой в формировании конкретного списка литературы.

В Примерной основной образовательной программе для 10–11-х классов предполагалось заменить знаниевый подход на знаниево-компетентностный в соответствии с базовыми установками ФГОС — а значит, оставить в прошлом обязательные списки. Однако в перечне рекомендованной литературы в основном оказались те же произведения, которые изучались в средней школе прежде.

Практически сразу после утверждения Примерной основной образовательной программы основного общего образования и Примерной основной образовательной программы среднего общего образования началось обратное движение. На протяжении 2017–2018 гг. продолжались попытки переопределить образовательный стандарт, с тем чтобы ввести в него четкое содержание каждого предмета с привязкой к конкретному классу, и самая напряженная полемика развернулась именно вокруг стандарта по литературе³. Новый Федеральный государственный стан-

¹ <https://fgosreestr.ru/uploads/files/cc97b4bae8197c99801f34b5bc9a1afd.pdf>

² <https://fgosreestr.ru/uploads/files/69794bfca0da4ae81cb56e282fa696a6.pdf>

³ Например: Учителя вызывают Минобрнауки к доске: <https://www.kommersant.ru/doc/3578497>; Чем плох новый стандарт преподавания литературы: <https://www.rbc.ru/newspaper/2018/03/23/5ab39ce39a794716b9898e29>

дарт основного общего образования⁴, который вступил в силу с 1 сентября 2022 г., с одной стороны, содержит подробное описание предметных результатов, которые ранее приводились с такой степенью детализации только в Примерной основной образовательной программе, а с другой — все-таки не закрепляет конкретное содержание по классам. В одной из формулировок предметных результатов по литературе присутствует список произведений⁵, которые нужно изучить в основной школе. Возможно, мы еще станем свидетелями нового витка полемики относительно вариативности списка произведений в стандарте.

Отражается ли напряженная дискуссия вокруг стандарта на учащихся? К сожалению, эмпирических исследований, в которых анализировались бы восприятие ими литературного образования в России и его эффекты, не так много. Например, довольно обескураживающе выглядят результаты опроса 700 старшеклассников [Борусяк, 2016]: он показал, что, хотя у учащихся и формируется представление о ценности и важности произведений русской классики, они понимают «чтение» скорее как поверхностное знакомство с содержанием произведения по кратким изложениям, фильмам и другим источникам.

Более интересные результаты получаются в исследованиях качественного характера, когда авторы общаются прицельно со стейкхолдерами литературного образования: заинтересованными в чтении учащимися, родителями, учителями и библиотекарями. Так, лейтмотивом фокус-групп со студентами гуманитарного факультета одного из ведущих московских вузов (которые, по мнению исследователя, любили читать художественную литературу еще со школы) стало представление о литературе как об особом предмете, отличающемся от всех остальных своей тесной связью с культурой [Борусяк, 2017]. Отношение к школьному литературному канону у респондентов двоякое: с одной стороны, у них сформировано убеждение, что русская классика важна и ее необходимо изучать в школе, с другой — они считают хорошим такого учителя литературы, который не заставляет читать то, что не нравится, а хорошим уроком литературы — тот, который проводится в нетрадиционной форме (например, ценятся проектная работа, театрализованные постановки). И хотя участниками фокус-групп были студенты гуманитарных вузов, «человеческое» измерение литературы для них оказалось важнее эстетического: по их мнению, разговор о художественных достоинствах произведения на уроке уступает по значимости возможности поговорить о жизненных проблемах, соотнося их с содержанием произведения.

⁴ <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

⁵ Реже в новом ФГОС указан только автор, и учитель может выбрать конкретное произведение данного автора сам.

Родители, интересующиеся литературным образованием своих детей, жалуются [Асонова, Борусьяк, Романичева, 2020], что произведения из школьной программы по литературе «невозможно читать», и при этом для них важно, чтобы через анализ художественных текстов на уроках учащиеся могли глубже понять самих себя, чтобы книги стали для них средством самопознания. Художественная ценность произведений для этой категории респондентов также отходит на второй план.

Ориентированность на книгу как на «помощника в жизни» находит своеобразное отражение в итоговых сочинениях, введенных в программу школьного обучения с 2013 г. Анализируя эффекты от внедрения сочинения, эксперты отмечают, что учащиеся «превращают литературный текст в иллюстрацию для своих размышлений о жизни», достаточно формально подходя к интерпретации произведения [Павловец, 2018]. У многих учителей-филологов, проверяющих сочинения, такие сочинения вызывают отторжение, они расценивают как профанацию подход к произведению с утилитарной, бытовой точки зрения, исключительно как к источнику примеров для доказательства своей мысли.

Анализируя методические материалы, выкладываемые в онлайн-сообществе «Методическая копилка словесников» в *Facebook*⁶, Е.С. Романичева [2020] отмечает, что главные черты предлагаемых участниками сообщества заданий — внимание к субъектности учащегося и попытка «приобщить» его к произведениям школьного канона через вступление в диалог. Сам канон, важность и нужность произведений, которые в него входят, при этом не оспариваются. С опорой на проведенные на нестандартных уроках литературы включенные наблюдения Е.А. Асонова и Е.С. Романичева [2020] акцентируют внимание на том, что для постижения канона подбираются практики, учитывающие субъектность учащихся, практикуется «размыкание» границ урока (например, при помощи похода в музей), однако субъектный подход не распространяется на самостоятельный подбор учащимися литературы для чтения — список используемых для нестандартных уроков произведений по-прежнему каноничен.

Зачем нужны исследования куррикулума по словесности

Итак, несмотря на актуальность и важность вопроса о способах анализа куррикулума по литературе и о проектировании на основе этой рефлексии литературного образования, исследований на эту тему очень мало. Без такого рода исследований и приверженцам консервативного подхода к канону, и сторонникам вариативности в выборе произведений и проектирова-

⁶ Деятельность социальной сети признана экстремистской и запрещена на территории РФ, данные используются в исследовательских целях и не направлены на одобрение экстремистской деятельности.

нии программы недостает надежных аргументов, и их споры основываются скорее на личном мнении и личных примерах, которые трудно обобщить.

На анекдотических свидетельствах зачастую основываются и рассуждения о том, как преподают словесность в других странах, какие существуют способы включения произведений в школьный канон в программах других государств и насколько преподавание языка и литературы за рубежом отличается от отечественной традиции. Не хватает не только сравнительных исследований школьного образования — недостаточно проработаны сами основания для сравнения российской программы с программами других стран. Мы привыкли оценивать роль предмета «литература» в российской школе как уникальную, но до какой степени это верно? Такие утверждения, как и обсуждение эффективности тех или иных способов преподавания литературы, также нуждаются в проверке эмпирическими исследованиями в области сравнительного образования. Однако для эмпирических исследований требуются концептуальные рамки.

Данная статья имеет целью ввести в российский исследовательский контекст существующие за рубежом традиции осмысления и проектирования куррикулума по литературе. Мы не намерены излагать выстроенную в хронологическом порядке историю всех теоретических подходов и идеологических оптик, когда-либо обнаруживших свое присутствие в поле исследований и проектирования куррикулума. Мы хотим представить исследовательские оптики, наиболее востребованные за последние годы, связанные с ними перспективы интерпретации куррикулума и векторов образовательных реформ, а также их уязвимые места. Именно комплексный характер такой теоретической рамки позволяет нам предполагать, что она окажется полезным инструментом и в сравнительных исследованиях.

