

УДК 378.125

## О МЫШЛЕНИИ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ И УСЛОВИЯХ ЕГО РАЗВИТИЯ

В. В. Сериков

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования*

Поступила в редакцию 10 марта 2022 г.

**Аннотация:** в статье рассматриваются сущностные характеристики педагогического мышления, специфика используемого при решении педагогических задач категориального аппарата, перечисляются ключевые проблемы, возникающие при проектировании образовательного процесса и требующие приложения педагогического мышления. Автор указывает типичные ошибки в мышлении педагогов-исследователей, возникающие в случае игнорирования фундаментальных закономерностей педагогических явлений.

**Ключевые слова:** педагогическое мышление, категориальный аппарат, цель, средство, условие, психолого-педагогический механизм развития.

**Abstract:** the article is devoted to the problem of pedagogical thinking and the specifics of the categorical apparatus which is used in solving pedagogical problems. Furthermore, it indicates the key problems of the educational process that require the application of pedagogical thinking. The author points out the typical mistakes in the teachers-researchers' thinking, which can occur in case of ignoring the fundamental regularities of pedagogical phenomena.

**Key words:** pedagogical thinking, categorical apparatus, goal, means, condition, psychological and pedagogical mechanism of development.

*«Человек может иметь несколько  
мышлений, но он должен четко  
осознавать и понимать это...»*

*Г. П. Щедровицкий*

Что значит мыслить педагогически? И как научиться этому? Попытаться приблизиться к ответам на эти вопросы – цель данной статьи. Попытки понять и интерпретировать природу педагогического мышления предпринимались многими отечественными и зарубежными авторами (Е. В. Беляева, Ю. Н. Дубровина, Е. В. Дьяченко, А. Ф. Закирова, И. А. Зимняя, С. В. Иванов, Л. М. Митина, М. М. Кашапов, Н. Ф. Кузьмина, Н. Н. Никитина, В. А. Сластенин, Г. В. Суходольский, В. Д. Шадриков, H. Borgko, G. Handal, I. Carlgren, S. Vaage, R. Shavelson и др.).

Искания автора настоящей статьи адресованы в основном молодым ученым, а также всем тем, кто решил посвятить себя исследованию педагогических проблем. Проблема вслед за классиками методологии понимается нами как источник мышления. Проблема рождает задачи и, в конечном счете, обуславливает характер мышления решающего ее субъекта. Для каждой области знания существуют свои, типичные проблемы,

которые предстают в различных формах, но сохраняют свое инвариантное для данной области «ядро». Педагогика как наука, «обслуживающая» (проектирующая, направляющая) образовательную деятельность общества, как и большинство «наук о деятельности», имеет своей ключевой проблемой вопрос о средствах (инструментах, условиях) достижения целей этой деятельности, в нашем случае педагогической. Иначе говоря, ключевую проблему педагогики можно определить как *вопрос об отношении педагогических средств к педагогическим целям*. Чем бы ни занимался педагог-исследователь, он, в конечном счете, ищет путь, средство достижения какой-то педагогической цели. Перед этой задачей он стоит, когда ему необходимо отыскать метод усвоения нового содержания образования, определить условия, при которых у воспитанника могут быть сформированы нужный опыт, личностное качество или полезная привычка и т.п. При обосновании средств, ведущих к цели, исследователь думает о том, как сконструировать сами эти средства, выстроить их в определенную послед-

довательность, систему, чтобы они были эффективны.

