

Вихман Виктория Викторовна

DOI 10.31483/r-100098

ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯХ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН: ПРЕДМЕТНЫЕ ПРАКТИКИ КОНСТРУИРОВАНИЯ

Аннотация: актуальность исследования определяется, с одной стороны, тем, что образование, являясь объектом полидисциплинарных исследований, постигается сквозь призму предметных практик его теоретического конструирования, с другой – подобная предметная детерминированность определяет специфику и характер предметных практик конструирования в пределах «образовательно-ориентированных» научных дисциплин, задает логику соответствующих исследовательских программ и позволяет предположить: конструирование предметных дисциплинарных теоретизаций феномена образования имеет общую концептуальную логику. Цель: выявить специфику и ключевые теоретические конструкты предметных практик конструирования, сформировавшихся в «образовательно-ориентированных» научных дисциплинах, путем осмысления полидисциплинарных теоретических интерпретаций образования.

Ключевые слова: образование, предметные практики конструирования, пространство конструирования.

Abstract: the relevance of the research is determined, on the one hand, by the fact that education, being the object of multidisciplinary research, is comprehended through the prism of subject practices of its theoretical construction, on the other hand, such subject determinism determines the specifics and nature of subject design practices within the «educationally oriented» scientific disciplines, sets the logic of relevant research programs and suggests that the construction of subject disciplinary theorizations of the phenomenon of education has a common conceptual logic. Objective: to identify the specifics and key theoretical constructs of the subject design practices

formed in the «educationally oriented» scientific disciplines by understanding the multidisciplinary theoretical interpretations of education.

Keywords: *education, subject construction practices, construction space.*

Введение

Всесторонний анализ образования отражается в многообразии предметных точек зрения, зафиксированных в трудах исследователей дисциплинарных областей гуманитарного знания. Каждая научная область претендует на правильность собственной предметной интерпретации образования, борясь за доминирование своего языка описания, соответствующих дисциплинарных исследовательских программ и методологических практик. Исследователи, причисляющие себя к той или иной научной области, конструируют авторские теоретические интерпретации феномена образования в процессе его постижения, опираясь при этом на устоявшиеся практики теоретического конструирования.

Понятие «практика», с одной стороны, фигурирует в научном дискурсе «в качестве основной категории в антропологии, философии, истории, социологии, политической теории, теории языка, литературной теории, – и в этом смысле формируется некоторая общая для социальных наук парадигма», а с другой – это «удобная территория для междисциплинарных исследований».

В настоящей статье речь идёт о предметных практиках, которые в нашем понимании, с одной стороны, выступают как *фоновые*, т.е. позволяющие «выявлять скрытые допущения, демонстрировать наличие подразумеваемого, но обычно не проговариваемого знания, пробивать брешь в фоновых ожиданиях повседневной жизни», присущие всем образовательно-ориентированным научным дисциплинам и обладают уникальной предметной спецификой. С другой стороны – как *пространственные практики* (следуя концепции А. Лефера о производстве социального пространства) – т.е. один из возможных способов

постижения полидисциплинарного феномена образования. Иными словами, в нашем понимании формирование теоретизаций образования осуществляются посредством таких практик, которые по своей сути – фоновые, а по способу конструирования теоретического знания исследуемого социального феномена – пространственные.

В ранних наших публикациях была зафиксирована исследовательская ситуация генезиса возникновения многообразия дисциплинарных теоретических интерпретаций феномена образования в научном полидисциплинарном пространстве со своей предметной спецификой, а также – поиск аргументации и способов осмысления его генезиса. Выдвигается идея – «дисциплинарная область есть не что иное, как пространство конструирования теоретических представлений (прообразов) феномена образования со своей особенной архитектуроникой» и «исследователи, поставившие во главу угла своих исследований познание феномена образования, изучая его в рамках своих дисциплинарных предпочтений производят не только дисциплинарные пространства конструирования, но и формируют (конструируют) дисциплинарные прообразы данного феномена». Так же было предложено: дисциплинарные пространства конструирования описать с помощью архитектуронических координат («предмет дисциплины», «дисциплинарные методы», «теоретические конструкты»), присущих каждой научной области, которые для нас служат не чем иным, как основными компонентами дисциплинарных практик конструирования. Далее, осознавая изолированность и ограниченность эвристического потенциала дисциплинарных пространств конструирования со своими традиционными практиками в познании полидисциплинарного феномена образования, было предложено перейти от локальной архитектуроники дисциплинарных пространств к сетевой вариации и трансдисциплинарному конструированию. Иными словами, на наш взгляд, постижение столь многогранного

полидисциплинарного социального феномена как образование, возможно путем обращения к пространственным практикам конструирования его интерпретаций. Именно пространственные практики конструирования дают исследователю возможность вкуче взглянуть на полидисциплинарный феномен образование и обнаружить его новые связи, свойства и закономерности.