**Четыре
парадигмы
в исследованиях
куррикулума**

Как мы упоминали во введении, мы предложим немного модифицированную рамку, описанную М. Янгом [Young, 2013], М. Янгом и Р. Муром [Moore, Young, 2001], М. Янгом и Й. Мюллером [Young, Muller, 2010], А. Катберт и А. Стэндишем [Cuthbert, Standish, 2021]. На наш взгляд, она весьма точно и полно раскрывает основные тенденции и логики в теории и практике куррикулума. Мы очертим границы парадигм и постараемся представить емкое описание каждой из них, после чего на примере проведенных зарубежными теоретиками и практиками исследований покажем, как данные оптики позволяют деконструировать куррикулум и обосновывать предложения по его изменению. Итак, на основании эпистемологических убеждений и ценностных предпочтений указанные выше авторы выделяют несколько больших традиций в исследовании и проектирова-

нии куррикулума: (нео)консервативный проект, радикальный социальный конструктивизм, критическую перспективу и социально-реалистический подход.

(Нео)консервативный проект приписывает основополагающее значение академическому знанию, сохранению и передаче «священного» культурного наследия для поддержания «золотого стандарта» образования. М. Янг и Р. Мур [Moore, Young, 2001] отмечают, что в такой позиции нет ничего в корне неверного: ошибка заключается лишь в том, что традиционалисты видят этот стандарт незыблемым и выступают против каких-либо попыток его изменения.

Истоки радикального социального конструктивизма исследователи прослеживают в философии Ж.-Ж. Руссо и Д. Дьюи, однако их описание данного направления, по сути, можно назвать неолиберальной техницистской прагматикой. Эта традиция ставит своей целью обеспечение социальной эффективности посредством обучения востребованным на рынке навыкам во многих случаях в ущерб дисциплинарному знанию. Она рассматривает образование как средство достижения заранее установленных конкретных целей и предусматривает строгий контроль за качеством образования. К этой же традиции авторы относят критическую перспективу, однако мы считаем, что логичнее рассматривать их как самостоятельные течения, поскольку эти традиции расходятся во взглядах на цели образования: социальный конструктивизм видит в образовании средство социализации, а критическая теория считает целью образования радикальную перестройку общества.

Критическая перспектива, очень популярная сегодня в академических кругах, рассматривает куррикулум как один из каналов трансляции интересов власть имущих, обладающих привилегиями благодаря определенной классовой/гендерной/расовой принадлежности. В ряде случаев (это в большей степени касается гендерных, постколониальных исследований, критической расовой теории) критический дискурс исповедует доведенный до крайности релятивизм и называет все знание социальным конструктом и продуктом «порабощающей» западной эпистемологии, обнажает транслируемые посредством куррикулума интересы привилегированных классов, текущего распределения власти и социального неравенства.

Социально-реалистический подход разрабатывают М. Янг и его коллеги как альтернативное направление развития куррикулума, «возвращающее» в него дисциплинарное знание, разделяющее учащихся необходимым для развития абстрактного мышления инструментарием. Однако это знание, в отличие от консервативной традиции, не статично, не усваивается пассивно и, вопреки критической логике, не трактуется исключительно как социальный конструкт.

Рассмотрим, как каждая из этих парадигм актуализируется в рамках исследований, посвященных преподаванию литературы.

**Неолиберальная
перестройка:
образование на
благо
экономики**

Неолиберальные идеи находят отражение в политике (рынок выступает ключевым механизмом структурирования социальной жизни), идеологии (гегемоническая политика правящего класса, сохраняющая его привилегии), режиме управления (самоконтроль граждан в логике рыночной рациональности) [Schmeichel, Sharma, Pittard, 2017]. Современные события в сфере образования свидетельствуют о проникновении в нее неолиберальных идей на всех уровнях — идеологическом, политическом, управленческом. Вот основные принципы неолиберальной логики в образовании [Leadbeater, 2004; 2006; Sturgis, Casey, 2018; Department for Education and Skills, 2007; Department for Children, Schools and Families, 2008]:

- отказ от ригидного предметного содержания;
- синхронизация содержания образования с потребностями экономики для обеспечения профессионального и личностного благополучия, овладения навыками, наиболее востребованными рынком;
- повышение эффективности образования за счет введения стандартов, спроектированных на основе конкретных измеряемых результатов;
- персонализация обучения путем предоставления возможности выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Ощутимое присутствие неолиберальных идей в образовательном дискурсе тревожит как представителей гуманистической (консервативной) традиции, так и левое движение. Многие исследователи полагают, что у куррикулума, построенного в соответствии с неолиберальными принципами, есть и «невяное содержание» негативного характера. Во-первых, такой куррикулум не опирается на какие-либо педагогические теории, а практикует менеджериалистский подход [Bartolomé, Castañeda, Adell, 2018; Campbell et. al., 2007; Hartley, 2007; 2008]. Во-вторых, образование, выстроенное в логике неолиберализма, перестает быть значимым само по себе, а рассматривается исключительно как инструмент овладения знаниями и навыками, заранее предписанными привилегированными группами. Даже предпочтительные личностные качества, например ответственность, упорство, непрерывное самосовершенствование, не являются свободным выбором человека, а, скорее,

деликатно продвигаются рыночной логикой как характеристики, способные обеспечить «самоэксплуатацию» [Bragg, 2007; Doughty, 2006; Edwards, 2016]. В-третьих, обучение на самом деле не является персонализированным, поскольку и учителя, и ученики оказываются исключенными из проектирования куррикулума сообразно своим интересам и потребностям [Halvorson, 2011; Campbell et al., 2007; Fielding, 2006] — куррикулум носит прескриптивный характер и состоит из образовательных результатов, сформулированных органами управления на высшем уровне.

Тем не менее некоторые исследователи, например [Verboord, van Rees, 2008; Edgerton, Roberts, 2014; Sullivan, 2006], подчеркивают, что изменившиеся условия среды обуславливают объективную, а не только выгодную работодателям и привилегированным классам, ценность навыков и компетенций, определяемых неолиберализмом как желательные.

В качестве примера реализации неолиберального подхода в проектировании куррикулума по литературе можно рассматривать компетентностную модель школьного куррикулума в Онтарио (*The Ontario Curriculum Grades 9 to 12*, 2007 г.)⁷. Судя по списку предметов для средней школы, в данной модели литература в разном объеме в основном «зашита» в курсы словесности: «Английский язык», «Английский язык как иностранный», родные языки, «Навыки грамотности: чтение и письмо»⁸.

Обратимся к содержанию секции обязательного курса по английскому «Чтение и изучение литературы» (*Reading and Literature Studies*). Образовательные результаты выглядят следующим образом: чтение и понимание текстов разных форматов и использование ряда эвристик для конструирования смысла; знание форм, особенностей, стилистических компонентов текста и понимание того, как они помогают передавать смысл; использование знания слов для беглого чтения; идентифицирование своих сильных сторон как читателей, зон роста и стратегий чтения. Таким образом, литература становится вторичной по отношению к языковой грамотности, своего рода расходным материалом для овладения техниками чтения, эффективного коммуницирования и развития критического мышления. Значение взаимодействия с литературными текстами ради получения эстетического удовольствия, рефлексии над этическими дилеммами нивелируется.

⁷ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf>

⁸ Среди курсов, включенных в английский, есть «Канадская литература», «Исследования в литературе» и «Писательское мастерство», однако они опциональные и предназначены только для тех, кто собирается поступать в университет или колледж.

Что касается дисциплины «Английский язык как иностранный», здесь прагматичность планируемых образовательных результатов особенно заметна: знакомство с правами и обязанностями канадского гражданина, интеграция в канадское общество в качестве информированного гражданина, развитие навыков устной презентации, критическая оценка материалов СМИ.

