

# ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ШКОЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЙ

*Людмила Михайловна Перминова,*

*профессор Московского института открытого образования, доктор педагогических наук*

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ — ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ЕГО РАЗВИТИЯ И УСТОЙЧИВОСТИ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЙ СУЩЕСТВЕННО ОТЛИЧАЮТСЯ ДРУГ ОТ ДРУГА В ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВОМ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ ПЛАНЕ. ОДНАКО ИХ АНАЛИЗ ПОКАЗЫВАЕТ ВОЗМОЖНОСТЬ УСТАНОВЛЕНИЯ СВЯЗЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОБУЧАЮЩЕГО ХАРАКТЕРА.**

В условиях развития процесса стандартизации отечественного образования, когда одно поколение образовательных стандартов, не успев закрепиться в полной мере, сменяется новым, чрезвычайно важно научно обосновать пути взаимосвязи образовательных стандартов как выражения ценностной идеологии российского образования — научности, доступности, систематичности и системности, прочности обучения как основы фундаментальности образования. Фундаментальность отечественного образования, начиная со школьного, зиждилась на взаимосвязи культурно-антропологических принципов природосообразности и культуросообразности, основополагающая доминанта которых — систематичность и последовательность в обучении. Ключевым моментом этой позиции является доказательство российскими физиологами и психологами системной организации мозга и интегративной функции нервной клетки — нейрона (П.К. Анохин, Н.П. Бехтерева, Ю.А. Самарин и др.). Поэтому всякую инновацию обучения следует соотносить с фундаментальными законами деятельности человеческого мозга и психики, чтобы новая деятельность школьника не приводила к тупиковым ситуациям в его умственном развитии. Забота о здоровье этого в высшей степени тонкого и уникального инструмента жизни и деятельности человека и общества, должна быть первостепенной в плане обеспечения преемственности образовательных стандартов, выражающих в «свёрнутом»

виде стратегию и тактику обучения. Напомним суть школьных образовательных стандартов первого поколения (2004 г.).

Методологическую основу ОС первого поколения составляют деятельностный и компетентностный подходы. Однако компетентностный подход<sup>1</sup>, заявленный в документе, нуждался в основательной проработке и доработке. В Пояснительной записке к Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования сообщалось, что госстандарты — это «нормы и требования, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объём учебной нагрузки учащихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса (в том числе к его материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению)<sup>2</sup>. В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» цели общего образования ориентируют педагогический процесс не только на освоение учащимися определённой суммы знаний (не системы! — Л.П.), но и на развитие личности, формирование её познавательных и созидательных

<sup>1</sup> Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования. В 2 ч. Министерство образования Российской Федерации. М., 2004.

<sup>2</sup> Там же, с. 4.

способностей. Отмечалось, что общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, т.е. ключевые компетентности.

Как видим, приведённые установки не отражали гуманитарно-гуманистической стратегии образовательного процесса, поскольку в них отсутствует главное условие заботы об ученике и его развитии — ориентация этих нормативов на сензитивные периоды развития ребёнка. Сквозной доминантой образовательных стандартов должна быть идея о том, что образовательный стандарт — это тот содержательно-деятельностный базис, система знаний, умений и навыков, способов деятельности, ценностей, без овладения которыми в *сензитивные периоды* жизни ребёнка оказываются невозможными его дальнейшее успешное развитие и саморазвитие, адекватный профессиональный выбор, образование и дальнейшее обучение, социальная адаптация, личностное самоопределение<sup>3</sup>. В новом документе этот недостаток существенно восполнен ориентацией образовательных стандартов на социальную ситуацию развития ребёнка: «В основе построения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования лежит системно-деятельностный подход. Его методология в разработке стандарта реализована в деятельностной парадигме, согласно которой координатами, определяющими развитие в образовании, являются ведущая деятельность и возраст учащихся. Это означает, что для каждого конкретного периода школьного обучения система задач и действий, выполняемых учащимися, должна быть адекватна ведущей деятельности конкретного возрастного периода и являться условием и движущей силой развития ребёнка»<sup>4</sup>. Психологическое основание образовательных стандар-

деятельностного решения проблемы стандартизации школьного образования при дидактическом основании в виде культурологической теории содержания образования. Здесь видится возможность дальнейшего развития образовательных стандартов в общеметодологическом и дидактическом планах.