Современные философские исследования процесса познания в контексте обращения мыслителей к практикам конструирования теоретических интерпретаций феномена образования можно свести к двум устоявшимся форматам: эксплицитным и имплицитным практикам. Мотивацией к подобному фокусу послужила концепция М. Полани о разделении знания на явное (объективное) и неявное (субъективное) знания. Относительно явного знания, которое вербализуется и базируется на символах, знаках, может быть описано в таблицах и т. п. у исследователей и мыслителей нет каких-либо отторжений и признаний его присутствия. Что же касается неявной формы знания, то о его не просто существовании, а практически полноценной форме наряду с явным впервые заговорил М. Полани. Исследователь утверждал: «в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности и что эта добавка – не свидетельство несовершенства, но насущно необходимый элемент знания». Неявное знание «существует как предчувствие, предсознание, в форме первоначальных символов или образов» и оно «является важнейшей характеристикой и важнейшей составляющей «личностного знания». Примечательно, что основной акцент неявного знания М. Полани описывал – «искусство, процедуры которого остаются скрытыми, нельзя передать с помощью предписаний, ибо таковых не существует. Оно может передаваться только посредством личного примера, от учителя к ученику». Бесспорно, человек знает намного больше, чем может произнести, сформулировать и вербализировать. Получается, что человек, в нашем контексте исследователь

являет обладателем собственного неявного знания, личностного знания, оно индивидуально и не тиражируемо. Можно предположить, что что-то дается ему от рождения, что-то он приобретает, идя по жизненному пути. Но даже неявное знание может быть передано «от человека к человеку, от поколения к поколению путём воспроизведения непосредственных образцов поведения или деятельности». Очевидно, что неявное знание не устойчивая структура, она меняется в процессе жизни человека, в том числе и мыслителей, погруженных в научные взаимодействия. Находясь в тесной взаимосвязи с явным знанием, исследователь расширяет, трансформирует, насыщает горизонт своих научных изысканий. Оставив глубокий анализ неявного знания заинтересованным исследователям, основной акцент нашего воззрения на неявное знание сосредоточен в релевантности данных категорий отразить практики конструирования изучаемого феномена.

В контексте данного исследования принимается, что практики конструирования теоретических представлений феномена образования могут осуществляться под углом явного-неявного знания. Сложно отрицать, что исследователи в своей научной деятельности прибегают как явным знаниям, устоявшимся в дисциплинарных науках, их парадигмальным установкам, так и существенно дополняют свой познавательный багаж неявным знанием, субъективным и уникальным. Но доминантное состояние дел таково, что в научном пространстве формируются эксплицитные (явные) и имплицитные (неявные) практики конструирования теоретического знания о феномене образования. *Эксплицитная практика* конструирования теоретических интерпретаций феномена образования – направленная и осознанная творческая научная деятельность, основанная на применении устоявшихся, вербализованных, зафиксированных в научных сообществах парадигмальных установок, исследовательских программ, а также

нацеленная на получение нового теоретического знания об исследуемом феномене. *Имплицитная практика* конструирования теоретических интерпретаций феномена образования – направленная и неосознанная творческая научная деятельность, основанная на применении субъективного исследовательского и жизненного опыта, неформализованная и незафиксированная нигде, присущая конкретному мыслителю, при этом также нацеленная на получение нового теоретического знания об исследуемом феномене. Неоспоримо что, изучение феномена образования в его теоретизациях происходит исключительно в мире эксплицитно-имплицитного конструирования, в котором продуцирует исследователь. Однако в связи с практически невозможностью формализовать неявные практики исследователей феномена образования по ряду очевидных причин, в частности субъективности данных практик, основной акцент данного исследования будет направлен на эксплицитные практики конструирования. Это позволит выйти на уровень их общения и вербализации.