Менеджериалистские тенденции в образовании, стремление соотнести его содержание с набором измеряемых характеристик, стандартизированные контрольно-измерительные материалы характерны и для российского куррикулума, логику трансформации которого тоже целесообразно рассматривать с точки зрения глобальных трендов, а именно неолиберальной образовательной политики.

**Консервативная
мысль:
культурная
грамотность
на страже
«золотого
стандарта»**

В качестве примера консервативной позиции в области куррикулума по литературе мы подробно остановимся на концепции культурной грамотности Э. Хирша [Hirsch, 2002], которая пользовалась и до сих пор пользуется влиянием, особенно среди разработчиков государственной образовательной политики.

Концепция Э. Хирша представлена в его словаре «Культурная грамотность: что должен знать каждый американец» (*Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*) в виде списка персоналий, явлений, событий, расхожих цитат и произведений, обладающих, по утверждению Э. Хирша, «почти непреходящей ценностью». В данной работе он ставил перед собой цель обеспечить общий национальный культурный код и создать условия для межкультурной коммуникации [Hirsch, 2002]. Во введении автор заявляет, что его словарь основан на положениях лингвистики и когнитивной психологии, однако не раскрывает подробно, с какими конкретно положениями этих наук согласуется его теория. Э. Хирш упоминает следующие условия отбора релевантного знания:

- 1) знание не должно быть слишком специализированным или слишком очевидным;
- 2) знание является частью культурной грамотности, если на него часто ссылаются в национальных периодических изданиях;
- 3) это знание, относящееся к прошлому, а не к настоящему.

Приведем пример статей о литературе в словаре Э. Хирша: в разделе «Мировая литература, философия и религия» есть статьи, посвященные романам «Анна Каренина» и «На западном фронте без перемен». Об «Анне Карениной» достаточно знать,

что это роман Льва Толстого, в котором главная героиня вступает в трагический адюльтер и совершает самоубийство, бросившись под поезд. Далее следует открывающая роман цитата. Относительно романа «На западном фронте без перемен» «культурный человек» должен знать, что это немецкий роман Эриха Марии Ремарка об ужасах и бессмысленности Первой мировой войны, после чего дана информация о первой киноадаптации произведения. При чтении такого рода словарных статей возникает вопрос: не ограничиваются ли амбиции автора предоставлением минимума информации, позволяющего поддержать неформальную беседу? Словарь Э. Хирша, по мнению некоторых его критиков, позволяет миновать этап собственно прочтения книг [Mulligan, 1991].

С точки зрения ряда исследователей [Perrin, 1989; Booth, 1988; Grant, 1994], Э. Хирш не одобряет принципов и методов обучения, характерных для прогрессивной педагогики, выступая за авторитарные учительские практики и игнорируя потребности и интересы ученика. Для Э. Хирша преподавание заключается лишь в передаче информации, а обучение — в ее накоплении (в основном посредством зубрежки), так что учащийся оказывается пассивным реципиентом [Booth, 1988].

Ряд критиков также отмечают субъективно-оценочный характер того концепта культурной грамотности, который продвигает Э. Хирш в своем словаре: он в очередной раз воспроизводит доминирующее представление о том, что значит быть «культурным человеком», догматически утверждает ценности «высокой западной культуры» [Cristenbury, 1989; Grant, 1994; Rutten, 2020], придерживается «элитарной повестки» [Adams, Cotton, 1989]. Подтверждением такой оценки могут служить такие разделы словаря, как «Библия», «Мировая литература, философия и религия» и «Литература на английском языке». Уже на уровне оглавления книги возникает вопрос, почему наиболее полно раскрыты Библия и литература на английском языке, а другие религиозные тексты, течения, личности и произведения на других языках упоминаются в одном разделе?

Критики отмечают также, что многие позиции из словаря и ранее были включены в содержание национальных стандартов, однако предсказанного Э. Хиршем повышения культурной грамотности вследствие ознакомления с этими позициями не происходило [Tarter, Christenbury, 1989].

Несмотря на критику со стороны представителей академии, инициатива Э. Хирша была восторженно принята некоторыми политическими и общественными деятелями и вдохновила их на создание альтернативных учебных программ. В 1984 г. председатель Национального фонда гуманитарных наук У. Беннет опубликовал доклад «Возродить наследие: доклад о гуманитар-

ных науках в высшем образовании» (*To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*) [Bennet, 1984]. Сокрушаясь по поводу упадка гуманитарных наук, У. Беннет предлагает согражданам вспомнить, что они являются наследниками западной цивилизации. Поэтому, считает он, необходимо выстроить университетскую программу вокруг чтения нескольких шедевров английской, американской и европейской литературы, и приводит свой список произведений, которые «существенно повлияли на его жизнь и, очевидно <...> на жизни многих других». У. Беннетт сторонится современных веяний и стоит на страже классики и традиций.

Концепт культурной грамотности лег в основу национального куррикулума по английскому языку 2012 г., представляющего собой списки ключевых текстов (канон), которые должен знать каждый учащийся, чтобы приобщиться к интеллектуальному наследию западной цивилизации и сформировать единую национальную идентичность на основе общей культуры [Gordon, 2018; Yandell, 2017]. Э. Хирш отрицал, что культурная грамотность означает возвращение к канону, однако не привел аргументов в защиту своей точки зрения [McLeod, 1990].

Итак, как полагает ряд критически настроенных исследователей, вместе с другими хранителями консервативной идеологии Э. Хирш считает попытки переосмысления куррикулума актами «варварского посягательства на традицию “великих книг”, фундаментальные ценности и великие идеи нашей западной цивилизации» [Giroux, 1993]. Тем не менее нам представляется, что было бы неверно однозначно отвергнуть эту концепцию и предать забвению все накопленное знание, весь литературный канон, все передаваемые из поколения в поколение ценности.

Инициатива, аналогичная концепции культурной грамотности, имела место и в отечественной среде — это предложение В. Путина накануне президентских выборов 2012 г. создать список из 100 книг по литературе, истории, культуре, которые должен прочитать каждый выпускник [Павловец, 2016]. Декларировалось, что вследствие освоения произведений из этого списка все граждане должны стать носителями единого «культурного кода», что, в свою очередь, поможет достичь единства государства.

**Критическая
теория: поворот
налево**

Приверженцы критической теории в области образования задаются вопросами: кто утверждает свою власть посредством куррикулума, какие ценности и идеи он транслирует и каким образом [Apple, 2018]? Критический дискурс отличают особенно эмоциональная риторика, экспрессивная стилистика. Среди подходов к деконструкции куррикулума в русле критической теории можно выделить постколониализм, феминизм, квір-

теории, (пост)марксизм. Зачастую упомянутые подходы дополняют друг друга, поскольку их объединяет общее стремление разоблачить идеологические месседжи, которые насаждаются господствующими классами для защиты своих интересов, и выявить механизмы их воспроизводства. Новые по отношению к марксистской оптике критические традиции в целом являются логичным ее продолжением, добавляя к числу переменных помимо класса гендер, сексуальную ориентацию, расу и т.д. Мы не будем подробно останавливаться на каждом из упомянутых направлений, а выделим наиболее востребованную на данный момент оптику в анализе куррикулума по литературе — постколониальную [Shah, 2013; Choo, 2011; 2014; 2015; Asma, Samina 2016; Sibanda, Young, 2020].

