

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЗАКОН В КОНТЕКСТЕ КЛАССИЧЕСКОЙ И НЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ТРАДИЦИИ

Определение статуса дидактики в системе научного знания сохраняет свою актуальность. С позиций современной философии науки охарактеризованы объект, предмет и видовая структура дидактического знания, учитывающие методологические особенности педагогики и педагогической теории. В статье рассматривается динамика научных представлений об обучении в контексте философско-логических детерминант классического и неклассического знания.

**Ключевые слова:** педагогика, дидактика, образование, обучение, учебный процесс, образовательный процесс, классическая рациональность, неклассическая рациональность, объект и предмет науки, дидактический закон.

Философско-методологический плюрализм стимулировал поиски ученых в области науковедения, в частности, в области классификации наук (А. А. Ивин, М. С. Каган, С. А. Лебедев, Л. И. Микешина, В. С. Стёпин и др.). С позиций современной философии науки классифицированы и охарактеризованы науки о природе и науки о культуре [3]. Исходной позицией является положение о том, что каждая наука представляет некоторую сторону видения мира, **существование** которого имеет две ипостаси: *свойство* (т. е. *становление*: возникновение или исчезновение) или *отношение* (т. е. *бытие*: повторяющееся, устойчивое отношение), – и, «таким образом, бинарная оппозиция “становление – бытие” является центральной для теоретического мышления» [Там же, с. 90]. Понятийно-терминологический аппарат и языковая структура различных наук «склонны» к *описанию* или к

*оценке* – с помощью *абсолютных* (например, «здесь» и «там», «необходимо-случайно-невозможно») или *сравнительных* («ближе – дальше», «хуже – лучше – равноценно») категорий [Там же, с. 70].

Более дробная дифференциация научного знания представляет естественные, социальные и гуманитарные науки; при этом «гуманитарные науки, тяготеющие к оценке в системе абсолютных категорий, подразделяются на социальные, гуманитарные и нормативные науки – эти три вида наук могут быть названы *науками о культуре*» [Там же, с. 77]. Специалисты в области философии науки среди многообразия наук не рассматривают ни педагогику, ни дидактику. Используя логико-философские ориентиры для определения места той ли иной науки в системе научного знания, определены методологические характеристики дидактики и ее объекта – обучения, что позволило

характеризовать дидактику как гуманитарную (социогуманитарную) и нормативную науку, находящуюся в одной группе с такими науками, как юриспруденция/право, этика и эстетика, и доказать ее уникальность [7]. Однако и среди близких ей по методологическим характеристикам наук дидактика имеет свои существенные особенности, детерминированные спецификой классического педагогического знания.

Методология современной философии науки позволила исследовать дидактическое знание, учитывая специфические условия формирования педагогической/дидактической теории, о которых писал В. В. Краевский. К ним относятся: 1) наличие собственного объекта и предмета теории в отличие от тех, которыми занимаются другие науки; 2) сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования (для обучения: единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон и др.); 3) реализация интегративной функции педагогической теории, использование знаний, заимствованных из других наук; 4) ориентация на переход от теоретического знания к нормативному и тем самым к преобразованию педагогической действительности; 5) соответствие педагогической теории современным требованиям к любой теории как системе обобщённого знания тех или иных сторон действительности [6, с. 150 – 151]. Опираясь на совокупность изложенных предпосылок во взаимосвязи философско-логического, науковедческого и педагогического знания, охарактеризуем дидактику среди наук.