Итак, в основе аппарата педагогического мышления лежат категории *педагогической цели* и *педагогического средства*. Если относительно цели, под которой понимается критериальное описание формируемого человеческого качества, в педагогической науке существует определенная ясность и разработаны даже таксономии целей, например, известная таксономия Бенджамина Блума, то вопрос о природе педагогического средства остается весьма дискуссионным. Приведу одну из дефиниций этого понятия: «*Педагогические средства* – это предметы, действия, явления в природе и в обществе, в мышлении человека, это весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях в целом и частном, входящие в ее окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, учителя, а затем в *педагогическом* процессе, соотносимые им с *педагогической целью*» [1]. Здесь есть одна интересная деталь: педагогическое средство – «это весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности». Словом, педагогическим средством может быть любой феномен окружающего мира, если он только попадает в контекст педагогической деятельности, становится «обстоятельством», т.е. фактором, стимулом, условием развития личности, а, главное, если этот феномен «мыслится», обосновывается как средство достижения педагогической цели, воспринимается субъектом педагогической деятельности как инструмент целесообразной педагогической деятельности. Педагогическое средство – это то, что ведет к достижению педагогической цели. Педагогическое средство не существует само по себе в готовом виде, как некий хранящийся про запас инструмент, который можно взять с полки и использовать. Средство, применяемое в образовательном процессе, – всегда продукт поиска путей разрешения различных по масштабу и значимости педагогических ситуаций, в нем воплощаются и объективные закономерности воспитания, и субъективный мир Учителя, его авторская позиция.

Вместе с тем, чтобы понять логику педагогического мышления, которое «занимается» поиском средств достижения педагогических целей, нужно хорошо понимать, что у педагога нет таких средств, которые могли бы непосредственно («по его плану») изменять личность воспитанника. Это можно пояснить с помощью такой аналогии. Представьте, что вы решили вырастить у себя в саду какое-то нужное вам растение. И как только стебель начал подрастать, вы решили, что он

растет недостаточно быстро, и чтобы ускорить этот процесс, решили помочь ему, потянув за стебель вверх... Опытный садовник вам подскажет, что этого делать нельзя, так как можно сломать и погубить растение. А что можно? Что является средством поддержки его роста? Только одно – создание условий для развития. Растение может вырасти только за счет внутренних сил. А мы можем лишь создать условия для его роста. Других средств у нас нет.

У педагога тоже нет средств, применяя которые, он может действовать «по своему усмотрению». Чтобы педагогическая цель была достигнута, воспитанник должен «захотеть», «сделать», «обрести опыт», «развиться». Задача же педагога – создать условия, чтобы все это произошло. И нет у него других вариантов! «Эффективные педагогические технологии» – это лишь инструменты создания благоприятных условий для развития обучающихся в том или ином направлении. И если педагог нашел эффективно действующий педагогический прием, то это означает лишь, что он, может быть, сам того не осознавая, актуализировал действие психолого-педагогической закономерности, в соответствии с которой был получен желаемый результат. С понимания этого начинается так называемое «педагогическое мышление». Это своего рода первый шаг в пространство педагогической логики.

Второй шаг – это понимание различия часто употребляемых в педагогических тестах категорий «формирование» и «развитие». Что стоит за ними? Какое содержание? Вероятно, их суть можно понимать так: ребенок развивается, осваивая окружающий мир, мир культуры, опыта, мир, в котором есть и добро, и зло. И чтобы его развитие шло в нужном для социума и его самого направлении, необходимо, чтобы кто-то (педагог) придавал этому развитию нужную, социокультурную форму, т.е. оказывал на это развитие формирующее воздействие. Словом, мы не можем сформировать что-либо в нашем воспитаннике как-то иначе, как только через его собственное развитие. И поэтому воспитание строится на законах развития. Значит, мы не можем что-либо целенаправленно сформировать в воспитаннике, не зная, как это «что-либо» развивается.

Эта закономерность педагогического мышления вспоминается, когда видишь, как в научных трактатах по педагогике исследователь, поставив цель, тут же предлагает средство ее достижения, игнорируя ответ на вопрос о том, как это нечто развивается. Какие условия его развития нужно создать? То есть, обращаясь к приведенной выше аналогии, начинает «тащить» растущее деревце

за ствол, чтобы оно росло быстрее. Отсутствие анализа условий развития делает неубедительными и «гипотезы», и «модели» в таких исследованиях. Если неизвестно, какие условия должны быть реализованы, то описанный в таких трактатах педагогический успех может быть обязан простому стечению обстоятельств и вряд ли когда-нибудь будет воспроизведен.

