

УДК 378.091.2:005.963.3

UDC 378.091.2:005.963.3

## МАГИСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИСТИЛЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

## MASTER'S PROGRAM TRAINING OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF MULTI-STYLE EDUCATIONAL AREA FORMATION

**А. В. Торхова,**

*доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка;*

**А. А. Полонников,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка;*

**Н. Д. Корчалова,**

*заведующий научно-образовательной лабораторией психологии познавательных процессов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка*

**H. Torkhava,**

*Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Rector for Research work, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank;*

**A. Palonnikau,**

*PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank;*

**N. Korčhalova,**

*Head of the Scientific and Educational Laboratory of Psychology of Cognitive Processes, Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

Поступила в редакцию 19.04.19.

Received on 19.04.19.

В статье осуществлен опыт концептуальной и научно-методической адаптации педагогической категории «полистилизм» к ситуации инновационно-образовательной подготовки на второй ступени высшего педагогического образования. Интерпретируется понятие «инновационно-ориентированное образование», а в качестве аналитического и организационно-деятельностного средства его реализации предлагается неспецифическая для высшей школы трактовка «учебного предмета». Инновационно-образовательная ориентация магистерского обучения предполагает частичную структурную реорганизацию подготовки нового поколения магистров в университете, создание специализированных учебных программ и связанных с ними экспериментальных учебных форм. Полистилизм условий инновационно-образовательной ориентации рассматривается как цель, средство и среда ее развития в современном педагогическом университете.

*Ключевые слова:* полистилизм, образовательная инновация, инновационно-образовательная подготовка, учебный предмет, вторая ступень высшего образования, институционализация, концептуализация.

The article reports the experience of conceptual and scholarly-methodical adaptation of the pedagogical category "multi-stylism" to the situation of innovative educational training on the second stage of higher pedagogical education. The concept of "innovation-oriented education" is interpreted, and as an analytical and organizational-activity means for its implementation, a non-specific for higher school interpretation of the "academic subject" is suggested. The innovation and educational orientation of master's program studies implies a partial structural reorganization of training a new generation of MA degree holders at the university, as well as designing specialized training programs and related experimental training forms. Multi-stylism of the conditions for innovative educational orientation is considered as the goal, means and environment of its development in a modern pedagogical university.

*Keywords:* multi-stylism, educational innovation, innovative educational training, academic subject, second stage of higher education, institutionalization, conceptualization.

**Введение.** Современная история магистерской подготовки в Беларуси, начало которой принято связывать с 1994 г. – временем утверждения приказом Министерства об-

разования Республики Беларусь «Положения о многоуровневой системе высшего образования в Республике Беларусь», – несмотря на свою относительную непродолжительность, ха-

рактируется внутренним драматизмом. В ней отчетливо различаются два направления – институционализации и концептуализации обучения в магистратуре, динамика которых отличается как относительной автономией в силу действия ряда внешних факторов, так и взаимодетерминацией, поскольку незавершенность принципиальных решений в одной из них влечет за собой дефицит оснований для становления второй.

Поскольку процесс институционального становления магистратуры подробно рассмотрен в ряде работ (С. М. Артемьева, 2009, 2014; М. А. Журавков и др., 2016; А. В. Макаров, 2015, 2015, 2017), мы не будем останавливаться на нем отдельно. Отметим лишь, что он развивается по двум направлениям: с одной стороны, интеграции образовательной системы Республики Беларусь в мировое образовательное пространство, что создает условия для поддержания конкурентоспособности отечественной высшей школы и расширения возможностей экспорта образовательных услуг; с другой – модернизации национальной системы высшего образования, призванной обеспечить последнему ведущую роль в инновационном развитии страны в целом. Поиск решения, позволяющего согласовать обе указанные тенденции, во многом определяет принципы разработки организационно-правового статуса магистратуры: от статуса дополнительного (необязательного) элемента второй ступени высшего образования, обеспечивающего специализированную подготовку [1], через режим пролонгирования обучения в аспирантуре к позиции автономного, самостоятельного компонента системы высшего образования с дифференциацией академической и практико-ориентированной (углубленной) направленностей обучения [2].

Еще более сложное положение дел наблюдается в сфере концептуальных разработок содержания и форм магистерской подготовки. Первые годы ее реализации, пришедшиеся на период, когда белорусская система высшего образования выстраивалась как сугубо национальная, когда открылись не только государственные, но и культурные и информационные границы, и отечественное академическое сообщество стало участником интенсивных научных и образовательных обменов, характеризуются задачами содержательного насыщения и специализации образовательных программ магистратуры. Иными словами, основу идеологии магистерской подготовки составила ориентация на ее интеграцию в актуальное международное научно-исследовательское и научно-образовательное поле. Позже, в 2000-е гг., благодаря развитию информационно-коммуни-

кативных технологий и в первую очередь сети Интернет, предоставивших практически неограниченный доступ к ресурсам международного образовательного опыта, контент-ориентированные формы магистерской подготовки утратили свое первоочередное значение. На первый план стали выходить дидактические формы, ставящие во главу угла исполнительское мастерство будущего профессионала, – так называемые компетентностные модели [9].

**Результаты исследования и их обсуждение.** 1. *Полистилизм образовательного пространства университетской подготовки педагогов.* Проектирование образовательных программ второй ступени высшего образования для белорусских УВО на основе компетентностного подхода осуществляется в русле ценностей Болонского процесса и согласуется с тенденциями Европейского пространства высшего образования. В Беларуси разработаны и внедрены национальные компетентностные модели подготовки бакалавров и магистров [5; 9]. Их отличительными чертами, как и проектов, преимущественно реализуемых в настоящее время в университетах Западной и Центральной Европы, являются, с одной стороны, соблюдение принципа преемственности содержания обучения между ступенями высшего образования, с другой – недостаточный учет характера изменений, происходящих в социокультурной и профессиональных ситуациях. В первом отношении принято говорить о запаздывающей реакции образования на становление новой формы социальности – «общества контроля», которое отлично от дисциплинарного общества, предсказуемого и трансфинитного [4]. Становление же общества контроля предполагает смену типа ориентации человека в мире, которой становятся характерными самодетерминация, проектность и конструктивизм. Во втором случае речь идет о смене технологического уклада (цифровизация и визуализация, новые материалы, «умные» системы управления, переносящие части их функций на вещи и машины, включенные в сети принятия решений» [16]).

Указанные изменения являют собой вызов системе высшего образования, прежде всего ее модели как сферы услуг, побуждая ее к радикальной рефлексии своих оснований, форм организации знания и способов учебного взаимодействия. В этих условиях дидактические практики, ориентированные на однозначные, детерминированные актуальным состоянием белорусского общества предписания, обнаруживают свою дефицитарность с точки зрения способности обеспечить релевантные отмеченным вызовам времени гибкие ответы. Ин-

новационность образования в этой связи соотнобразуется с его современностью<sup>1</sup>.

Обращаясь к термину «инновационность», следует учесть то обстоятельство, что понятие «инновация» в последнее время превратилось в модный термин, который легко прилагается к различным сферам – науки, производства, военного дела и т. д. [3, с. 224]. Социальное значение этого термина часто насыщается экономическими, производственными и техническими смыслами, которые, как и всякие другие социальные значения, стремятся к стабилизации и последующему овеществлению. Ни в коей мере не отвергая принципиальной значимости внедрения инноваций в производственную сферу и сферу услуг, взглянем более пристально на образовательные инновации. При этом в трактовке инновационности особое значение мы будем придавать «инновации как условию и способу участия людей в создании своей практики образования» [11, с. 25]. Таким образом, речь будет идти об образовательных инновациях, изменяющих высшее педагогическое образование и прежде всего магистерскую подготовку педагогов в сторону его современности.

В последнее время стремление к современности обнаруживает себя в попытках институциональных трансформаций учреждений высшего образования (исследовательский университет, предпринимательский университет, университет 3.0, 4.0 и пр.). Однако дефицит концептуальных содержаний все же остается непреодоленным. И это при том, что «в их артикуляции и апробации заключается актуальная миссия инновационного образования и педагогической науки, которая должна не просто возвестить образовательное будущее, но предложить конкретные модели переходных педагогических систем, описать способ их связи с культурой и действующим образовательным порядком» [8, с. 69]. В обсуждаемом контексте акцент будет сделан на педагогической концепции магистерской подготовки, на которую может и должна возлагаться задача инновационного развития образования.

Основания такой концепции были предложены одним из авторов настоящей статьи в виде теоретических положений о полистилевом образовательном пространстве. Оно трактуется как «структурированная педагогическая реальность, которая возникает на пересечении ряда подпространств (персональное, интерперсональное, информационное, деятельностное, средовое), обладающих свойствами

взаимопроникновения и взаимопревращения, характеризуется личностной ориентированностью, синергетичностью, вариативностью, открытостью и динамичностью» [14, с. 32].

Термин «полистилизм», появившись впервые в искусствоведении и культурологии, обнаружил свою продуктивность и в сфере образовательных исследований. В его основе лежит понятие стиля, отсылающего, во-первых, к единству формальных характеристик (дизайну) создаваемого человеком продукта, а во-вторых, к их устойчивости и способности подчиняться действию формы морфологию материала. Стиль с этой точки зрения может быть рассмотрен как принцип порядка, придающий многообразию элементов множества общий вид.

Полистилизм, или точнее полистилевое образовательное пространство, указывает на его качественную разнородность, одновременное соприсутствие разных стилей, обладающих разностью потенциалов и, порой, несоизмеримостью присущей им символической эффективности. Это значит, что полистилевое пространство, и в этом его основная особенность носит несистемный характер. Системными могут быть лишь составляющие его стили [7, с. 245–247]. Для полистилевого образовательного пространства характерны: *деидеархизация* (смена ритуального мышления и поведения участников образовательного взаимодействия на личностно объективированное, концептуализированное, пронизанное стремлением к открытости, саморазвитию и самореализации, сотрудничеству и взаимопониманию, основанное на свободном выборе и творческом отношении к педагогической культуре); *деканонизация* (интерпретация педагогики и образования как открытых систем, ориентированных на развитие плюрализма, множественности смыслов и позиций, деятельностей, объективирующих креативность субъекта образования, обеспечивающих его чувствительность к «многоголосью», «созвучность» и гармонию с гуманистической парадигмой); *свобода самоопределения* (реализация принципов самоорганизации образовательных процессов и их гибкого регулирования, использование вариативных программ, гибких технологий, апеллирующих к ресурсам самого студента, его стремлению к самосовершенствованию, способности к самоконтролю, индивидуальной ответственности и самодетерминации); *ценность отличия* (уважение права студента на свой образ жизни, путь и средства

<sup>1</sup> Современность используется нами как термин, подчеркивающий контекст модернизации, обозначающий проблемную ситуацию, в которой происходит смена целей и ценностей, и которая, как правило, описывается с помощью метафоры «переход» от одного состояния к другому. С этой точки зрения современность соотнобразуется в соответствии с вызовами будущего, которые часто проявляются в актуальном функционировании системы как случайные или угрожающие сложившемуся порядку вещей. «Для современной установки высокая значимость настоящего неотделима от настойчивого стремления представлять его иначе, чем оно есть, и преобразовать его, не разрушая, но схватывая самую суть» [16, с. 18].

развития, профессиональное становление, собственный стиль жизни, деятельности и общения); *включение* (готовность образовательной системы к постоянному обновлению и самосовершенствованию, ее обращенность к инновационному поиску, обновлению опыта, экспериментированию); *диверсификация* (стремление к разнообразному, многомерному, разностороннему и глубокому определению и переопределению педагогической реальности) [15, с. 109–110].

Новая ситуация, в которой обнаруживает себя сегодня педагогическое образование, связана с присутствием в его содержании множества дидактических форм, которые невозможно подвести под «общий знаменатель». Д. Клус-Станьска – исследователь педагогической подготовки из Университета Гданьска – иронически именуется это новое положение «танцем святого Вита» [17, с. 62]. Полистилизм в этой связи становится новым вызовом высшему педагогическому образованию, ответ на который является одновременно и необходимой реакцией на факт педагогического многообразия, и сферой образовательных инноваций, получающих посредством постановки стилиевой проблемы свою определенность.

2. *Учебный предмет в условиях формирования полистилевого образовательного пространства.* С целью конкретизации содержания инновационной ориентации магистерской подготовки мы предлагаем новую для отечественной и в целом русскоязычной педагогической традиции редакцию категории «**учебный предмет**», выдвигая на первый план ее аналитическую и организационно-практическую трактовку [13]. В существующей практике употребления этого термина, обусловленной для нашей страны Кодексом об образовании, он относится к организации содержания обучения на уровне общего среднего образования, в то время как для высшего образования закреплен термин «учебная дисциплина». Необходимо указать, что их дидактическое родство и способность обеспечивать преемственность обучения на разных уровнях системы образования связаны с дисциплинарным способом структурирования дидактических отношений.

Справедливости ради следует заметить, что идея учебного предмета периодически появлялась в дидактических сочинениях, посвященных высшему образованию. В них она выступала как система знаний, прошедших специальную селекцию и определяющих учебное взаимодействие; ресурсом, из которого такого рода знание чаще всего извлекалось, выступа-

ли сферы науки и профессии [10, с. 37]. Это вовсе не означает тождественность содержания учебного, научного и профессионального знания, что обусловлено, с одной стороны, включением в структуру учебного предмета «общеразвивающих умений и навыков, в принципе не свойственных содержанию науки» [12, с. 488] или сугубо академических компетенций, замыкающих цели образования на собственно образовательную деятельность посредством популярной формулы «уметь учиться» [9], с другой – способностью образования как специфического культурного поля менять вовлекаемые в его производство системы значений [13, с. 152].

Указанный дисциплинарно ориентированный методологический прием оправдан в ситуации специализации профессиональной подготовки, в основе которой главным образом лежит научно-исследовательское знание. В том случае, когда научное знание становится лишь одним из элементов содержания инновационной магистерской подготовки (наряду с практическим, этическим и эстетическим опытом), появляется необходимость в новой форме метадисциплинарного обобщения. Эту форму, с нашей точки зрения, и выражает получающая новую трактовку категория «**учебный предмет**»: «как основополагающий и регулятивный принцип образования, то есть взятый со стороны его рабочей функции. В этом статусе он будет являть собой “единицу” образования, обуславливающую его дидактическую и социальную прагматику» [13, с. 146]. Принцип единицы связан с идеей системной целостности, неразложимого далее единства, позволяющего подчинять общему закону предметные содержания, учебные действия по их освоению, релевантные этим действиям организационные и методические условия. В определенном смысле учебный предмет выступает как регулятивный механизм отбора/исключения дидактических содержаний, распределения позиций участников образовательного процесса. В полистилевой ситуации правомерно говорить об учебном предмете во множественном числе, используя в его реализации принцип топологической диверсификации.

В области педагогического образования формула учебного предмета как дисциплины предполагала возможность моностилевой<sup>1</sup> организации содержания педагогического образования и опиралась на конвенцию наличия истинного дидактического знания, построенного по образцу естественно-научной эпистемологической организации. Это позволяло сохра-

<sup>1</sup> Моностилизм в управленческом измерении может быть трактован как специфическое взаимодействие управляющей и управляемой систем, при которой первой приписывается догматическая позиция, а второй – зависимая. При этом моностилевое образовательное пространство реализуется в схемах строгой иерархии, канонизации способов деятельности, заорганизованности, пошагового контроля, тотальности порядка, исключения чужеродных элементов, редукции сложных педагогических феноменов к простым [15, с. 107–109].

нять возможность «педагогического метанарратива», в качестве которого чаще всего выступали теория педагогики или общая дидактика.

К настоящему времени становится понятным, что опора на дидактический монотилизм в проектировании содержания педагогической подготовки становится все более ненадежной. Это происходит, по всей видимости, по нескольким причинам, среди которых стоит обратить внимание на следующие. Во-первых, описание полей науки и профессии, разрывааемых рассогласованиями и междисциплинарными конфликтами, не удается спроецировать в дидактическое пространство в качестве непротиворечивого дидактического контекста. Во-вторых, образы профессии и науки перестают выступать в мотивирующей образовательное взаимодействие форме не только по причине их стремительной мультипликации, но и в связи с прогрессивно увеличивающимся отрывом профессиональной подготовки от требований быстро изменяющегося рынка труда и жизненных интересов молодых людей. Монотилизм учебного предмета удается сохранить только путем эскалации его формальных характеристик.

Указанные обстоятельства могут быть определены как *кризис* монотилевого организации учебного предмета, основная причина которого заключается в том, что та его форма, которая выше была представлена как дидактическая единица и в этом виде своей целостностью способствовала бесперебойному воспроизводству образовательных и жизненных отношений в инновационных условиях, потеряла свою релевантность им, став стагнирующим условием развития и нового профессионализма, и становления новых связей образования с социумом и культурой.

В связи со сказанным выше важнейшей проблемой оказывается структурная организация процесса подготовки педагогов, обусловленная кризисом монотилевого формы учебного предмета. Предлагаемое в этой статье решение ориентировано на сложную его организацию, которую можно связать со структурным разрывом или «отношением селективной преемственности» процесса обучения. Речь идет о различении устройства учебного предмета на первой и второй ступенях вузовской подготовки педагогов. Преемственность в рассматриваемом случае сохраняется на уровне содержания обучения, организованного в компактные и сконденсированные формы, разрыв же касается способа обращения с материалом содержания и формы реализации образовательного процесса. Если на первой ступени педагогической подготовки отношение с предметом строится как освоение студентами способности ориентироваться в сложноустроенном образовательном пространстве, предполагающей чувствительность к языковому

стилю различных дидактик, специфике их теоретического и методического (а в более широком смысле – деятельностного) моделирования, то на второй ступени на первый план выходят декомпозиционные и композиционные педагогические умения магистрантов, оптимальной средой развития которых является полистилевое образовательное пространство.

Понятно, что единство учебного педагогического предмета при такой постановке дела не может быть соблюдено, поскольку предполагает смену его формы или переключения фокуса восприятия обучающегося с одного принципа образовательной организации на другой. На первой ступени высшего образования при освоении студентом действующих монотилевых, в частности позитивистски ориентированных образовательных практик и их прецедентов, значимыми оказываются, например, такие их элементы как опора на определенную педагогическую теорию, телеологичность, структурированность образовательного процесса, его системность, пошаговость контроля, блокировка помех [18, s. 59–111]. Педагогическое поведение в этом случае трактуется как управленческая деятельность, осуществляемая в соответствии с нормативным планом (стандартом). В то время как обращение к полистилевой парадигме делает предметом педагогического внимания компаративную компетентность студента в анализе уникальных образовательных событий, акцентирует значимость его самостоятельности и субъективной вовлеченности в педагогическую ситуацию, а предметом оценки делает рост студента по сравнению с самим собой [18, s. 114]. Педагогическая же деятельность приобретает форму поддержки самодвижения учащегося.

Для компоновки учебного предмета на первой ступени это всякий раз означает его методическую реорганизацию, обусловленную требованиями осваиваемой педагогической системы и особенностями ее языка. Учебный предмет в этом режиме формируется как набор педагогических теорий и практик, организованных в соответствии с принятым в педагогической подготовке порядком. В ходе работы с материалом разных педагогических традиций образовательное пространство в восприятии студентов приобретает образ множественности форм человеческой деятельности, построенных в соответствии с решаемыми ими конкретными образовательными задачами и профессиональными идеологиями. Контекст последних выступает предельной рамкой рефлексии педагогического опыта и способов его выражения.

Учебный предмет на второй ступени высшего образования (в магистерской подготовке) также использует идеологию стилового множества педагогического пространства, но несколько иначе. В некотором смысле о нем

можно говорить как об учебном метапредмете, поскольку он «схватывает» дидактические организованности, которые были усвоены на первой ступени подготовки, теперь уже в качестве предметов декомпозиции, проявляя их социальную и культурную (например, историческую, политическую, биографическую) обусловленность. Или другими словами деструктурированные элементы образовательных систем превращаются в инструментальные и организационно-деятельностные наборы, с помощью которых магистранты могут моделировать и апробировать инновационные педагогические проекты и практики. С этой точки зрения организация обучения на второй ступени высшего образования в структурном выражении имеет две части: декомпозиционную и композиционную.

**Заключение.** Предлагаемый к обсуждению проект организации педагогической подготовки использует в своем устройстве идею полистилизма образовательного пространства. Синонимом полистилизма выступает в этом случае понятие «многообразие», кото-

рое следует воспринимать не столько как данность, сколько как перспективный проект. Его миссия может быть определена в терминах создания ситуации педагогического многообразия, причем сначала в педагогической подготовке, а затем и в более широких условиях функционирования отечественного образования. Не секрет, что на сегодняшний день в нем доминирует установка на монотипизм в его объективистском варианте.

С этой точки зрения идеология полистилизма образовательного пространства не столько описывает ситуацию дидактического многообразия, сколько создает ее, способствуя становлению чувствительности образовательных субъектов к педагогическим различиям и сознанию их ценности. Именно этой цели служит тезис о двойной экспозиции полистилистического образовательного пространства на первой и второй ступенях педагогического образования. В указанном качестве он может быть трактован как концептуальное ядро инновационного культурно-образовательного проекта современности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аб зацвярдзэнні Палажэння аб шматузроўневай сістэме вышэйшай адукацыі ў Рэсп. Беларусь: Прыказ М-ва асветы Рэсп. Беларусь ад 4.08.1994 г. № 225 [Электронны рэсурс]. – Режим доступу: <http://www.lawbelarus.com/repub/sub28/text5267.htm>. – Дата доступу: 19.03.2019.
2. *Артемьева, С. М.* Современные тенденции и проблемы развития магистратуры / С. М. Артемьева, Л. М. Хухлындина // Вышэйшая школа. – 2014. – № 1. – С. 6–11.
3. *Бабосов, Е. М.* Основные принципы становления национальной инновационной педагогической системы в Беларуси / Е. М. Бабосов // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы V междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 окт. 2011 г. / БГПУ; под науч. ред. А. В. Торховой, З. С. Курбыко. – Минск: БГПУ, 2012. – С. 424–426.
4. *Делез, Ж.* Post scriptum: К обществам контроля / Ж. Делез // Переговоры. – СПб.: Наука, 2004. – 234 с.
5. *Жук, О. Л.* Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко. – Минск: РИВШ, 2007. – 182 с.
6. *Журавков, М. А.* Обновление национальных стандартов высшего образования – проблемы и задачи / М. А. Журавков [и др.] // Вышэйшая школа. – 2016. – № 4. – С. 3–8.
7. *Ионин, Л. Г.* Социология культуры / Л. Г. Ионин. – М.: ГУ ВШЭ, 2004. – 427 с.
8. *Корчалова, Н. Д.* К вопросу об инновационно-образовательной компетентности педагога-магистра / Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (200). – С. 69–76.

#### REFERENCES

1. Ab zatsvyardzhenni Palazhennya ab shmatuzrounevay sisteme vysheishay adukatsyi u Resp. Belarus: Prikaz M-ya obrazovaniya Resp. Belarus ot 4 avg. 1994 g. № 225 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.lawbelarus.com/repub/sub28/text5267.htm>. – Data dostupa: 19.03.2019.
2. *Artemyeva, S. M.* Sovremennye tendentsii i problemy razvitiya magistra-tury / S. M. Artemyeva, L. M. Khukhlyndina // Vysheyshaya shkola. – 2014. – № 1. – S. 6–11.
3. *Babosov, Ye. M.* Osnovnye printsipy stanovleniya natsionalnoy innovatsionnoy pedagogicheskoy sistemy v Belarusi / E. M. Babosov // Pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyakh transformatsionnykh protsessov: metodologiya, teoriya, praktika: materialy V mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 20 okt. 2011 g. / BGPU; pod nauch. red. A. V. Torkhovoy, Z. S. Kurbyko. – Minsk: BGPU, 2012. – S. 424–426.
4. *Delez, G.* Post scriptum: K obshchestvam kontrolya / G. Delez // Peregovory. – SPb.: Nauka, 2004. – 234 s.
5. *Zhuk, O. L.* Pedagogika. Praktikum na osnove kompetentnostnogo podkhoda: ucheb. posobiye / O. L. Zhuk, S. N. Sirenko. – Minsk: RIVSh, 2007. – 182 s.
6. *Zhuravkov, M. A.* Obnovleniye natsionalnykh standartov vysshego obrazovaniya – problemy i zadachi / M. A. Zhuravkov [i dr.] // Vysheyshaya shkola. – 2016. – № 4. – S. 3–8.
7. *Ionin, L. G.* Sotsiologiya kultury / L. G. Ionin. – M.: GU VShE, 2004. – 427 s.
8. *Korchalova, N. D.* K voprosu ob innovatsionno-obrazovatelnoy kompetentnosti pedagoga-magistra / N. D. Korchalova, A. A. Polonnikov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2019. – № 3 (200). – S. 69–76.

9. Макаров, А. В. Реализация компетентного подхода при проектировании стандартов высшего образования поколения 3+ / А. В. Макаров // Высшее техническое образование. – 2017. – Т. 1. – № 1. – С. 13–23.
10. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – Минск : БГУ, 2005. – 104 с.
11. Прокументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прокументова. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2016. – 412 с.
12. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 669 с.
13. Сапунов, М. Б. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление / М. Б. Сапунов, А. А. Полонников // Высшее образование в России. – 2018. – № 12. – С. 144–157.
14. Торхова, А. В. Детерминанты создания полистилевого образовательного пространства как ресурса инновационного развития потенциала педагогического образования / А. В. Торхова // Повышение эффективности практической подготовленности будущего учителя к профессиональной деятельности: материалы Респуб. науч.-практ. конф., Минск, 23 ноября, 2012 г. / БГПУ ; редкол. : А. И. Андарало, И. И. Цыркун, отв. ред.: З. С. Курбыко, О. И. Котлобай [и др.]. – Минск : БГПУ, 2013. – С. 32–34.
15. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : монография / А. В. Торхова. – М. : МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. – 265 с.
16. Фуко, М. Что такое просвещение? / М. Фуко // Вестник Московского университета. – Сер. 9. Филология. – 1999. – № 2. – С. 132–149.
17. Щедровицкий, П. Г. Революция уже произошла, мы просто этого не видим [Электронный ресурс] / П. Г. Щедровицкий. – Режим доступа : <https://www.planet-kob.ru/articles/6841>. – Дата доступа : 05.04.2019.
18. Klus-Stańska, D. Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmataczny taniec św. Wita / D. Klus-Stańska // Paradygmata współczesnej dydaktyki. – Kraków : Impuls, 2009. – S. 62–73.
19. Klus-Stańska, D. Paradygmata dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce / D. Klus-Stańska. – Warszawa : PWN SA, 2018. – 278 s.
9. Makarov, A. V. Realizatsiya kompetentnogo podkhoda pri proektirovanii standartov vysshego obrazovaniya pokoleniya 3+ / A. V. Makarov // Vyssheye tekhnicheskoye obrazovaniye. – 2017. – Tom 1. – № 1. – S. 13–23.
10. Ortega-i-Gasset, J. Missiya universiteta / J. Ortega-i-Gasset. – Minsk : BGU, 2005. – 104 s.
11. Prozumentova, G. N. Obrazovatelnye innovatsii: fenomen «lichnogo prisutstviya» i potentsial upravleniya (opyt gumanitarnogo issledovaniya) / G. N. Prozumentova. – Tomsk : Izd-vo Tom. Un-ta, 2016. – 412 s.
12. Rossiiskaya pedagogicheskaya entsiklopediya : v 2 t. / pod red. V. V. Davydova. – M. : Bolshaya Rossiiskaya entsiklopediya, 1999. – T. 2. – 669 s.
13. Sapunov, M. B. Uchebnyy predmet: epistemologicheskyy krizis i yego preodoleniye / M. B. Sapunov, A. A. Polonnikov // Vysshee obrazovaniye v Rossii. – 2018. – № 12. – S. 144–157.
14. Torkhava, H. V. Determinanty sozdaniya polistilevogo obrazovatel'nogo prostranstva kak resursa innovatsionnogo razvitiya potentsiala pedagogicheskogo obrazovaniya / H. V. Torkhava // Povysheniye effektivnosti prakticheskoy podgotovlennosti budushchego uchitelya k professional'noy deyatel'nosti: materialy Respub. nauch.-prakt. konf., Minsk, 23 noyabrya, 2012 g. / BGPU ; redkol. : A. I. Andaralo, I. I. Tsyркun, otv. red.: Z. S. Kurbyko, O. I. Kotlobay [i dr.]. – Minsk : BGPU, 2013. – S. 32–34.
15. Torkhava, H. V. Teoretiko-metodicheskie osnovy razvitiya individual'nogo stilya professional'noy deyatel'nosti budushchego uchitelya : monografiya / H. V. Torkhava. – M. : MGPU im. M. A. Sholokhova, 2005. – 265 s.
16. Fuko, M. Chto takoe prosveshcheniye? / M. Fuko // Vestnik Moskovskogo universiteta. – Ser. 9. Filologiya. – 1999. – № 2. – S. 132–149.
17. Shchedrovitskiy, P. G. Revolyutsiya uzhe proizoshla, my prosto etogo ne vidim [Elektronnyy resurs] / P. G. Shchedrovitskiy. – Rezhim dostupa : <https://www.planet-kob.ru/articles/6841>. – Data dostupa : 05.04.2019.
18. Klus-Stańska, D. Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmataczny taniec św. Wita / D. Klus-Stańska // Paradygmata współczesnej dydaktyki. – Kraków : Impuls, 2009. – S. 62–73.
19. Klus-Stańska, D. Paradygmata dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce / D. Klus-Stańska. – Warszawa : PWN SA, 2018. – 278 s.