

М. П. Целых

РОЛЬ И МЕСТО ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья написана при поддержке гранта РФФИ «Экспансия» № 19-113-50122.

В статье на основе обзора и анализа отечественных и зарубежных англоязычных научных источников выявлены, охарактеризованы и систематизированы современные подходы к рассмотрению педагогики как науки, особенности трактовки педагогической проблематики зарубежными и отечественными учеными, научные противоречия между теоретическими взглядами западных и российских ученых по отношению к педагогике как науке. Показано место педагогического знания в отечественном и зарубежном профессиональном образовании, а также проблемы преподавания педагогики в ходе профессиональной подготовки. Сделаны выводы о современных проблемах развития педагогики как науки и перспективах совершенствования изучения педагогики в системе профессионального образования.

Ключевые слова: педагогика, педагогическое образование.

M. Tselykh

ROLE AND PLACE OF PEDAGOGY IN MODERN PROFESSIONAL EDUCATION

This paper was supported by Grant No. 19-113-50122 “Expansion” of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR).

The article provides an analytical review of Russian and international English-language research. The article explores and provides an overview and classification of modern approaches of Russian and international scholars to pedagogy as a science. The article also reveals contradictions in the theoretical views of Western and Russian scientists in relation to pedagogy as a science. The article discusses the place of pedagogical knowledge in professional education as well as the issues of teaching pedagogy as part of professional training. Conclusions have been drawn about the current challenges in the development of pedagogy as a science and the prospects for improving pedagogical training in the system of professional education.

Keywords: pedagogy, pedagogical education.

Цель настоящей обзорной статьи — выявление особенностей трактовки педагогической проблематики отечественными и зарубежными учеными, а также места педагогического знания в системе профессионального образования. Источниковедческой базой для проведения анализа послужили работы, опубликованные в последние два десятилетия.

С точки зрения отечественных ученых, последнее десятилетие было ознаменовано, с одной стороны, обогащением и развитием

педагогического знания, введением новых нормативных документов об образовании, а с другой стороны, снижением фундаментальности педагогических исследований, старением научно-педагогических кадров, нарушениями академической и публикационной этики, фальсификацией ряда научных работ в области общественных и гуманитарных наук [17; 22; 23; 25; 31; 29].

По определению Даниэля Белла [2], существенные характеристики постиндустриального общества объясняют возрастание

жесткой бюджетной политики государства в области образования, повышение требований к уровню преподавания, установление стандартов освоения образовательных программ и уровней формирования компетенций как ключевых характеристик выпускников вузов. Сочетаясь с трансформациями на рынке труда, они приводят к его модификации, характеризующейся риском превращения образования в услугу, а не в практику духовного становления личности.

Многие исследователи указывают на то, что усилия по модернизации высшего педагогического образования, характерные для двух первых десятилетий XXI века, принесли противоречивые результаты [3; 5; 11; 24; 28; 35]. В итоге реструктуризации высшего образования, начавшейся после 2012 года, было закрыто или реформировано в виде присоединения большое количество педагогических вузов. В настоящее время в России насчитывается 334 вуза с педагогическими специальностями. Однако самостоятельных педагогических вузов крайне мало (согласно анализу официальных сайтов вузов, их осталось всего 30). Идеи о ненужности специального педагогического образования и о том, что эту функцию вполне могли бы выполнить выпускники университетов или технических вузов, продолжают вызывать серьезные опасения у экспертов. Ученые подчеркивают, что педагогическое образование должно выступать в качестве системообразующего элемента, обеспечивающего качество образования в целом и развитие всех сторон жизнедеятельности общества, страны и всей мировой цивилизации [8, с. 74; 29, с. 47]. С этим нельзя не согласиться. Неслучайно С. И. Гессен видел задачу всякого образования в превращении природного человека в культурного через приобщение его к ценностям науки, искусства, нравственности, религии, права, государственности, хозяйства и техники [17, с. 36].

Еще два десятилетия назад Е. В. Бондаревская писала об опасности технократизации педагогики и построения ее лишь на прин-

ципах рационализма, редукционизма и функционализма: «Вплоть до недавнего времени естественнонаучный подход сохранял монополию на обоснование педагогики. Но его несоответствие гуманистической, т. е. человеческой, основе личности, как единственному и последнему шансу человечества на выживание, определило необходимость научной разработки нового, гуманистического образования» [9, с. 15]. Однако стала ли за последние 20 лет педагогика более гуманистичной, а ее преподавание в вузах более креативным?

Сложность и многогранность проблем, обозначившихся в последнее время в педагогической науке и современном профессиональном образовании, дает основание ставить вопрос о необходимости их решения и поиске путей выхода из положения, во многом напоминающего системный кризис. Анализируя современные публикации, мы обнаруживаем, что трактовка причин подобного кризиса весьма разнообразна. Одной из них Н. К. Сергеев и В. В. Сериков называют приверженность современных педагогических исследований парадигме исторического материализма, которая ориентирует на поиск в социальных явлениях таких устойчивых и воспроизводимых закономерностей, какие имеют место в точных науках о природе. «Этой парадигмой предписывается исследователям нахождение педагогического знания, а именно норм и принципов, не зависящих от субъекта» [29, с. 4–5]. И это при том, что педагогика имеет свой, отличный от естественнонаучных дисциплин научный предмет. Он гуманитарный, а значит, в состав научных проблем, которыми занимается педагогика, входят знания об объекте воспитания и обучения, т. е. о ребенке, его идеальном образе, который фиксируется в цели образования, о педагогическом процессе, его закономерностях, факторах, движущих силах, о содержании и способах взаимодействия педагогов и детей в ходе освоения, воспроизводства и творческого развития культуры.