Итак, зафиксируем, исследователи, постигающие образование, оперируют пространственными дисциплинарными практиками конструирования его интерпретаций, преимущественно в эксплицитном формате. Введем в оборот – под *предметной практикой конструирования теоретических интерпретаций образования* понимается – *исследовательская ситуация, при которой: а) постижение социального феномена осуществляется через пространственное конструирование его различных теоретизаций; б) конструирование производится в устоявшихся дисциплинарных рамках научных областей в части научных методов, способов теоретизации и методологических инструментариев.* Представляется, что при более детальном рассмотрении, можно обнаружить, что все дисциплинарные предметные практики конструирования теоретических интерпретаций образования, опираются на определенные единицы конструирования. В

свете этого, возникают вопросы: можно ли выявить: а) структурообразующие единицы конструирования теоретизаций образования, которые были бы одинаково применимы для всех дисциплинарных наук, познающих последнее; б) общую закономерность конструирования теоретизаций образования в полидисциплинарном поле его постижения?

Материалы и методы исследования

В рамках данной статьи выдвинем рабочую гипотезу: *все научные «образовательно-ориентированные» области, несмотря на их явные отличия в предметных практиках конструирования (научном предмете, методах и исследовательских программах), формируют теоретические интерпретации образования, опираясь на одинаковый набор конструктивных единиц (структуру) и подчиняясь общей логике процесса конструирования.*

Исходя из поставленной гипотезы, представляется целесообразным определить перечень научных дисциплин, поставивших во главу угла образование и проанализировать сложившиеся в них специфику практик конструирования, нацеленных на формирование теоретических интерпретаций образования. Анализ предлагается осуществить на материале ведущих профильных образовательно-ориентированных отечественных журналов первой четверти XXI в. (за период 2015–2020 гг.). Иными словами, необходимо решить ряд следующих задач: 1) выделить ключевые дисциплинарные образовательно-ориентированные науки; 2) зафиксировать специфику предметной направленности вышеозначенных дисциплин; 3) проанализировать дисциплинарные научные труды с целью выявления, с одной стороны – что, в контексте образования как объекта, находится в фокусе их изучения (предмет), с другой – как они это описывают (т.е. уникальные, присущие дисциплинарным областям теоретические

выражения); 4) выявить возможную закономерность конструирования теоретических образований выделенными научными дисциплинами.

Результаты исследования

В свете решаемой задачи в работе возникает закономерный вопрос: какими научными дисциплинами образование определяется в качестве объекта научного постижения? При этом следует помнить, что «объект исследования определенной дисциплины может быть объектом исследования и для других дисциплин <...> это та область объективной реальности, которая осознанно определяется людьми в лице своих представителей (ученых, научных коллективов и научных сообществ) для познания специфически определённой дисциплины научным аппаратом» [1, с. 5688]. Анализ источниковой базы показал, что определяющее влияние на прояснение онтологического статуса образования оказывает целый ряд ключевых дисциплинарных областей. Поиск и выделение последних осуществляется путем элементарного анализа литературных источников и фиксации в них объекта исследовательских притязаний, самого образования, а также его различных сторон (уровней реальности). В этом контексте в качестве ведущих «образовательно-ориентированных» дисциплинарных наук предлагается выделить: 1) педагогику; 2) психологию образования; 3) социологию образования; 4) философию образования; 5) экономику образования; 6) культурологию образования; 7) историю образования [2]. Подчеркнем, что предложенный перечень научных областей имеет исключительно авторскую аналитическую выборку и не отменяет альтернативных исследовательских подходов, как на включение/исключение предложенных дисциплин, так и на продление ряда последних. Методология исследований видится в рефлексии дисциплинарных научных трудов и выявлении того, что находится в фокусе их изучения, какие стороны образования доминируют в их задачах постижения последнего [3].