Дидактика, терминологически имеющая греческие корни (*didasko* – учу; *didaskalya* – обучение), уже по определению относится к *гуманитарному* и произвольному (*нормативному*) знанию, поскольку её объект (обучение) является *специально конструируемой частью действительности*, обращён к сознанию и опыту человека, характеризуется двусубъектностью деятельности (учитель – ученик) как ценностно-ориентированным, целенаправленным взаимодействием, *возникающим и исчезающим* по замыслу человека *в пространстве и времени*. Особенность педагогического взаимодействия в процессе обучения (в частности, в условиях учебного занятия) – в его одновременности для всех его субъектов. М. С. Каган рассматривал гуманитарное знание через призму культуры как человеческой деятельности во взаимосвязи онтологического, экологического и ценностного аспектов [4]. В этом ракурсе видится определённая «рукотворность» гуманитарного знания. В дидактике её объект – обучение – является *абсолютно рукотворным социокультурным феноменом*, в котором, согласно В. В. Краевскому, действительность включена в педагогический процесс. Это положение вкупе с рассуждениями А. Ивина о двух формах существования мира – **свойстве** и **отношении** – позволяет объяснить уникальность объекта дидактики, заключающуюся в следующем.

1. В основе существования *обучения/как свойства* (целостность, целе- и ценностная направленность, необратимость, структурность, гуманитарность и др.) лежит *трёхстороннее, неразъёмное, двусубъектное системное отношение* «учитель – ученик – содержание

образования» объективного/бытийного (т. е. выражающего объективную потребность) характера, – на это указывает социальный уровень обучения, раскрытый на основе теоретического обоснования процесса обучения на дидактическом и индивидуально-практическом уровнях обучения.

2. Обучение интегрирует в себе две характеристики существования мира: свойство и отношение, при этом **свойство есть форма существования отношения**. Сущностное свойство обучения – целостность (но не аморфность) как бы покоится (опирается, имеет в своей основе) на трехсторонней/инвариантной и двусубъектной структуре отношений его элементов «учитель – ученик – содержание образования», доказывая тем самым культурно-историческую устойчивость дидактической закономерности о взаимосвязи *содержательного, процессуального и деятельностного в обучении*, поднимающуюся до уровня **дидактического закона**. Его дидактическую/теоретическую сердцевину образует системная связь элементов процесса обучения как целостности, включающей: *цели и задачи обучения, содержание образования* (учебный предмет – учебник – учебный материал, – основанные на единой дидактической теории содержания образования), *методы и приёмы обучения, формы организации обучения и формы организации познавательной деятельности, условия и средства обучения, результаты обучения*.

3. Сущностные характеристики обучения детерминированы количественными (например, возрастными особенностями учащихся, поурочной дифференциацией учебного материала,

временной продолжительностью урока) и качественными особенностями трёхстороннего, двусубъектного, неразъёмного системного отношения, а по сути – главного дидактического отношения. Сказанное позволяет сформулировать ещё два дидактических закона, объясняющих социокультурную устойчивость обучения.

4. **Закон постоянства состава и структуры процесса обучения.**

5. **Закон устойчивости процесса обучения** в социокультурной практике, обусловленный: а) социальной укоренённостью двусубъектного отношения в социальной практике и б) социокультурным характером всечеловеческого опыта (культуры), из которого отбирается содержание, подвергаемое педагогической адаптации для процесса обучения, в) соответствием условию устойчивости информации, системы, согласно которому «устойчивость обеспечивается точной копией образца при некотором его изменении» [9, с. 55]. Устойчивость обучения в его культурно-историческом формате обусловлена точной копией его трёхсторонней структуры во времени и пространстве и в то же время изменяемостью каждого элемента этой структуры: меняются ученики и их поколения, учитель (поколения учителей), и содержание образования, поскольку изменяется и социокультурная практика. Более того, изменение содержания образования как гуманитарной, динамичной, потенциально диалогичной, полифункциональной системы подчиняется закону о том, что с нарастанием наукоёмкости человеческой практики закономерно нарастает динамичность содержания образования [8]. К изложенному добавим, что «связь,

рассматриваемая законом, является не логической, а онтологической, т. е. определяется не структурой мышления, а устройством самого реального мира» [3, с. 84]. Для обучения как «рукотворного»/гуманитарного процесса – это требования к «устройству»/конструированию педагогической действительности: учебного занятия, педагогического взаимодействия, основанные на *психолого-дидактических закономерностях и принципах обучения.*