Если источником мышления является проблемная ситуация, то есть смысл обратиться к той ситуации, с которой, как правило, сталкивается педагог-исследователь. Как и в других человеческих практиках, эта ситуация, требующая актуализации педагогического мышления, порождена всевозможными «дефицитами»: неполнотой знаний о воспитанниках и условиях их развития, о причинах неэффективности проведенной ранее учебной или воспитательной «работы», отсутствием ясных представлений о том, как привести всех обучающихся к одному и тому же «достижению», если все они очень разные, отсутствием уверенности в том, что применяемое педагогическое средство действительно и что оно развивает в воспитаннике именно то качество, которое педагог обозначил как цель своей деятельности, и многое другое.

Попытка решать педагогические задачи на «строго логической основе» обречена на неудачу. В самом деле, логика предполагает однозначность, непротиворечивость, интерсубъективность – одинаковость понимания события различными субъектами, устойчивость и повторяемость связей между явлениями, порождение определенной причиной определенного следствия и прочие характеристики, которые не присущи педагогическому явлению, где все как раз наоборот, где не может быть речи о «единственно правильном решении», об «одинаковом» решении для всех, о переносе педагогического средства, успешно проявившего себя в одной ситуации, в другую ситуацию, сколь бы похожей на предыдущую она не была. Сказанное, однако, не означает, что при решении педагогических задач неприменимо теоретическое знание и что все эти решения носят эмоционально-интуитивный характер. Как и во всяком другом мыслительном процессе, в педагогическом познании решающую роль играет категориальный аппарат педагогической науки. Выше мы уже назвали две «пары» категорий (цель-средство, формирование-развитие). Категории *цель-средство* очень значимы при решении педагогической проблемы, поскольку ориентируют исследователя в потоке педагогических фактов и событий. К примеру, международные исследования показывают, что российские школьники испытывают затрудне-

ния в ситуациях понимания новой информации, переноса имеющихся знаний в новые условия. Решающий эту проблему ученый должен помнить, что от него ждут «пакет целей» и «пакет средств», которые вариативно с учетом различных ситуаций могут привести к решению данной проблемы.

Соответственно диалектика *развития и формирования* указывает на необходимость строить внешнее формирующее воздействие на воспитанника с учетом внутренних закономерностей его развития в данном возрасте, в данной среде, в данном виде деятельности.

Следующим инструментом педагогического мышления, который составляет его сущностную характеристику, являются категории «деятельность» и «новообразование». Известно, что любое новообразование в воспитаннике – продукт его собственной деятельности. Это хрестоматийное положение известно из трудов классиков отечественной педагогики и педагогической психологии В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, М. Н. Скаткина и др. [2]. Однако в трактовке этого положения немало заблуждений. Наиболее часто встречающиеся из них – попытка выдавать за личностно-развивающую деятельность любое «деяние» или произвольно приписывать эту функцию любому занятию детей. При этом забывается, что внутренне не мотивированная, не имеющая смысла деятельность превращается для ученика в утомительную нудную «работу» и не дает ожидаемого эффекта. Нередко исследователи наполняют тексты своих статей и диссертаций описанием всевозможных дел, приемов, «методик», хотя при таком подходе развиваются, в первую очередь, предметные навыки, но никак не личностные качества. Для развития таковых важно не столько то, *что делает* ученик, сколько то, *что переживает* он при этом, *какой смысл* для него имеет это делание, поскольку именно переживание выступает «строительным материалом» личностных свойств (С. Л. Рубинштейн). И новообразование в ценностной позиции личности чаще всего образуется как «вывод» из этих переживаний. Переживание выступает как особый вид деятельности, целью и назначением которой выступает поиск или открытие нового смысла (Ф. Е. Василюк), переживание – это, как правило, «след» определенного события как некоего антипода педагогической повседневности [3]. Прделанное и пережитое образуют так называемый *опыт личности* – квинтэссенцию ее внутреннего мира [4].