Образовательно-ориентированные научные дисциплины

Педагогика. Данная дисциплинарная область по праву занимает доминирующую позицию в корпусе предметных наук, изучающих образование как объект пристального исследовательского внимания. Что же изучает педагогика в самом общем представлении, без разделения на отраслевую специфику, то есть каков ее ключевой предмет познания? Теоретический анализ педагогической литературы позволяет выделить в качестве основного исследовательского вектора исследования образования осмысление реального педагогического процесса, который, как правило, специально формируется в социальных институтах. Многочисленные исследования демонстрируют широкое разнообразие: от непосредственно изучения самого педагогического процесса к различным формам, способам воспитания: педагогический процесс «как развивающее и развивающееся взаимодействие» [4], «как система регулятивов исследования закономерностей и структуры» последнего [5]. Проведенный анализ источников показал, что можно выделить следующие базовые теоретические конструкты присущие педагогике – «педагогический процесс», «учебный процесс», «учебно-воспитательный процесс», «образовательный процесс», «подготовка», «обучение», «образование», «преподавание» и т.п. [6–8].

Психология образования. Исследования, посвященные осмыслению образования в призме психологии образования, занимают существенное место в массиве научных «образовательно-ориентированных» трудов. Многочисленные работы демонстрируют, что психология рассматривает феномен образования как психологическую «сущность явлений и процессов, отражающих взаимосвязь изменений: внутренней жизни человека и процесса его образования вплоть до уровня личностной зрелости и профессионального становления в рамках мирового образовательного стандарта; психологии людей определенной социально-

возрастной группы (поколения детей дошкольного возраста, подростков, студенчества, специалистов конкретной сферы) и системы их образования; психологии человека и всей сферы образования как социальной практики» [9].

Теоретический анализ литературы посвященной феномену образования со стороны пристального внимания к нему психологии образования показал, что основные базовые конструкты данной дисциплинарной области – «развитие (личности (личностное/интеллектуальное/психическое))», «творческое мышление», «психодиагностика/психологическая готовность к», «эмоциональное выгорание/устойчивость», «мотивация», «саморегуляция», «рефлексивность», «успешность/неуспешность», «психологическое сопровождение», «социализация/адаптация», «межличностное взаимодействие» [10–12].

Социологии образования. Социологическая предметная научная область не осталась в стороне от воззрений на образование, а также различных его аспектов. Социология образования, несмотря на относительно молодой возраст своего зарождения (относительно педагогики или психологии образования) уже имеет устоявшийся научный предмет. В фокусе внимания социологии образования находятся «социальный институт, социальный процесс, социальная система, социальная организация, а также взаимодействие этого социального феномена с другими институтами, организациями, системами, процессами, социальной структурой и обществом в целом <...> образовательные процессы, социальные действия учителей и учеников, преподавателей и студентов и стратегии их взаимодействия, социальные стереотипы в образовательной деятельности, содержание и качество образования, процесс возникновения и разрешения конфликтов, то есть социальное взаимодействие различных социальных субъектов в учебном процессе» [13]. Анализ показал, что базовые теоретические конструкты присущие данной дисциплинарной области – «социальный институт», «социальное

развитие», «социальные отклонения», «социализация», «жизненные стратегии», «социокультурные риски», «образовательные стратегии», «стратегии подготовки», «стратегическое развитие», «социальная успешность», «социальный заказ», «образовательные услуги» [14–15].

Философия образования. Философская сторона рефлексии педагогического знания заключается в их гармоничном взаимодействии, «поскольку без научного мировоззрения, без логически целостного способа мышления сути и сущности образования не понять» [16]. По Н.В. Наливайко и Е.А. Пушкаревой, философия образования с одной стороны – «вполне самостоятельная область философско-научных знаний, фундаментом которой являются общефилософские учения, обращенные к образованию», с другой – «научно-философская рефлексия объективных закономерностей собственно образовательной сферы во всех аспектах ее функционирования в общеметодологическом аспекте». К базовым теоретическим конструктам, которыми оперируют исследователи данной научной области, можно отнести – «ценностные/методологические основания», «принципы формирования», «феномен образования», «гносеологические/эпистемологическая проблемы», «развитие учения», «критическое мышление», «онтологический статус», «объективация», «трансдисциплинарность познания» и т.д. [17–18].

Экономика образования. Данная дисциплина самая молодая из ветвей экономического знания, которая не только с помощью экономических категорий проникает в суть процессов, происходящих в образовании, но и раскрывает их. Анализ научных трудов по экономике образования позволил выделить присущие ей базовые теоретические конструкты – «образовательная политика», «трудозатраты», «кадры», «рынок и оплата труда», «взаимодействие сферы образования.», «реформирование, модернизация, развитие системы образования»,

«человеческий капитал», «управление», «оценка, анализ эффективность, деятельности» [19–21].

