

ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ И ЧАСТНОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

GENERAL AND SPECIFIC DIDACTIC PROBLEMS IN MODERN EDUCATION

Осмоловская И.М.

Заведующая лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, председатель Научного совета по проблемам дидактики РАО.

E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Аннотация. В статье дан обзор прошедшего совместного круглого стола Института теории и истории педагогики РАО (ИТИП РАО) и Института содержания и методов обучения РАО (ИСМО РАО) «Общедидактические и частнодидактические проблемы современного образования», проходившего 20 марта 2014 года.

Ключевые слова: дидактика, методика преподавания отдельных предметов, гуманитарное, естественно-научное, художественное образование, антропологический подход, образовательные реформы.

Osmolovskaya I.M.

Head of the Laboratory of Didactics of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Doctor of science (Education), Chair of the Scientific Council on Didactic Problems of the RAE.

E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Annotation. The article reviews the joint “General and Specific Didactic Problems in Modern Education” round table of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE and the Institute of Content and Methods of Education of the RAE, that took place on March 20, 2014.

Keywords: didactics, subject teaching methods, humanities, natural science, arts, anthropological approach, educational reforms.

20 марта 2014 г. состоялся совместный круглый стол Института теории и истории педагогики РАО (ИТИП РАО) и Института содержания и методов обучения РАО (ИСМО РАО) «Общедидактические и частнодидактические проблемы современного образования». Были поставлены рассмотрены вопросы взаимосвязи общей и частных дидактик, перспектив развития дидактики, роли педагогической науки в теоретическом обосновании направлений реформирования отечественного образования. Обсуждались проблемы соотношения гуманитарного и естественно-научного образования, дидактики художественного образования, реализации воспитательного потенциала содержания образования в условиях внедрения образовательных стандартов второго поколения.

Круглый стол начался с обсуждения образовательных реформ на рубеже XX–XXI вв., которые осветил главный научный сотрудник ИСМО РАО, доктор педагогических наук, профессор **Е.Е. Вяземский**. Он отметил, что в национальных системах образования многих стран мира на рубеже XX–XXI вв. произошли существенные изменения, которые можно определить как образовательные реформы. Их опыт значим для нашей страны, которая более 20 лет проводит модернизацию системы образования. Образовательные реформы по своей природе многоаспектны. Они предполагают структурную перестройку системы образования, обновление всех или хотя бы ключевых звеньев, модернизацию содержания и методов образовательной деятельности, установление новых форм связей между системой образования, обществом, государством, рынком труда.

Почему необходимы образовательные реформы? Реформы образования призваны обеспечить глубокую трансформацию, модернизацию системы образования в соответствии с вызовами времени.

Дискуссионный вопрос: в чем вызовы времени? Конец XX века. ознаменовался переходом к постиндустриальному обществу, обществу услуг, информационных технологий. «Человеческий капитал» становится ключевым ресурсом развития экономики ведущих мировых держав. Социально-экономические реформы, частью которых стали образовательные реформы, произошли на фоне начавшегося в 1980-е гг. процесса глобализации финансовых рынков. Этот процесс позволил капиталам свободно перемещаться по миру.

Россия с 1990-х гг. постепенно стала включаться в процессы глобализации. В начале XXI в. экономика России интегрировалась в мировую экономическую систему. Она стала подвержена влиянию мировых тенденций, включая кризисы. Борьба с кризисами в условиях глобализации предполагает структурную модернизацию экономики, социально-экономической сферы, системы образования. Модернизация системы образования является одним из условий создания инновационной экономики.

Глубокие изменения в системе образования в России можно рассматривать в контексте международного процесса реформирования, обновления национальных образовательных систем. Определение перспективной стратегии реформирования системы образования в России на рубеже веков осложняется тем, что в государственной политике столкнулись две противоположные концепции, две тенденции, две модели общества. Первая тенденция (и соответствующая модель), сформулированная в конце 1980-х гг. и ставшая популярной в 1990-х гг., – это *модернизация, гуманизация и либерализация общества*. Вторая тенденция, идущая от 2000-х гг., – *неотрадиционализм и ресоветизация*.

Дискуссионные вопросы образовательных реформ на рубеже XX–XXI вв. В чем ограниченность традиционного (классического) обучения в мировом контексте? Ряд зарубежных психологов считает, что традиционное обучение слишком узко направлено на запоминание информации, в нем мало внимания уделяется критическому мышлению, концептуальному пониманию. Глубокое понимание означает, что ученики могут критически применять на практике то, что они знают, чтобы анализировать новые проблемы, адекватно взаимодействовать с новыми ситуациями.

Что представляет собой современное эффективное обучение в системе общего (подчеркнем: не профессионального) образования? Эффективное обучение в системе общего образования предполагает формирование мотивации к познанию, умения учиться, выстраивать отношения в коллективе, объединяющие учеников на основе позитивных ценностей.

Проблема смысла как условие успешности образовательной реформы. Важнейшее условие успешности реформ – понимание сущности изменений в образовании, понимание того, во имя каких целей, что и как предполагается менять.

Результаты длительных эмпирических исследований «эффективной школы», проводившиеся в США, Канаде и Великобритании, свидетельствуют, что ключевым условием, важнейшим ресурсом развития школы является изменение профессионального сознания учителей, понимания ими своих профессиональных задач, своей миссии в обществе. Разумеется, философия изменений должна опираться на этическую основу. Этика учителя подразумевает стремление педагога к достижению позитивных изменений в учениках. По мнению Майкла Фуллана, известного эксперта в области образования, философия изменений и высокая этика – два столпа самосознания учителя [1].

Международный опыт свидетельствует: изменения (реформы) в образовании – это сложный, многофакторный психолого-педагогический, социально-педагогический и социально-политический процесс. В ходе реформ необходимо:

- 1) «удерживать» ценности, цели и последствия образовательных изменений;
- 2) понимать динамику образовательных изменений как психолого-педагогического и социально-политического процесса, включающих в себя все виды факторов, работающие во взаимодействии друг с другом: от уровня отдельного человека, ситуации урока и школы до местного, регионального и национального уровня.

Образовательные реформы в мировом контексте. Явления мирового масштаба – интерес к образовательным реформам и неудовлетворенность результатами. Природа проблем, факторы успеха и неудач во многом общие для разных стран современного мира.

Две точки зрения на процесс реформирования школы в системе образования:

1. Школа – это слепок общества, и она не может сама производить изменения.
2. Руководители школ должны быть лидерами в образовании, имеющими свое собственное понимание стратегии развития образования, право на реализацию собственных подходов к развитию системы образования в своей школе.

Разумеется, перечень дискуссионных вопросов, которые выявил анализ образовательных реформ в мире на рубеже XX–XXI вв., очень широк. Мы схематично обрисовали

только те из них, которые, с нашей точки зрения, имеют международный характер, значимы для нашего опыта модернизации образования.

Идеально, если реформы образования опираются на педагогические исследования, – тогда они будут научно обоснованными и нацеленными на прогнозируемые результаты. В связи с этим важно поставить **проблемы развития дидактики**, что было сделано в выступлении заведующей лабораторией дидактики ИТИП РАО, доктора педагогических наук **И.М. Осмоловской**. Прежде всего, она отметила, что дидактика – это наука о процессе обучения. Ее объект имеет специфику: процесс обучения создается специально и вне деятельности человека не существует. В связи с этим развитие дидактики происходит за счет развития самого процесса обучения: возникают новые образовательные практики, изменяются условия протекания процесса обучения, возникают новые требования со стороны личности, общества, государства – дидактика отвечает на вызовы практики, осмысливая изменения, объясняя наблюдаемые явления с теоретических позиций, прогнозируя дальнейшее развитие процесса обучения, формируя нормативные предписания о том, как он должен быть построен.

Более того, идет процесс повышения научного статуса самой дидактики: создаются новые концепции и теории обучения, уточняется научный аппарат, совершенствуется методологическая база.

И.М. Осмоловская остановилась на общедидактических проблемах, которые изучает лаборатория, которая работает два раза которая, которые – ничего? в традициях научного коллектива, создавшего культурологическую концепцию содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Разработанная концепция, в частности уровневый подход к формированию содержания образования полностью в практику внедрена не была. Сотрудники лаборатории начали детально разрабатывать уровень общего теоретического представления, на котором формируется допредметное содержание образования, то есть целостное, не разделенное на отдельные учебные предметы. Выяснили, что однозначно сказать: «отбирать содержание образования нужно только так, и никак иначе», – нельзя.

В дидактике существуют различные подходы к процессу обучения (традиционный «знаниевый», деятельностный, компетентностный, антропологический). В рамках каждого из них процесс обучения конструируется и осуществляется по-разному: разные цели, разное содержание образования, разные методы, формы и т.д. Для того чтобы представить механизм отбора содержания при каждом дидактическом подходе, мы ввели такое понятие, как «предметность» – проект, замысел будущего содержания образования, выделяющий приоритетные аспекты культуры для отбора в содержание образования на данном историческом отрезке времени. От предметности зависит и набор учебных предметов, и содержание отдельного учебного предмета.

Лаборатория дидактики активно включилась в исследование процесса обучения в условиях информационно-образовательной среды: было показано изменение целевых и ценностных ориентиров процесса обучения, скорректированы дидактические принципы, разрабатывается модель процесса обучения в информационно-образовательной среде, развивается представление о средствах обучения. Усилилось внимание к методологиче-

ским вопросам дидактики: одна из тем НИР на 2013–2020 гг. – «Теоретико-методологические основы развития дидактики».

В своем выступлении И.М. Осмоловская затронула вопросы о том, как идеи общей дидактики претворяются в практику, ведь непосредственно с преподаванием конкретных учебных предметов дидактика не связана. Она указала три возможных пути решения проблемы.

1. Поскольку все дидакты по базовому образованию являются учителями-предметниками, свои идеи они самостоятельно переводят на предметный уровень и апробируют в школах. Силы ограничены, широкого внедрения не получается.

2. Общедагогические идеи специалисты по методике преподавания отдельных предметов конкретизируют и развивают в своих исследованиях.

3. Организуется совместная работа в рамках проблемных семинаров, временных научных коллективов, совместных конференций: обсуждая насущные проблемы, дискутируя, продвигаемся в своей области исследования.

Вопросы взаимосвязи и взаимодействия дидактики и методики преподавания отдельных предметов осветила ведущий научный сотрудник ИТИП РАО, доктор педагогических наук, профессор **Л.М. Перминова**, назвав свое выступление «**Дидактика и методика: две культуры**».

Л.М. Перминова пояснила, что название имеет прямое отношение к культуре, если брать первоначальный смысл данного понятия (возделанное, окультуренное, то есть рукотворное). Процесс обучения как специально организованная деятельность является именно «рукотворным феноменом», соотносящимся с определением культуры (с позиций системного подхода). Культура есть человеческая деятельность с присущим ей онтологическим статусом, ценностями, субъектом, который выступает в двух ипостасях – творца и продукта культуры (М.С. Каган).

1. Что есть дидактика как культура? Выделим ее основные черты:

а) четыре уровня представления ее объекта – обучения: *социальный*, на котором обучение предстает как форма социальной деятельности; *педагогический/теоретический*, на котором процесс обучения предстает как объект конструирования; *дидактический*, на котором теоретическое дидактическое знание об обучении реализуется как нормативное и появляется конкретный учебный предмет; *индивидуальный* – интегрирующий первые три уровня представления обучения в рефлексивной позиции его реализации учителем;

б) абсолютная гуманитарность процесса обучения, его *двусубъектность* (целенаправленная, специально организованная, ценностно-ориентированная, рефлексивно-диалогическая и взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся), *трехкомпонентность* (учитель – ученик – содержание образования) является условием неразъемности процесса обучения;

в) *содержание образования* как педагогически адаптированная система культуры, в которой находят отражение четыре составляющие: знания (о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве), опыт репродуктивной деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к себе. Динамический характер связей между названными элементами состава

содержания образования означает, что ученик может начинать освоение этого культурологического инварианта не только со знаний, но и с опыта деятельности, и с актуализации опыта эмоционально-ценностного отношения, а также с субъектно-личностного компонента содержания образования, и при этом сохраняется целостность состава изучаемого содержания. Эти вариации предъявления учебного материала называются предметными модальностями, раскрывающими специфические способы перехода от одного элемента содержания к другому;

г) фундаментальная дидактическая закономерность о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного начал в процессе обучения, а значит, и в преподавании/изучении всех дисциплин.

2. Изложенное, хотя и кратко, выполняет методологическую функцию в отношении методики (преподавания), позиция/место которой определяется дидактическим уровнем представления процесса обучения, и поэтому можно говорить о методике как о *частной дидактике*, для которой важным является положение дидактики о ведущей функции учебного предмета. Методика как практико-ориентированное знание, в котором реализуется конкретное учебное содержание, позволяет научно обоснованно избежать «монотонности» в преподавании учебных дисциплин с опорой на ведущую функцию учебного предмета и разнообразие предметных модальностей в организации учебного материала для изучения его учащимися.

3. Функционально именно методика дает возможность доказать, что педагогика, в частности дидактика, есть наука и искусство (использования научных знаний), особенно последнее. Искусство состоит в вариативности изучения учебного материала в зависимости от выбора предметной модальности (Знака), предопределяющей выбор метода обучения – подхода.

4. Дидактика и методика как две взаимосвязанные культуры выполняют теоретическую и практическую функции в доказательстве социокультурного назначения обучения как процесса, не имеющего аналога; методологических функций гораздо больше, но в целом именно от них зависит наше экономическое и образовательное будущее.

Интересный разворот современных **дидактических исследований в антропологическом контексте** осветила ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики ИТИП РАО, доктор педагогических наук **Т.М. Ковалева**.

В настоящее время в системе образования складываются новые тенденции: формирование различных субъектов в сфере образования, реализация принципов открытости и вариативности образовательных моделей, распространение неинституциональных форм образования и т. д. Важно осмыслить сущностные изменения, касающиеся, в первую очередь, самой дидактики как ядра педагогического знания. Сегодня актуальным становится антропологический подход, сущность которого по отношению к образованию, заключается в том, что основной его характеристикой является развитие самого человека, в отличие, например, от освоения им культуры или процесса социализации.

Осмысление всего процесса образования только в логике внешнего государственного заказа и освоения определенной учебной программы как выполнения этого конкретного государственного заказа не позволяет современному человеку брать на себя ответ-

ственность за свой образовательный потенциал. Важным становится осознанный заказ школьника на процесс образования. Реализация собственного внутреннего «заказа» может помочь учащемуся преодолеть контекст формального образования и вывести его в сферу успешной профессиональной деятельности. Принцип индивидуализации, реализуемый в современной дидактике, направлен на решение этой задачи.

Антропологический подход задает особые требования к содержанию обучения, которое может быть представлено не только как педагогически адаптированный социальный опыт, но, прежде всего, как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового».

Реализация требований антропологического подхода является для нас указанием на необходимость сущностных изменений в организации современного предметного обучения и нового «прочтения» идеи опосредования Л.С. Выготского. Она является, на наш взгляд, ключевой идеей во всей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, так как в опоре на нее в дальнейшем строится весь логический анализ взаимосвязи высших и низших психических функций, рассматриваются психологические механизмы превращения натуральной психики в культурную. В качестве универсального психологического средства для реализации идеи опосредования Л.С. Выготский рассматривает знак [2].

В качестве основного средства, объединяющего в себе и орудийную, и знаковую функции, Л.С. Выготский рассматривал слово (оно и является стержневым средством всей теории обучения). Его ученики – психологи и дидакты – выстраивали учебные предметы и разрабатывали различные образовательные технологии, пытаясь совместить в них развитие не только внешней, но и внутренне-смысловой функции слова. Именно в этом контексте, в качестве принципиально новой образовательной технологии современной дидактики, объединяющей в себе и орудийную, и знаковую функции, может выступить особое использование карты как дидактического средства, адекватного современному пониманию открытости образования, вариативности его различных форм и расширения границ самого процесса обучения.

Относясь к процессу построения личностно-ресурсных карт как к новой образовательной технологии и важному дидактическому средству, мы рассматриваем работу с ресурсной картой как принципиально значимый момент на всех ступенях школьного обучения. Картирование (процесс работы с картой) может стать современной образовательной технологией, отражающей возможные направления индивидуального образовательного движения школьника, пространство его самоопределения и целей, образовательные ресурсы среды [3].

В условиях современного образования тьютор или педагог с тьюторской компетентностью может помочь ребенку в работе с его «личностно-ресурсной» картой как основой для дальнейшего построения им своей собственной индивидуальной образовательной программы фактически на каждом этапе школьного обучения:

- в начальной школе – картирование познавательных интересов,
- в подростковой школе – картирование различных проектов и исследовательских работ,
- в старшей школе – картирование предпрофессиональных интересов.

Таким образом, картирование, которое является, на наш взгляд, значимой образовательной технологией и не менее культурно значимым дидактическим средством, чем слово, имеет огромный потенциал в развертывании дальнейших психолого-педагогических и конкретных дидактических исследований, помогающих в реализации антропологического подхода в современном образовании.

Оживленную дискуссию вызвало выступление заместителя директора по научной работе ИСМО РАО, доктора педагогических наук **А.А. Журина** о **соотношении гуманитарного и естественно-научного знания в содержании общего среднего образования**. Он сравнил единый учебный план советской школы (1974 г.) с Базисным учебным планом 2004 г., по которому сегодня работает большинство школ России, и с так называемым эффективным учебным планом, введенным в Москве в 2014 г. Сравнение дало возможность увидеть увеличение времени, отводимого на изучение гуманитарных дисциплин (с 109 недельных часов в 1974 г. до 123 часов в 2004 г.), и затем небольшое снижение до 116 часов в 2014 г. Параллельно происходило снижение времени изучения естественно-научных дисциплин: с 49 часов в неделю в 1974 г. до 34 часов в 2004 г. и 33 часов в 2014 г.

Существенные изменения затронули учебное время, отводимое на отдельные учебные предметы: произошло значительное увеличение часов, отводимых на изучение иностранного языка и обществознания, значительное снижение часов на изучение физики и химии. Однако перераспределение учебного времени между предметами гуманитарного и естественно-научного циклов и между предметами внутри циклов практически не сказалось на объеме содержания обучения. Это повлекло за собой изменения в интенсивности обучения, то есть в отношении дидактических единиц, составляющих содержание обучения, к объему учебного времени.

Вполне очевидное решение – сократить объем содержания и привести его в соответствие с объемом учебного времени – порождает другие вопросы.

1. Литература и история – вот два основных школьных предмета, которые формируют не только мировосприятие, но и то, что в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования названо гражданской идентичностью. Объем знаний в этих областях постоянно увеличивается, что не может не получить своего отражения в содержании обучения. Как формировать эту «идентичность», сокращая объем содержания литературы и истории?

2. Знания законов физики и химии и их использование в практической деятельности лежат в основе не только индустриальной мощи государства, но и его безопасности. Как оправдать сокращение содержания обучения этим двум предметам?

Список вопросов можно было бы продолжить, но главным вопросом, на наш взгляд, остается вопрос о научном обосновании распределения учебного времени между предметами гуманитарного и естественно-научного циклов.

Размышляя о предметах гуманитарного и естественно-научного циклов, нельзя забывать о предметах художественного цикла, проблемы преподавания которых были освещены в выступлении главного научного сотрудника ИТИП РАО, доктора педагогических наук, профессора **Ю.Б. Алиева** «О дидактике художественного образования».

Дидактика художественного образования выявляет закономерности и принципы художественного образования, а также его цели и задачи, содержание и формы преподавания учебных курсов художественного цикла, стимулирования и контроля, нацеленных на ценностно-ориентационную художественную деятельность и освоение художественной культуры общества.

С точки зрения дидактики процесс обучения на уроках художественного цикла – это специфически организованная, протекающая в условиях приобщения к искусству, художественно-познавательная деятельность, в ходе которой учащиеся овладевают обобщенным опытом деятельности в сфере искусства. Для этого на уроках ставится специфическая задача формирования личной художественной культуры школьника в ходе художественного образования и воспитания как процесса, детерминирующего развитие способности чувствовать, понимать, любить и оценивать явления искусства, наслаждаться ими, эмоционально воспринимать образцы высокого художественного творчества, испытывая потребность в систематическом общении с ними.

Опыт работы Ю.Б. Алиева в качестве учителя-музыканта свидетельствует, что система художественного образования в школе, основывающаяся на преимущественном внимании к так называемым базовым искусствам (термин чисто рабочий!), заметно активизирует и общую художественную культуру учащегося. Базовыми искусствами являются литература, в основе которой лежит художественно-интеллектуальная деятельность мозга; музыка, базирующаяся на работе слухового рецептора и включающая умственную деятельность; изобразительное искусство, основанное на функции зрительного рецептора и работе ума, и, наконец, хореография, в основе которой – эстетически значимое и умственно-осознанное движение.

Система художественного образования школьников реализуется в трех вариантах: как целенаправленное воздействие различных сфер художественной реальности, например искусства хорового и сольного пения; как все виды приобщения школьников к художественной культуре (творчество, интерпретация, восприятие); как совокупность мероприятий в художественной жизни школы, направленная на распространение знаний об искусстве, развитие художественного творчества, интересов к тому или иному его виду.

Воспитательный потенциал содержания общего среднего образования и проблемы, возникающие в его реализации в связи с внедрением образовательных стандартов второго поколения, охарактеризовала в своем выступлении заместитель директора по научной работе ИСМО РАО, доктор педагогических наук **Т.В. Иванова**.

Кризис, охвативший нашу страну в последние десятилетия, затронул и систему воспитания. Через некоторое время в обществе может проявиться снижение уровня общей культуры подрастающих поколений в связи с тем, что в образовательных стандартах и сопутствующих им документах явно прослеживается ряд весьма негативных тенденций, оказывающих существенное влияние на процесс воспитания.

Подмена процесса воспитания процессом социализации имеет негативные последствия. Освоение социальных ролей происходит стихийно на протяжении всей жизни человека, поэтому в образовательных стандартах, непосредственно касающихся всех аспектов образовательного процесса и являющихся нормативом для его организации только в об-

специализированных учреждениях, целесообразно делать акцент именно на воспитании учащихся, а не на их социализации, которая осуществляется стихийно за пределами школы.

Возможное снижение воспитательного потенциала общего среднего образования усугубляется также наличием **дисбаланса компонентов системы ценностей и ценностных ориентаций**. В Концепции федеральных государственных образовательных стандартов цели основного общего образования ориентированы исключительно на формирование таких ценностных ориентаций, которые составляют основу нравственных и частично познавательных ценностей. В то же время ценностные ориентации, относящиеся к сферам труда и быта, коммуникативным, эстетическим ценностям, практически не представлены.

В образовательных стандартах второго поколения прослеживается явная тенденция к **усилению роли гуманитарных предметов и недооценке роли естественно-научного образования**, лежащего в основе формирования познавательной культуры и соответствующей ей системы познавательных ценностных ориентаций. Вполне вероятно, что в дальнейшем это может привести к тому, что произойдет резкое падение интереса учащихся к естественно-научному образованию (эта тенденция уже проявляется в настоящее время), сокращению количества специалистов, в которых сейчас особенно нуждается государство (инженеров, рабочих разных специальностей и др.). В то же время государство в настоящее время вынуждено решать проблему переизбытка гуманитариев – менеджеров, юристов и др. Решение данной проблемы, по-видимому, во многом связано с необходимостью равноценного представления всех циклов учебных предметов в системе общего среднего образования, сбалансированности естественно-научного и социально-гуманитарного образования.

К определенным негативным последствиям в российском образовании и в российском обществе в целом может привести **подмена духовно-нравственного воспитания моральным**, которая явно прослеживается в образовательных стандартах, прежде всего, в их содержании, касающемся определения общих целей образования и воспитания.

Понятия морали и нравственности различаются по своей сущности. Мораль – это регламентация поведения, которая согласуется с понятиями закона и права, она подчиняется идеологии и зачастую служит превращению людей в послушные орудия. Нравственность формируется в процессе воспитания, она носит общечеловеческий характер, внеисторична, не зависит от идеологии; выражает интересы выживания всего человечества, а не какой-либо социальной группы; опирается на общечеловеческие ценности – честности, справедливости, добра и др.

Из перечисленных характеристик морали и нравственности следует вывод о том, что моральные и нравственные качества личности не идентичны друг другу. С точки зрения развития личности приоритетным является именно духовно-нравственное воспитание, в то время как для государства и общества наиболее значимо воспитание моральных качеств, обеспечивающих соблюдение норм и законов данного общества даже в случае их неполноценности и ущербности.

Образовательные стандарты **ориентированы на эгоцентризм в воспитании личности**. Воспитание в образовательных стандартах нацелено на социализацию, успешную карьеру, личное благополучие, создание крепкой семьи и т. д. По своей сути стандарты реализуют эгоцентричный подход к воспитанию личности, когда только личность находит-

ся в центре внимания, первоочередное значение имеют ее интересы, а интересы других людей не имеют никакого значения.

В заключение директор ИСМО РАО, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор **М.В. Рыжаков** высказал свое мнение по ряду обсуждавшихся вопросов. Он отметил, что дидактика «выросла» из обобщения практики, из анализа эмпирических закономерностей, установленных в методиках преподавания отдельных предметов. Именно на этом материале сделаны теоретические обобщения достаточно высокого уровня – теперь дидактика ожидает конкретизации своих положений методикой и внедрения их в практику работы школы. Но возникают большие сомнения, нуждается ли практика в таких высокотeorетизированных идеях, может ли она их воспринять. Более того, современные изменения в мире свидетельствуют об изменении функций педагога в образовании, возрастании роли самообразования личности, усилении позиций неформального образования. Все это требует пересмотра основных положений дидактики: необходимо определить, насколько то, что в ней разработано, соответствует новым реалиям. Конечно, нам нужно взаимодействовать, совместно обсуждать актуальные проблемы и продвигаться в решении важных проблем образования.

Список литературы:

1. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан. – М.: Просвещение, 2006.
2. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М.: Педагогика, 1984.
3. Ковалева, Т. М. Личностно-ресурсное картирование как средство реализации идеи опосредствования / Т. М. Ковалева // 12 Международные Чтения памяти Л. С. Выготского. Материалы Чтений РГГУ (14–17.11.2011). – М.: РГГУ, 2011.

Spisok literatury:

1. Fullan, M. Novee ponimanie reform v obrazovanii / M. Fullan. – M.: Prosveshchenie, 2006.
2. Vygotskiĭ, L. S. Orudie i znak v razvitii rebenka / L. S. Vygotskiĭ // Sobr. soch. : v 6 t. – M.: Pedagogika, 1984.
3. Kovaleva, T. M. Lichnostno-resursnoe kartirovanie kak sredstvo realizatsii idei oposredstvovaniia / T. M. Kovaleva // 12 Mezhdunarodnye Chteniia pamiati L. S. Vygotskogo. Materialy Chteniĭ RGGU (14–17.11.2011). – M.: RGGU, 2011.