Следующая связка категорий, которыми пользуется педагог при решении педагогических (практических и исследовательских) задач, – это триада понятий *содержание – метод – учебная деятель-*

ность. Указанные понятия, по сути, педагогическая конкретизация категорий *цель* и *средство*. В самом деле, содержание – это конкретное, развернутое представление цели, а метод с россыпью методических приемов и есть конкретное представление средства, которое ведет к поставленной цели. Что такое метод (обучения или воспитания) в руках педагога? Это не что иное, как способ организации учебной или какой-то другой развивающей деятельности.

Указанная триада понятий – важнейший инструмент проектирования образовательного процесса, представляющего собой ключевой феномен педагогической реальности. Целостность педагогического процесса обусловлена единством его содержательной и процессуальной сторон. Имеется в виду соответствие содержания и методов его усвоения: любое содержание может быть усвоено только посредством адекватного ему метода. Что это значит? Вероятно, то, что организуемая с помощью этого метода учебная деятельность, решаемые в ходе этой деятельности задачи и способы их решения должны обеспечить идентичность новообразований личности в ее когнитивной и ценностно-смысловой сферах тому, что мы обозначили как содержание образования. Метод трансформирует содержание образования в деятельность обучаемого. Такова его природа и функция. Любое содержание может быть усвоено лишь в том случае, если обретет форму деятельности или, точнее говоря, выступит в качестве «ориентировочной основы» решения задачи.

Долгое время предполагалось, что трактуемый таким образом деятельностный подход относится только к сфере предметного обучения и не распространяется на область формирования «некогнитивных» видов опыта – опыта эмоционально-ценностного отношения к изучаемому, опыта смыслообразования в учебном процессе, словом, всех тех феноменов, которые мы относим к сфере *переживаний*. Однако исследования Е. Г. Беляковой, Ф. Е. Василюка, Д. А. Леонтьева и других показывают, что процесс переживания есть, по сути, тоже особого рода деятельность, а именно деятельность по поиску нового смысла в ситуации, носящей событийный характер [5; 6], в которой прежние смыслы проявляют свою несостоятельность. Актуализация смыслоопределяющего (смысло-поискового) переживания – основной психологический механизм воспитания – формирования «опыта быть личностью». Проходя через этот «сложный путь душевных тревог» (Е. Н. Ильин), воспитанник выстраивает в своем сознании принципы, направляющие его жизнедеятельность.

Функциями педагогического мышления, как можно предположить, являются: педагогический анализ ситуации развития воспитанника (ученика, студента), решение педагогической проблемы, выдвижение гипотезы об условиях его эффективности [7], проектирование педагогического процесса, экспертиза его успешности. Анализ ситуации развития воспитанника – необходимый момент педагогического целеполагания: при постановке конкретных учебных и воспитательных целей педагог учитывает не только программные установки социума (образовательные, а в ряде случаев и профессиональные стандарты, нормативные документы и нормы возрастного развития), но и актуальное состояние среды, в которой пребывает воспитанник, сформированность основной для данного периода социализации деятельности, круга общения, доминирующих факторов жизнедеятельности [8]. Анализ ситуации развития может указать на нарушения, отклонения в развитии, конфликтные обстоятельства, но в любом случае этот анализ должен привести педагога к постановке целей и определению средств, т.е. педагог занимает преобразующую позицию по отношению к ситуации развития воспитанника.

