

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-206-58-67>
EDN QENOOX

*И. А. Бочкарева, С. В. Ривкина, А. П. Тряпицына,
Н. М. Федорова, Т. Б. Шурилова*

ПЕДАГОГИКА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ: ПРОБЛЕМА КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ

Статья подготовлена в рамках государственного задания при финансовой поддержке Минпросвещения России (проект № FSZN-2020-0027) «Дидактические основы персонализации обучения в цифровой информационно-образовательной среде в контексте вариативности траекторий взросления обучающихся».

В статье рассматривается возможный вариант проектирования содержания учебных педагогических дисциплин, изучаемых в бакалавриате; обосновывается логика выделения ведущих идей и понятий, определяющих понимание сущностных характеристик педагогической науки и практики. Авторы обосновывают необходимость проектирования преемственности учебных педагогических дисциплин в контексте профессиональных задач современного педагога и методов их решения, что определяет направленность содержания изучаемых дисциплин на содействие в становлении ценностно-смысловой позиции студента в будущей профессиональной педагогической деятельности, понимании смысла педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогика, учебная дисциплина, преемственность учебных педагогических дисциплин

*I. Bochkareva, S. Rivkina, A. Tryapitsyna,
N. Fedorova, T. Shurilova*

PEDAGOGY AS AN ACADEMIC SUBJECT: THE ISSUES OF CONSTRUCTING THE CONTENT

The article was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state-commissioned assignment, project No FSZN-2020-0027 “Didactic foundations of individualized education in digital learning environment in view of different maturity patterns of students”.

The article discusses one of the approaches to designing the content of pedagogical disciplines taught to bachelor students. It explains the logic behind the key ideas and concepts that shape the foundation and essence of pedagogical disciplines both in theory and in practice. The authors explain why it is necessary to support continuity in pedagogical disciplines. Continuity is seen as one of the professional tasks of a modern teacher. This means that the content of the studied disciplines has to encourage the development of students' axiological system that will later guide them in a professional setting. It should also contribute to the effective understanding of what the teaching profession is about.

Keywords: pedagogy, academic discipline, continuity in teaching pedagogical disciplines

Современные социально-экономические и социально-культурные процессы существенно влияют на трансформацию системы образования, изменение рынка педагогического труда, появление новой педагогической

реальности, что предполагает уточнение целей и содержания подготовки будущих педагогов. Особая роль при этом отводится педагогике — «единственной специальной науке об образовании» [11, с. 72]. Специфи-

ка педагогической науки заключается в том, что именно педагогическое знание раскрывает образование как фактор *становления личности* человека.

В образовательных программах высшего педагогического образования редко встречается дисциплина «Педагогика»; чаще всего педагогическое знание представлено несколькими учебными дисциплинами педагогической направленности («Общие основы педагогики»; «Управление образовательными системами»; «История образования и педагогической мысли»; «Введение в педагогическую деятельность»; «Практическая педагогика»; «Теория воспитания»; «Дидактика»; «Педагогические технологии»; «Этнопедагогика»; «Педагогическая инноватика» и др.) [13].

Разнообразие педагогических учебных курсов отражает право вуза самостоятельно конструировать содержание учебных дисциплин при обязательном соблюдении требований государственных стандартов педагогического образования как важнейшего условия обеспечения единства образовательного пространства подготовки будущих педагогов. Это обстоятельство обуславливает объективную потребность в согласовании различных концептуальных позиций построения содержания педагогических дисциплин. В предлагаемой статье рассмотрен один из возможных вариантов конструирования содержания педагогических дисциплин в соответствии с ФГОС ВО.

Анализируя содержание педагогических учебных дисциплин, авторы статьи исходят из понимания учебного предмета как системы научных знаний, практических умений и навыков, которая позволяют усвоить с определенной глубиной основные исходные положения науки, культуры, труда, производства. Возникает вопрос — что из многообразия научного знания о педагогической науке, практике, новой трудовой реальности должно перейти в содержание учебного предмета?