Культурология образования. Культурология образования нацелена на формирование методических основ, раскрывающих культурные механизмы, способы и факторы, а также содержание и формы образования. Она призвана ответить на вопросы: как меняется культура самого образования и управления в нем? Какие можно выявить культурные функции и цели, содержание и формы образования? В культурологии образования так же сложились свои уникальные базовые теоретические конструкты – «культура организации/организационная культура/культурные модели», «общекультурные компетенции и культурные нормы», «культурные ценности» [22].

История образования. История образования, несмотря на свой статус «рядоположенной педагогике» дисциплинарной науки, сформировала базовые конструкты с акцентом на эволюцию, развитие педагогической науки, в частности – «исторические основы», «становление и развитие системы образования», «периоды», «реформирование школы/вуза», «этапы становления», «история преподавания/воспитания» [23–24].

Обсуждение результатов

Конструирование теоретических интерпретаций

Многосторонний анализ наличного теоретического контекста (публикаций) образования показал: теоретическая рефлексия последнего характеризуется явным методологическим разнообразием. Исследователи, работающие в различных предметных областях, конструируют теоретические интерпретации образования в рамках своих предметных практик, на принятых и/или устоявшихся в конкретной дисциплине теоретических конструктах, фактически следуя за сложившимся в данной области конструктивными практиками. Анализ дисциплинарных

практик конструирования позволил выявить в них набор конструктивных единиц (уникальных выражений) – теоретических конструктов.

Под теоретическими конструктами в контексте представленного исследования понимается – *система сложившихся в речевых актах исследователей научной дисциплины устойчивых фраз, применяемые мыслителями в процедурах познания феномена образования, «совершаемое согласно правилам языкового поведения»*. Предлагается употребить заимствованный из лингвистической прагматики термин «речевой акт» относительно исследователя, под которым в контексте нашего исследования понимается его «целенаправленное речевое действие», совершаемое в соответствии с принятыми в данной дисциплинарной науке речевыми традициями.

Представляется, что такая система речевых выражений имеет «предметно-центричную» структуру, т.е. в ней в основе находятся базовые теоретические конструкты, отражающие специфику предмета, методов дисциплин, а вокруг них выстраиваются универсальные теоретические конструкты, которые расширяют исследовательский горизонт и углубляют представления дисциплинарной области в части познания феномена образования.

Под базовыми теоретическими конструктами понимаются – устойчивые речевые клише исследователей, которые специфичны для каждого дисциплинарного пространства (предметно-детерминированы) конструирования теоретизаций образования. Универсальные теоретические конструкты – слова/словосочетания, которые встречаются в любом дисциплинарном «образовательно-ориентированном» пространстве конструирования теоретизаций образования. Отметим, что результат конструирования любой дисциплинарной науки – теоретическую интерпретацию образования, мы принимаем за «дисциплинарный теоретический прообраз» исследуемого социального феномена и обозначаем его –

ДПроФО. В свете сказанного, уточним ранее выдвинутую нами экспликацию практик конструирования теоретических интерпретаций образования. Итак, *предметная практика конструирования теоретизаций образования – это мысленный исследовательский процесс по формированию теоретического знания об образовании, выступающего как опосредованное отражение реального объекта, основанный на применении базовых и универсальных теоретических конструктов и способах конструирования их.*

Аналитически допускаем три способа конструирования вышеназванных «теоретических дисциплинарных прообразов»: во-первых, авторы теоретического контента отдают себе полный отчет в характере и природе применяемого способа теоретического конструирования нового знания на основе сложившихся практик, рефлексий и парадигм; во-вторых, авторы действуют имплицитно по теоретическому наитию; и, наконец, в-третьих, имеет место быть смешанный, эксплицитно-имплицитный вариант способ конструирования.