Поиск средства достижения педагогической цели – это почти всегда проблемная ситуация для педагога, поскольку педагогические средства нельзя дедуктивным путем «вывести» из какой-то теории. Таковая лишь задает ориентиры для поиска этих средств, а если даже и укажет на средство, то это вовсе не означает, что педагог может его легко и просто применить. К примеру, узнав, что для развития творческого потенциала ученика целесообразно применять метод проблемного обучения, педагог не обязательно будет готов создавать проблемные ситуации при изучении своего предмета, т.е. ему самому нужно будет *овладеть этим средством*. Нельзя также «автоматически» использовать метод контекстного обучения в профессиональном образовании, для этого самому педагогу нужно развить в себе способность представлять изучаемый предмет в контексте решения профессиональных задач.

Основная функция педагогического мышления состоит в проектировании *образовательного процесса*, под которым можно понимать создание системы условий для освоения обучающимися определенного содержания образования, что, как правило, протекает в форме включения воспитуемых в развивающие виды деятельности и общения. Среди этих развивающих видов деятельности наиболее важной является, вероятно, *учебная деятельность – деятельность по усвоению какой-то другой деятельности*, скажем,

деятельности, связанной с решением математических задач, говорением на иностранном языке, созданием художественных текстов и т.п. Учебная деятельность, с одной стороны, имеет во всех случаях общие признаки (предмет, задача, теоретическая ориентировка для решения, использование предметных и метапредметных действий и пр.), а, с другой, для каждого предметного содержания эта деятельность выглядит по-разному. Понятно, что учить человека решать квадратные уравнения и учить танцевать вальс одним и тем же способом нельзя!

В ходе проектирования образовательного процесса проявляется антропологическая, междисциплинарная сущность педагогики, на которую указывал в свое время еще К. Д. Ушинский. Нельзя спроектировать формирование какого-либо качества у воспитанника, не зная, как, при каких условиях это качество развивается, какие психологические механизмы его развития нужно актуализировать при помощи соответствующих педагогических средств. Для решения этой задачи педагог должен выйти за пределы «чистой педагогики» и обратиться к психологии развития, социологии образовательных сред, закономерностям функционирования «сетевой личности» в современном информационном пространстве и т.п. [9].

Наконец, важным «приложением» педагогического мышления является экспертиза педагогических проектов и образовательных результатов. Методология прогнозирования эффективности педагогических проектов и инноваций сегодня принадлежит к наиболее востребованным областям педагогического знания. Важнейшим генератором «нестабильности» и «инновационности» в настоящее время выступает стремительно проявляющаяся себя цифровая трансформация образования. Ее вполне можно рассматривать как цивилизационное явление. Необходимость подготовки растущего человека к жизни в «цифровом» мире изменяет не только формы, но и содержание образования, поскольку претерпевают изменение и профессионально-трудовая деятельность, и повседневность человека. И поэтому невольно возникает вопрос: как далеко зайдет цифровизация? Не заменят ли программно-цифровые устройства или так называемый «искусственный интеллект» самого педагога? Педагогически мыслящий исследователь должен объективно оценить эту ситуацию. Функция образования – воспроизводство человека во всей его социокультурной целостности. «Машинизация» человека, т.е. навязывание ему компьютерных форм мышления и поведения, в определенной степени, безусловно, происходят. «Сетевая личность» (А. А. Ахаян) [10], риски циф-

ровой трансформации (И. В. Роберт) [11], угроза передачи «машинам» функций социального управления (Т. Э. Мариносян) [9] рассматриваются экспертами как реалии современного образования.

Развитое педагогическое мышление предполагает способность к рождению педагогических идей и проектов. Педагогическая идея – это не просто «красивая мысль», а своего рода ядро педагогического замысла, концепция будущего педагогического процесса. У этого процесса должна быть критериально заданная педагогическая цель, т.е. такая, которую можно измерить, зафиксировать ее достижение, убедиться, что достигнута именно эта цель, а не какая-то другая. Для этого должно быть предложено модельное, идеальное описание ожидаемого результата. Идея, представленная в виде модели процесса, должна также указать виды опыта, который обретут участники процесса, условия, при которых этот опыт может сформироваться, и то, как создать эти условия, через какие «деятельности», события, переживания должны пройти воспитанники, чтобы сформировалось требуемое понятие, компетенция, привычка, личностное качество и пр.