Языковые и методологические характеристики объекта дидактики выражают её научную специфику как *становление*, т. е. изменение (возникновение, исчезновение во времени и пространстве) *свойства*, или *признаков, качеств*. При этом необходимые свойства/признаки процесса обучения (научность, систематичность и последовательность, прочность и другие, детерминированные дидактическими принципами) в их необходимой совокупности предстают как сущностное свойство структурной взаимосвязи элементов процесса обучения – *целостности* (свойство слито со структурой и проявляется в ней через трехсторонние отношения). Пространственная характеристика обучения выражается категориями «здесь» и «там», а не «ближе – дальше – совпадает». Существенна категория времени в дидактике: это «одновременность», поскольку обучение как процесс и как взаимосвязанная деятельность его субъектов – учителя и учащихся, «преподавание – учение» – возникает только при *одновременности*, свидетельствующей о контакте (эмоционально-психологическом, поведенческо-речевом) и выражается ди-

намическим временным рядом «прошлое – настоящее – будущее» [7]. Отмеченные позиции получают объяснение и истолкование в свете нового неклассического знания.

**Объект и предмет** дидактики имеют существенную особенность в контексте самодостаточности структуры обучения. Обучение (**объект**) как трёхсторонняя и двусубъектная системная структура отражает его целостность/системность (имманентность безальтернативных сущностных связей обучения) и как особенное – гуманитарность («рукотворность»). При этом «гуманитарность» есть абсолютный признак/свойство обучения. Устойчивость как многократная воспроизводимость общего в частных проявлениях взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по усвоению последними содержания образования (на тысячах уроков), в учебном процессе есть предпосылка признания закономерного характера дидактических отношений, сущностно выраженных в предмете дидактики. Таким образом, **предметом** дидактики являются закономерные связи между преподаванием, учением и содержанием образования (т. е. предмет дидактики конкретизирует сущность ее объекта), – которые разворачиваются в процессе обучения через его состав: цели и задачи, содержание образования, формы, методы, условия и средства обучения, результат обучения. *Таким образом, формально (по «форме» – трёхсторонности и двусубъектности) объект и предмет дидактики совпадают, но сущностно предмет дидактики отражает внутренние характеристики процесса обу-*

чения/целостности, которые «покоются» на закономерностях обучения. Нормативность дидактики – в принципах обучения как результате обобщающе-абстрагирующей деятельности по осмыслению законов и закономерностей обучения, его эмпирического и теоретического базиса, и которые необходимо учитывать и в разработке концепций обучения, программ и практики обучения. В этом состоит взаимосвязь теоретической и нормативной функций дидактики.

Гуманитарные науки не однородны: для одних характерно исключительно описание (например, история, в которой оценки бывают спорны, потому избегающая однозначных оценок), для других – сочетание описания с оценкой при доминировании абсолютных оценок (психология) или сравнительных (социология). Педагогика и дидактика, являясь гуманитарным и нормативным знанием, используют описания и оценки в абсолютных и оценочных категориях (например, в характеристике методов и средств относительно целей), но не сравнивают учащихся между собой (в категориях «хуже – лучше»). Бытийный характер обучения (его социальный уровень) указывает на его ценностный смысл в глазах общества и человека, который влияет на рациональную сторону учения (сознательный интерес к учению), повторяясь как устойчивое, детерминирующее качество результата обучения. Причина этих «переходов» – в наличии **сознания** у субъектов обучения, определяющего очень важный для дидактики факт – *неодинаковость результатов обучения у разных школьников,*

*даже если они обучаются у одного учителя* [7].

