

ЗАКОНЫ ПЕДАГОГИКИ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Перминова Людмила Михайловна,

профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета, доктор педагогических наук, lum1030@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ СОХРАНЯЕТ СВОЮ АКТУАЛЬНОСТЬ. С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ НАУКИ ОХАРАКТЕРИЗОВАНЫ ОБЪЕКТ, ПРЕДМЕТ И ВИДОВАЯ СТРУКТУРА ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ, УЧИТЫВАЮЩИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ. ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ, ПРОИСХОДЯЩИЕ В ОБЩЕСТВЕ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПЛЮРАЛИЗМ ПРЕДЛАГАЮТ НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ КЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ, В ТОМ ЧИСЛЕ И ПЕДАГОГИКИ. СИСТЕМНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ ПРИОБРЕТАЮТ ЧЕРТЫ ДИНАМИЧНОСТИ, КОТОРАЯ СТАНОВИТСЯ УСТОЙЧИВЫМ, Т. Е. ЗАКОНОМЕРНЫМ ПРИЗНАКОМ ИХ РАЗВИТИЯ. В ФОКУСЕ ДАННОЙ СТАТЬИ — ПОПЫТКА ВСКРЫТЬ СИСТЕМОДИНАМИЧЕСКУЮ СУЩНОСТЬ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАКОНАХ С ПОЗИЦИЙ КЛАССИЧЕСКОЙ И НЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ТРАДИЦИИ, ПОСКОЛЬКУ ЗАКОНЫ ОБРАЗУЮТ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ОСНОВАНИЕ ЛЮБОЙ НАУКИ, ФУНКЦИОНАЛЬНО ЯВЛЯЯСЯ ЯДРОМ НАУЧНЫХ ТЕОРИЙ.

• трансформационные процессы • педагогика • дидактика • образование • обучение • образовательный процесс • классическая рациональность • неклассическая рациональность • научный закон • педагогический/дидактический закон • ценность

Социокультурность педагогики как научная традиция

Законы педагогики

Философско-методологический плюрализм стимулировал поиски учёных 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]. Специалисты в области философии и логики среди многообразия наук не рассматривают ни педагогику, ни дидактику. Вопрос о структуре педагогического знания — закономерностях, законах, принципах — рассматривался в контексте внутренних научных оснований педагогики (М. А. Данилов, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.).

В то же время, в условиях новой методологии науки, многообразия методологических

подходов, имеют место исследования о структуре педагогического знания в контексте аксиологического и социального подходов (Б. Т. Лихачев, В. А. Сластенин); с позиций социокультурных детерминант вскрыты педагогические законы (А. М. Новиков) [6], обоснованы педагогические условия формирования педагогической/дидактической теории (В. В. Краевский) [4]. 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 [4, с. 150–151].

Использование логико-философских ориентиров для характеристики той ли иной науки в системе научного знания доказывает принадлежность педагогики к социально-гуманитарному знанию, выявляет детерминанты её развития, определяет логико-методологические характеристики дидактики и её объекта — *обучения*, что позволяет характеризовать дидактику как гуманитарную (социогуманитарную) и нормативную науку, находящуюся в одной группе с такими науками, как юриспруденция/право, этика и эстетика, и доказать её уникальность [8]. В этом ракурсе видится определённая «рукотворность» педагогического знания как гуманитарного. Учитывая интенции современного научного знания (философско-методологический плюрализм), фундаментальность научного закона, рассмотрим динамику представлений о законах в педагогике и в её составной части — дидактике с позиций классической и неклассической традиции.