Опыт подготовки педагогов-исследователей позволяет предположительно сформулировать условия, при которых у него развивается педагогическое мышление как способность решать исследовательские педагогические задачи. «Выращивание» будущего педагога-исследователя происходит последовательно на всех уровнях педагогического образования. Так, целесообразно будущих бакалавров или магистрантов включать в выполнение функций, требующих приложения педагогического мышления. К примеру, это может быть обоснование собственных образовательных целей и создание для самого себя индивидуальной образовательной программы, своеобразной системы самоподготовки. Пусть они, как говорил в свое время С. Соловейчик, испытают «идеи» на самих себе! Будущий педагог-исследователь должен будет обрести опыт применения изучаемого материала как инструмента достижения развивающих и воспитательных целей, что предполагает поиск возможностей задачно-деятельностной трансформации предметного содержания, проектирования личностно-развивающих событий.

Можно в этом плане представить определенную логику развития педагогического мышления. Вероятно, это будет восхождение по таким ступеням, как понимание смысла и назначения педагогического мышления, освоение категориального аппарата педагогики, применение научно-педаго-

гического диалога с партнерами, что необходимо для обретения опыта поиска альтернативных подходов к решению педагогических задач, целостного междисциплинарного рассмотрения любой педагогической проблемы. Овладение педагогическим мышлением предполагает понимание механизмов, порождающих изменения в ценностно-смысловой и поведенческой сфере воспитанника, и способов целенаправленного использования этих механизмов в образовательном процессе.

Что мы относим к таким «механизмам»? Что развивает воспитанника как личность? В первую очередь, это – *деятельность*, которую он избрал сам, которая ему интересна и в которой он может проявить себя. Это важно подчеркнуть, потому что деятельность, которую заставили выполнять, скажем, принудили сесть за парту, таким свойством не обладает. Этим механизмом является *новая сфера общения*, привлекательная, авторитетная, задающая свои ценностные ориентиры, которые воспитанник принимает, потому что стремится оказаться в этом сообществе, быть принятым им. Источник влияния на жизненные установки может быть связан со *значимым другим* [12], в роли которого может выступить друг, родитель, любимый человек, педагог. Фактором новообразований в ценностно-смысловой сфере личности выступает *событие*, оставляющее впечатление, побуждающее к переосмыслению своих ценностей [5]. Механизмом саморазвития личности может выступать ее собственная внутренняя жизнь, рефлексия своих переживаний и поступков, недовольство собой, фрустрация самооценки, поиск новых смыслов. Последнее ведет к педагогически важному действию самопреодоления, поступку. Сказанное не исчерпывает всех механизмов «реконструкции» личности. Исследователи указывают еще на такие механизмы, как «сдвиг мотива на цели деятельности» (А. Н. Леонтьев), «интериоризация образца поведения» (Л. И. Рувинский), «идентификация» (А. В. Мудрик) и др. В любом случае поиск механизма личностного новообразования, который был бы адекватен решаемой образовательной задаче, представляет собой важнейший структурный элемент педагогического мышления.

Таким образом, педагогическое мышление как поиск решения педагогической задачи предполагает уяснение желаемого педагогического результата – изменений в мотивации, когнитивном и поведенческом опыте воспитанника; того, что он должен проделать и пережить, чтобы появилось ожидаемое новообразование в его сознании и поведении; какие необходимо создать для этого условия (деятельность, коммуникативная среда,

приращения в знаниях и опыте, возможности выбора и самореализации, педагогическая поддержка и др.).