Дидактике свойственны также признаки нормативных наук (этика, эстетика – формулирующих оценки и их частный случай – нормы). Согласно А. А. Ивину, нормативные науки занимают промежуточное положение между социальными (экономическая наука, социология, политические науки) и гуманитарными науками. Однако и педагогику, и дидактику отличает эта особенность: педагогическому/дидактическому теоретическому знанию свойственна нормативная функция в отношении частных методик. Практико-ориентированный характер педагогики отмечал В. В. Краевский, так как смысл её в деятельностной сущности реализации педагогического знания; педагогика/дидактика существуют в трёх формах: 1) в концептуальной форме, «представленная в виде теоретических концепций как знание в процессе его формирования», 2) «в нормативной форме как система основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической педагогической деятельности», и 3) в деятельностной, индивидуально-творческой интерпретации педагогом концептуального и нормативного педагогического знания (концептуальное и нормативное как бы «переплавляются» в индивидуальное) [5; 6, с. 108 – 109], – в то время как теоретический корпус других наук (физика, химия, социология, психология, и др.) сохраняет концептуальный формат в отчуждённой от конкретного исследователя форме.

Опираясь на работы в области неклассического знания (В. С. Степин, Н. В. Бряник, С. В. Иванова, А. В. Чусов), рассмотрим возможность их применения для анализа и развития дидактики, ее объекта и предмета, а также дидактического отношения в статусе закона. Всеобщий характер закона кроется в его сущности как знания, устанавливающего *отношение соразмерности* между явлениями, понятиями, предметами в математических, естественных и социально-гуманитарных науках на основе социокультурного феномена – языка.

Выделив в качестве исходного основания фундаментальную мысль о том, что «венец всякой науки есть раскрытие закономерностей» (В. Я. Пропп), опираясь на умозаключения и выводы из области специальных наук (О. Конт, Ж. Делёз, Н. Бурбаки, Ю. М. Лотман, В. Я. Пропп, Ф. де Соссюр, В. Шкловский, А. Эйнштейн и др.), в работе [1] формулируется концепция структурного закона через: а) приведение фактов признания структурных законов, б) описание контекста открытия структурных законов и в) сущностных сторон исследуемых объектов в них, и наконец г) выделение инвариантных признаков объектов, описываемых структурными законами. Закон (как вид научного знания, заключающий в себе отношение между элементами, понятиями и др. – о чем уже говорилось ранее) наиболее «убедительно» отражается через эксперимент, поскольку именно экспериментом проверяются гипотезы о закономерных отношениях в науках и их объектах и необходимых условиях, учитывающих закономерные отношения.

Дидактический эксперимент используется – в итоге – для совершенствования процесса обучения; с помощью эксперимента доказываются результаты об истинности или ложности теоретических положений [7]. В науке различают естественный/натурный эксперимент и мысленный эксперимент.

Законы неклассической науки, как и эксперимент, заключают в себе главное отличие неклассического знания от классического знания, а именно: принципиальную неустранимость влияния субъекта исследования на его результаты [10; 11]. Это характеризует специфику исследований в неклассической науке, связанных с различными видами научного знания. Следуя замыслу, автор [1] приводит ряд фактов, позволяющих аксиоматизировать положение о знаково-орудийной форме отношений в законах неклассической науки, «проявляющиеся в различных подсистемах (математических, естественных и социально-гуманитарных)», рассматривая язык закона как инвариантный признак [Там же, с. 76], «подчиняющийся лишь своему собственному порядку» [Ф. де Соссюр, цит. по: Н. В. Бряник, с. 77]. К сказанному необходимо добавить возможность наглядного представления различных языковых форм (обобщенно: текстов) как их *репрезентацию и интерпретацию* [2].