Объект педагогики — образование, как и объект дидактики — обучение, представляет собой *абсолютно рукотворный социокультурный феномен*, в котором, согласно В. В. Краевскому, действительность включена в педагогический процесс. В контексте сказанного справедлива мысль А. М. Новикова о том, что «для педагогики как науки принципиальное значение имеет определение её законов», используя системную основу человеческой деятельности — «жизненный опыт как результат образования, образовательной деятельности» [6, с. 3]. «В качестве основания классификации законов педагогики, — пишет А. М. Новиков, — могут использоваться источники... нового жизненного опыта обучающегося: объективная реальность, педагог/педагоги, предшествующий опыт учащегося и, наконец, сам обучающийся. Возникает система отношений:

- новый опыт — объективная реальность;
- новый опыт — педагог;
- новый опыт — предшествующий опыт обучающегося;

- новый опыт — сам обучающийся» [там же, с. 3].

Следует признать, что выделенные учёным отношения объективны, устойчивы (по Б. Славину) [10], т. е. связи воспроизводимы и повторяемы при некоторых изменениях «элементов» (нового опыта, поколений педагогов, поколений обучающихся). Это доказывается наличием традиций, их преемственностью в жизни общества и образования (несмотря на изменение условий жизни, реформирование социальных структур, в т.ч. образования), а потому могут служить основанием для формулирования закономерных связей и отношений объективного характера — *законов*. Как отмечает А. А. Ивин, «связь, рассматриваемая законом, является не логической, а онтологической, т. е. определяется не структурой мышления, а устройством самого реального мира» [3, с. 84]. Следуя избранной логике доказательства, А. М. Новиков формулирует четыре педагогических закона.

1. Закон наследования культуры, «или закон трансляции культуры, поскольку каждое новое поколение не только наследует культуру, но и развивает её далее»; выделяем образовательный смысл этого закона: **«человек в процессе образования осваивает культуру человечества**. Отсюда следует, что в самом общем виде цель образования человека заключается в освоении (трансляции) культуры» [6, с. 4]. Понимая культуру как «объективные результаты деятельности людей» в социогуманитарном и цивилизационном смысле и «субъективные человеческие силы и способности», реализуемые в различных видах деятельности, а также мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей и др., А. М. Новиков обосновывает результат освоения человеком культуры, выраженный предметно и личностно:

- 1) язык (знак и символ) в широком, культурно-историческом плане, мировоззренческая картина мира и её *ценности* (мораль, право, религия или атеизм, искусство, наука, философия и др.);
- 2) «человеческие силы и способности» (личностные знания, выраженные понятийно и образно, индивидуальные способности как умения, навыки, способы

деятельности и др.). По сути, автором представлены культурологические компоненты социализации: знания, опыт деятельности, ценности [6, с. 4–5], которые характеризуют результат освоения обучающимся содержания образования.

Учитывая изложенное о деятельностном характере культуры, подчёркивая роль отношений, как фактора развития и социализации в системе «новый опыт — педагог (педагоги)», и шире — родители семья, взрослые, товарищи, коллектив, СМИ, принимая во внимание формальные и неформальные социальные институты, как объекты и субъекты социализации, А. М. Новиков формулирует второй закон педагогики — *закон социализации*.

2. Только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность [6, с. 5–6]. Совершенно новый взгляд открывается учёным на взаимосвязь категорий «пространство — время» в педагогике через интерпретацию феномена *последовательности* или *преемственности* в образовании (обучении, воспитании) в процессе обоснования закона последовательности как отношения «новый опыт — предшествующий накопленный опыт». Социокультурные понятия «предшествующий опыт» и «новый опыт» соотносятся между собой как уровень актуального развития и зона ближайшего развития не только отдельной личности, но и целого поколения: «В зоне „ближайшего развития“ располагается тот этап овладения жизненным опытом, который логически следует за освоенным; этап, к которому обучающийся подготовлен предшествующей образовательной деятельностью», — отмечает-ся в работе [6, с. 6].

Совершенно очевидно, что категории «жизненный опыт», «пространство», «образование и обучение» имеют основанием (общий знаменатель) понятия — **длительность, время**. Таким образом, учёный формулирует третий закон педагогики — *закон последовательности/преемственности*.