Опыт педагогического мышления – важнейший компонент содержания педагогического образования на всех его ступенях – бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Наличие у педагога данного опыта – ключевой критерий эффективности педагогического образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванова В. А.* Педагогика : электронный учебно-методический комплекс / В. А. Иванова, Т. В. Левина. – URL: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/08\\_01.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/08_01.html) (дата обращения: 18.02.2022).
2. *Боровских А. В.* Деятельностная педагогика : схемы педагогического мышления / А. В. Боровских. – URL: [https://fpo.msu.ru/open\\_filesDeyatelno-stnaya%20pedagogika2019.pdf](https://fpo.msu.ru/open_filesDeyatelno-stnaya%20pedagogika2019.pdf) (дата обращения: 18.02.2022).
3. *Кошелева Е. Н.* Педагогически эффективная ситуация – всегда событие / Е. Н. Кошелева, Ю. В. Петунина. – URL: [http://ioc.rybadm.ru/project/fgos\\_3/sch24/vustyplenie.pdf](http://ioc.rybadm.ru/project/fgos_3/sch24/vustyplenie.pdf) (дата обращения: 18.02.2022).
4. *Сериков В. В.* Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования / В. В. Сериков // Образование и общество. – 2017. – № 4(105). – С. 18–27.
5. *Лобанов В. В.* Образовательное событие как педагогическая категория / В. В. Лобанов // Образование и наука. – 2015. – № 1. – С. 33–42. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-1-33-42> (дата обращения: 02.02.2022).
6. *Handal G.* Teachers' Minds and Actions Research On Teachers' Thinking and Practice / G. Handal, S. Vaage, I. Carlgren. – Published December 23, 1994 by Routledge. – 224 p. – URL: <https://www.routledge.com/Teachers-Minds-And-Actions-Research-On-Teachers-Thinking-And-Practice/Handal-Vaage-arlgren/p/book/9780750704311> (дата обращения: 02.02.2022).
7. *Закирова А. Ф.* Ошибки гипотезирования как предмет методологической рефлексии педагога-исследователя / А. Ф. Закирова // Образование и наука. – 2021. – № 23(6). – С. 11–42. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-11-42> (дата обращения: 18.02.2022).
8. *Курашинова А. Х.* Современные подходы к анализу профессионально-педагогического мышления / А. Х. Курашинова, М. Х. Шагапсоева // Проблемы в российском законодательстве. – 2017. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-analizu-professionalno-pedagogicheskogo-myshleniya> (дата обращения: 02.02.2022).
9. *Мариносян Т. Э.* Импликация образования / Т. Э. Мариносян // Философские науки. – 2017. – № 11. – С. 8–9.

10. Ахаян А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие : приглашение к размышлению / А. А. Ахаян // Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание (педагогические и психологические науки). – URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm> (дата обращения: 04.03.2022).

11. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования : ценностные ориентиры, перспективы развития / И. В. Роберт // Россия : тенденции и перспективы развития. – 2021. – № 16-1. – С. 875–876. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-trans-](https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-trans-formatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya)

[formatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya](https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-trans-formatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya) (дата обращения: 04.03.2022).

12. Кондратьев М. Ю. «Значимый другой» : слагаемые межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. – 2011. – Т. 2, № 2. – С. 17–28.

13. Тулькибаева Н. Н. Педагогическая задача : смысл и функции / Н. Н. Тулькибаева, З. М. Большакова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2014. – № 9-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-zadacha-smysl-i-funktsii> (дата обращения: 13.02.2022).

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования*

*Сериков В. В. – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий сектором истории и философии образования лаборатории теоретической педагогики и философии образования*

*E-mail: [vladislav.cerikoff@yandex.ru](mailto:vladislav.cerikoff@yandex.ru)  
Тел.: 8-915-354-94-20*

*Institute of Education Development Strategy RAO  
Serikov V. V. – Dr. Habil. in Pedagogical Sciences,  
Professor, Corresponding Member of RAO, Head of  
Department of History and Philosophy of Education  
of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and  
Philosophy of Education*

*E-mail: [vladislav.cerikoff@yandex.ru](mailto:vladislav.cerikoff@yandex.ru)  
Tel.: 8-915-354-94-20*