Всеобще-знаковый характер языка, выражающего понятия и, соответственно, отношения между ними, распространяется и на область педагогической действительности, т. е. на обучение, делая применимым этот вывод для главного дидактического отношения «преподавание – учение» (или «препо-

давание – учение – содержание образования»). В этих условиях такой недостаток дидактического понятийно-терминологического аппарата, как множественность дефиниций одного и того же понятия, неоднозначность одних и тех же понятий – является уже не недостатком, а аргументом в пользу теоретического формата закономерных/аксиоматизированных отношений в виде общего во множестве конкретного (при условии неискаженных в научном отношении трактовок понятийного аппарата: разное, но верное, не противоречащее друг другу). *Главное, что и в дидактике, и в педагогике в целом понятие характеризует и/или содержательный, процессуальный и деятельностный аспекты обучения*, т. е. разворачивается в пространственно-временной системе. В то же время не исключается, а, напротив, существенно возрастает роль и значение того особенного, что есть в дидактическом феномене «обучение», характеризующее педагогический контекст и смысл (по В. В. Краевскому). Таким образом, среди фактов, говорящих в пользу структурных законов, есть и педагогические факты. В русле избранной автором логики доказательства укладывается мысль об исследовании обучения (феномена и процесса) в контексте структурных законов, которые значимы для характеристики объекта и предмета дидактики.

В рассмотрении контекстуального аспекта структурных законов Н. В. Бряник, вслед за О. Контом, выделяет концепт *статических* и *динамических законов*, ориентируясь на различие между ними: статические законы раскрывают аспект сосуществования (пространственный параметр), динамические законы

раскрывают аспект следования (параметр временной последовательности). Выделенные О. Контом «два класса законов позволяют различать социальную статику и социальную динамику, которые только в своем единстве позволяют *предвидеть* развитие социума» [1, с. 77]. Это со всей очевидностью относится к образованию и обучению как социально-педагогическим феноменам, являющимся объектами педагогики (образование) и дидактики (обучение). Принадлежность педагогики и дидактики к социально-гуманитарным наукам уже не оспаривается. Факт отображения мысли О. Конта вполне иллюстрируется феноменами педагогической действительности: между компонентами обучения «учитель – ученик – содержание образования» существуют и *пространственный параметр* (отношения сосуществования, взаимосвязь, дистанционность/разделенность пространством, структурность), и *динамический параметр* (изменяемость во времени события – урока, учебного процесса и т. д.). Отношения того и другого рода детерминированы *объективно*, независимо от человека (пространством и временем), и *субъективно* (изменения в теории и практике обучения, в учебном процессе; планируемые учителем и др.). В целом же объективное и субъективное, общее и особенное проявляются в педагогическом контексте, не свободном от социального бытия, поскольку динамический параметр задается и социальным аспектом (человек, группа/класс, в том числе и учебный, коллектив, в конечном счете – общество), – поскольку социальное также репрезентируется и интерпретируется в личностном проявлении. И опять-таки

*статический и динамический параметры* оказываются устойчивыми в силу *множества их проявлений* как закономерных отношений. Этот вывод подтверждается определением устойчивости системы (по Б. Б. Славину): воспроизводимость (структуры) и изменяемость (элементов). И что очень важно для неклассического закона: для разных систем (естественных, социально-гуманитарных) подчеркивается факт одновременности: «Всюду следовало бы различать... 1) ось одновременности... касающуюся отношений между сосуществующими явлениями, где исключено всякое вмешательство времени, и 2) ось последовательности, по которой располагаются все явления первой оси со всеми их изменениями» [Ф. де Соссюр, 1999, 81; цит. по: Н. В. Брянник, с. 78]. Одновременность, последовательность (как условие систематичности) – это процессуальные характеристики обучения, установленные дидактами на основе системного подхода (М. А. Данилов, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.), наглядно выраженные на каждом уроке, в учебном/образовательном процессе. В содержании и в ходе урока, как выражающих единство и взаимосвязь содержательного, процессуального и деятельностного, наблюдается факт слитности того, что *есть* (отношение «учитель – ученик – содержание образования/учебный материал»), и того, что *изменяется* (учитель, ученик, содержание образования – как феномены системы/целого, и как субъекты). В свое время был доказан факт субъектности содержания образования через призму его гуманитарных свойств, закономерностей и функций [8].

С позиций структурной методологии как неклассического знания в исследуемых объектах обнаруживается «*инвариант*, несмотря на различия исследуемых объектов, а по сути – технология одной из разновидностей мысленного эксперимента», в которой имеет место «членение исходного объекта и конструирование модели – структурного объекта, который и представляет внутренние закономерности исходного» [1, с. 80]. Остается выяснить, что есть исходный объект для учителя, конструирующего обучение в условиях урока, а по сути – конструирование урока как клеточки учебного процесса (т. е. тоже структурно-содержательной единицы целостного учебного процесса).

Конечно же, в качестве исходного объекта учитель должен принять (принимает) модель обучения конкретному содержанию (теме урока), предлагаемую методическими руководствами (методиками обучения), в основе которых – учебная программа, ориентация на учебник, являющийся с точки зрения дидактики моделью учебного процесса. Конструирование учителем урока является репрезентацией и интерпретацией дидактико-методической модели, абстрактной по своей сути для конкретного учителя и конкретного класса. Учитывая, что дидактика выполняет методологическую функцию по отношению к методикам обучения, определенно можно заключить, что конструирование учителем урока как создание замысла о нем (сначала виртуально), является примером мысленного экспериментирования (мысленного эксперимента), т. е. носит теоретический характер, соотносимый с деятельностью,

описываемой структурными законами, лежащими в основе предмета дидактики – целостного главного дидактического отношения «учитель – ученик – содержание образования». В контексте структурного закона следует принять во внимание вывод, подчеркивающий методологическую общность дидактических закономерностей (законов) для методик обучения: «Извлечь структуру области означает определить целиком виртуальность сосуществования, которая предшествует ... объектам. Любая структура является множественностью виртуального сосуществования» [Ж. Делёз 1999, 148; цит. по: Н. В. Бряник, с. 83]. Иначе говоря, вывод о том, что «виртуально (читаем: мыслимые, воображаемые. – Л. П.) существующие структуры погружены во множественность конкретного» – [1, с. 83] – убедительно иллюстрируют/интерпретируют всеобщность дидактики и ее структурных законов для всех методик обучения – на теоретическом уровне и на уровне индивидуально-педагогической интерпретации их учителем, т. е. в контексте урока.

Закономерные отношения внутри предмета дидактики, описанные неоднократно в трудах отечественных дидактов (закономерности обучения – И. Я. Лернер, закономерности учебного процесса – Ю. К. Бабанский и др.), сохраняют свое культурно-историческое значение, поднимаясь до уровня *структурных законов как теоретического знания*. И потому объективным является вывод о том, что «структурные законы, к какой бы области знания они ни принадлежали, моделируют исследуемый объект как некую самозамкнутую целостность» [1, с. 80] – уточним:

«здесь и сейчас». Однако следует согласиться с Ю. М. Лотманом в том, что «источник динамизма культурных систем – в их незамкнутости» [цит. по: Н. В. Бряник, с. 80].

Исторический опыт развития обучения раскрывает его диалектический характер, в котором устойчивость системной структуры (форма) сочетается с изменемостью, динамичностью элементов, образующих моделируемую структуру: обучение как «незамкнутую замкнутость», завершённую/целостную, но совершенствуемую в теории и практике. Это и характеризует категорию «становление» в отношении обучения.

Вывод о том, что «в неклассической науке исследуемый объект моделируется в виде языковой системы, элементы которой 1) обладают признаками формальности и знаковости, 2) отношения порядка между ними представляют структурные законы» [1, с. 83], – справедлив для обучения в части раскрытия логико-научных аспектов дидактики как составной части педагогики. Ограниченность дефиниций в характеристике обучения философско-лингвистическими определениями и условиями (знак/знаковость, символ/символьность, символизм), при которых *безразлично содержание знака* («не имеет значения») не позволяет со всей полнотой принять методологию структурного закона к обоснованию развития обучения и образования. **Специфика дидактического закона в том, что он выражает не только отношение между его элементами, но – ценностную направленность этого отношения («формальная» слитость предмета с объектом как свойством**

детерминирует «печать» этого свойства). Гуманитарный характер отношения в дидактических законах не позволяет полностью принять методологию структурного закона к характеристике дидактических законов, в которых содержанию образования в единстве его состава и деятельности [8] присуща ценностно-целевая направленность, которая не должна противоречить гуманистическим ценностям

человечества. Здесь на платформу исследования вступают категории истинности/научности и ценности/этической целесообразности как нравственно-методологические императивы развития образовательных систем. Сила и смысл образования – в гуманистической направленности обучения, в гуманистических ценностях и смыслах.