3. В зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образова-

тельной деятельностью [6, с. 7]. Ценность этих педагогических законов в том, что:

- 1) являясь концептуальным знанием, они доказывают междисциплинарный характер педагогики как социогуманитарной науки через взаимосвязь научных методов — индукции и дедукции, эмпирического и теоретического уровней знания, тем самым:
- 2) фундаментализируют классическую педагогику, преодолевая научный эмпиризм, достаточно распространённый по отношению к педагогике и дидактике;
- 3) опираются на трёхстороннюю и двусубъектную структуру обучения как главного средства образования («педагог/педагог» — «содержание образования, т. е. педагогически адаптированный социокультурный опыт как непрерывная, последовательная, динамичная система» — «обучающиеся»).

В свете последующих рассуждений о педагогике и, в частности, о дидактике, эти обобщения играют решающую роль, являясь социокультурным основанием в характеристике **объекта и предмета** дидактики с позиции логико-философских детерминант [3, 8]. *Эта роль заключается в связующем значении педагогических законов (А. М. Новиков) от классической научной рациональности в педагогике к неклассической рациональности (по В. С. Степину) [11].* Далее освещается этот аспект.

Наконец, четвёртый закон педагогики логично обращён к *самоопределению личности* в процессе образования, её образовательной деятельности. Этот момент отражает индивидуально-практический уровень обучения в четырёхуровневой структуре его представления — от социального до индивидуально-практического. В доказательстве закона о *самоопределении обучающегося* имеет место идея взаимосвязи непрерывности жизни, деятельности и образования человека в контексте концепции образования взрослых (В. Г. Онушин, Е. И. Огарев, Л. Н. Лесохина) [5–7].

А. М. Новиковым отмечается: «Самоопределение индивида в широком смысле рассматривается как основанный на свободном волеизъявлении выбор жизненного пути, своего места в обществе, образа жизни и видов деятельности, а также линии

поведения в проблемных и конфликтных ситуациях» [6, с. 7]. Обращаясь к «Я-концепции» субъекта, учёный пишет: «В стимулировании мотивационно-потребностной сферы обучающегося потребности в самоопределении, в самореализации становятся базовыми для творческого саморазвития человека. Поэтому при разработке любых педагогических систем необходимо создавать условия для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности обучающегося» [6, с. 7]. Таким образом, четвёртый закон педагогики гласит следующее.

4. В процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося [6, с. 7]. В своей совокупности педагогические законы, сформулированные А. М. Новиковым, благодаря инструментальности обучения как лонгитюдной системе в пространстве-времени, создающей **условия формирования опыта деятельности и опыта отношений**, «выводят» обучающегося в открытое пространство образования для достижения им **целей самоопределения и саморазвития**.

Дидактика в свете логико-философских детерминант

Законы дидактики

Обращаясь к структуре дидактического знания, кратко охарактеризуем её объект с тем, чтобы описать дидактические законы и выяснить их связь с законами педагогики, как связь части и целого. Согласно А. А. Ивину, исходным в характеристике науки и её объекта является положение о том, что каждая наука представляет некоторую сторону видения мира, **существование** которого имеет две формы: **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» [3, с. 90]. Более подробная дифференциация научного знания представляет естественные, социальные и гуманитарные науки; при этом «гуманитарные науки, тяготеющие к оценке в системе абсолютных категорий, подразделяются на социаль-

ные, гуманитарные и нормативные науки — эти три вида наук могут быть названы *науками о культуре*» [там же, с. 77]. С учётом философско-логических, науковедческих и педагогических предпосылок, охарактеризована дидактика в системе научного знания [8].

Дидактика (*didasko* — учу; *didaskalya* — обучение), 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 — 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. 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, и, таким образом:

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 трёхсторонней/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**, методологически имеющего признаки закона в педагогике [3, с. 4–7], конкретизированного *системной связью* 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, т. е. главного дидактического отношения «преподавание — учение — содержание образования». Сказанное позволило сформулировать ещё два закона обучения, объясняющих его социокультурную устойчивость:

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

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» [10, с. 55].