Согласно данному подходу, основополагающий принцип формирования куррикулума как транслятора определенной идеологии формулируется так: национализм внутри, колониализм снаружи. Его действие раскрывается на примере истории возникновения английской литературы как предмета обязательной школьной программы в конце XIX в. После того как религия утратила способность эффективно обеспечивать нравственную индоктринацию представителей рабочего класса, в игру включилось само государство, которое было напрямую заинтересовано в формировании у населения необходимых установок, эмоций, привычек для поддержания духа единства на просторах огромной империи. С помощью литературы пересказывалась и тем самым воспроизводилась мифологическая история государства, которая в пределах метрополии должна была пробуждать чувство гордости за свою державу, за ее победы как на полях сражений, так и на поприще искусства [Choo, 2011]. Упомянутый автор приводит в пример изучение произведений «Беовульф» и «Сэр Гавейн и Зеленый Рыцарь», которые воспевают славное английское прошлое и должным образом определяют содержание национальной идентичности. В колониях же, по мнению постколониальных теоретиков, акцент делался на внушении благоговейного почтения, граничащего со страхом, по отношению к несущим свет цивилизации колонизаторам, на приобщении к западным нравственным ценностям. Так, английский парламент во времена расцвета Ост-Индской компании ежегодно выделял значительные суммы на продвижение особенной модели образования в колониях, которая бы позволила, с одной стороны, подтверждать превосходство граждан метрополии, а с другой — прививать заморским подданным «английский» вкус и мораль [Anderson, 1991].

Обращаясь к анализу куррикулов в эпоху глобализации, противостояние западному империализму объявляет своей миссией критическая расовая теория. Ее сторонники убеждены,

что расизм является фундаментом несправедливой современной западной цивилизации. По их мнению, одно из опасных проявлений расизма в куррикулуме по литературе — исключение из поля видимости произведений авторов, не принадлежащих к господствующей белой расе и не обладающих западноевропейской идентичностью. Чтобы его преодолеть, необходимо исследовать на глубинном уровне концепты завоевания, эксплуатации и колониальности. Одной лишь декларируемой приверженности мультикультурному образованию недостаточно: чтобы отрефлексировать и отвергнуть навязываемый образ мыслей, требуются аналитические инструменты, с помощью которых можно изучить проявления институционального расизма. Поэтому критическая расовая теория большое внимание уделяет тонкостям имплементации принципов мультикультурализма за счет трансформации классического канона [Price, 2017; Yennika-Agbow, 2014].

В. Йенника-Агбоу [Yennika-Agbow, 2014], используя рамку критической расовой теории, анализирует африканские сказки с сюжетной канвой, близкой к сказке «Золушка», и обосновывает необходимость создания и включения в учебную программу контрнарративов для утверждения и продвижения иного видения культурной и литературной истории представителей цветного населения, формирования их положительной идентичности и осознания стратегий сопротивления гегемонистическому дискурсу. В. Йенника-Агбоу утверждает, что чтение классических сказок может быть очень травмирующим опытом для черных девочек, поскольку они не могут ассоциировать себя с белыми главными героинями. Анализируя четыре вариации «Золушки», исследовательница рассуждает о том, можно ли рассматривать эти тексты как контрнарративы и как именно это следует делать. Она отмечает, что в одной из сказок бинарная оппозиция «хорошая сестра / плохая сестра» — это одновременно и шлейф колониального наследия (колонизаторы воспринимали коренное население либо как примитивных варваров, либо как благородных дикарей), и воспроизводство гендерных ожиданий патриархального общества (только примерные, добрые, терпеливые, красивые, покорные девушки могут рассчитывать на «счастливый» финал — свадьбу с принцем). На подобные имплицитные установки необходимо указывать при обсуждении текста в классе и оценивать их отношение к реальному контексту. Осознание налагаемых такого рода установками ограничений помогает понять, как конструируется раса/этнос, и найти эффективные способы противостоять навязываемым идентичностям и моделям поведения.

Может показаться, что в эпоху глобализации идея обеспечения в куррикулуме мультикультурализма не ставится под

сомнение, по крайней мере явным образом. Однако бывший премьер-министр Д. Кэмерон в 2011 г. открыто заявлял, что принятие доктрины мультикультурализма на государственном уровне приводит к фрагментации общества и снижению качества британского образования и обучение литературе необходимо выстраивать на основе классического английского канона. Именно такая риторика определила характер правительственных директив в образовательной политике [Shah, 2013]. Однако, как отмечает М. Ша, даже в условиях весьма жесткого и реакционного подхода к формированию школьного канона на уровне реализации куррикула в классе есть возможность внести существенные изменения в этот сценарий превосходства культурных ценностей и практик «белых мужчин из среднего класса»: произведения канона можно интерпретировать через призму многообразия культур [Ibid.]. Например, описываемые в «Алой букве» Н. Готорна принципы пуританской морали XVII в. можно сравнить с системой ценностей исламской религии, а маргинализированные слои викторианского общества в «Больших надеждах» Ч. Диккенса — со стигматизированным в современном политическом и публичном дискурсе арабским населением.

Исследования В. Йенники-Агбоу и М. Ша не ограничиваются исключительно тематикой расы, хоть и удерживают на ней основной фокус внимания, а привлекают дополнительные оптики — феминистскую, неомарксистскую и другие, отсылая нас к проблемам гендера и класса.

Как оценивают критический подход другие исследователи? Скептическую позицию по отношению к нему занимают не только представители консервативного и социально-реалистического течений. Сами критические исследователи [Apple, 2017; 2018] полагают, что при данном подходе существует опасность чрезмерно увлечься деконструкцией, в результате чего разрывается связь с реальными структурами и утрачивается объясняющий потенциал (*explanatory potential*) критического анализа, благодаря которому возможно действие освободительного характера. Кроме того, попытки разоблачить репрессивные механизмы порой страдают чрезмерным упрощением, строятся на недостаточной теоретической основе и не предполагают разработку конкретных реалистичных предложений по решению насущных проблем школы и воплощению принципов социальной справедливости в куррикуле. Как отмечает М. Эппл, «поле куррикула теряется в постмодернистских абстракциях и деконструктивном отчаянии» [Apple, 2018].

Тем не менее критическая теория может оказаться полезной и для анализа российского куррикула по литературе. Постколониальный подход к куррикулу по литературе ак-

туален не только в контексте исследований колониального наследия британского и американского империализмов, но и в отечественной дискуссии о «внутренней колонизации». В частности, И. Кукулин [2020] описывает отношение к литературам малых народов в СССР как феномен «советского колониализма» и использует это понятие при обсуждении «должного» содержательного наполнения общероссийской программы и программ национальных республик по литературе, соотношения «классического русского канона» и произведений нерусских этносов. Таким образом, в изучении этого аспекта отечественного куррикула постколониальная рамка выглядит весьма релевантной.

Социальный реализм: не «знание сильных», а «сильное знание»

Концепцию *powerful knowledge* («сильного знания», или «знания, наделяющего силой»), по сути, можно считать правопреемницей традиционной парадигмы в таких ключевых ее составляющих, как отношение к академическому знанию и культурному наследию западной цивилизации. Однако эта концепция, по утверждению ее адептов [Young, 2008; Young, Muller, 2010; Young, 2013; Cuthbert, Standish, 2021], способна предложить альтернативный путь развития образования, который позволяет избежать крайностей традиционалистского и менеджериалистского подходов и не превратить исследования образования и обучения в процесс бесконечной деконструкции интенций привилегированных групп, а литературу как предмет — в политический проект.

В недавно изданной Университетским колледжем Лондона книге «Чему должны учить школы» (*What Should Schools Teach*) [Cuthbert, Standish, 2021] исследователи на примере Британии раскрывают общие тревожные тенденции в анализе и конструировании куррикулума: фрагментированность, эклектичность (одновременное присутствие взаимоисключающих моделей образования), одномерное рассмотрение куррикулума как инструмента поддержания властных иерархий, культивация конформистских ценностей и т.д. Авторы также высказывают опасения относительно практик, которые ставят в приоритет интересы ребенка, поскольку, как бы парадоксально это ни звучало, подобные благие намерения демократического характера вносят свой вклад в сохранение неравенства, так как лишают детей, растущих в сложных социальных контекстах, доступа к дисциплинарному знанию.