### Литература

1. Бряник Н. В. Концепция структурного закона и методология структурализма в неклассической науке // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 75 – 84.
2. Иванова С. В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 160 с.
3. Ивин А. А. Современная философия науки. М. : Высш. шк., 2005. 592 с.
4. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. 383 с.
5. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исслед. Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
6. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 256 с.
7. Перминова Л. М. Дидактика в системе научного знания // Педагогика. 2014. № 7. С. 7 – 19.
8. Перминова Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. М. : МПГУ, 1995. 415 с.
9. Славин Б. Б. Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникативной природе человека. М. : URSS, 2014. 316 с.
10. Степин В. С. Философская антропология и философия науки. М. : Высш. шк., 1992. 191 с.
11. Чусов А. В. О перспективах развития методологии науки: моделирование, объективация, общая структура метода // Вопросы философии. 2012. № 1. С. 60 – 70.

### References

1. Bryanik N. V. Konceptsiya strukturnogo zakona i metodologiya strukturalizma v neklassicheskoj nauke // Voprosy` filosofii. 2020. № 1. S. 75 – 84.
2. Ivanova S. V. Problemy` razvitiya didakticheskix sistem: filosofsko-metodologicheskij kontekst. M. : FGNU ITIP RAO, 2012. 160 s.
3. Ivin A. A. Sovremennaya filosofiya nauki. M. : Vy`ssh. shk., 2005. 592 s.

4. Kagan M. S. Sistemny`j podxod i gumanitarnoe znanie. L. : Izd-vo LGU, 1991. 383 s.
5. Kraevskij V. V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya : posobie dlya pedagoga-issled. Samara : Izd-vo SamGPI, 1994. 165 s.
6. Kraevskij V. V. Obshhie osnovy` pedagogiki : ucheb. dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. M. : Akademiya, 2003. 256 s.
7. Perminova L. M. Didaktika v sisteme nauchnogo znaniya // Pedagogika. 2014. № 7. S. 7 – 19.
8. Perminova L. M. Teoreticheskie osnovy` konstruirovaniya sodержaniya shkol`nogo obrazovaniya. M. : MPGU, 1995. 415 s.
9. Slavin B. B. E`poxa kollektivnogo razuma: O roli informacii v obshhestve i o kommunikativnoj prirode cheloveka. M. : URSS, 2014. 316 s.
10. Ctepin V. S. Filosofskaya antropologiya i filosofiya nauki. M. : Vy`ssh. shk., 1992. 191 s.
11. Chusov A. V. O perspektivax razvitiya metodologii nauki: modelirovanie, ob`ektivaciya, obshhaya struktura metoda // Voprosy` filosofii. 2012. № 1. S. 60 – 70.

**L. M. Perminova**

### **DIDACTIC LAW IN THE CONTEXT OF CLASSICAL AND NON-CLASSICAL SCIENTIFIC TRADITION**

The definition of the status of didactics in the system of scientific knowledge remains relevant. The object, subject and specific structure of didactic knowledge are characterized from the standpoint of modern philosophy of science, taking into account the methodological features of pedagogy and pedagogical theory. The article considers the dynamics of scientific ideas about learning in the context of philosophical and logical determinants of classical and non-classical knowledge.

**Key words:** *pedagogy, didactics, education, training, educational process, educational process, classical rationality, non-classical rationality, object and subject of science, didactic law.*