

## ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

(Рецензия на учебное издание Е.О. Ивановой и И.М. Осмоловской «Теория обучения в информационном обществе». М.: Просвещение, 2011. 190с.)

## THE TEACHING THEORY IN THE INFORMATION SOCIETY

(The review of E. O.Ivanov and I. M.Osmolovsky educational edition «The teaching theory in the information society». M.: Education, 2011. 190p.)

### **Перминова Л.М.**

Профессор Московского института открытого образования,  
доктор педагогических наук

E-mail: vlperminov@yandex.ru

### **Perminova L.M.**

Professor of Moscow Open Education Institute  
Doctor of science (Education)

*Аннотация.* В рецензии обращается внимание на необходимость методологического обоснования теории обучения в информационном обществе с позиций системного характера научного знания и логико-информационных критериев – ясности, точности, последовательности, доказательности, и максимальной объективации предпосылочного знания.

*Annotation.* In the review the attention is drawn to the necessity of a methodological substantiation of the teaching theory in the information society from the positions of system character of scientific knowledge and logic-information criteria – clearness, accuracy, sequence, conclusiveness, and the maximum objectification of premised knowledge.

*Ключевые слова:* дидактика, информационное общество, методология информационного подхода.

*Keywords:* didactics, information society, methodology of the information approach.

Рецензируемое учебное издание специалистов в области дидактики и образования Елены Олеговны Ивановой и Ирины Михайловны Осмоловской «Теория обучения в информационном обществе» (М. Просвещение, 2011. 190с.) представляет попытку авторов отразить момент соотношения развивающегося на волне модернизации и инноваций общества и теории обучения, в которой будут обоснованы необходимые ориентиры для развития образования с учетом особенностей российской действительности.

Книга представляет интерес для работников науки и практики образования, поскольку заостряет актуальные вопросы современного обучения, делая их доступными широкой общественности.

Структура книги включает предисловие, пять глав, заключение; содержательно же в ней можно выделить предпосылочную часть (главы 1; 2), теоретическую (глава 3; глава 4 - пп.4.1, 4.3;) и прикладную части – с известной долей условности. По замыслу книги, новая теория обучения должна способствовать адекватному развитию образовательной практики в русле инновационных социальных перемен и сделать «образование личностно значимым, помогающим ребенку самоопределяться в жизни, решать возникающие проблемы, не теряться в потоках информации, которая обрушивается со всех сторон» (с.4).

Авторы считают, что имеющееся противоречие в вопросе о том, каков должен быть путь развития современного школьного образования (речь в книге идет преимущественно о школьном образовании), между сторонниками советского/традиционного образования как лучшего в мире и сторонниками модернизации образования и обучения в меняющемся мире, должно быть разрешено в пользу второй группы дискутирующих.

Авторы однозначно позиционируют себя: «Мы – за компетентностный подход», поскольку «основным в информационном обществе становится компетентностный подход к обучению, предполагающий формирование у ученика ключевых компетенций, т.е. способностей решать возникающие жизненные проблемы, используя имеющиеся знания, умения, навыки».

«В информационно-образовательной среде (как обязательной принадлежности информационного общества) активно действуют два практически равноправных субъекта – учитель и ученик»; «образование в информационно-образовательной среде вариативно – каждый ученик получает возможность сам построить свою индивидуальную образовательную траекторию и двигаться по ней, достигая тех результатов, которые предписаны государственными стандартами общего образования», – отмечается в предисловии книги, и, как мы понимаем, эти слова выражают дидактическое кредо ее авторов.

При разработке научной теории пристальное внимание уделяется ее предпосылкам. Поэтому в первой главе «Дидактика с позиций современной социокультурной ситуации» рассматриваются вопросы об информационном обществе и требованиях к образованию, изменении дидактического знания и перспективах его развития, основных понятиях дидактики и дидактических концепциях. Рассмотрение развития цивилизации как «поэтапного движения к информационному обществу» осуществляется на примере кратких содержательных характеристик четырех информационных революций, в ходе которых все более совершенствовались средства накопления, передачи, хранения информации, и эта специфика отражалась на всех сторонах обучения. При этом человечеству удалось выработать достаточно универсальную систему обучения, которая, благодаря Я.А. Коменскому, три с половиной столетия, насколько могла, успешно решала задачи массовой подготовки подрастающего поколения к жизни, к труду.