Отличительные характеристики «сильного знания» [Young, 2013; Cuthbert, Standish, 2021] таковы:

- оно специализировано в плане его создания — производится в университетах, научно-исследовательских институтах, лабораториях, на семинарах и т.д. Такая специализация вы-

ражается в дисциплинарных и предметных границах, внутри которых складываются свои предметы исследования и локусы внимания. Эти границы не являются неподвижными и неизменными;

- оно отлично от опыта, который учащиеся привносят в школу/университет. Эти отличия проявляются в концептуальных границах между школьным и повседневным знанием, между понятиями научными и обыденными;
- оно обусловлено социальным контекстом, но не сводимо к нему и обладает внутренней ценностью; оно не статично, и все граждане могут и должны быть вовлечены в процесс его пересмотра и нового производства.

Главный пафос «сильного знания» — масштабирование доступа к академическому образованию, использование абстрактного знания для освоения дисциплинарного инструментария, установление важности абстрактных концептуальных систем для понимания внешней реальности [Morgan, Hordern, Hoadley, 2019].

Итак, какие конкретные шаги по трансформации куррикулу-ма по литературе призывают совершить исследователи в русле этого подхода? А. Катберт [Cuthbert, 2019] утверждает, что опыт эстетического прочтения позволит исследовать сложные отношения между рассказчиком, сюжетом, героями и предполагаемым читателем, а эстетические характеристики как критерий отбора текстов помогут разнообразить канон и повысить его качество, объективизировать субъективность без утраты уникального эмпирического и чувственного опыта, дистанцироваться от личного субъективного опыта и понять субъективность других, тем самым обнаружив универсальные аспекты человеческого опыта.

В качестве примера взаимодействия между текстом и читателем в пространстве эстетического опыта она приводит разбор стихотворения Китса «Ода к осени». Учитель читает первые строки стихотворения: «*Season of mellow mists and fruitfulness / Close-bosom friend of the maturing sun*»⁹ и спрашивает учеников, о каком времени года говорит поэт. Поскольку эти строки — не только выражение личного, субъективного восприятия осени в литературной форме, но и воскрешение осенней поры, близкой каждому, ученики в состоянии дать ответ на этот вопрос и, кроме того, могут увидеть, как чувства, которые сложно выразить, облекаются в понятные слова.

Несмотря на привлекательность и разумность выдвигаемых предложений, мы не можем не задать ряд вопросов и не

⁹ В переводе Б.Л. Пастернака они звучат так: «Пора плодоношенья и дождей! / Ты вместе с солнцем огибаешь мызу...».

проблематизировать некоторые элементы концепции «сильного знания».

Первая проблема достаточно прагматичная: не совсем ясно, как А. Катберт предлагает сочетать реализацию эстетического подхода (например, разбор двух строчек произведения в течение часа) и прохождение программы в рамках ограниченного числа уроков.

Кроме того, автор не выдвигает конкретных критериев оценки эстетического качества текста — упоминается лишь наличие выраженной эстетической формы для обеспечения интереса к интерпретации. Если следовать тезисам статьи А. Катберт, в программе должны остаться лишь поэзия или насыщенная средствами художественной выразительности проза, что, на наш взгляд, значительно обедняет потенциал литературы как учебного предмета.

Что касается целей и планируемых результатов школьного курса по литературе, А. Катберт убеждена, что на этом этапе достаточно чтения произведений и интерпретации их эстетического измерения, и отстаивает целесообразность занятий литературоведческим и критическим анализом в рамках специализированных программ в университете в целях экономии мыслительных ресурсов высокого когнитивного порядка. Это предложение противоречит, с одной стороны, ее собственному мнению о целесообразности анализа учащимися литературных произведений через призму разных теоретических традиций и идеологических парадигм и, с другой стороны, выражаемому другими адептами «сильного знания» намерению расширить доступ к качественному образованию и дисциплинарному знанию.

По убеждению М. Янга, А. Катберт и их коллег, «сильное знание» более объективно, находится ближе к реальности — а значит, дает большую власть. Некоторые исследователи [Priestley, Sinnema, 2014] критикуют такое стремление исключить из школьного куррикулума повседневное знание и оставить лишь специализированное: во-первых, жесткая дифференциация видов знания невольно помогает воспроизводить иерархические структуры; во-вторых, для успешной социализации человека, которая является важной задачей школы, академического знания недостаточно. К тому же, Д. Янделл и М. Брэди [Yandell, Brady, 2016] выражают сомнение в трансцендентности и универсальности «сильного знания», отмечая важность контекста, в котором существуют учащиеся, и богатого личного опыта, который они приносят с собой в класс.

К описанному подходу к трансформации куррикулума по литературе в русле социального реализма близка российская традиция медленного, размышляющего, «вопрошающего» чтения [Абелюк, 2016; Абелюк и др., 2020], в рамках которого учащие-

ся совместно с учителем задают вопросы относительно самых разных свойств текста — от нюансов словоупотребления до соотношения данного произведения с другими. Благодаря такого рода практике учащиеся могут пройти путь от наивного чтения к более осмысленному, «от первых появившихся вопросов и догадок о смысле прочитанного <...> к пониманию смысла художественного произведения во всей полноте связей его элементов» [Абелюк, 2016. С. 13]. Говорит ли это о преимуществе такой модели над другими? На этот вопрос можно ответить лишь с помощью эмпирического исследования поставленных целей и достигнутых результатов в предмете.

Заключение

Мы рассмотрели четыре теоретические парадигмы, которые могут служить базой для конструирования рамки при анализе куррикулумов разных стран, в частности куррикулумов по словесности. Проведенный обзор показывает, что некоторые проблемы, с которыми мы сталкиваемся при проектировании российского куррикулума по литературе — например, дискуссии между сторонниками знаниевого подхода и сторонниками компетентностного подхода — не являются типично российскими, а в той или иной степени присутствуют и в мировой полемике. Конечно, российскую образовательную программу по литературе и вообще преподавание литературы в российской школе необходимо изучать с точки зрения отечественной дидактики, педагогической психологии, исходя из тематики актуализации филологического содержания и тематики воспитательного потенциала. Однако использование зарубежных теоретических рамок для исследования российских программ, стандартов, учебных материалов также потенциально продуктивно: в результате мы можем получить более полное представление о дефицитах и преимуществах российского куррикулума, а также выделить возможные пути его модернизации. Кроме того, использование таких рамок создает основу для сравнительного анализа российского куррикулума и куррикулумов других стран, а также сужает доступное пространство для утверждений спекулятивного характера. Более детальному сравнительному анализу куррикулумов по словесности разных стран будет посвящена наша дальнейшая работа.