На наш взгляд, проанализированные дисциплинарные теоретические интерпретации феномена образования подчинены общей закономерности их конструирования, которую можно зафиксировать в виде определенной речевой формулы конструирования. Формула гласит – *любая теоретическая интерпретация образования, именуемая нами «дисциплинарным прообразом феномена образования» (ДПроФО), суть семантический результат соединения базового теоретического конструкта (БК), который характерен дисциплинарной научной области, и различных вариаций универсальных теоретических конструктов (УК).* Речевая формула конструирования теоретизаций исследуемого социального феномена видится состоящей из *константных и переменных* сегментов. Константные сегменты заполняются базовыми конструктами, а переменные – универсальными конструктами, однотипными для любой образовательно-ориентированной

дисциплины. Мы не ставим перед собой задачу глубокого структурно-семантического анализа анализируемых публикаций (теоретизаций образования), а акцентируем наше внимание именно на возможности определения общей закономерности конструирования теоретизаций образования.

Схематично речевая формула конструирования теоретизаций образования (*дисциплинарных прообразов феномена образования* (ДПроФО) можно представлена следующим образом:

$ДПроФО = \{БК + УК_1 + УК_2 + \dots + УК_N\}$, где

БК – базовый конструкт (константный сегмент формулы);

УК₁, УК₂, УК_N – универсальные конструкты (переменный сегмент формулы)

Иными словами, на наш взгляд, дисциплинарные практики конструирования в своем составе содержат базовые теоретические конструкты, к которым в первую очередь обращаются мыслители при познании образования, и универсальные теоретические конструкты. Базовые конструкты предметно-детерминированы и существуют исключительно в дисциплинарных исследовательских рамках, в отличие от универсальных, типичных для любых образовательно-ориентированных областей. Выявленные базовые конструкты отражают лишь с высокой степенью вероятности их присутствие в теоретизациях той или иной дисциплинарной области, но не являются единственно конечными и истинными. В процессе анализа мы сталкивались с неформализованными, разнородными теоретическими интерпретациями, что сам по себе представляло весьма сложную задачу выявления того или иного атрибута. Поэтому речь в данном случае идет лишь о вероятности и частотности упоминаний подобных конструктов в теоретических рефлексиях мыслителей, как один из возможных предлагаемых нами вариантов конструирования теоретизаций социального феномена.

Под выведенную закономерность конструирования, выраженную в предложеной речевой формуле конструирования, можно подвести любую теоретизацию феномена образования, независимо от её дисциплинарной принадлежности. И что примечательно, что поиск теоретических конструктов не обязательно осуществлять непосредственно в наименовании научной работы, данные конструкции могут располагаться в основном тексте работы. Иными словами, вышеозначенный ряд «образовательно-ориентированных» дисциплинарных наук в продуцируемых ими теоретизациях об образовании, всегда демонстрирует наличие уникальных свойственных им теоретических конструктов, но все они в своей базе сконструированные в рамках единой закономерности.

Заключение

Феномен образования находится в центре исследовательского интереса большинства гуманитарных дисциплин. Подобная ситуация порождает разнородный массив дисциплинарных теоретических интерпретаций исследуемого социального феномена. В основе сложившейся ситуации – уникальные предметные практики конструирования теоретизаций образования.

Под предметной практикой конструирования нами понимается научная деятельность исследователя, направленная на постижение феномена образования с помощью пространственного конструирования его различных теоретизаций и осуществляемая в границах устоявшихся дисциплинарных научных областей. В свою очередь, пространственное конструирование с нашей точки зрения означает принятие научных дисциплин в качестве дисциплинарных пространств со своей спецификой.

Доказывая поставленную в работе гипотезу, мы пришли к выводу о том, что все научные «образовательно-ориентированные» области, несмотря на их бесспорные отличия в практики конструирования, формируют теоретические

интерпретации образования, опираясь на одинаковую структуру и подчиняясь общей логике процесса конструирования. Анализ показал, что предметные практики конструирования состоит из общих компонентов: предмет науки, дисциплинарные методы, теоретические конструкты (базовые – присущие только одной дисциплине, а универсальные конструкты – применимы ко всем областям).

Поиск и выявление уникальных теоретических конструктов в теоретизациях исследуемого феномена образования позволяет впоследствии выйти на разработку авторского методологического инструментария упорядочивания подобных теоретизаций и общую концептуальную модель постижения исследуемого феномена.

Список литературы

1. Крейк А.И. Теоретические основы определения предмета и объекта дисциплины / А.И. Крейк // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – №2–25. – С. 5686–5688.
2. Вихман В.В. Трансдисциплинарное конструирование теоретических образов феномена образования / В.В. Вихман // *Философия образования*. – 2020. – Т. 20, №2. – С. 48–63. DOI: 10.15372/PHE20200204
3. Вихман В.В. Локальная архитектура пространства конструирования теоретических прообразов феномена образования: дисциплинарный аспект / В.В. Вихман // *Философия образования*. – 2020. – Т. 20, №4. – С. 5–16. DOI: 10.15372/PHE20200401
4. Радионова Н.Ф. Педагогический процесс в контексте гуманитарного подхода / Н.Ф. Радионова // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2013. – №7 (82). – С. 18–23.

5. Сериков В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – №4 (68). – С. 12–18.

6. Мужикова А.В. Развитие грамотной математической речи студентов в техническом вузе / А.В. Мужикова, М.Н. Габова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, №1. – С. 66–75. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-66-75

7. Саламатов А.А. Модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования / А.А. Саламатов, Д.С. Гордеева // Образование и наука. – 2020. – №22 (2). – С. 53–77.

8. Татьянаенко С.А. Математическая подготовка инженеров на основе ФГОС 3++ / С.А. Татьянаенко, Е.С. Чижикова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, №1. – С. 76–87. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-76-87

9. Бордовская Н.В. Особенности зарождения, становления и развития психологии образования / Н.В. Бордовская, С.Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 16: Психология. Педагогика. – 2012. – №2. – С. 13–30.

10. Горшкова Е.В. Психолого-педагогическая оценка развития движений у детей 5–7 лет / Е.В. Горшкова, Е.Ю. Рыжова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, №3. – С. 85–94.

11. Лубовский Д.В. Школьная готовность детей: виды и соотношение с длительностью подготовки к школе / Д.В. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, №3. – С. 43–51.

12. Филиппова С.А. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды / С.А. Филиппова,

С.В. Пазухина, Т.И. Куликова, Н.А. Степанова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, №5. – С. 80–90.

13. Фурсова В.В. Социология образования как отрасль социологического знания: сравнительный анализ российского и зарубежного образовательного дискурса / В.В. Фурсова, О.В. Горбачева // Социологическая наука и социальная практика. – 2015. – №2 (10). – С. 88–111.

14. Осипов А.М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования / А.М. Осипов // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, №5. – С. 63–72.

15. Мальцев Д.В. Удовлетворённость обучающихся качеством образовательных услуг технического университета / Д.В. Мальцев, Д.С. Репецкий // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, №5. – С. 45–52.

16. Наливайко Н.В. Философия и теория образования в аспекте современных противоречий / Н.В. Наливайко, Е.А. Пушкарева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2007. – №3. – С. 3–6.

17. Вихман В.В. «Цифровые двойники» в образовании: перспективы и реальность / В.В. Вихман, М.В. Ромм // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, №2. – С. 22–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32

18. Шимельфениг О.В. Трансдисциплинарная стратегия в научном познании и образовании / О.В. Шимельфениг // Философия образования. – 2020. – Т. 20, №1. – С. 54–67. – DOI 10.15372/PHE20200104

19. Болгова Е.В. Образовательная политика ЕС и развитие высшего образования / Е.В. Болгова, М.В. Курникова, С.А. Болгов // Экономика образования. – 2020. – №1 (116). – С. 16–26.

20. Тугускина Г.Н. К вопросу о подготовке кадров для цифровой экономики / Г.Н. Тугускина // Экономика образования. – 2020. – №1 (116). – С. 72–79.

21. Измайлова М.А. Востребованность гуманистической и студентоцентрированной парадигмы реформирования высшего образования / М.А. Измайлова // Экономика образования. – 2020. – №1 (116). – С. 27–37.

22. Lee S.Ye. Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional Learning Communities on Teacher Efficacy // Integration of Education. – 2020. – Vol. 24, No 2 (99). – P. 206–217.

23. Разумова Л.В. Система франкофонного образования в Квебеке в XVII–XIX вв. // Педагогика и психология образования. – 2019. – №2. – С. 15–22.

24. Скворцова К.В. Русские школы первой волны эмиграции / К.В. Скворцова // Педагогика и психология образования. – 2018. – №3. – С. 32–40.

Вихман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», Россия, Новосибирск.