Анализ работ В. В. Краевского [11], А. А. Орлова [14; 15], В. А. Слостенина [18]

и других исследователей [16] позволил выделить основные позиции относительно конструирования содержания педагогических дисциплин:

- логика освоения педагогических дисциплин определяется логикой вхождения будущего профессионала в мир педагогической культуры (логикой овладения теорией, творческими способами деятельности и личностными смыслами);
- в содержании педагогических дисциплин должны быть отражены знания о педагогической науке (методологические), знания о прошлом и сущем (специально-научные эмпирические — о фактах; теоретические, раскрывающие глубинные основания эмпирически установленных фактов, выявляющие связи между ними) и знания о должном (нормативные знания — о педагогической деятельности как модели должного поведения);
- определение основы содержания педагогических дисциплин предполагает выявление ведущих идей — интеграторов, метаконцептов (категорий и понятий), применимых к любой педагогической ситуации, установление сочетания теоретико-познавательных и практико-познавательных компонентов.

Рассмотрим, как реализуются отмеченные положения в опыте конструирования содержания педагогических дисциплин в бакалавриате.

По мнению авторов статьи, правомерно понимание содержания профессиональной подготовки не как нечто однозначно заданного, а как динамичного конструкта, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных

проблем профессионального педагогического образования. Другие компоненты процесса подготовки выступают как самостоятельные источники построения содержания педагогических дисциплин, образуя «скрытое содержание». Следует особо подчеркнуть, что конструирование содержания педагогических дисциплин целесообразно выстраивать в логике профессионального становления студентов, которое на основании проведенных в РГПУ им. А. И. Герцена исследований может быть охарактеризовано следующим образом:

- профессиональная подготовка, осуществляемая в рамках образовательного процесса, рассматривается как *обучение способам решения профессиональных задач*;
- профессиональные задачи (учебно-профессиональные задачи) являются *единицей конструирования содержания профессиональной подготовки* будущих педагогов;
- профессиональные задачи являются *основой конструирования учебно-профессиональных задач*, которые формулируются как практические, а не как академические задачи;
- *принципиальная незавершенность компетентности* подразумевает *необходимость постоянного расширения и усложнения* совокупности решаемых студентами учебно-профессиональных задач с учетом задач развивающейся образовательной практики;
- *кумулятивный характер* компетентности (понимаемый как взаимозаменяемость в случае отсутствия одних компетенций другими, позволяющими успешно выполнить поставленные задачи) позволяет основным результатом профессиональной подготовки в вузе считать *индивидуальный прогресс студента* [21].

Опираясь на работы Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской [12], Р. Стернберга [17], А. А. Вербицкого, В. Г. Калашникова [3],

подчеркнем, что в процессе построения содержания задачи формулируются преподавателем как учебно-профессиональные задачи, причем не как теоретические (академические) задачи, а как задачи практические.

Сложность современной педагогической действительности, новая трудовая реальность приводят к появлению новых профессиональных задач разного уровня сложности, решение которых требует сформированности надпрофессиональных (универсальных) компетенций, которые в своей совокупности «пронизывая друг друга», образуют педагогическую *компетентность* личности. Основным ориентир отбора содержания педагогических дисциплин — профессиональные задачи, с которыми сталкивается педагог в современном образовании, и методы их решения, направленные на содействие в постижении студентом смысла педагогической деятельности, становлении ценностно-смысловой позиции в будущей профессиональной педагогической деятельности и осознании особенности своего пути в профессии, что способствует осмыслению педагогической реальности «как она есть». Учитывая, что решение современных педагогических задач предполагает использование большого разнообразия исследовательских количественных и качественных данных о системах образования, педагогических системах, о поведении, деятельности, мнениях и ценностях людей в образовательных процессах, о социальном контексте реальной практики, можно утверждать, что в процессе решения задач, рефлексии полученных решений в образовательном процессе происходит становление не только когнитивной, но и ценностно-смысловой составляющей профессиональной педагогической компетентности студентов.

Конструирование содержания педагогических дисциплин на основе задачного подхода требует определения «знаниевой базы», отбора основных педагогических категорий и понятий. Определение своеобразного инвариантного ядра содержания педагогических

дисциплин «не есть простая логическая процедура» (В. И. Загвязинский) и *требует выявления основных идей, понятий, закономерностей* в существующих педагогических теориях, выделенных по предметным областям педагогической науки [4]. В набросках к предисловию к учебнику педагогики К. Д. Ушинский писал: «И медицина и педагогика, кроме знакомства с науками из области философии и естествоведения, *требуют еще умения приложить эти знания к делу, развития наблюдательности и в известном отношении навыка. Воспитатель, поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания*» (курсив авторов) [22, с. 166–167].