Литература

1. Абелюк Е. (2016) *Практика чтения*. М.: Изд. дом ВШЭ.
2. Абелюк Е., Леенсон Е., Иткин И. и др. (2020) «Медленное» чтение в дистанционном формате. Доступно по ссылке: <https://slovesnik.org/kopilka/metodicheskie-razrabotki/medlennoe-chtenie-v-distantsionnom-formate.html> (дата обращения 14 февраля 2023 г.).
3. Асонова Е., Борусяк Л., Романичева Е. (2020) Литературное образование: мнения участников образовательных отношений. *Вопросы образования /*

- Education Studies Moscow*, № 1, сс. 159–181. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-159-18>
4. Асонова Е., Романичева Е. (2020) Практики формального и неформального литературного образования: от описания к новому пониманию содержания. *Вестник МГПУ (Педагогика и психология)*, № 1 (51), сс. 96–106. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.51.1.08>
 5. Борусяк Л. (2017) Школьная литература: почему ее не любят школьники (по результатам исследования российских школьников и студентов). *Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии*, № 3–4 (125), сс. 187–196.
 6. Борусяк Л. (2016) Классическая школа, неклассические дети. *Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное* (ред. Е.С. Романичева, Е.А. Асонова), М.: Совпадение, сс. 49–61.
 7. Кукулин И. (2020) Русская литература во главе «младших братьев» (эпизод из новейшей истории российского школьного образования). *Новое литературное обозрение*, № 6 (166), сс. 414–429.
 8. Павловец М.Г. (2018) Литература в школе: сочинение предмета. *Новый мир*, № 11, сс. 170–178.
 9. Павловец М. (2016) Школьный канон как поле битвы: купель без ребенка. *Неприкосновенный запас*, № 5 (109), сс. 125–145.
 10. Романичева Е.С. (2020) «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках. *Вестник МГПУ (Педагогика и психология)*, № 3, сс. 8–18. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.53.3.01>
 11. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. (2018) *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования*. М.: НИУ ВШЭ.
 12. Adams K., Cotton W. (1989) The Questions of Cultural Literacy. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 62, no 7, pp. 285–287.
 13. Anderson B. (1991) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London; New York: Verso. Available at: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC571E/um/Anderson_B_-_Imagined_Communities.pdf (accessed 14 February 2023).
 14. Apple M. (2018) The Critical Divide: Knowledge about the Curriculum and the Concrete Problems of Curriculum Policy and Practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 4, no 2, pp. 63–66. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1492692>
 15. Apple M. (2017) What Is Present and Absent in Critical Analyses of Neoliberalism in Education. *Peabody Journal of Education*, vol. 92, no 1, pp. 148–153. <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2016.1265344>
 16. Asma M., Samina M. (2016) Deconstructive Pedagogy and Ideological Demystification in Post-Colonial Pakistan. *Curriculum Inquiry*, vol. 46, no 5, pp. 491–509. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1236655>
 17. Bartolomé A., Castañeda L., Adell J. (2018) Personalisation in Educational Technology: The Absence of Underlying Pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 15, no 1, Article no 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>
 18. Bennet W. (1984) *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities.
 19. Booth W. (1988) Cultural Literacy and Liberal Learning: An Open Letter to E.D. Hirsch, Jr. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 20, iss 4, pp. 11–21. <https://doi.org/10.1080/00091383.1988.9939158>

20. Bragg S. (2007) "Student Voice" and Governmentality: The Production of Entertaining Subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 28, no 3, pp. 343–358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
21. Campbell R.J., Robinson W., Neelands J., Hewston R., Mazzoli L. (2007) Personalised Learning: Ambiguities in Theory and Practice. *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, no 2, pp. 135–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00370.x>
22. Choo S. (2015) Towards a Transnational Model of Critical Values Education: The Case for Literature Education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 35, no 2, pp. 226–240. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922051>
23. Choo S. (2014) Cultivating a Hospitable Imagination: Re-Envisioning the World Literature Curriculum through a Cosmopolitan Lens. *Curriculum Inquiry*, vol. 44, no 1, pp. 68–89. <https://doi.org/10.1111/curi.12037>
24. Choo S. (2011) On Literature's Use(ful/less)ness: Reconceptualizing the Literature Curriculum in the Age of Globalization. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, no 1, pp. 47–67. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.524715>
25. Christenbury L. (1989) Cultural Literacy: A Terrible Idea Whose Time Has Come. *English Journal*, vol. 78, no 1, pp. 14–17. <https://doi.org/10.2307/817980>
26. Cuthbert A. (2019) Literature as Aesthetic Knowledge: Implications for Curriculum and Education. *The Curriculum Journal*, vol. 30, no 2, pp. 181–195. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2019.1576534>
27. Cuthbert A., Standish A. (2021) *What Should Schools Teach? Disciplines, Subjects and the Pursuit of Truth*. London: UCL. <https://doi.org/10.14324/111.9781787358744>
28. Department for Children, Schools and Families (2008) *Personalised Learning—A Practical Guide*. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/8447/7/00844-2008DOM-EN_Redacted.pdf (accessed 14 February 2023).
29. Department for Education and Skills (2007) *Pedagogy and Personalisation*. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/7585/7/39a74dbb8829067fc3d0a582deb518f5_Redacted.pdf (accessed 14 February 2023).
30. Doughty H.A. (2006) Blooming Idiots: Educational Objectives, Learning Taxonomies and the Pedagogy of Benjamin Bloom. *College Quarterly*, vol. 9, no 4.
31. Edgerton J., Roberts L. (2014) Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and Beyond in the Explanation of Enduring Educational Inequality. *Theory and Research in Education*, vol. 12, no 2, pp. 193–220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
32. Edwards R. (2016) Competence-Based Education and the Limitations of Critique. *International Journal of Training Research*, vol. 14, no 3, pp. 244–255. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1254366>
33. Fielding M. (2006) Leadership, Personalization and High Performance Schooling: Naming the New Totalitarianism. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, vol. 26, no 4, pp. 347–369. <https://doi.org/10.1080/13632430600886889>
34. Giroux H. (1993) Literary Studies, Pedagogy, and the Turn to Culture. *The Review of Education*, vol. 15, no 2, pp. 109–122. <https://doi.org/10.1080/0098559930150201>
35. Gordon J. (2018) Reading from Nowhere: Assessed Literary Response, Practical Criticism and Situated Cultural Literacy. *English in Education: Research Journal of the National Association for the Teaching*, vol. 52, no 1, pp. 20–35. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414408>
36. Grant R. (1994) Hirsch on Education and National Culture: A Critique. *History of European Ideas*, vol. 19, no 1–3, pp. 357–367. [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(94\)90235-6](https://doi.org/10.1016/0191-6599(94)90235-6)
37. Halvorson M. (2011) Revealing the Technological Irresponsibility in Curriculum Design. *Curriculum Inquiry*, vol. 41, no 1, pp. 34–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00523.x>