Однако вызовы информационного общества требуют не только новых систем и моделей обучения и образования, но принципиально новых подходов, что закономерно влечет за собой пересмотр сложившегося дидактического знания, а главное разработки новых педагогических теорий. Важнейшие и существенные изменения произошли в языке: появились новые понятия и термины, которыми оперируют социальная и образовательная практика; новые информационные средства, широко и прочно укоренившиеся в профессиональной, образовательной и житейской действительности на уровне практически каждого человека – налицо факт развития новой эпохальной инновации, создающей свои институты во всех сферах жизни и деятельности человека. На этом ситуационном фоне **оправданным и уместным выглядит обращение авторов к характеристике сущностных черт информационного общества, к понятию «информационная культура», требованиям к человеку, обладающему информационной культурой, связывая эти моменты с общеевропейским взглядом на образование.**

Однако создается впечатление, что авторы пассивно следуют за анализируемой информацией, привлекая ее по мере необходимости раскрытия замысла. Вероятно, следовало бы усмотреть ключевое понятие «информация» и дать ему характеристику как фундаментальной категории, активно разрабатываемой философами, логиками, психологами, физиками, математиками с начала 60-х годов прошлого столетия, т.е. со времени новой волны научно-технического прогресса, характеризующегося развитием новой методологии: кибернетического, информационного, интегративного и системного подходов.

И тогда черты строгих определений *информации*, ее свойств и законов функционирования прошли бы красной линией через все другие определения, приводимые или самостоятельно формулируемые авторами: «информационное пространство», «информационно-образовательное про-

странство, «информационная среда», «информационно-образовательная среда». А, главное, авторам удалось бы доказать (не важно, что это делалось кем-то и когда-то: ведь у авторов свои цели, а разработка новой теории только начинается, как об этом сказано в предисловии), что информационное общество требует владения именно ключевыми компетенциями, а не только «основными типами информационных умений» (с.12-13 книги), которые, похоже, и есть эти самые компетенции (*осознавать, определять, конструировать, искать и получать, сравнивать и оценивать* и др. – курсив в оригинале – Л.П.) или их часть, потому что приводимый перечень их со ссылкой на материалы Совета Европы выглядит неубедительно и слишком общо в силу неопределенности полноты их состава (с.14 книги), либо показать связь с теми умениями, которые приведены на упомянутых уже страницах 12 и 13. А иначе зачем?

Ведь авторы, строя теорию, последовательно развивают свои мысли, предлагая к новой теории новые обобщения. Кроме того – и это самое важное – широкоупотребимый термин «обработка информации» получил бы конкретное истолкование как уменьшение неопределенности информации в информационном канале (Р.Ф. Абдеев, М.С. Каган), т.е. упорядочение информации, ее систематизация в отношении поставленных целей. С позиций же информационного и культурологического подходов оказывается возможным разведение понятий, зачастую употребляемых как синонимических – «коммуникация» и «общение» (например, как это сделано М.С. Каганом), установление отличия между категориями «знание» и «информация», – что важно для образования и обучения.

Закономерным выглядит обращение к вопросу об изменении в новых условиях дидактического знания и перспективах его развития. Авторы, опираясь на анализ историко-дидактического материала (работы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского), выделяют замечательные тезисы (с.15), показывающие гуманизм дидактического знания в классическом наследии и новое видение идеала современного образования (учиться и пользоваться; делать дело; но: жить вместе; быть – с. 13). Авторами описываются, с приведением примеров, общенаучные функции дидактики (описательная, объяснительная, предсказательная) и специфическая функция для педагогики и дидактики – конструктивно-техническая.

При этом называются нерешенные проблемы, сохраняющие противоречия (об отсутствии четких, однозначных, общепринятых определений основных дидактических понятий, закономерностей; преобладании в педагогических исследованиях методов естественных наук – на это в свое время указывали И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский и др.); указывается на недостаточность исследования личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Эти проблемы аргументированы что, конечно, весьма существенно в плане систематизации предпосылочного знания.

Но вот с чем нельзя согласиться. Характеризуя особенности дидактики как гуманитарной науки, авторы отмечают, что в гуманитарных науках существуют различные определения сложных, многосторонних предметов, которые однозначно определить затруднительно (с.19): «В этом случае нет необходимости требовать от дидактики точности и однозначности определений» (там же).

Но, простите, точность и однозначность – не одно и то же! Однозначность определения касается одинакового понимания значения и смысловых сторон того или иного понятия, предмета, нормы, правила и т.д. Точность же является одним из критериев оценивания качества речи (речевого высказывания), текста, принятых в логике: ясность, точность, последовательность, доказательность, – при этом следует иметь в виду, что о ясности речи мы можем судить по точности используемых слов и речевых конструкций (суждений, умозаключений).

Однако даже в случаях использования лексики, имеющей много значений, в истолковании ее содержания и смысла каждое из определений должно быть точным, ибо только в этом случае можно установить различия в понимании имеющихся значений конкретного понятия (действия, явления и т.д.). Иначе говоря, однозначность или многозначность терминов не освобождают ученого (ведь речь идет о книге, написанной учеными) от критерия точности.

В этом плане нельзя высказать удовлетворительного мнения о таблице 1 (с. 21), в которой приводятся определения основных дидактических понятий. Так, в определении главного дидактического понятия «процесс обучения» почему-то исключены такие его стороны как двусторонность и взаи-

мосвязанность деятельности учителя и учащихся. А в свете современных гуманитарных воззрений на образование, воспитание и обучение следовало бы отметить диалогический и ценностно-ориентированный характер педагогического взаимодействия. В этом же определении обучение связывается только с задачами образования и развития, исключая задачи воспитания, – хотя еще И.Я. Лернер в свое время кратко раскрыл смысл одной из сформулированных им закономерностей обучения о воспитывающем характере этого процесса: «Всякое обучение воспитывает».

Приведем определение понятия «процесс обучения», данное в книге, и пусть читатель сам оценит его: «*Целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на решение задач образования и развития личности*» (курсив – Л.П.). Несколько небрежно сформулировано определение другой важнейшей педагогической/ дидактической категории – «содержание образования», в то время как авторами первой – культурологической – теории содержания образования подчеркивалось, что содержание образования – это педагогически адаптированная система, отражающая содержание социокультурного опыта в его структурной полноте (имея в виду социальную, материально-практическую и духовную деятельность), – в книге содержание образования определяется как «педагогически адаптированный социальный опыт, усвоение которого обеспечивает приобщение человека к культуре».

Но опыт, как состоявшийся феномен, нельзя уже педагогически адаптировать: еще К.Д. Ушинский писал о том, что передается не сам опыт, но мысль, выведенная из опыта. Небезупречными с содержательно-дидактической и логической точки зрения являются и другие определения, например, метода, технологий и средств обучения. Научные определения возникают не сами по себе: они всегда даются с позиций определенной методологии – так, определения дидактических категорий с позиций философии (культурологического или аксиологического подходов, например) или с позиций системного (или системно-деятельностного) подхода будут разными, но в рамках определенной теории необходимо выдерживать методологическое единство. Правда, авторы оговариваются, что они берут за основу те дидактические понятия, которые «наиболее широко распространены в дидактике и признаны большинством исследователей» (с. 20-21). Но если большинство исследователей допускают (согласны с ними) существенные неточности в определении важнейших научно-дидактических понятий, то, разрабатывая новую теорию обучения для новых условий (информационного общества), высокодипломированные специалисты в области педагогики/дидактики должны взять на себя смелость снять эти существенные недостатки.