Устойчивость обучения в его культурно-историческом формате обусловлена точной копией его трёхсторонней структуры во времени и пространстве и в то же время изменением каждого элемента этой структуры: меняются ученики и их поколения, учитель (поколения учителей) и содержание образования, поскольку изменяется социокультурная практика (опыт). 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 [4, 9].

Языковые и методологические характеристики объекта дидактики выражают её научную специфику: *становление*, т. е. изменение (возникновение, исчезновение во времени и пространстве) *свойства* (обретение признаков, качества). Необходимые свойства/признаки процесса обучения (научность, систематичность и последовательность, прочность и др.), предстают как сущностное свойство структурной взаимосвязи элементов процесса обучения — *целостности* (свойство слито со структурой и проявляется в ней через трёхсторонние отношения). Определяя обучение через категории становление и свойство (становление свойства), можно говорить о *ценностном характере* свойства и становлении свойства как *духовной и практической/бытийной ценности*. Являясь главным средством **образования**, обучение прокладывает путь **самоопределению** обучающегося.

Образование исторически и культурно рассматривается как область духовной и практической деятельности (М. С. Каган, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин и др.), следовательно, ему имманентно присуща функция **ценности**. Часть непременно несёт на себе печать целого, его целостности. Поэтому «рукотворность» обучения, выражающая его абсолютную гуманитарность, объективно характеризуются категориями «свойство», «становление», «ценность» в их единстве и взаимосвязи (*свойство-становление-цен-*

ность). Эти особенности присущи объекту и предмету дидактики, т. е. тем закономерным отношениям, которые описывают дидактический закон. Существенна категория времени в дидактике: это «одновременность», поскольку обучение, как процесс и взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, «преподавание — учение» возникает при *одновременности*, свидетельствующей о контакте (эмоционально-психологическом, поведенческо-речевом), и выражается динамическим *временным* рядом «прошлое — настоящее — будущее» [8], что характеризует **опыт** человека и человечества.

Объект и предмет дидактики имеют существенную особенность в контексте самодостаточности структуры обучения. Обучение (**объект**), как трёхсторонняя, двусубъектная системная структура отражает его целостность (имманентность безальтернативных сущностных связей обучения) и, как особенное, его гуманитарность («рукотворность»); объект описывается дидактическими законами. Устойчивость обучения, 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, выраженных в **предмете** дидактики, т. е. в закономерных связях между преподаванием, учением и содержанием образования, которые развёртываются в процессе обучения через его состав: цели и задачи, содержание образования, формы, методы, условия, средства и результат обучения.

Таким образом, формально (по «форме» — трёхсторонности и двусубъектности) объект и предмет дидактики совпадают, но сущностно предмет дидактики отражает внутренние характеристики обучения в его целостности, которые «покоятся» на закономерностях обучения. Нормативная функция дидактики — в принципах обучения как результате обобщающе-абстрагирующей деятельности по осмыслению законов и закономерностей обучения, его эмпирического и теоретического бази-

са, — являясь ориентиром в разработке концепций, программ, практики обучения.

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 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 указывает на его ценностный смысл в глазах общества и человека, влияя на рациональную сторону учения (сознательный интерес к учению), повторяясь как устойчивое качество результата обучения. Причина этих «переходов» — в наличии **сознания** у субъектов обучения, «Я-концепции», предопределяющих важный факт — *неодинаковость результатов обучения у разных школьников, даже если они обучаются у одного учителя*.