38. Hartley D. (2008) Education, Markets and the Pedagogy of Personalisation. *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, no 4, pp. 365–381. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00411.x>
39. Hartley D. (2007) Personalisation: The Emerging 'Revised' Code of Education? *Oxford Review of Education*, vol. 33, no 5, pp. 629–642. <https://doi.org/10.1080/03054980701476311>
40. Hirsch E. (2002) *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
41. Leadbeater C. (2006) The Future of Public Services: Personalised Learning. *Schooling for Tomorrow. Personalising Education* (eds R. Miller, D. Miliband, D. Hopkins et al.), Paris: OECD.
42. Leadbeater C. (2004) *Personalisation through Participation: A New Script for Public Services*. London: Demos.
43. McLeod S. (1990) Cultural Literacy, Curricular Reform, and Freshman Composition. *Rhetoric Review*, vol. 8, no 2, pp. 270–278. <https://doi.org/10.1080/07350199009388899>
44. Moore R., Young M. (2001) Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, no 4, pp. 445–461. <https://doi.org/10.1080/01425690120094421>
45. Morgan J., Hordern J., Hoadley U. (2019) On the Politics and Ambition of the 'Turn': Unpacking the Relations between Future 1 and Future 3. *The Curriculum Journal*, vol. 30, no 2, pp. 105–124. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2019.1575254>
46. Mullican J. (1991) Cultural Literacy: Whose Culture? Whose Literacy. *English Education*, vol. 23, no 4, pp. 244–250.
47. Perrin R. (1989) Can Cultural Literacy Be Taught or Tested? The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 62, iss. 7, p. 284. <https://doi.org/10.1080/00098655.1989.10114074>
48. Price V. (2017) Flipping the Coin: Towards a Double-Faced Approach to Teaching Black Literature in Secondary English Classrooms. *Changing English: Studies in Culture and Education*, vol. 24, no 1, pp. 53–66. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1228442>
49. Priestley M., Sinnema C. (2014) Downgraded Curriculum? An Analysis of Knowledge in New Curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, vol. 25, no 1, pp. 50–75. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.872047>
50. Rutten K. (2020) Cultural Literacies in Transition. *Critical Arts: South—North Cultural and Media Studies*, vol. 34, no 5, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1080/02560046.2020.1840849>
51. Schmeichel M., Sharma A., Pittard W. (2017) Contours of Neoliberalism in US Empirical Educational Research. *Curriculum Inquiry*, vol. 47, no 2, pp. 195–216. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1283592>
52. Shah M. (2013) Reading Canonical Texts in Multicultural Classrooms. *Changing English: Studies in Culture and Education*, vol. 20, no 2, pp. 194–204. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2013.788298>
53. Sibanda L., Young J. (2020) Towards a Postcolonial Curriculum in Zimbabwe: A Critical Review of the Literature. *Africa Education Review*, vol. 17, no 2, pp. 50–72. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1507622>
54. Sturgis C., Casey K. (2018) *Quality Principles for Competency-Based Education*. Vienna, VA: iNACOL.
55. Sullivan A. (2006) Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, vol. 12, no 6, Article no 1. <https://doi.org/10.5153/sro.1596>
56. Tarter Jr., Christenbury L. (1989) The Cultural Literacy Movement: Content Wars in the Social Studies and English. *The Teacher Educator*, vol. 24, no 4, pp. 15–20. <https://doi.org/10.1080/08878738909554945>

57. Verboord M., van Rees K. (2008) Cultural Classifications in Literary Education: Trends in Dutch Literary Textbooks, 1968–2000. *Cultural Sociology*, vol. 2, no 3, pp. 321–343. <https://doi.org/10.1177/1749975508095615>
58. Yandell J. (2017) Culture, Knowledge and Power: What the Conservatives Have Learnt from E.D. Hirsch. *Studies in Culture and Education*, vol. 24, no 3, pp. 246–252. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1351231>
59. Yandell J., Brady M. (2016) English and the Politics of Knowledge. *English in Education*, vol. 50, no 1, pp. 44–59. <http://dx.doi.org/10.1111/eie.12094>
60. Yenika-Agbaw V. (2014) Black Cinderella: Multicultural Literature and School Curriculum. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 22, no 2, pp. 233–250. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.819027>
61. Young M. (2013) Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-Based Approach. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, no 2, pp. 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
62. Young M. (2008) *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073667>
63. Young M., Muller J. (2010) Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge. *European Journal of Education*, vol. 45, no 1, pp. 11–27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>

References

- Abelyuk E. (2016) *Praktika chteniya* [Practice of the Reading]. Moscow: HSE.
- Abelyuk E., Leenson E., Itkin I. et al. (2020) "Medlennoe" chtenie v distantsionnom formate ["Slow" Reading in Remote Format]. Available at: <https://slovesnik.org/kopilka/metodicheskie-razrabotki/medlennoe-chtenie-v-distantsionnom-formate.html> (accessed 14 February 2023).
- Adams K., Cotton W. (1989) The Questions of Cultural Literacy. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 62, no 7, pp. 285–287.
- Anderson B. (1991) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London; New York: Verso. Available at: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC571E/um/Anderson_B_-_Imagined_Communities.pdf (accessed 14 February 2023).
- Apple M. (2018) The Critical Divide: Knowledge about the Curriculum and the Concrete Problems of Curriculum Policy and Practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 4, no 2, pp. 63–66. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1492692>
- Apple M. (2017) What Is Present and Absent in Critical Analyses of Neoliberalism in Education. *Peabody Journal of Education*, vol. 92, no 1, pp. 148–153. <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2016.1265344>
- Asma M., Samina M. (2016) Deconstructive Pedagogy and Ideological Demystification in Post-Colonial Pakistan. *Curriculum Inquiry*, vol. 46, no 5, pp. 491–509. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1236655>
- Asonova E., Borusiak L., Romanicheva E. (2020) Literaturnoe obrazovanie: mneniya uchastnikov obrazovatel'nykh otnosheniy [Literary Education: What Key Stakeholders Think]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 159–181. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-159-18>
- Asonova E., Romanicheva E. (2020) Praktiki formal'nogo i neformal'nogo literaturnogo obrazovaniya: ot opisaniya k novomu ponimaniyu soderzhaniya [The Practices of Formal and Informal Literary Education: From Description to a New Understanding of the Content]. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no 1 (51), pp. 96–106. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.51.1.08>
- Bartolomé A., Castañeda L., Adell J. (2018) Personalisation in Educational Technology: The Absence of Underlying Pedagogies. *International Journal of Educa-*

- tional Technology in Higher Education*, vol. 15, no 1, Article no 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>
- Bennet W. (1984) *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities.
- Booth W. (1988) Cultural Literacy and Liberal Learning: An Open Letter to E.D. Hirsch, Jr. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 20, iss 4, pp. 11–21. <https://doi.org/10.1080/00091383.1988.9939158>
- Borusiak L. (2017) Shkol'naya literatura: pochemu eyo ne lubyat shkol'niki (po rezul'tatam issledovaniya rossiyskikh shkol'nikov i studentov) [School Literature: Why Schoolchildren Do Not Like It (According to the Results of a Study of Russian Schoolchildren and Students)]. *Vestnik obshchestvennogo mneniya. Dannye. Analiz. Diskussii*, no 3–4 (125), pp. 187–196.
- Borusiak L. (2016) Klassicheskaya shkola, neklassicheskie deti [Classical School, Non-Classical Children]. *Chtenie sovremennogo shkol'nika: programmnoe, svobodnoe, problemnoe* [Modern Student's Reading: Software, Free, Problematic] (eds E.S. Romanicheva, E.A. Asonova), Moscow: Sovpadenie, pp. 49–61.
- Bragg S. (2007) "Student Voice" and Governmentality: The Production of Enterprising Subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 28, no 3, pp. 343–358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Campbell R.J., Robinson W., Neelands J., Hewston R., Mazzoli L. (2007) Personalised Learning: Ambiguities in Theory and Practice. *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, no 2, pp. 135–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00370.x>
- Choo S. (2015) Towards a Transnational Model of Critical Values Education: The Case for Literature Education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 35, no 2, pp. 226–240. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922051>
- Choo S. (2014) Cultivating a Hospitable Imagination: Re-Envisioning the World Literature Curriculum through a Cosmopolitan Lens. *Curriculum Inquiry*, vol. 44, no 1, pp. 68–89. <https://doi.org/10.1111/curi.12037>
- Choo S. (2011) On Literature's Use(ful/less)ness: Reconceptualizing the Literature Curriculum in the Age of Globalization. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, no 1, pp. 47–67. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.524715>
- Christenbury L. (1989) Cultural Literacy: A Terrible Idea Whose Time Has Come. *English Journal*, vol. 78, no 1, pp. 14–17. <https://doi.org/10.2307/817980>
- Cuthbert A. (2019) Literature as Aesthetic Knowledge: Implications for Curriculum and Education. *The Curriculum Journal*, vol. 30, no 2, pp. 181–195. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2019.1576534>
- Cuthbert A., Standish A. (2021) *What Should Schools Teach? Disciplines, Subjects and the Pursuit of Truth*. London: UCL. <https://doi.org/10.14324/111.9781787358744>
- Department for Children, Schools and Families (2008) *Personalised Learning—A Practical Guide*. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/8447/7/00844-2008DOM-EN_Redacted.pdf (accessed 14 February 2023).
- Department for Education and Skills (2007) *Pedagogy and Personalisation*. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/7585/7/39a74dbb8829067fc3d0a582deb518f5_Redacted.pdf (accessed 14 February 2023).
- Doughty H.A. (2006) Blooming Idiots: Educational Objectives, Learning Taxonomies and the Pedagogy of Benjamin Bloom. *College Quarterly*, vol. 9, no 4.
- Edgerton J., Roberts L. (2014) Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and Beyond in the Explanation of Enduring Educational Inequality. *Theory and Research in Education*, vol. 12, no 2, pp. 193–220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
- Edwards R. (2016) Competence-Based Education and the Limitations of Critique. *International Journal of Training Research*, vol. 14, no 3, pp. 244–255. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1254366>
- Fielding M. (2006) Leadership, Personalization and High Performance Schooling: Naming the New Totalitarianism. *School Leadership & Management: Formerly*