Федеральный государственный стандарт общего образования рассматривается его авторами как «конвенциональная норма, отражающая общественный договор между семьёй, обществом и государством, являющаяся важнейшим механизмом реализации миссии образования — воспитания успешных граждан Российской Федерации на основе приобщения новых поколений к культурным, духовным и нравственным ценностям российского народа: справедливость, личная и индивидуальная свобода, жизнь человека, его благосостояние и достоинство, семейные традиции, патриотизм»<sup>5</sup>. Принципиально важно, что в новом документе конкретизировано соотношение между образованием и воспитанием: воспитание рассматривается как миссия образования, тем самым «снимается» рядоположенность, нередко имеющая место в их понимании.

Принципиальный позитив нового документа в том, что воспитание как ценностноориентированный процесс поставлено во главу угла школьного образования. На это указывает ряд существенных моментов: категория «духовно-нравственное развитие учащихся» как «приобщение школьников к национальным российским ценностям, ценностям своей этнической, конфессиональной или культурной группы», указание на конкретные образовательно-воспитательные ценности, сгруппированные как культурные, духовные и нравственные ориентиры, и др. Это позволяет рассматривать новый документ о школьных образовательных стандартах как нормативную целостность гуманистической и аксиологической направленности и отметить существенный шаг вперёд в сравнении с предыдущим документом в целевом и методологическом плане.

Принципиально важным является «признание решающей роли содержания образования и способов организации учебной (образовательной) деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей лич-

тов второго поколения в виде фундаментальных теорий (культурно-исторической теории развития личности и теории деятельности) является научно-методологической предпосылкой содержательного и

<sup>3</sup> Перминова Л.М. Образовательные стандарты в контексте школьного обучения // Педагогика, 2005. № 10. С. 95–102.

<sup>4</sup> О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика, 2008. № 10. С. 9–28.

<sup>5</sup> Там же.

ностного, социального и познавательного развития учащихся». Эта позиция логично детерминирует назначение общеучебных умений и навыков как универсальных ресурсов личности во всей их социокультурности. В этой точке нам и предстоит определить их связь с универсальными учебными действиями в содержании фундаментального ядра общего образования как одного из ключевых понятий новых образовательных стандартов.

Методологической основой фундаментального ядра содержания общего среднего образования должны быть, по мнению авторов Концепции, принципы фундаментальности и системности. С удовлетворением можно отметить, что *требования к результатам образования сущностно соотносятся с инвариантным составом содержания образования в рамках культурологической теории содержания образования*, принятой в Концепции, — *личностными, метапредметными и предметными*, в которых отражены такие виды субъектного опыта ученика, как *опыт усвоения знаний, опыт деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений*. Это методологически важно, так как позволяет выстроить образовательный процесс на едином дидактическом основании в отношении преподавания всех учебных дисциплин.

В документе об образовательных стандартах первого поколения говорится, что приоритетом начального школьного обучения является формирование общеучебных умений и навыков, однако они не сгруппированы в некоторую методологическую и дидактическую целостность. Что касается умений, предложенных для обязательного овладения учащимися, то их выборка по всем предметам и анализ показали, что необходима работа по дифференциации и упорядочению (систематизации) тех структур, которые названы *ключевыми компетенциями*. Логико-дидактическое решение вопроса о систематизации ключевых компетенций, в основе которого лежит обращение к функциям научного знания — описательной, объяснительной и предсказательной, а также установление функциональной неоднородности общеучебных умений и навыков в структуре познавательной и практической деятельности<sup>6</sup> представляется целесообразным вариантом решения проблемы о

взаимосвязи образовательных стандартов первого и второго поколений.