При этом следует учитывать, что стремительное изменение мира, появление новых педагогических специализаций [2] обуславливают необходимость внутри- и междисциплинарной интеграции знаний в содержании педагогической подготовки, которая предполагает выход за рамки сложившихся стереотипов, норм и исследовательских традиций. Междисциплинарная интеграция достигается:

- использованием научного и вненаучного, явного и неявного знания;
- расширением внутринаучной рефлексии;
- использованием аппарата герменевтики, культурологии, понимающих методик, что отражает новое представление о научной рациональности.

В. В. Зеньковский констатировал «...торжество “близорукого педагогического эмпиризма”, отсутствие глубокого анализа и творческого осмысления того, что рождается в практике. Педагогическая мысль как бы останавливается ... и не дает себе труда извлечь из данных опыта и озарений интуиции тот драгоценный материал, который в них заключен» [6].

Междисциплинарная интеграция приводит к изменению педагогического языка, возникновению разных трактовок новых понятий.

При этом поверхностное понимание новых понятий порождает ситуацию, когда одни и те же явления описываются различными терминами, один термин имеет несколько различных толкований. «...хронологически новые определения понятий педагогики не отменяют предыдущие и далеко не всегда улучшают классические. Между тем именно терминологический анализ как один из теоретических методов исследования направлен на раскрытие сущности исследуемых педагогических явлений посредством обнаружения и *уточнения значений и смыслов терминов (понятий) их обозначающих*» [20]. Кроме того, развитие смежных с педагогикой наук приводит к появлению «новых педагогик». «Начнем с того, что каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика. Кажется, их миллион. Нет, наверное, меньше. Процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер — рископедагогика, здоровьесберегающая педагогика, эклектическая педагогика, архитектурная педагогика, цифровая педагогика, новая педагогика ... И каждая — особая, каждая как бы сама по себе. Давно предостерегал мудрец от умножения сущностей. Педагогика — разве не сущность? Если педагогик слишком много, теряется смысл самого слова, его категориальный характер» [10].

В свою очередь это обуславливает внимание к языку педагогики, который отражает гуманитарность педагогического знания, его понимания, интерпретации, смысла (В. П. Зинченко [7], В. В. Сериков, М. Н. Кожевникова [9], А. Ф. Закирова [5], Ю. В. Щербинина [23]). Эта проблема заслуживает отдельного рассмотрения. В контексте данной статьи отметим лишь следующее. А. М. Сохор отмечал, что один и тот же по объективному содержанию материал может быть изложен в различной последовательности и, несмотря на то что с точки зрения обоснованности и доказательности эти способы будут равноценны, дидактические качества и результаты будут разными, поскольку разными оказались логические структуры и язык

учебного материала. Там, где невозможно придерживаться максимальной научной строгости, перейти через «информационные пустоты» без чувства неудовлетворенности помогает эмоциональность сообщения [19]. Можно предположить, что язык педагогических учебных текстов должен отражать поэзию педагогики, вызывая переживания, вдохновение, любознательность [7].

Отбор основных педагогических понятий связан, на наш взгляд, с фундаментализацией современного педагогического знания, проблемой взаимосвязи фундаментального и прикладного знания. Этот подход ориентирован на идеи «concept-based learning» — концептуально-ориентированного обучения (CBL). Суть CBL состоит в переориентации обучения с освоения списков фактов и тем на освоение набора обобщений, выраженных в виде концептов. При таком обучении факты и темы всегда вписаны в более широкий общий контекст, заданный такими концептами. Они выступают в роли связующего звена, организующего разрозненный материал в общую картину [1].

Анализ существующих учебных пособий по педагогике позволяет обнаружить ключевые категории и понятия, которые составят «многоголосное» (междисциплинарное,

полисубъектное и т. д.) понятийное поле, «знаниевую базу» решения учебно-профессиональных задач. К таким категориям правомерно отнести категории, отражающие общепризнанное, доказанное научное знание, включающее историческую ретроспективу и результаты современных исследований, сложность и инновационность научных и практических поисков: педагогика (педагогическая наука и практика), педагогический процесс, воспитание, обучение, образование, педагогическая деятельность, педагогическая поддержка, формирование, содействие, содержание (воспитания, образования), образовательные технологии, образовательная среда (рис. 1).