Дидактике свойственны также признаки нормативных наук (этика, эстетика — формулирующие 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. Педагогике/дидактике свойственна нормативная функция в отношении частных методик, в то время как теоретический корпус других наук (физика, химия, социология, психология, и др.) сохраняет концептуальный формат в отчуждённой от конкретного исследователя форме. Мысленное сопоставление законов педагогики и законов дидактики указывает на их диалектическую связь как *всеобщего и общего (цели и средства), проявляющуюся в дуальности (линейности — нелинейности) образования и линейности как заданности (нормативности, дискретности) обучения*. Изложенное восполняет классическую традицию в педагогике, расширяя информационное пространство открытия нового знания.

Дидактический закон в контексте неклассической науки

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, её объекта и предмета, а также дидактического отношения в статусе **закона**. Всеобщий характер закона кроется в его сущности как знания, устанавливающем *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 чём сказано выше) наиболее «убедительно» отражается через эксперимент, поскольку именно экспериментом проверяются гипотезы о закономерных отношениях в науках — в их объектах и о необходимых условиях, учитывающих закономерные отношения. Дидактический эксперимент применяется для совершенствования процесса обучения; с его помощью доказываются результаты об истинности или ложности теоретических положений [8]. В науке различают естественный/натурный эксперимент и мысленный эксперимент.

Законы неклассической науки, как и эксперимент, заключают в себе главное отличие неклассического знания от классичес-

кого 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» [1, 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 (обобщённо: 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 — 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 неискажённых в научном отношении трактовках понятийного аппарата: разное, но верное, не противоречащее друг другу). *Главное, что и в дидактике, и в педагогике в целом понятие характеризует содержательный, процессуальный и деятельностный аспекты обучения и образования, 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. Таким образом, среди фактов, говорящих в пользу структурных законов, есть и педагогические факты. В русло логики доказательства укладывается мысль об исследовании*

обучения (феномена и процесса) в контексте структурных законов, которые значимы для характеристики объекта и предмета дидактики, детерминируя методологическую специфику дидактических законов, о чём сказано в заключительной части статьи.

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 своём единстве позволяют *предвидеть* развитие социума» [1, с. 77]. Это со всей очевидностью относится к образованию и обучению — социально-педагогическим феноменам. 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/разделённость 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 задаётся и социальным аспектом (человек, группа/класс, в т.ч. и учебный, коллектив, в конечном счёте — 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: воспроизводимость (структуры) и изменяемость (элементов).

И что очень важно для неклассического закона: для разных систем (естественных, социально-гуманитарных) подчёркивается 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. Бряник, с. 78].

Одновременность, последовательность (как условие систематичности и преемственности) — 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).

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]. Остаётся выяснить, что есть исходный объект для учителя, конструирующего обучение в условиях урока, а по сути — конструирование урока как «клеточки» учебного процесса, его структурно-содержательной единицы.

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, можно заключить, что конструирование учителем урока, как создание замысла о нём (сначала виртуально), является примером мысленного экспериментирования (мысленного эксперимента), т. е. носит теоретический характер, соотносимый с деятельностью, описываемой структурными законами, лежащими в основе предмета дидактики — главного дидактического отношения «учитель — ученик — содержание образования». В контексте структурного закона следует принять во внимание вывод, подчёркивающий 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 существующие структуры (читаем: мыслимые, воображаемые — Л. П.) погружены во множественность конкретного» [1, с. 83], убедительно иллюстрируют/интерпретируют всеобщность дидактики и её структурных законов для методик обучения, 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 своё 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», ибо следует согласиться с Ю. М. Лот-

маном в том, что «источник динамизма культурных систем — в их незамкнутости» [цит. по: Н. В. Бряник, с. 80]. Исторический опыт развития образования и обучения раскрывает их диалектический характер, в котором устойчивость системной структуры (форма) сочетается с изменяемостью, динамичностью элементов, образующих моделируемую структуру: например, 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 его логико-структурных (*трёхстороннего отношения*) и некоторых содержательных (*свойства как целостности, т. е. качества/ценности*) аспектов дидактики как составной части педагогики. Однако качество отношения зависит от качества свойства, т. е. ценности. Ограниченность дефиниций в характеристике обучения и образования философско-лингвистическими определениями и условиями (знак/знаковость, символ/символьность), при которых **безразлично содержание знака, его ценностный смысл** («не имеет значения»), не позволяет со всею полнотой принять методологию структурного закона к обоснованию развития обучения и образования. Суть обучения, выраженная взаимосвязью категорий и сущностей «свойство—становление—ценность», определяет специфику законов дидактики.