- School Organisation*, vol. 26, no 4, pp. 347–369. <https://doi.org/10.1080/13632430600886889>
- Froumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M. (2018) *Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritelnye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkol'nogo obrazovaniya* [Universal Competences and New Literacy: What to Teach Today for Success Tomorrow. Preliminary Findings of the International Report on Trends in the Transformation of School Education]. Moscow: HSE.
- Giroux H. (1993) Literary Studies, Pedagogy, and the Turn to Culture. *The Review of Education*, vol. 15, no 2, pp. 109–122. <https://doi.org/10.1080/0098559930150201>
- Gordon J. (2018) Reading from Nowhere: Assessed Literary Response, Practical Criticism and Situated Cultural Literacy. *English in Education: Research Journal of the National Association for the Teaching*, vol. 52, no 1, pp. 20–35. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414408>
- Grant R. (1994) Hirsch on Education and National Culture: A Critique. *History of European Ideas*, vol. 19, no 1–3, pp. 357–367. [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(94\)90235-6](https://doi.org/10.1016/0191-6599(94)90235-6)
- Halvorson M. (2011) Revealing the Technological Irresponsibility in Curriculum Design. *Curriculum Inquiry*, vol. 41, no 1, pp. 34–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00523.x>
- Hartley D. (2008) Education, Markets and the Pedagogy of Personalisation. *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, no 4, pp. 365–381. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00411.x>
- Hartley D. (2007) Personalisation: The Emerging 'Revised' Code of Education? *Oxford Review of Education*, vol. 33, no 5, pp. 629–642. <https://doi.org/10.1080/03054980701476311>
- Hirsch E. (2002) *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kukulin I. (2020) Russkaya literatura vo glave "mladshikh brat'ev" (epizod iz novyjshey istorii rossiyskogo shkol'nogo obrazovaniya) [Russian Literature at the Head of "Younger Brothers" (An Episode of Contemporary History of Russian School Education)]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, no 6 (166), pp. 414–429.
- Leadbeater C. (2006) The Future of Public Services: Personalised Learning. *Schooling for Tomorrow. Personalising Education* (eds R. Miller, D. Miliband, D. Hopkins et al.), Paris: OECD.
- Leadbeater C. (2004) *Personalisation through Participation: A New Script for Public Services*. London: Demos.
- McLeod S. (1990) Cultural Literacy, Curricular Reform, and Freshman Composition. *Rhetoric Review*, vol. 8, no 2, pp. 270–278. <https://doi.org/10.1080/07350199009388899>
- Moore R., Young M. (2001) Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, no 4, pp. 445–461. <https://doi.org/10.1080/01425690120094421>
- Morgan J., Hordern J., Hoadley U. (2019) On the Politics and Ambition of the 'Turn': Unpacking the Relations between Future 1 and Future 3. *The Curriculum Journal*, vol. 30, no 2, pp. 105–124. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2019.1575254>
- Mullican J. (1991) Cultural Literacy: Whose Culture? Whose Literacy. *English Education*, vol. 23, no 4, pp. 244–250.
- Pavlovets M.G. (2018) Literatura v shkole: sochinenie predmeta [Literature at School: Composition of the Subject]. *Novy mir*, no 11, pp. 170–178.
- Pavlovets M.G. (2016) Shkol'ny kanon kak pole bitvy: kupel' bez rebyonka [The School Canon as a Battlefield: A Font without a Child]. *Neprikosnovenny zapas*, no 5 (109), pp. 125–145.
- Perrin R. (1989) Can Cultural Literacy Be Taught or Tested? The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 62, iss. 7, p. 284. <https://doi.org/10.1080/00098655.1989.10114074>

- Price V. (2017) Flipping the Coin: Towards a Double-Faced Approach to Teaching Black Literature in Secondary English Classrooms. *Changing English: Studies in Culture and Education*, vol. 24, no 1, pp. 53–66. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1228442>
- Priestley M., Sinnema C. (2014) Downgraded Curriculum? An Analysis of Knowledge in New Curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, vol. 25, no 1, pp. 50–75. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.872047>
- Romanicheva E. (2020) "Sad raskhodyashchikhsya tropok": o raznykh sposobakh osvoeniya kanona v shkol'nykh obrazovatel'nykh praktikakh ["Garden of Divergent Paths": About Different Ways of Mastering the Canon in School Educational Practices]. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no 3, pp. 8–18. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.53.3.01>
- Rutten K. (2020) Cultural Literacies in Transition. *Critical Arts: South—North Cultural and Media Studies*, vol. 34, no 5, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1080/0256046.2020.1840849>
- Schmeichel M., Sharma A., Pittard W. (2017) Contours of Neoliberalism in US Empirical Educational Research. *Curriculum Inquiry*, vol. 47, no 2, pp. 195–216. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1283592>
- Shah M. (2013) Reading Canonical Texts in Multicultural Classrooms. *Changing English: Studies in Culture and Education*, vol. 20, no 2, pp. 194–204. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2013.788298>
- Sibanda L., Young J. (2020) Towards a Postcolonial Curriculum in Zimbabwe: A Critical Review of the Literature. *Africa Education Review*, vol. 17, no 2, pp. 50–72. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1507622>
- Sturgis C., Casey K. (2018) *Quality Principles for Competency-Based Education*. Vienna, VA: iNACOL.
- Sullivan A. (2006) Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, vol. 12, no 6, Article no 1. <https://doi.org/10.5153/sro.1596>
- Tarter Jr., Christenbury L. (1989) The Cultural Literacy Movement: Content Wars in the Social Studies and English. *The Teacher Educator*, vol. 24, no 4, pp. 15–20. <https://doi.org/10.1080/08878738909554945>
- Verboord M., van Rees K. (2008) Cultural Classifications in Literary Education: Trends in Dutch Literary Textbooks, 1968–2000. *Cultural Sociology*, vol. 2, no 3, pp. 321–343. <https://doi.org/10.1177/1749975508095615>
- Yandell J. (2017) Culture, Knowledge and Power: What the Conservatives Have Learnt from E.D. Hirsch. *Studies in Culture and Education*, vol. 24, no 3, pp. 246–252. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1351231>
- Yandell J., Brady M. (2016) English and the Politics of Knowledge. *English in Education*, vol. 50, no 1, pp. 44–59. <http://dx.doi.org/10.1111/eie.12094>
- Yenika-Agbaw V. (2014) Black Cinderella: Multicultural Literature and School Curriculum. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 22, no 2, pp. 233–250. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.819027>
- Young M. (2013) Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-Based Approach. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, no 2, pp. 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young M. (2008) *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073667>
- Young M., Muller J. (2010) Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge. *European Journal of Education*, vol. 45, no 1, pp. 11–27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>