Ключевые категории и понятия раскрываются в контексте ведущих идей каждого курса и, с одной стороны, отражают концептуальное понимание сущности педагогической подготовки в вузе, сложившееся в научно-педагогической школе конкретного вуза, а с другой — ориентированы на раскрытие фундаментальных педагогических законов прежде всего, законов социокультурной обусловленности (динамики) образования, целостности педагогических процессов (единство целого и частей, неразрывная связь процесса и результата), контекстности



Рис 1. Схематическое изображение знаниевой базы содержания педагогических дисциплин

обучения и воспитания, перспективных линий (как ориентации на зону ближайшего развития и поддержки студента). Определение такой мировоззренческой рамки педагогических дисциплин ориентировано на содействие студентам в понимании собственных ценностных принципов, убеждений о сущности педагогической деятельности, рефлексию реальных педагогических проблем, развитие критического педагогического мышления. «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была,

не перешедшая в *убеждение воспитателя*, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы» [22, с. 169].

Естественно, что в реальном процессе исходная ценностно-смысловая рамка учебных педагогических дисциплин (табл. 1) конкретизируется с учетом индивидуальных особенностей и достижений (академических и практических) конкретных студентов.

Таблица 1

Ведущие идеи и понятия учебных педагогических дисциплин

Дисциплина	Ведущая идея	Основные понятия
История педагогики	Углубление и систематизация историко-педагогического знания о ценностно-смысловой позиции личности в профессиональной педагогической деятельности в условиях развертывания определенной культурной практики прошлого и настоящего.	Педагогическая идея; история педагогики; воспитание; обучение; образование; педагогические системы; школа в истории образования; миссия учителя; образовательные практики.
Педагогика школы	Изучение современных фундаментальных основ педагогики, лежащих в основе понимания целостного педагогического процесса и особенностей взаимодействия его субъектов.	Педагогика как область практической деятельности и научного знания; целостный педагогический процесс; субъекты педагогического процесса; обучение; воспитание; образование; педагогическая деятельность.
Решение педагогических задач	Формирование опыта решения типовых профессиональных задач педагогической деятельности.	Педагогическая деятельность; педагогическая диагностика; проектирование образовательного процесса; информационно-образовательная среда; организация взаимодействия.
Практика	Формирование опыта профессиональной педагогической деятельности.	Педагогическая деятельность; педагогический процесс; педагогический опыт; педагогическая диагностика; педагогическая поддержка; информационно-образовательная среда; профессиональное развитие.

При проектировании содержания педагогических дисциплин важной задачей является определение их преемственности. Как отмечалось выше, «развертывание» содержания конструируется в логике становления компетенций. Поэтому правомерно утверждать, что преемственность содержания основывается на *последовательном анализе ведущих идей и понятий дисциплин в разных контекстах; усложнении и расширении видов учебных заданий*. При этом разработка заданий нацелена на *углубление понимания изучаемого материала* и ориентирована:

- на освоение методов (технологий), обеспечивающих вариативность выбора способов решения учебно-профессиональных задач; использование большого разнообразия исследовательских данных;
- на расширение контекстов рассматриваемых профессиональных задач и заданий;
- на использование ресурсов современных образовательных платформ, «кванториумов», Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Академии Минпросвещения России и др.

В заключении статьи еще раз подчеркнем, что современное педагогическое знание — знание высокой степени обобщенности, но при этом «живое знание», т. е. знание не статичное, выращиваемое, динамическое, личностное, и содержание педагогических учебных дисциплин должно способствовать становлению педагогического мировоззрения

студента, что подразумевает освоение знаний о социокультурной динамике меняющегося мира педагогических явлений, целей педагогического процесса, отношения к его субъектам [8].

Обоснование правомерности предложенного подхода строится на основе анализа результатов освоения учебных педагогических дисциплин. Основным критерием оценки результата является характер сформированности компетентности как умения решать педагогические задачи. При этом особое внимание уделяется анализу понимания студентом тех педагогических знаний, которые используются им для нахождения и обоснования решения. Критериями понимания являются отношения, которые устанавливаются студентом между элементами изучаемого явления, богатство ассоциаций, умение видоизменить формулировку своих суждений (сформулировать их в более сжатом или развернутом виде).