Специфика педагогического/дидактического закона в том, что он выражает не только отношение между его элементами, но — ценностную направленность этого отношения («формальная» слитность предмета с объектом как свойством детерминирует «печать» этого свойства).

Гуманитарный характер отношения в педагогическом знании не позволяет полностью принять методологию структурного закона

к характеристике законов в педагогике/дидактике, в которых содержанию образования, взятом в единстве состава и деятельности [9], присуща *ценностно-целевая направленность*, которая не должна противоречить гуманистическим ценностям человечества. Здесь на платформу исследования вступают категории истинности/научности и ценности/этической целесообразности — нравственно-методологические императивы развития образовательных систем, образования в целом. □

Список использованных источников:

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.: Высшая школа, 2005. 592 с.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
5. Лесохина Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности. Автореф. дис. докт. пед. наук. СПб.: НИИ НОВ АПН СССР, 1991. 35 с.
6. Новиков А. М. О законах педагогики // Педагогика, 2011. № 3. С. 3–7.
7. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб. Воронеж: ИОВ РАО, 1995. 232 с.
8. Перминова Л. М. Дидактика в системе научного знания // Педагогика. 2014. № 7. С. 7–19.
9. Перминова Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дис. докт. пед. наук. М.: МПГУ, 1995. 415 с.
10. Славин Б. Б. Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникативной природе человека. М.: URSS, 2014. 316 с.
11. Степин В. С. Научная рациональность в технологической культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии, 2012. № 5. С. 18–25.
12. 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. Konceptiya strukturnogo zakona i metodologiya strukturalizma v neklassicheskoy nauke // Voprosy filosofii, 2020. № 1. S. 75–84.
2. Ivanova S. V. Problemy razvitiya didakticheskikh sistem: filosofsko-metodologicheskij kontekst. M.: FGNU ITIP RAO, 2012. 160 s.
3. Ivin A. A. Sovremennaya filosofiya nauki. M.: Vysshaya shkola, 2005. 592 s.
4. Kraevskij V. V. Obshchie osnovy pedagogiki. Ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2003. 256 s.
5. Lesohina L. N. Obrazovanie v strukture chelovecheskoj deyatel'nosti. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk. SPb.: NII NOV APN SSSR, 1991. 35 s.
6. Novikov A. M. O zakonah pedagogiki // Pedagogika. 2011. № 3. S. 3–7.
7. Onushkin V. G., Ogarev E. I. Obrazovanie vzroslykh: mezhdisciplinarnyj slovar' terminologii. SPb. Voronezh: IOV RAO, 1995. 232 s.
8. Perminova L. M. Didaktika v sisteme nauchnogo znaniya // Pedagogika. 2014. № 7. S. 7–19.
9. Perminova L. M. Teoreticheskie osnovy konstruirovaniya soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya. Dis. dokt. ped. nauk. M.: MPGU, 1995. 415 s.
10. Slavin B. B. Epoha kollektivnogo razuma: O roli informacii v obshchestve i o kommunikativnoj prirode cheloveka. M.: URSS, 2014. 316 s.
11. Stepin V. S. Nauchnaya racional'nost' v tekhnogennoj kul'ture: tipy i istoricheskaya evolyuciya // Voprosy filosofii, 2012. № 5. S. 18–25.
12. Chusov A. V. O perspektivah razvitiya metodologii nauki: modelirovanie, ob'ektivaciya, obshchaya struktura metoda // Voprosy filosofii. 2012. № 1. S. 60–70.