Другим важным показателем кризисного состояния педагогической науки является разногласие во мнениях в отношении проблемного поля педагогики, ее научного и категориального аппарата. Как указывают многие авторы [15; 25; 32; 42], за последнее время в педагогической терминологии произошли значительные изменения. Однако не всегда новый язык педагогики отражает новизну подходов и концепций в деле образования. Нередко происходит простая игра терминами. По словам В. И. Загвязинского, «во многих работах трудно обнаружить оригинальную идею и замысел, а вся “новизна” сводится к словесному “переодеванию” и математическому камуфляжу рассуждений и результатов» [20, с. 94]. Так, например, Т. А. Арташкина на основе анализа определений объекта и предмета педагогики приходит к выводу, что в настоящее время происходит неограниченное расширение научного поля педагогики [1]. С этим трудно не согласиться. Однако посыл автора о необходимости заменить «имя (название) “педагогика”» на концепт «образование» вряд ли можно считать удачным и оправданным.

Более обоснованную позицию по вопросам разнородности понятийно-терминологической системы современной педагогики мы находим в работах А. Н. Шевелева. По его мнению, одной из характерных особенностей в развитии отечественной педагогики является «неуклонное пополнение и лавинообразное нарастание используемого ею тезауруса, который неизбежно отражает множественность направлений и полипарадигмальный характер современной педагогики в условиях ситуации постмодерна» [37, с. 23]. При этом ученый убедительно обосновывает необходимость специальной науковедческой работы по систематизации педагогического тезауруса на основе кластеризации понятийных рядов в избранных структурных направлениях педагогики. Соглашаясь с другими исследователями [12], А. Н. Шевелев отмечает переход ценностных ориентаций педагогики от гуманистической к гуманитарной парадигме. «Гу-

манитарная парадигма ставит в центр целостного человека во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. Главной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность, ориентация на Другого или другодоминантность» [37, с. 23].

Г. Б. Корнетов, также являясь приверженцем научной позиции гуманизма, дает оригинальную схему для парадигмального анализа педагогической действительности, характеризующую механизм педагогического «действия-воздействия-взаимодействия» как теоретическую схему педагогики «авторитета-манипуляции-поддержки» [26]. Именно в этих рамках Г. Б. Корнетов предлагает рассматривать педагогические идеи, технологии и педагогическую практику. Подобное теоретическое видение педагогики разделяют многие отечественные ученые и считают его целесообразным, поскольку оно дает научную основу для рассмотрения педагогических реалий в контексте целостных концептуальных, логически выверенных схем [7; 13; 27, 37].

Многочисленные материалы конференций, педагогических форумов и других форм обмена мнениями представителей российской педагогической науки [16; 28; 39; 40] свидетельствуют о том, что, несмотря на сложности и проблемы, педагогика как наука продолжает развиваться, усложняться и дифференцироваться, накапливая знания, дающие целостное представление о существенных связях и закономерностях целесообразной педагогической деятельности.

Содержание статей в зарубежных журналах, связанных с педагогической проблематикой, имеет ярко выраженную специфику. В них преобладает практико-ориентированный контент. Наряду с этим активно разрабатывается тематика, связанная с обобщением опыта внедрения частных технологий и практик обучения.

На сайте открытого доступа к полнотекстовым статьям из англоязычных журналов РМС в режиме поиска по ключевому слову

«pedagogy» нами было найдено 279 361 статья. В обилии представленных материалов мы выделили особую категорию статей, которая посвящена критической педагогике (critical pedagogy). Она трактуется как сила, способная эволюционным путем, на основе образования, изменить общество и достичь социальной справедливости. В связи с этим на передний план в обучении выступает задача формирования у обучающихся гражданской позиции, которая позволяет им в дальнейшем активно влиять на политику, культуру и общество в целях торжества идей справедливости и разума [57, р. 1].

Многие зарубежные ученые и практики обращаются сегодня к критической педагогике как к теоретической основе для ведения диалога по проблемам образования [54, р. 4]. А радикализм, присущий такому подходу, выступает для них залогом того, что будут выражены, услышаны и приняты к рассмотрению различные точки зрения. Таким образом, это способ создать альтернативу распространённому нарративу об образовании как услуге и процессу, управляемому менеджерами от образования.

Истоки критической педагогики лежат в творчестве бразильского философа и педагога П. Фрейре, который в 1968 году выпустил книгу «Педагогика угнетённых» [50]. В 1970 году она была переведена на английский язык и с тех пор является востребованным текстом среди зарубежных педагогов и студентов. Опыт практической работы по обучению взрослых грамоте привел П. Фрейре к выводу о том, что процесс образования всегда политически окрашен: образовательная политика и практика способны или поддерживать, или разрушать социальную справедливость в обществе. В то же время П. Фрейре видел в образовании скрытые предпосылки для изменения общественного уклада. Освобождение человека он связывал с «изменением сознания угнетающих и угнетаемых» и развитием у них способности к критическому мышлению [50, р. 54]. Взгляды П. Фрейре способствовали распространению революционных представ-

лений об образовании как силе, способной демократизировать жизнь людей, лишенных гражданских прав. И хотя у концепции П. Фрейре есть оппоненты, до сих пор его книгу предлагают студентам университетов в качестве обязательного чтения в ходе изучения философии образования. А недавно эта книга была переведена на русский язык и вышла в 2018 году в издательстве КоЛибри [41].

Современные зарубежные последователи Фрейре (А. Жиру [50], М. Эппл [53] и др.) продвигают тезис о том, что образовательные учреждения могут и должны внести вклад в преобразование общества, организуя педагогический процесс на демократических началах. Таким образом, мы видим, что цели критической педагогики простираются далеко за рамки школы и направлены на преобразование широкого социального пространства путем распространения гуманистических и демократических идей средствами образования. В этом подходе образование — это не только «часть общественной сферы, в которой воспроизводится и рождается культура, общество и личная идентичность» [50, р. 1], но и поле политической и идеологической борьбы.

В связи с задачами нашего исследования нельзя обойти вниманием книгу американского ученого Мариолины Салваторе «Педагогика: тревожная история, 1819–1929» [60]. Автор пытается ответить на вопрос «Почему термины “педагогика” (pedagogy) и “педагог” (pedagogue), если они используются не в таких сочетаниях, как “радикальная педагогика”, “критическая педагогика” и пр., до сих пор не популярны в академических кругах США?». Для того чтобы понять истоки данного положения дел, М. Салваторе предпринимает экскурс в историю и предлагает читателям для анализа (в виде хрестоматии) специально отобранные тексты, предваряя и заключая их авторскими комментариями.

Непосредственное знакомство с отрывками из книг, разделами словарных и энциклопедических статей, а также их интерпретация, сделанная составителем, позволяют

оценить негативный настрой американского академического сообщества в отношении термина «педагогика», сложившийся в конце XIX — начале XX века. М. Салваторе наглядно показывает, что в словарях такие дефиниции, как педагог, педагогика, педагогический и др., не только соседствовали со словами «педант», «педантизм», но и несли информацию о наличии синонимии, вторичного значения, а нередко и взаимозаменяемости. В связи с этим педагогическая деятельность представляла как механический труд, учитель — как педант, пристрастно относящийся к деталям, а педагогика — как свод формальных правил и рекомендаций для этой деятельности. Подобная семантическая репрезентация надолго закрепила за понятием «педагогика» и производными от него терминами негативную коннотацию. М. Салваторе считает, что и сегодня отрицательно заряженная дискурсивная аура продолжает окружать педагогику в американской академической среде.

Действительно, о том, что слова «педагог» и «педант» могут совпадать по смыслу, свидетельствуют данные словарей. Так, в словаре Т. Ф. Ефремовой читаем: Значение: педант 1) а) устар. Требующий соблюдения строгого формального порядка учитель, наставник. б) Формалист в науке [18].

В настоящее время в словаре ENCYCLOPEDIA BRITANNICA в статье, подготовленной Э. Пилом, педагогика определяется следующим образом: «Педагогика, исследование методов преподавания, включая цели образования и пути достижения этих целей. Эта область в значительной степени опирается на психологию образования, которая включает в себя научные теории обучения, и в некоторой степени на философию образования, которая рассматривает цели и ценности образования с философской точки зрения. В акте обучения есть две стороны (учитель и обучаемый), которые работают вместе по какой-то программе (предмету), направленной на изменение опыта и знаний учащихся» (<https://www.britannica.com>).

Как можно увидеть, в данной словарной статье педагогика не определяется как наука. Это же отражают и коды международной классификации наук (OECD), где в разделе «Социальные науки» имеются «Науки об образовании», однако нет педагогики. В то же время в России Государственный рубрикатор научно-технической информации представляет достаточно разветвленную иерархическую классификационную систему в области «Народного образования и педагогики» (14.00.00). Рубрикатор включает такие подразделы, как «Общие вопросы народного образования и педагогики» (14.01.00), «Общая педагогика» (14.07.00), «История образования и педагогики» (14.09.00), «Дошкольная педагогика» (14.23.00), «Педагогика общеобразовательной школы» (14.25.00) и другие.

Как известно, язык — это знаковая система, имеющая социальную природу и выражающая идеи и понимание мира [38]. Именно поэтому при рассмотрении использования и распространения педагогической терминологии нельзя игнорировать фактор социальной и культурно-исторической обусловленности. Следует учитывать, что за рубежом не принято рассматривать педагогику как самостоятельную, целостную науку или науковедческую дисциплину. Многие зарубежные исследователи используют этот термин преимущественно в сочетании с другими понятиями (в основном для обозначения образовательных подходов и методик). В связи с этим показательны, например, названия статей, в которых использованы такие словосочетания: «естественная педагогика» [47], «педагогика гуманитарных наук» [62], «драма-педагогика» [45], «дискуссионная педагогика» [58], «педагогика сложности» [64], «общинная педагогика» [61], «педагогика коллегиальности» [46] и др. В данных определениях акцент переносится на отличительные характеристики педагогических способов деятельности и сфер приложения методов.

Чаще всего в статьях зарубежных авторов педагогика и ее разнообразные «подвиды»

предстают как модели, используемые в профессиональном образовании для достижения конкретных целей. Таков, например, подход американских ученых, представленный в статье «Использование дискуссионной педагогики как инструмента для развития критического мышления и профессиональной подготовки студентов-бакалавров общественного здравоохранения» [58]. Дискуссионную педагогику они определяют как модель деятельности, в ходе которой студенты совместно работают в небольших группах, развивая критическое мышление, способности к командной работе и коллегиальному взаимодействию в ходе принятия решений. Студенты получают задания по выявлению проблем и потребностей в области общественного здравоохранения, собирают сведения из литературы и СМИ, а затем их обсуждают, критически оценивают и намечают пути решения. В итоге студенты разрабатывают, представляют и отстаивают консенсусную позицию с учетом многообразных и противоречивых целей профессиональной практики. Как подчеркивают авторы рассматриваемой статьи, применение этого педагогического инструмента в рамках программы бакалавриата позволяет студентам развить навыки, необходимые для будущей профессиональной карьеры (критическое мышление, социальная ответственность, информационная грамотность, способность работать в команде). Однако легко заметить, что в данном случае речь не идет о *педагогике* как о науке. Вернее, это пример педагогической технологии.

Весьма красноречиво содержание статьи, в которой новым педагогическим подходом называется «концепция обмена подарками» (the concept of gift exchange) [55]. «Обмен подарками» авторы используют на занятиях для развития благоприятного учебного климата и формирования у будущих социальных работников способности к установлению профессиональных взаимоотношений с пользователями социальных услуг. Мы бы назвали это приемом, а не инновационным педа-

гогическим подходом. Данный пример еще раз наглядно подтверждает наличие расхождений в трактовке термина «педагогика» в отечественной и зарубежной традиции.

Принимая во внимание, что педагогику можно трактовать как теорию, науку, учебную дисциплину и вид практики, мы можем заключить, что в зарубежных публикациях речь преимущественно идет о междисциплинарной области деятельности, касающейся образования, которая опирается на такие науки, как когнитивистика, психология, кибернетика, информатика, искусственный интеллект, антропология, социология, нейробиология и другие области знания. Педагогикой же называют виды практической деятельности, приемы или технологии, используемые в процессе обучения.

Далее рассмотрим, как в отечественной и зарубежной литературе отражен вопрос о месте педагогического знания в профессиональном образовании. Так, В. В. Сериков, обобщая свой богатый опыт преподавания педагогических дисциплин в колледжах, вузах, институтах повышения квалификации, делает печальное заключение: «педагогика как наука в том виде, в каком она сегодня предстает перед студентами и учителями, не популярна, “не интересна”, не несет каких-то удивляющих открытий» [36, с. 1]. Автор связывает это с тем, что формы изложения результатов научных исследований зачастую не ориентированы на их использование в практике образования. По мнению ученого, разрыв между наукой и практикой закономерно появляется тогда, когда наука приобретает вид такого педагогического знания, которое лишено субъектных характеристик и личностных смыслов, значимых для педагогов и их воспитанников.

Чтобы преодолеть подобный разрыв между профессиональной подготовкой и жизнью студентов, Е. В. Бондаревская предлагала придать образованию смысло-жизненный, студентоцентрированный характер. Для этого ею была разработана концепция университетского образования, в которой целост-

ный педагогический процесс рассматривался в единстве и взаимосвязи становления у студентов фундаментальной образованности, жизненных онтологий, исследовательской и профессиональной подготовленности, инновационных способностей [7]. По убеждению Е. В. Бондаревской, в центр вузовской профессиональной подготовки следовало бы поставить педагогическую поддержку деятельности студента по моделированию образа своей настоящей и будущей жизни, концепции жизни, проектированию жизненного плана, личностного и карьерного роста в избранной профессии. Таким образом, профессиональное образование становится включением человека как личности в процесс творения собственной культуры, профессиональной культуры и культуры как таковой, т. е. культуротворческим процессом. Такая постановка проблемы и трактовка профессионального образования отвечает многим требованиям современности и коррелирует с ведущими идеями о необходимом характере профессионального образования, вбирающими в себя разнообразный спектр философских разработок деятельностного, развивающего, проблемного, компетентностного и других подходов.

Логика современной профессиональной подготовки педагога в российских вузах построена на реализации ФГОС ВО третьего поколения, в котором представлена совокупность обязательных требований к освоению программ обучения и обеспечению для этого специальных условий. При этом вуз самостоятельно конкретизирует содержание подготовки студентов в рамках структуры и объема программ, выраженных в зачетных единицах в соответствии с ФГОС ВО. Это означает, что объем программ подготовки по педагогическим дисциплинам в различных вузах может не совпадать. Следовательно, роль педагогических курсов в подготовке студентов может существенно варьироваться на местах, порождая специфические вызовы. Тенденция ФГОС ВО прагматизировать профессиональную подготовку ведет к законо-

мерному сокращению в учебных планах часов, отводимых на освоение теоретических курсов. Это приводит к перераспределению объема аудиторных часов и практик. Следовательно, возникает вопрос о поиске внутренних ресурсов вуза, перестройке содержания педагогических дисциплин и использовании интерактивных образовательных технологий.

Однако ученые-практики констатируют, что внедрение новых образовательных моделей встречается с рядом барьеров: стойкая ориентация вузов на предметную подготовку; неготовность школ к новой организации практики; социально-ценностные приоритеты значительной части вузовской молодежи [14, с. 46]. Для преодоления подобных барьеров, например, предлагается корректировать содержание курса педагогики в сторону его большей актуальности и практической направленности, сделав обязательным базовый модуль, включающий введение в педагогическую деятельность и науку, основы обучения и воспитания в школе, а все остальные проблемы педагогики и педагогической практики изучать в дополнительных модулях, курсах по выбору, обозначив, сколько обязательных курсов студент должен выбрать [14, с. 46]. Как видим, в данном плане не присутствует блок истории педагогики, видимо, он отнесен к вариативному блоку содержания профессиональной подготовки.

О роли и месте педагогики в профессиональной подготовке учителей в зарубежной практике высшего образования можно судить по материалам сайтов университетов, где имеется исчерпывающая информация о типах и уровнях предлагаемых программ, представлены учебные планы и краткое содержание курсов. Приведем пример программы бакалавриата для второй (дополнительной) специальности в образовании (Undergraduate Minor in Education) Стэнфордской высшей школы образования (США). Эта программа призвана обеспечить усвоение основ теории и практики образования; развить понимание основных проблем, стоящих перед педагогами

и политиками в области образования; установить связь с основной специальностью (major), получаемой студентом; обеспечить тщательную подготовку к продолжению обучения в магистратуре по специальности «Образование» (<https://ed.stanford.edu/undergraduate/minor>). Учебный план предполагает обязательное изучение основного курса «Введение в преподавание и обучение» (Introduction to Teaching and Learning). В ходе изучения курса рассматриваются вопросы философии, истории, политики, профессиональной практики и социальные структуры образования в США. Студенты изучают и обсуждают теорию обучения и научные исследования в этой области, анализируют модели и практику обучения. Помимо основного курса, студенты должны выбрать 2 базовых курса из предлагаемого списка («Раса, этническая принадлежность и языковое разнообразие в классе: социокультурная теория и практика»; «Образование и общество»; «Роль политики в формировании образования в США: от раннего детства до старшей школы»; «Основы тестирования»; «Основы сбора данных»; «История образования в США»; «Введение в философию образования»; «Социальная психология и социальные изменения»; «Статистические методы в образовании»). Плюс к этому студентам предлагается 3 направления на выбор («Преподавание и обучение», «Научные исследования и политика», «Образовательные технологии»), в рамках которых они должны освоить и сдать 3 факультативных курса.

В зависимости от университета программы могут варьироваться, но принципы их формирования очевидны — большой спектр курсов и программ, возможность выбора в зависимости от интересов и потребностей обучающихся и отсутствие в учебных планах ПЕДАГОГИКИ и как научной дисциплины, и как учебного предмета.

Однако, когда заходит речь о необходимости совершенствования системы профессиональной подготовки студентов, в статьях зарубежных авторов нередко можно встре-

тить педагогическую терминологию. Среди поднимаемых проблем — важность педагогических знаний и умений для ведения преподавательской деятельности в университете, овладение содержанием преподаваемых курсов, планирование занятий, понимание потребностей обучающихся и их проблем, пути использования возможностей образовательной среды и пр. [48; 49; 52; 59; 63]. Пути совершенствования профессионального образования зарубежные коллеги видят в повышении обратной связи между обучаемыми и преподавателями, в развитии и совершенствовании системы наставничества, в реализации научно обоснованного подхода в образовании (evidence-based practice) и пр. [43; 44; 56; 65].

Подводя итог обзорному анализу исследований по проблеме роли и места педагогики в современном профессиональном образовании, следует сделать некоторые **общие выводы**. Проведенный обзор показывает, что в современных условиях особенно актуальна задача реализации гуманитарной культуротворческой миссии педагогического образования, направленной на развитие всех сторон личности обучающихся. Среди особенностей трактовки педагогической проблематики отечественными учеными следует назвать множественность концептуальных моделей, теоретических и методологических обоснований, которые требуют систематизации и структуризации. Бесспорно, этот процесс должен проходить на основе интеграции и синтеза идей, но главенство все же остается за гуманистической или гуманитарной парадигмой.

Принципиальным отличием теоретических взглядов зарубежных ученых на педагогику является рассмотрение ее не в качестве науки, а в виде способов деятельности и сфер приложения методов обучения.

Представленный в данной статье обзор литературы, безусловно, не является исчерпывающим. За рамками статьи остались многочисленные работы ученых, свидетельствующие о том, что поиск мировоззренческих

и методологических основ профессионального образования продолжается [4; 10; 22; 30; 34]. В то же время постановка данной проблемы и обзор имеющихся публикаций в отечественной и англоязычной литературе, несомненно, являются актуальными и требуют продолжения исследований в этом направлении. Очевидно, что быстро меняющийся социально-политический и культурно-экономический контекст современной жизни будет и дальше требовать постоянного внимания к совершенствованию системы профессионального образования. А значит, вопрос о роли педагогики как системо-

образующего фактора в разработке новых способов обучения и внедрения инноваций не будет уходить из повестки дня. В подобных обстоятельствах анализ и рефлексия останутся неотъемлемыми элементами развития теории современного профессионально-педагогического образования. Они позволят выйти на новый уровень осмысления и научного обобщения педагогической деятельности. Разумеется, хотелось бы, чтобы они вели к существенному повышению качества профессионально-педагогической готовности будущих учителей к работе в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арташкина Т. А. Зависимость проблематики педагогики как науки от социокультурных реалий современной России // *Философия образования*. 2014. № 2. С. 5–20.
2. Белл Д., Инноземцев В. Эпоха разобщенности. М.: Центр исследований постиндустриального общества, 2007. 304 с.
3. Бенин В. Л. Тенденции дегуманизации отечественного высшего образования // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2018. № 2. С. 108–116.
4. Бережнова Е. В., Скударева Г. Н. Методология педагогики в структуре новых стандартов и образовательных программ (бакалавриат, магистратура) // *Гуманитарные науки и образование*. 2019. № 4. С. 7–13.
5. Блинов В. И., Сергеев И. Модернизация педагогического образования: диалектика результатов // *Педагогика*. 2019. № 11. С. 5–24.
6. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании // *Педагогика*. 2012. № 7. С. 3–13.
7. Бондаревская Е. В. Методология проектирования инновационного пространства педагогического образования в федеральном университете // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2013. № 7. С. 4–13.
8. Бондаревская Е. В. Педагогическое образование — фундамент строительства будущего // *Высшее образование в России*. 2014. № 1. С. 74–80.
9. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
10. Бордовская Н. В. Академически-ориентированная модель современного высшего педагогического образования // *Человек и образование*. 2015. № 1. С. 4–10.
11. Бордовский Г. А. Противоречия и парадоксы в развитии российской высшей школы на современном этапе // *Высшее образование сегодня*. 2018. № 6. С. 2–6.
12. Борытко Н. М., Соловцева И. А. Общие основы педагогики. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 60 с.
13. Вершинина Н. А., Суртаева Н. Н. Систематика терминологического аппарата по кластеру «Теоретико-методологические основы педагогики» // *Непрерывное образование*. 2017. № 4. С. 4–9.
14. Воронов В. В. Профессионализация педагогической подготовки студентов-педагогов // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 5. С. 43–47.
15. Галагузова М. А. Научные и нормативные понятия в педагогических исследованиях // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016. № 4. С. 4–7.
16. Галагузова М. А. Профессиональная подготовка студентов к социально-педагогической деятельности // *Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV Международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT*. Казань: Отечество, 2018. С. 103–109.
17. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

18. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. М.: Русский язык, 2000. 1209 с.
19. *Загвязинский В. И.* О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. 2016. № 1. С. 12–18.
20. *Загвязинский В. И.* Как прорваться в современность? // Образование и наука. 2012. № 7. С. 91–97.
21. *Зеер Э. Ф.* Стратегические ориентиры модернизации профессионально-педагогического образования: дискуссионный аспект // Научный диалог. 2015. № 10. С. 59–75.
22. *Ибрагимов Г. И.* Проблемное обучение в системе высшего образования: состояние и тенденции развития // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 1. С. 17–26.
23. *Иванова С. В.* Жизнь после указа: педагогическая наука и образование в эпоху перемен // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 5. С. 6–12.
24. *Иванова С. В.* Социально-экономические смыслы образования в эпоху постмодерна // Этап: экономическая теория, анализ, практика. 2017. № 2. С. 141–149.
25. *Китикарь О. В.* Научные подходы к классификации понятий в педагогической науке // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-4. С. 244–251.
26. *Корнетов Г. Б.* Восхождение к преобразующей педагогике // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4. С. 62–91.
27. *Лукацкий М. А.* Научно-педагогическая теория: ее структура и функции // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. № 1. С. 73–80.
28. Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Ивановой. 2019. 1378 с.
29. Педагогическая наука и образование: история, модернизация, тенденции развития. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2016. 224 с.
30. *Пичугина В. К., Сериков В. В.* Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19–30.
31. *Полонский В. М.* Основные методологические проблемы гуманитарных наук // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2015. № 3. С. 65–71.
32. *Полонский В. М.* Терминологические игры и их последствия // Педагогика. 2012. № 10. С. 111–116.
33. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: Б. и., 2016. 484 с.
34. *Ронжина Н. В.* Профессионально-педагогическое образование и профессиональная педагогика XXI века // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2014. № 2. С. 19–24.
35. *Сергеева Н. Н., Надточева Е. С.* Стратегии модернизации высшего педагогического образования в XXI веке // Вестник Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2010. № 4. С. 3–9.
36. *Сериков В. В.* Размышления о педагогической науке и практике: возможен ли диалог? // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 3. С. 115–130.
37. Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии. СПб.: Буквально, 2018. 216 с.
38. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999. 425 с.
39. *Уткин А. В.* Стенограмма VI Национального форума российских историков педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 6–16.
40. *Уткин А. В.* Стенограмма XIII Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Педагогические институты в истории человеческого общества» // Историко-педагогический журнал. 2017. № 4. С. 6–20.
41. *Фрейре П.* Педагогика угнетенных. М.: КоЛибри; Азбука-Аттикус, 2018. 288 с.
42. *Шевелев А. Н.* Современная отечественная история педагогики и образования и ее научный тезаурус // Непрерывное образование. 2017. № 4. С. 57–62.
43. *Bhopal K., Danaher P.* Identity and pedagogy in higher education: international comparisons. London: Bloomsbury Academic, 2013. 185 p.
44. *Biku T., Demas T., Woldehawariat N., Getahun M., Mekonnen A.* The effect of teaching without pedagogical training in St. Paul's Hospital Millennium Medical College, Addis Ababa, Ethiopia // Advances in Medical Education and Practice. 2018. Vol. 9. P. 893–904.

45. *Celume M.-P., Besançon M., Zenasni F.* Fostering children and adolescents' creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 9. Article 2611. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02611
46. *Chávez V., Turalba R.-A. N., Malic S.* Teaching public health through a pedagogy of collegiality // *American Journal of Public Health*. 2006. Vol. 96. No. 7. P. 1175–1180.
47. *Csibra G., Gergely G.* Natural pedagogy as evolutionary adaptation // *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 2011. Vol. 366. P. 1149–1157. DOI: 10.1098/rstb.2010.0319
48. *Dugdale E.* Classics pedagogy for teaching in a Liberal Arts College // *The Classical World*. 2012. No. 1. P. 124–129.
49. *Evans M., Brickman P., Gormally C.* Feedback about teaching in higher ed: Neglected opportunities to promote change // *CBE — Life Sciences Education*. 2014. Vol. 13. P. 187–199.
50. *Freire P.* *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury Academic, 2018. 219 p.
51. *Giroux H.* *On critical pedagogy*. London: Continuum, 2011. 183 p.
52. *Grunspan D. Z., Kline M. A., Brownell S. E.* The lecture machine: A cultural evolutionary model of pedagogy in higher education // *CBE — Life Sciences Education*. 2018. Vol. 17. No. 3. P. 1–11. DOI: 10.1187/cbe.17-12-0287
53. *International struggles for critical democratic education / ed. by M. Knoester*. New York: Peter Lang Inc.; International Academic Publishers, 2012. 175 p.
54. *Johnston B., MacNeill S., Smyth K.* Conceptualising the digital university. The intersection of policy, pedagogy and practice. London: Palgrave Macmillan, 2018. 265 p.
55. *Kjellberg G., French R.* A new pedagogical approach for integrating social work students and service users // *Social Work Education*. 2011. No. 8. P. 948–963.
56. *Lee S. W.* The impact of a pedagogy course on the teaching beliefs of inexperienced graduate teaching assistants // *CBE — Life Sciences Education*. 2019. Vol. 18. P. 1–12.
57. *McLean M.* *Pedagogy and the university: Critical theory and practice continuum*. London; New York: Continuum, 2006. 187 p.
58. *Nelson-Hurwitz D. C., Buchthal O. V.* Using deliberative pedagogy as a tool for critical thinking and career preparation among undergraduate public health students // *Frontiers in Public Health*. 2019. Vol. 7. No. 37. P. 1–8. DOI: 10.3389/fpubh.2019.00037
59. *Pagnucci N., Carnevale F. A., Bagnasco A. et al.* A cross-sectional study of pedagogical strategies in nursing education: Opportunities and constraints toward using effective pedagogy // *BMC Medical Education*. 2015. Vol. 15. Article 138. P. 1–12. DOI: 10.1186/s12909-015-0411-5
60. *Pedagogy: Disturbing history, 1819–1929 / ed. by M. R. Salvatori*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1996. 371 p.
61. *Rubin C. L., Martinez L. S., Chu J. et al.* Community-engaged pedagogy: A strengths-based approach to involving diverse stakeholders in research partnerships // *Prog Community Health Partnersh*. 2012. Vol. 6. No. 4. P. 481–490. DOI: 10.1353/cpr.2012.0057
62. *Schwehn M. R., Paul J. S.* Theater as liberal arts pedagogy // *Conversations on Jesuit Higher Education*. 1996. Vol. 10. Article 4. P. 13–18.
63. *Shum S. J. B., Luckin R.* Learning analytics and AI: Politics, pedagogy and practices // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50. Issue 6. P. 2785–2793. DOI: 10.1111/bjet.12880
64. *Simpson C. J., Mitchell G., Cross N.* Emergence: Complexity pedagogy in action // *Nursing Research and Practice*. 2015. Article 235075. DOI: 10.1155/2015/235075
65. *Top L. M., Schoonraad S. A., Otero V. K.* Development of pedagogical knowledge among learning assistants // *International Journal of STEM Education*. 2018. Vol. 5. Article 1. P. 1–18. DOI: 10.1186/s40594-017-0097-9

REFERENCES

1. *Artashkina T. A.* Zavisimost' problematiki pedagogiki kak nauki ot sotsiokul'turnyh realiy sovremennoy Rossii // *Filosofiya obrazovaniya*. 2014. № 2. S. 5–20.
2. *Bell D., Inozemtsev V.* *Epoha razobshchennosti*. M.: Tsentr issledovaniy postindustrial'nogo obshchestva, 2007. 304 s.
3. *Benin V. L.* Tendentsii degumanizatsii otechestvennogo vysshogo obrazovaniya // *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*. 2018. № 2. S. 108–116.

4. *Berezhnova E. V., Skudareva G. N.* Metodologiya pedagogiki v strukture novykh standartov i obrazovatel'nykh programm (bakalavriat, magistratura) // *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2019. № 4. S. 7–13.
5. *Blinov V. I., Sergeev I.* Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: dialektika rezul'tatov // *Pedagogika*. 2019. № 11. S. 5–24.
6. *Bondarevskaya E. V.* Gumanitarnaya metodologiya nauki o vospitanii // *Pedagogika*. 2012. № 7. S. 3–13.
7. *Bondarevskaya E. V.* Metodologiya proektirovaniya innovatsionnogo prostranstva pedagogicheskogo obrazovaniya v federal'nom universitete // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013. № 7. S. 4–13.
8. *Bondarevskaya E. V.* Pedagogicheskoe obrazovanie — fundament stroitel'stvo budushchego // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2014. № 1. S. 74–80.
9. *Bondarevskaya E. V., Kul'nevich S. V.* Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya. Rostov-n/D: Tvorcheskiy tsentr «Uchitel'», 1999. 560 s.
10. *Bordovskaya N. V.* Akademicheskii-orientirovannaya model' sovremennogo vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // *Chelovek i obrazovanie*. 2015. № 1. S. 4–10.
11. *Bordovskiy G. A.* Protivorechiya i paradoksy v razvitii rossiyskoy vysshey shkoly na sovremennom etape // *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2018. № 6. S. 2–6.
12. *Borytko N. M., Solovtseva I. A.* Obshchie osnovy pedagogiki. Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006. 60 s.
13. *Vershinina N. A., Surtaeva N. N.* Sistematika terminologicheskogo apparata po klasteru «Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogiki» // *Nepriyemnoe obrazovanie*. 2017. № 4. S. 4–9.
14. *Voronov V. V.* Professionalizatsiya pedagogicheskoy podgotovki studentov-pedagogov // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019. № 5. S. 43–47.
15. *Galaguzova M. A.* Nauchnye i normativnye ponyatiya v pedagogicheskikh issledovaniyakh // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016. № 4. S. 4–7.
16. *Galaguzova M. A.* Professional'naya podgotovka studentov k sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti // *Professionalizm uchitelya kak uslovie kachestva obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov IV Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu i regional'noy konferentsii ISATT*. Kazan': Otechestvo, 2018. S. 103–109.
17. *Gessen S. I.* Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. M.: Shkola-Press, 1995. 448 s.
18. *Efremova T. F.* Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-obrazovatel'nyj. M.: Russkiy yazyk, 2000. 1209 s.
19. *Zagvyazinskiy V. I.* O sistemnom podhode k reformirovaniyu otechestvennogo obrazovaniya // *Pedagogika*. 2016. № 1. S. 12–18.
20. *Zagvyazinskiy V. I.* Kak prorat'sya v sovremennost'? // *Obrazovanie i nauka*. 2012. № 7. S. 91–97.
21. *Zeer E. F.* Strategicheskie orientiry modernizatsii professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: diskussionnyy aspekt // *Nauchnyy dialog*. 2015. № 10. S. 59–75.
22. *Ibragimov G. I.* Problemnoe obuchenie v sisteme vysshego obrazovaniya: sostoyanie i tendentsii razvitiya // *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'*. Obshchestvo. 2016. № 1. S. 17–26.
23. *Ivanova S. V.* Zhizn' posle ukaza: pedagogicheskaya nauka i obrazovanie v epohu peremen // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018. № 5. S. 6–12.
24. *Ivanova S. V.* Sotsial'no-ekonomicheskie smysly obrazovaniya v epohu postmoderna // *Etap: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika*. 2017. № 2. S. 141–149.
25. *Kitikar' O. V.* Nauchnye podhody k klassifikatsii ponyatiy v pedagogicheskoy nauke // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017. № 55-4. S. 244–251.
26. *Kornetov G. B.* Voskhozhdenie k preobrazuyushchey pedagogike // *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*. 2018. № 4. S. 62–91.
27. *Lukatskiy M. A.* Nauchno-pedagogicheskaya teoriya: ee struktura i funktsii // *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*. 2011. № 1. S. 73–80.
28. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuyu epohu: sbornik nauchnykh trudov. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod red. S. V. Ivanovoy*. 2019. 1378 s.
29. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie: istoriya, modernizatsiya, tendentsii razvitiya*. Volgograd: Izd-vo VGSPU «Peremena», 2016. 224 s.
30. *Pichugina V. K., Serikov V. V.* Gumanitarnaya paradigma kak perspektiva preodoleniya metodologicheskogo krizisa v pedagogike // *Pedagogika*. 2016. № 1. S. 19–30.

31. *Polonskiy V. M.* Osnovnye metodologicheskie problemy gumanitarnykh nauk // Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo. 2015. № 3. S. 65–71.
32. *Polonskiy V. M.* Terminologicheskie igry i ih posledstviya // Pedagogika. 2012. № 10. S. 111–116.
33. Ponyatiynyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. Ekaterinburg: B. i., 2016. 484 s.
34. *Ronzhina N. V.* Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie i professional'naya pedagogika XXI veka // Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa. 2014. № 2. S. 19–24.
35. *Sergeeva N. N., Nadocheva E. S.* Strategii modernizatsii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v XXI veke // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki. 2010. № 4. S. 3–9.
36. *Serikov V. V.* Razmyshleniya o pedagogicheskoy nauke i praktike: vozmozhnen li dialog? // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2017. № 3. S. 115–130.
37. Sistematizatsiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya issledovaniya terminologii. SPb.: Bukval'no, 2018. 216 c.
38. *Sossyur F. de.* Kurs obshchey lingvistiki. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 1999. 425 s.
39. *Utkin A. V.* Stenogramma VI Natsional'nogo foruma rossiyskikh istorikov pedagogiki // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 2. S. 6–16.
40. *Utkin A. V.* Stenogramma XIII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysyacheletiya: Pedagogicheskie institutsii v istorii chelovecheskogo obshchestva» // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 4. S. 6–20.
41. *Freyre P.* Pedagogika ugnennykh. M.: KoLibri; Azbuka-Attikus, 2018. 288 s.
42. *Shevelev A. N.* Sovremennaya otechestvennaya istoriya pedagogiki i obrazovaniya i ee nauchnyj tezaurus // Nepreryvnoe obrazovanie. 2017. № 4. S. 57–62.
43. *Bhopal K., Danaher P.* Identity and pedagogy in higher education: international comparisons. London: Bloomsbury Academic, 2013. 185 p.
44. *Biku T., Demas T., Woldehawariat N., Getahun M., Mekonnen A.* The effect of teaching without pedagogical training in St. Paul's Hospital Millennium Medical College, Addis Ababa, Ethiopia // Advances in Medical Education and Practice. 2018. Vol. 9. P. 893–904.
45. *Celume M.-P., Besançon M., Zenasni F.* Fostering children and adolescents' creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 9. Article 2611. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02611
46. *Chávez V., Turalba R.-A. N., Malic S.* Teaching public health through a pedagogy of collegiality // American Journal of Public Health. 2006. Vol. 96. No. 7. P. 1175–1180.
47. *Csibra G., Gergely G.* Natural pedagogy as evolutionary adaptation // Philosophical Transactions of the Royal Society B. 2011. Vol. 366. P. 1149–1157. DOI: 10.1098/rstb.2010.0319
48. *Dugdale E.* Classics pedagogy for teaching in a Liberal Arts College // The Classical World. 2012. No. 1. P. 124–129.
49. *Evans M., Brickman P., Gormally C.* Feedback about teaching in higher ed: Neglected opportunities to promote change // CBE — Life Sciences Education. 2014. Vol. 13. P. 187–199.
50. *Freire P.* Pedagogy of the oppressed. New York: Bloomsbury Academic, 2018. 219 p.
51. *Giroux H.* On critical pedagogy. London: Continuum, 2011. 183 p.
52. *Grunspan D. Z., Kline M. A., Brownell S. E.* The lecture machine: A cultural evolutionary model of pedagogy in higher education // CBE — Life Sciences Education. 2018. Vol. 17. No. 3. P. 1–11. DOI: 10.1187/cbe.17-12-0287
53. International struggles for critical democratic education / ed. by M. Knoester. New York: Peter Lang Inc.; International Academic Publishers, 2012. 175 p.
54. *Johnston B., MacNeill S., Smyth K.* Conceptualising the digital university. The intersection of policy, pedagogy and practice. London: Palgrave Macmillan, 2018. 265 p.
55. *Kjellberg G., French R.* A new pedagogical approach for integrating social work students and service users // Social Work Education. 2011. No. 8. P. 948–963.
56. *Lee S. W.* The impact of a pedagogy course on the teaching beliefs of inexperienced graduate teaching assistants // CBE — Life Sciences Education. 2019. Vol. 18. P. 1–12.
57. *McLean M.* Pedagogy and the university: Critical theory and practice continuum. London; New York: Continuum, 2006. 187 p.

58. *Nelson-Hurwitz D. C., Buchthal O. V.* Using deliberative pedagogy as a tool for critical thinking and career preparation among undergraduate public health students // *Frontiers in Public Health*. 2019. Vol. 7. No. 37. P. 1–8. DOI: 10.3389/fpubh.2019.00037

59. *Pagnucci N., Carnevale F. A., Bagnasco A. et al.* A cross-sectional study of pedagogical strategies in nursing education: Opportunities and constraints toward using effective pedagogy // *BMC Medical Education*. 2015. Vol. 15. Article 138. P. 1–12. DOI 10.1186/s12909-015-0411-5

60. *Pedagogy: Disturbing history, 1819–1929* / ed. by M. R. Salvatori. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1996. 371 p.

61. *Rubin C. L., Martinez L. S., Chu J. et al.* Community-engaged pedagogy: A strengths-based approach to involving diverse stakeholders in research partnerships // *Prog Community Health Partnersh*. 2012. Vol. 6. No. 4. P. 481–490. DOI:10.1353/cpr.2012.0057

62. *Schwehn M. R., Paul J. S.* Theater as liberal arts pedagogy // *Conversations on Jesuit Higher Education*. 1996. Vol. 10. Article 4. P. 13–18.

63. *Shum S. J. B., Luckin R.* Learning analytics and AI: Politics, pedagogy and practices // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50. Issue 6. P. 2785–2793. DOI: 10.1111/bjet.12880

64. *Simpson C. J., Mitchell G., Cross N.* Emergence: Complexity pedagogy in action // *Nursing Research and Practice*. 2015. Article 235075. DOI: 10.1155/2015/235075

65. *Top L. M., Schoonraad S. A., Otero V. K.* Development of pedagogical knowledge among learning assistants // *International Journal of STEM Education*. 2018. Vol. 5. Article 1. P. 1–18. DOI: 10.1186/s40594-017-0097-9