Анализ результатов решения учебно-профессиональных задач, творческих работ, бесед, интервью, а также фокус-группового обсуждения содержания педагогических дисциплин студентами бакалавриата 2–3 курсов, проведенных в 2020–2022 уч. годах в Герценовском университете, свидетельствует о достаточно глубоком освоении ими содержания педагогических дисциплин, «сотворении личностно-профессиональных смыслов» будущей педагогической деятельности, что в свою очередь позволяет утверждать правомерность предложенного подхода к конструированию содержания педагогических дисциплин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеенко Н. А., Гасинец М. В., Михайлова А. М., Федоров О. Д., Пащенко Т. В. Большие идеи для содержания образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.
2. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная Литература, 2020. 456 с.
3. Вербицкий А. А., Калашиников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010. 298 с.
4. Загвязинский В. И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания // Советская педагогика. 1984. № 12. С. 45–50.

5. *Закирова А. Ф.* Герменевтика педагогического текста: теория и практика. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2008. 243 с.
6. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии // Педагогические сочинения. Саранск: Красный Октябрь, 2002. С. 206–340.
7. *Зинченко В. П.* Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое Знание. Самара: Изд-во Самарского государственного педагогического университета, 1998. 216 с.
8. *Ибрагимова И. Ю.* Формирование педагогического мировоззрения будущего учителя в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002. 163 с.
9. *Кожневникова М. Н.* Язык педагогики // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 283–300.
10. *Краевский В. В.* Сколько у нас педагогик? // Интернет-журнал «Эйдос». 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2003/0711-05.htm> (дата обращения 17.08.2022).
11. *Краевский В. В., Бережнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2006. 400 с.
12. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. 104 с.
13. *Лантев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Особенности модернизации системы и содержания педагогического образования на рубеже XX–XXI веков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на Дону; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2020. С. 172–191.
14. *Орлов А. А.* Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе // Педагогика. 2011. № 10. С. 48–56.
15. *Орлов А., Кутьев В.* Педагогика как наука и учебный предмет // Порталус. 2007. Статья 1192107670. [Электронный ресурс]. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.hp?subaction=show-full&id=1192107670&archive=1196815450&start_from=&ucat=& (дата обращения 22.07.2022)
16. Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее: материалы второй Международной научно-практической конференции, 27–28 ноября 2014 г.: в 2 т. Ростов-на-Дону: Южный федеральный ун-т, 2014.
17. Практический интеллект / под общ. ред. Р. Стернберга. СПб.: Питер, 2002. 265 с.
18. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
19. *Сохор А. М.* Логическая структура учебного материала. М.: Педагогика, 1974. 192 с.
20. *Титова Е. В.* Терминологический анализ как метод и задача исследования // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2010. № 6. Статья 1425.
21. *Тряпицына А. П.* Проектирование процесса изучения дисциплины «Педагогика» в контексте развития профессиональной компетентности студентов // Известия Российской академии образования. 2014. № 4 (32). С. 17–27.
22. *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1988. 496 с.
23. *Щербинина Ю. В.* Введение в педагогический дискурс: учебник: для осуществления образовательной деятельности по направлению 44.03.01 (44.03.05) Педагогическое образование. М.: Форум ИНФРА-М, 2015. 431 с.

REFERENCES

1. *Avdeenko N. A., Gasinets M. V., Mikhajlova A. M., Fedorov O. D., Pashchenko T. V.* Bol'shie idei dlya sodержaniya obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2020. 60 s.
2. Atlas novykh professij 3.0. / pod red. D. Varlamovoj, D. Sudakova. M.: Intellektual'naya Literatura, 2020. 456 s.
3. *Verbitskij A. A., Kalashnikov V. G.* Kategoriya "kontekst" v psikhologii i pedagogike. M.: Logos, 2010. 298 s.
4. *Zagvyazinskij V. I.* Vnutripredmetnaya integratsiya pedagogicheskogo znaniya // Sovetskaya pedagogika. 1984. № 12. S. 45–50.
5. *Zakirova A. F.* Germenevtika pedagogicheskogo teksta: teoriya i praktika. Tyumen: Izd-vo TGU, 2008. 243 s.
6. *Zen'kovskij V. V.* Problemy vospitaniya v svete khristianskoj antropologii // Pedagogicheskie sochineniya. Saransk: Krasnyj Oktyabr', 2002. S. 206–340.
7. *Zinchenko V. P.* Psikhologicheskaya pedagogika. Materialy k kursu lektzij. Ch. I. Zhivoe Znanie. Samara: Izd-vo Samarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 1998. 216 s.
8. *Ibragimova I. Yu.* Formirovanie pedagogicheskogo mirovozzreniya budushchego uchitel'ya v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2002. 163 s.