Суть доказательства связи между функциями научного знания, общеучебными умениями и ключевыми компетенциями состоит в следующем:

1) ключевые компетенции включают инвариантную и вариативную части: общеучебные умения и навыки образуют инвариантную (надпредметную) их часть, а предметные знания, умения, навыки являются вариативной их частью;

2) функциональная неоднородность общеучебных умений и навыков проявляется в том, что их соотнесённость со структурой деятельности, в которой имеют место мотивационно-целевой, ориентировочный, исполнительский и оценочно-результативный компоненты, позволяет выделить их методологические функции, доказывающие универсальность общеучебных умений. Так, организационные умения выполняют базовую функцию, информационные умения — ориентировочную, интеллектуальные умения, тесно связанные с информационными, — собственно технологическую (обработка информации), коммуникативные умения — показательную функцию в отношении качества (сформированности) всех групп общеучебных умений;

3) ключевые слова, раскрывающие суть реализации функций научного знания, показывают, что информационные умения соотносятся с описательной функцией, а интеллектуальные умения — с объяснительной; предсказательная функция может реализовываться на основе информационных умений как ориентировочных и интеллектуальных как «технологических» в их взаимосвязи (т.е. предсказание может быть на уровне описания или объяснения или же включает опору на обе функции и, соответственно, на обе группы общеучебных умений);

4) ключевые компетенции в своей надпредметной части (в новых стандартах это отвечает метапредметным результатам) также соотносимы с

<sup>6</sup> Николаева Л.Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков. Дис. ... канд. пед. наук. М.: ИТИП РАО, 2009; **Перминова Л.М., Николаева Л.Н.** Формирование у учащихся общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход / Педагогика, 2009. № 2. С. 18–25.

соответствующими функциями научного знания. Упорядочивание, систематизация ключевых компетенций и общеучебных умений и навыков относительно функций научного знания позволяет рассматривать их как относительно устойчивое множество и основание для решения вопроса о преемственности образовательных стандартов первого и второго поколений, поскольку психолого-дидактическая сущность последних рассматривается как универсальные учебные действия. Для этого потребуются рассмотреть и соотнести такие понятия, как *умение, навык, способы деятельности, ключевые компетенции, универсальные учебные действия*.

В новой Концепции стандартов общего образования «сформулирована принципиально новая методологическая позиция отбора содержания образования, получившая название «фундаментальное ядро содержания общего образования»<sup>7</sup>. Методологически она опирается на культурологическую теорию состава содержания образования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер) и системно-деятельностный подход. В ней говорится о необходимости сохранения единства образовательного пространства и преемственности ступеней образовательной системы, обеспечении равенства и доступности образования при различных стартовых возможностях, формировании общего деятельностного базиса как *системы универсальных учебных действий*, определяющих способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира. К числу *универсальных учебных действий относятся личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные*. Владение универсальными учебными действиями оценивается в трёх видах образовательных результатов: *личностных, метапредметных, предметных*.

**Личностные универсальные учебные действия** опираются на мотивационно-целевой компонент деятельности как смыслообразующий и системообразующий, поскольку отноше-

ние мотива к цели порождает смысл, а цель является организационным основанием деятельности во взаимосвязи всех её составляющих. Поэтому формирование этих учебных действий будет закономерно опираться на организационные умения, а ценностные ориентиры деятельности будут поддерживаться информационными умениями как ориентировочными, обеспечивая деятельностные и ценностно-смысловые связи в сознании учащихся.

**Регулятивные учебные действия универсальны** тем, что интегрируют все структурные элементы деятельности в их прямой и обратной связи и рефлексии этой взаимосвязи от мотивационно-ценностного компонента до оценочно-результативного. Учитывая, что системная взаимосвязь общеучебных умений и навыков есть дидактическое решение системной структуры деятельности, можно сказать, что с помощью регулятивных учебных действий, ученик имеет возможность мысленно объять всё содержание учебной деятельности на любом её этапе, используя при этом и функции научного знания.

**Познавательные универсальные учебные действия** опираются на взаимосвязь информационных и интеллектуальных общеучебных умений, их качественная реализация возможна при сформированности организационных умений как рефлексивных<sup>2</sup>. Показателем качества всех общеучебных умений и соответствующих универсальных учебных действий являются коммуникативные умения, основу которых *составляют коммуникативные универсальные учебные действия*, поскольку умение есть высшая форма проявления действия.

Рассмотрим конкретно связи между умениями, навыками, ключевыми компетенциями и универсальными учебными действиями, привлекая психологические и дидактические источники. В дидактике понятия «умение», «навык», «способ деятельности» оцениваются как взаимосвязанные. Рассматривая вопрос об усвоении знаний как элемента содержания образования, В.В. Краевский и И.Я. Лернер указывают: «Вторым видом/элементом содержания образования является опыт осуществления способов деятельности. Знания о них содержатся в первом элементе культуры, и без таких знаний

<sup>7</sup> О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика. 2008. № 10. С. 9–28.

<sup>8</sup> Николаева Л.Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков. Дис. ... канд. пед. наук. М.: ИТИП РАО, 2009.

ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но и знаний этих недостаточно. Нужно усвоить опыт применения их на практике... И только тогда у личности появляются навыки и умения. Последние и являются усвоенным опытом осуществления различных способов деятельности»<sup>9</sup>. Следовательно, умения и навыки являются составляющими способа деятельности, имеющего сложную структуру.

Непроизвольность и автоматизированность выполнения навыков не оспаривается педагогами. Однако: «Способы деятельности, усваиваемые учащимися, становятся их навыками и умениями. Навыком является операция, способ выполнения которой доведён до автоматизма, почти не контролируемого сознанием. Умение — это действие, состоящее из упорядоченного ряда операций, **имеющих общую цель**. Умение может быть усвоено с разной степенью совершенства, но его выполнение всегда контролируется сознанием»<sup>10</sup>. И далее: «...для навыка необходимо, как правило, *однообразное повторение операции, для превращения действия, заданного извне, в умение, необходимо первоначально однообразное его повторение, а затем вариативное, т.е. в разных, существенных для данного действия ситуациях*». Таким образом, в основе навыков, умений, способов деятельности, действий лежит **операция** как их деятельностная первооснова, повторяемость и автоматизм которой в различных действиях приводят к формированию навыков, умений и способов деятельности. Последние, в свою очередь, также могут стать умениями и навыками, но более сложного по составу и связям характера. Главное отличие умения от навыка — сознательный, а не автоматический характер его выполнения. Все эти личностные новообразования, формирующиеся и развивающиеся в процессе обучения, становятся достоянием опыта личности.

Обратимся к термину «действие» — фундаментальному психологическому понятию. Строго говоря, с рассмотрения этого понятия и следовало бы делать анализ взаимосвязи интересующих нас понятий, однако необходимо придерживаться хронологической последовательности их появления в содержании образовательных стандартов первого и второго поколений. В работах С.Л. Рубинштейна даётся характерис-

тика действия как сложного образования во всём его психологическом содержании, как «единицы деятельности»<sup>11</sup>. Рассматривая сложные связи между операциями, действиями, навыками, автор показывает их диалектический характер. Так, при определённых условиях некоторые операции в результате их частого упражнения приобретают автоматизм и становятся навыком, либо их совокупность обретает вид навыка. При определённых условиях действия могут стать операциями и, следовательно, приобретут в деятельности ученика вид автоматизированного действия, т.е. навыка. Между этими структурами всегда имеется связь и определённого рода соподчинённость, позволяющая рассматривать их в структуре деятельности, а значит, и в системе общеучебных умений и навыков.

В дидактических исследованиях, как показано ранее, однозначно проводится мысль о том, что умение реализуется через операции и действия. Следовательно, дело в том, какие именно действия (соответственно — умения) приобретут автоматический, свёрнутый в сознании характер (а ими станут те, в которых **все** операции усвоены до автоматизма, навыка), а какие потребуют активного участия сознания, критичности и гибкости мышления, вариативности применения. Вероятно, ответ таков: *всё зависит от уровня сложности цели деятельности*.

Таким образом, дидактические и психологические универсалии соотносимы: *универсальные учебные действия являются существенными элементами общеучебных умений и навыков, способов деятельности, ключевых компетенций, а затем и компетентностей ученика* в познавательной и практической деятельности. Соотношение умений и действий (дидактического и психологического) может быть описано следующими положениями:

1. Умение есть форма предъявления действия и показатель его сформированности в деятельности ученика. Умение — показатель качества владения действием (действиями).
2. Действие задано содержанием — это доказывается с позиций культуроло-

<sup>9</sup> Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982. С. 104–105.

<sup>10</sup> Там же. С. 144.

<sup>11</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. М., 1989. С. 195.

гической и бинарно-интегративной теорий содержания образования.

3. Умение действительно, действие выражено в умелости субъекта.

4. Умение и действие связаны неразрывно.

5. Умение — высшая форма реализации и материализации действия. Поэтому деятельность состоит в той же степени из операций и действий, как и из умений, наглядно свидетельствующих об их качестве (сформированности) в познавательной и практической деятельности ученика.

6. Универсальные умения (общеучебные умения и навыки) имеют в своей основе универсальные действия, совокупность и система которых может иметь вариативный характер, зависящий от содержания учебных заданий.

7. Универсальность общеучебных умений и учебных действий заключается в том, что они проявляются на социальном, образовательном и личностном уровнях.

Поскольку познавательная деятельность является основой учения школьников, целесообразно обратиться к видовой характеристике познавательных действий<sup>12</sup>. Их уточнение в свете нынешней проблематики стандартизации образования позволяет выделить некоторое методическое ядро в системе работы учителя по формированию у учащихся образовательных результатов в свете ОС второго поколения, закрепляя и развивая то положительное, что было заложено в ОС первого поколения. Это связано напрямую с требованиями к результатам образования, имеющим универсальное, метапредметное значение.

1. *Действия, связанные с осознанием проблемы и цели деятельности* (предварительные умственные и практические действия, приводящие к рефлексивному осознанию недостаточности имеющихся теоретических знаний и способов деятельности для достижения цели как результата познавательной деятельности). Они ориентированы на актуализацию организационных и коммуникативных умений и навыков, на достижение таких результатов, как умение определять цели и задачи деятельности, выбирать средства их реализации и применять их на практике, взаимодействовать с другими людьми в

достижении общих целей, оценивать (и описывать) достигнутые результаты.

Субъектный характер деятельности требует от учащихся умения оценивать себя (понимать объективную и субъективную трудность задачи, оценивать свои способности, устанавливать уровень притязаний, осуществлять самопроверку, видеть связь между усилиями и достигнутым результатом и др.), определяющие систему навыков успешной деятельности, т.е. *оценивать трудность цели деятельности*. Этот вид действий связан с формированием *личностных и регулятивных универсальных учебных действий*.

2. *Действия по созданию фактической базы для дальнейших теоретических обобщений* (актуализация известных научных понятий и фактов, ключевых компетентностей как инструментальной базы деятельности). Этот вид действий ориентирован на актуализацию информационных/ориентировочных и интеллектуальных/технологических умений для обработки информации и связан с *формированием познавательных универсальных учебных действий*, а именно:

- умения на основе приобретённых знаний объяснять явления действительности — природной, социальной, культурной, технической среды, т.е. выделять их существенные признаки, систематизировать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, оценивать их значимость и проверять гипотезы;
- умение ориентироваться в мире социальных, нравственных и эстетических ценностей — различать факты, суждения и оценки, их связь с определённой системой ценностей, формулировать и обосновывать собственную позицию.

3. *Действия по обобщению и систематизации фактического материала* (анализ и синтез данных, полученных на предыдущем этапе познавательной деятельности, новые обобщения, включение их в систему знаний). Этот вид действий предполагает вариативное использование результатов и действий предыдущей группы в видоизменённых и новых условиях (новая информация), и связан с формированием следующих универсальных метапредметных результатов:

- умение решать проблемы, связанные с выполнением человеком определённой социальной роли, способность анализировать конкретные жизненные ситуации, выбирать и реализовывать способы поведения, адекватные этим ситуациям;

<sup>12</sup> Шамова Т.И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся // Сов. педагогика. 1971. № 10. С. 18–25.

• ключевые (универсальные) навыки решения проблем, принятия решений, работы с информацией, её поиска, анализа и обработки, коммуникации, сотрудничества, т.е. владение *личностными, познавательными и коммуникативными универсальными учебными действиями*.

4. Действия смыслообразующего характера (соотнесение результата деятельности с её целью, определение его значения и смысла, личностной значимости ценности — рефлексия деятельности; анализ, синтез, обобщение как действия второго порядка). Этот вид действий лежит в основе:

- соотнесения сделанных обобщений с многообразием конкретной действительности;
- формирования способности ориентироваться в мире профессий, в ситуации на рынке труда и в системе профессионального образования;
- подготовленности к условиям обучения в профессиональном учебном заведении, обладания знаниями и умениями, имеющими опорное значение для профессионального образования определённого профиля.

Таким образом, сформированность **регулятивных учебных действий** соотносится с базовым характером общеучебных умений и навыков.

Преимуществом между ОС первого и ОС второго поколений в том, что «интегрирующим результатом образовательной деятельности является достаточная и необходимая **компетентность выпускника**», однако если в первом случае этот результат более заявлен, чем обоснован, то во втором случае он концептуально подготовлен, однако для его достижения совершенно необходимо ставить во главу угла методической работы учителя «формирование системности знаний как их качества».

В то же время виды познавательных действий не имеют стабильной последовательности. Они варьируются в зависимости от содержания учебного материала, интеллектуальной подготовленности и возрастных особенностей учащихся<sup>13</sup>. Тем более актуальной представляется мысль об инвариантном характере учебных универсалий, ценность которых для ученика — в своевременной и адекватной культурной, образовательной, личностной самоидентификации

с помощью приобретённого содержательно-деятельностного арсенала: системности знаний, универсальных учебных действий, общеучебных умений и навыков.

Таким образом, к числу дидактических условий взаимосвязи школьных образовательных стандартов следует отнести:

- согласование и взаимосвязь (либо взаимодополняемость) методологических оснований (деятельностный подход, культурно-историческая теория развития личности; компетентностный подход);
- единое понимание содержания образования в контексте дидактической теории (культурологической теории содержания образования);
- единое понимание учебных универсалий (общеучебных умений и навыков, универсальных учебных действий, ключевых компетенций и компетентностей) сквозь призму взаимосвязи операций, действий, умений, навыков и способов деятельности;
- использование наиболее общих видовых структур познавательной деятельности, ориентацию на формирование системности знаний учащихся в процессе изучения всех дисциплин.

В заключение хочется возразить авторам нового документа<sup>14</sup> в вопросе о примерных учебных программах по учебным предметам. В 20-е годы прошлого столетия идея «примерности» была осуществлена в отношении учебных планов и учебных программ. Она не оправдала себя (уже в 1927 году был принят учебный план как стабильный и обязательный для всех школ страны нормативный документ), так как «примерность» подобного рода никак не способствует сохранению единого образовательного пространства, заявленного авторами этого важного документа. В условиях стандартизации образования, в котором фундаментальную мировоззренческую роль играет обучение, такая «примерность» предопределяет ситуации новых рисков и может рассматриваться, скорее, как неопределённость, неустойчивость: ведь фундаментальное ядро образовательных стандартов должно быть однозначно фиксировано в учебных программах и, хотелось бы, в учебниках. □

<sup>13</sup> Там же. С. 25.

<sup>14</sup> О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика, 2008. № 10. С. 9–28.