Еще одна досадная неточность в контексте необязательности точности определений в гуманитарном знании. Характеризуя специфику объекта дидактики и его конкретную форму – учебный процесс, авторы отмечают его специальную организацию педагогами: «Принятие гуманитарного идеала научности снимает и вопрос о существовании единых, принятых всем научным сообществом закономерностей. Дидактика не исследует объекты, существующие вне сферы человеческой деятельности. Учебный процесс специально моделируется педагогами и осуществляется совместно с учащимися.» (с.19), но, в то же время выводится неверный постулат: «Дидактика изучает искусственные процессы» (там же).

Опять же, специально организованный и искусственный процесс – не одно и то же. Специальная организация процесса обучения, как и учебного процесса, доказывается и осуществляется с опорой на психофизиологические законы человеческой психики (законы системной организации мозга, мышления, закономерности восприятия, памяти, внимания и др.) – разве это научное знание не должно быть признано всем научным/педагогическим сообществом? Законы природы не нуждаются в нашем одобрении. Специальная организация процесса обучения никак не противоречит этим объективным законам человеческой природы, но это не означает, что процесс обучения является искусственным процессом.

Искусственные объекты (искусственные цветы, искусственные органы, искусственный аппарат дыхания, искусственный спутник Земли и др.), как следует из определений их сущности, либо воспроизводят внешнее сходство с оригиналом, либо имитируют оригинал в общих сущностных/функциональных чертах, – чего никак нельзя сказать о процессе обучения или об учебном процессе,



сущностную основу которого составляет процесс усвоения знания учеником, хотя и под руководством учителя, но на основе учета законов и закономерностей психики.

«Искусственность» процесса обучения лишь в ускоренном прохождении (используем здесь этот часто употребляемый термин!) изучаемого материала по сравнению с тем временем, за которое оно было открыто учеными. Собственно говоря, практически все школьные реформы явно или в скрытой форме обсуждали этот вопрос: за какое время (читай: сколько часов в учебном плане потребуется) или в каком классе ученики должны освоить тот или иной предмет. И весьма редко ставился вопрос о возрастных возможностях усвоения учащимися того или иного материала, потому что для этого необходимо было на основе соответствующей методологии разработать новые программы с учетом обоснования новых принципов обучения и конструирования содержания образования (программ, учебников) по всем учебным предметам.

Но этого не происходило. Попытку последнего времени «перевести» обучение в русло компетентностного подхода нельзя считать успешной в силу слабой проработанности самого подхода (1). Необходимо исправить это положение в результате использования в дальнейшем логико-дидактического решения (на уровне кандидатских диссертаций) таких актуальных задач, как конструирование школьного учебника, формирование общеучебных умений и навыков и в связи с этим – обучение учащихся ключевым компетентностям.

Разработка новой теории обучения справедливо связывается авторами с необходимостью анализа ее ядра – принципов обучения. Опять-таки авторы ссылаются на «общепризнанный набор дидактических принципов» научности, наглядности, сознательности, доступности, связи теории с практикой, обучения с жизнью, прочности и действенности результатов, творческой активности и самостоятельности при руководящей роли учителя, сочетания коллективных и индивидуальных форм работы. При этом почему-то опущены такие важные принципы обучения (против которых, во всяком случае, никто и не возражал), например, как: принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования, воспитания и развития, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, принцип стимулирования познавательной деятельности и ответственного отношения к учению.

Вообще уже давно общепризнанной стала система принципов обучения, разработанная Ю.К. Бабанским на основе теории деятельности, в которую органично вошли и принципы, приведенные авторами (с.69). Зачем же использовать часть вместо целого? Понятно, что авторы опираются на широко известный труд «Дидактика средней школы» (под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982), но имеет ли смысл такая узкая корпоративность, когда сделана заявка на новую теорию обучения – ведь в этом случае возникает объективная необходимость в максимальной научной объективации предпосылочных оснований (простите за тавтологию).

Но и в вопросе о дидактических принципах, а точнее в вопросе о принципах обучения допущены поспешности и неточности. Например, авторы, раскрывая тенденции в развитии принципов обучения, пишут: «Принцип систематичности, последовательности в овладении содержанием учебных предметов заменяется принципом системности» (с.70). Неверно! Ни о какой замене одного принципа на другой не может быть речи, так как систематичность и системность – разные вещи!

Более того, систематичность знаний – необходимое предпосылочное условие их системности. Об этом очень подробно (1976-1978 гг.) писала Л.Я. Зорина в докторской диссертации «Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников» (М., 1978). Автор этих строк в это же время решала проблему формирования системности знаний школьников с помощью структурно-логических схем (СЛС) – (1979). Систематичность знаний образуют содержательно-логические связи в усвоении материала (от понятия к понятию, от явления к явлению и т.д.) – поэтому систематичность знаний характеризуется рядоположенностью знаний в сознании ученика. Систематичность знаний приводит не только к полноте и глубине знаний, но и к перегрузке памяти, если не формировать в сознании ученика системные (т.е. структурно-функциональные) связи как иерархию, адекватную структуре научной теории, представляющую собой высший вид развития научного знания (П.В. Копнин;

Л.Я. Зорина): эмпирический базис/понятия, явления – ядро теории/научные законы – принципы – теория – следствия теории.

Систематичность и системность знаний имеют психофизиологическую основу в виде системы ассоциативных связей (по Ю.А. Самарину). Смысл системности без систематичности – это, по Ушинскому, когда «на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто».

Логически некорректно выглядит термин «парадигмальный принцип». (В книге: «Прежде всего, выделится парадигмальный принцип, т.е. ведущий, определяющий магистральное направление» – с.69). Дело в том, что в системе принципов, регулирующих целостный процесс обучения, т.е. всех компонентов процесса обучения как взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, каждый из принципов является парадигмальным, поскольку в основе его разработки имеют место научно-методологические основания, – другое дело, что принцип, который определяет магистральное направление, является системообразующим для всей совокупности или системы принципов. Авторы имели в виду, скорее всего, идею научной доминанты (ведущей парадигмы) в содержании системообразующего принципа, как выражение теоретического подхода, – тогда можно было его назвать «принцип образовательно-педагогической (образовательно-дидактической) доминанты» в обучении.

Рассматривая теоретические основания обучения в информационном обществе (гл.2), авторы обращаются к дидактическим подходам, подробно останавливаясь на компетентностном подходе и его соотношении с деятельностным подходом: «Компетентностный и деятельностный подходы наиболее близки друг другу. Компетентностный подход в обучении шире деятельностного и вбирает его в себя. При этом деятельностный подход является магистральным направлением в реализации подхода компетентностного. Компетентностный подход целью процесса обучения видит формирование компетентной, т.е. владеющей ключевыми компетенциями, личности. А компетенция – это способность решать проблемы в той или иной сфере жизнедеятельности. Возникает вопрос: являются ли тождественными понятия «овладение различными видами деятельности» и «компетентность»? Мы считаем, что нет» (с.61).

Во-первых, научный подход имеет в своей основе научное понятие, которое, как говорил Б.М. Кедров, «является свернутой теорией». Деятельностный подход базируется на общепсихологической теории деятельности, фундаментально обоснованной и с философской точки зрения. Этот вопрос подробно рассмотрел еще В.В. Давыдов, обосновывая теорию учебной деятельности в контексте культурно-исторической методологии развивающего обучения (1996). Деятельностный характер овладения компетенциями не есть свидетельство того, что компетентностный подход шире деятельностного, который не может являться «магистральным направлением», а есть всеобщее условие овладения компетенциями или другим содержанием.

Компетентностный подход, можно сказать, является в методологическом отношении вторичным, так как взгляд на компетенции и их формирование определяется выбором исходных теорий обучения, содержания образования, взгляда на развитие личности с позиций психологии, социологии, нейронаук и т.д. Поэтому говорить о том, что компетентностный подход шире деятельностного, да еще и вбирает его в себя, методологически неверно. Но однозначно, что владение компетенциями предполагает триединство знаний, умений и их применения (как на это указывают образовательные стандарты первого и второго поколения), поэтому умение решать проблемы в той или иной сфере жизнедеятельности предполагает и умение действовать в соответствии с компетенцией.

Пример же о том, что «практические навыки вождения автомобиля не тождественны компетентности водителя», потому что «компетентность в данном случае будет связана со способностью быстро и эффективно решать возникающие на дороге проблемы» лишь подсказывает ответ: «Потому и аварии на наших дорогах», так как представление о компетенциях как умении решать возникающие проблемы жизненного характера носит абстрактный характер: решать в уме или, решив в уме, приступить к практическому воплощению решения?

Владение компетенцией означает ее деятельностный характер применения. К водителям это особенно относится, впрочем, как и к управлению, и обучению. Надо сказать, что работы В.В. Давыдова, столь актуальные сейчас, почему-то недооценены авторами в их гуманитарно-образовательной сущ-

ности, а ведь в работе с информацией есть большие возможности развивать обобщающую силу ума (выражение Н.С. Лейтеса) как показатель интеллекта и одаренности.

Важнейший аспект теории обучения – содержание образования. В книге этому вопросу отводится целая глава. Авторы, являясь последователями культурологической теории содержания образования, вводят новые понятия: «предметность» и «допредметный уровень представления содержания образования», понимая последнее как «общее представление о содержании образования, которое не разделяется на отдельные предметы», и определяет уровень общего теоретического представления о содержании образования (с.91) Предметность как угол зрения на учебный предмет в зависимости от допредметного уровня представления содержания образования может выражаться через ведущую идею конструирования содержания образования (например, «природа – труд – общество» – в 20-е годы прошлого века), через ведущий компонент состава содержания образования (по И.К. Журавлеву, Л.Я. Зориной), о чем подробнее говорится в п.4.1, где рассматриваются концепции содержания образования. Однако методология культурологического подхода требует строгого анализа его понятийного аппарата. Так, в широко известной и признанной работе М.С. Кагана (2), фундаментально представляющей использование системного подхода к исследованию культуры и философии культуры, после того как приводится множество определений понятия «культура», вводится понятие «предметное поле культуры» во взаимосвязи материальной и духовной бытийности, и, таким образом, что же тогда означает «допредметный» в рамках культуры и культурологического подхода?

Культура – это определенный порядок предметности – в соответствии с принципами ее развития (К.В. Романов): историзм, избирательность, **упорядоченность**, символизм, аксиологизм. Значит, допредметный – то, что еще не упорядочено (до рефлексии процедуры отбора). Это не значит, что термин «допредметный» не может быть использован, но ведь речь идет о теории, строящейся на методологии определенного подхода – культурологического, – т.е. важен контекст.

Не следует полагать, что в книге нет достоинств. Творческий учитель или методист найдут для себя немало полезного.

Во-первых, книга представлена как «древо жизни, которое вечно зеленеет»: в тексте приводится описание множества ситуаций и примеров из практики обучения, вспомогательных схем и таблиц, дается содержательная характеристика современного учебно-методического комплекса (п.4.5) через призму дидактических функций учебного материала в информационно-образовательной среде – в контексте проблемы отбора содержания учебного материала.

Во-вторых, и это существенно, – авторы рассматривают динамику урока, его роль и особенности в информационном обществе, отмечая целостный характер изменений (п.4.4).

В-третьих, авторам удалось систематизировать и адаптировать к школьной специфике многообразный материал о дистанционном образовании, раскрыв его значение, сущность, технологии, выстроив содержание вокруг дидактических принципов дистанционного образования (п.5.5), завершив изложение замысла характеристикой дидактических средств и их использованием в процессе обучения (п.5.6).

Эта часть пятой главы выглядела бы более основательной, если бы характеристики процесса обучения в информационно-образовательной среде (п.5.1) следовали из научно-методологических характеристик информации (как мы помним – это ключевое понятие информационного общества), привлечения методологии информационного (логико-информационного) подхода и современного системного гуманитарного знания, наработанного в педагогике/дидактике в течение последних двадцати лет.

Нельзя сказать, что новые наработки не нашли отражения в книге, но привлекаются они фрагментарно и бессистемно, о чем будет сказано. Безусловной заслугой авторов является работа с отбором современного понятийного аппарата в контексте ИТК-модернизации образования и общества. В книге даются развернутые характеристики дидактического цикла – в продолжение работы Л.Я. Зориной, портфолио ученика как средства развития его рефлексии (п.п. 5.2, 5.3), понятийно-терминологического аппарата – мультимедийного словаря, описывающего работу с электронными объектами: например, электронный информационный объект, фотоиллюстрация, видеофрагмент, анимированная

модель/карта, медиалекция, блог и другие, – с которыми школьная практика уже знакома и активно оперирует новым языком.

В заключение хочется отметить, что авторам «счастливого удалось» обойтись без множества работ ученых – учеников, либо близко стоящих и разделяющих идеи научной школы М.Н. Скаткина – В.В. Краевского – И.Я. Лернера, которые небезуспешно развивали и развили идеи этой школы в новых условиях на рубеже веков.

Так, за истекшие двадцать лет при прямом участии учеников этой научной школы (при их широкой географии) были концептуально решены вплоть до уровня применения в значительном образовательном интервале актуальнейшие дидактические (педагогические) проблемы в контексте гуманизации и гуманитаризации образования:

– о личностно ориентированном образовании (член-корреспондент РАО, профессор В.В. Сериков), есть только упоминание, например: «подход не присутствует» или «присутствует недостаточно» (с.57);

– о технологическом подходе к обучению (проф. А.И. Уман), позволяющем осуществить дифференциацию и конкретизацию целей обучения, – что в условиях информационного общества весьма актуально для ее упорядочивания (и управления процессом учения);

– о дидактических предпосылках гуманизации и гуманитаризации/субъектности в образовании и обучении в контексте типов научной рациональности, о социокультурном и ценностном понимании содержания образования с позиций интегративного подхода и концептуальном решении вопросов гимназического и лицейского образования как социокультурного феномена (на образовательных площадках гг. Москва, Санкт-Петербург и др., – директора, учителя некоторых из ОУ впоследствии защитили докторские и кандидатские диссертации);

– о функциональной грамотности на основе культурологического подхода, рефлексивно-диалогической сущности образовательного процесса и самопознании ученика как составляющей этого процесса;

– о взаимосвязи образовательных стандартов первого и второго поколений, об информационном подходе к отбору целей и содержания школьного образования, о дидактическом принципе научности и др.

Концепция развивающей функции обучения (проф. Е.Н. Селивёрстова) упоминается в книге, но ее главный смысл – субъектный характер результата обучения – не получил развития в авторском замысле, а ведь двусторонняя система «человек – информация» является всегда инновационной по мере развития научно-технического прогресса, поскольку именно этот фактор влияет на модернизацию методов и технологий обучения. Значительно большая полнота и глубина освещения вопроса о теории обучения в информационном обществе могла бы быть достигнута, если бы уважаемые авторы сочли возможным использовать содержание книги члена-корреспондента РАО М.В. Богуславского «Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий» (3).

Конечно, можно ограничиться прагматической установкой, но дело в том, что новые ценности, открывшиеся сообществу в транзитивный/переходный период, с неумолимой закономерностью диктуют необходимость их учета в образовательной практике на уровне новой методологии и научных теорий в период стабилизации общества, следующей за транзитивностью. И дело вовсе не в упоминании тех или иных разработок, а в том, чтобы найти в новом то, что не лежит на поверхности как ответ на решенные задачи, найти фокус пересечения традиционного, нового и лежащего в плоскости перспективы, отрефлексировать эту связь – ибо хотя знание и дискретно, но познание непрерывно, и в этой непрерывности – вся полнота диалектики.

#### *Литература:*

1. Перминова. Л.М. Образовательные стандарты в контексте школьного обучения // Педагогика. 2005. №10.
2. Каган М.С. Философия культуры. СПб. 1997.
3. Богуславский М.В. Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий. М.:ИТИП РАО, 2008.