9. *Kozhevnikova M. N.* Yazyk pedagogiki // *Voprosy obrazovaniya*. 2014. № 3. S. 283–300.
10. *Kraevskij V. V.* Skol'ko u nas pedagogik? // *Internet-zhurnal "Ejdos"*. 2003. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ejdos.ru/journal/2003/0711-05.htm> (data obrashcheniya 17.08.2022).
11. *Kraevskij V. V., Berezhnova E. V.* Metodologiya pedagogiki: novyj etap. M.: Akademiya, 2006. 400 s.
12. *Kulyutkin Yu. N., Sukhobskaya G. S.* Myshlenie uchitelya. M.: Pedagogika, 1990. 104 s.
13. *Laptev V. V., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P.* Osobennosti modernizatsii sistemy i sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya na rubezhe XX–XXI vekov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya*. Rostov-na Donu; Taganrog: Izd-vo YuFU, 2020. S. 172–191.
14. *Orlov A. A.* Proektirovanie sodержaniya pedagogicheskikh distsiplin v vuze // *Pedagogika*. 2011. № 10. S. 48–56.
15. *Orlov A., Kut'ev V.* Pedagogika kak nauka i uchebnyj predmet // *Portalus*. 2007. Stat'ya 1192107670. [Elektronnyj resurs]. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=show_full&id=1192107670&archive=1196815450&start_from=&ucat=& (data obrashcheniya 22.07.2022)
16. Pedagogicheskoe obrazovanie universitetskogo tipa: kul'turnye traditsii, sovremennoe sostoyanie, vzglyad v budushchee: materialy vtoroj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, 27–28 noyabrya 2014 g.: v 2 t. Rostov-na-Donu: Yuzhnyj federal'nyj un-t, 2014.
17. *Prakticheskij intellekt / pod obshch. red. R. Sternberga*. SPb.: Piter, 2002. 265 s.
18. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N.* Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. M.: Akademiya, 2002. 576 s.
19. *Sokhor A. M.* Logicheskaya struktura uchebnogo materiala. M.: Pedagogika, 1974. 192 s.
20. *Titova E. V.* Terminologicheskij analiz kak metod i zadacha issledovaniya // *Pis'ma v Emissiya*. Offlajn. 2010. № 6. Stat'ya 1425.
21. *Tryapitsyna A. P.* Proektirovanie protsessa izucheniya distsipliny "Pedagogika" v kontekste razvitiya professional'noj kompetentnosti studentov // *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2014. № 4 (32). S. 17–27.
22. *Ushinskij K. D.* O pol'ze pedagogicheskoy literatury. Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. T. 2. M.: Pedagogika, 1988. 496 s.
23. *Shcherbinina Yu. V.* Vvedenie v pedagogicheskij diskurs: uchebnyk: dlya osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po napravleniyu 44.03.01 (44.03.05) Pedagogicheskoe obrazovanie. M.: Forum INFRA-M, 2015. 431 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БОЧКАРЕВА Ирина Александровна — *Irina A. Bochkareva*.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: irabotch@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования.

РИВКИНА Светлана Викторовна — *Svetlana V. Rivkina*.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: sv.rivkina@gmail.com

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования.

ТРЯПИЦЫНА Алла Прокофьевна — *Alla P. Tryapitsyna*.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: triap2006@yandex.ru

Доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики.

ФЕДОРОВА Наталья Михайловна — *Natalia M. Fedorova*.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: Nata0806@mail.ru

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой истории педагогики и образования.

ШУРИЛОВА Татьяна Борисовна — *Tatyana B. Shurilova*.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: ttbbaa1@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики.