

УДК 37.012

Бермус А.Г.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОЛЯ МЕТОДОЛОГИИ В СФЕРЕ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: методология, гуманитарная методология, поле методологии в образовании.

(Окончание. Начало в № 2 за 2017 г.)

© Бермус А.Г., 2017

Трансформации поля методологии в начале XXI в. В качестве отправной точки для анализа состояния поля методологии в последнее время мы обратились к контент-анализу тем диссертационных исследований по педагогическим наукам, защищенных в течение 2007–2012 гг. (по материалам сайта ВАК РФ). Поиск осуществлялся по всем вхождениям слов с корнем «методолог» и выявил, что за тот период времени было защищено 40 докторских диссертаций, темы которых содержали заявку на вклад в развитие методологии образования.

При более детальном анализе было установлено, что подавляющее большинство работ (31 из 40) рассматривало методологию с точки зрения расширенного «методического» представления, т.е. как обобщенную методику проектирования, разработки, оценки качества некоторого педагогического процесса или феномена. Например, определяются методологические основы «проектирования и реализации технологии интенсивного бизнес-обучения» (Н.В. Жадько); «развития эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе» (Н.А. Рачковская); «конструирования двигательных заданий в спортивно-педагогическом процессе» (Г.Н. Германов), «художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования» (Л.А. Буровкина) и др.

В этом контексте теоретические и методологические основы педагогического исследования практически неразличимы, образуя единое концептуальное поле, внутри которого любой педагогический феномен (система подготовки, технология, педагогическая деятельность в определенной образовательной области) обретает набор специфических целей, ценностей,

закономерностей, принципов, условий эффективности и др.

Гораздо более скромным в количественном отношении (5 из 40) является сектор методологических исследований, обращенных к развитию системы образования в целом или отдельных ее значимых фрагментов. Таким образом формулируются темы исследований П.Н. Гапонюка («Институциональная методология управления модернизацией современной системы образования»), Е.А. Малянова («Социально-культурная инноватика: методология, теория и практика»), И.Г. Шендрика («Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика»), Р.Н. Бунеева («Теоретико-методологические основания образовательной системы нового поколения») и А.К. Крупченко («Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании»).

И наконец, наименьшее количество вхождений связано с диссертациями, выполненными на стыке педагогических и философских, психологических или культурологических исследований и посвященными, по сути, философской методологии и антропологии (4 из 40). Таковы диссертации С.В. Бобрышова («Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания»), А.В. Тороповой («Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие»), Е.А. Плешкевича («Общая теория документа: методологическое обоснование») и Н.А. Вершининой («Методология исследования структуры педагогики»).

В принципе эти же тенденции действуют и на уровне монографий и учебников, посвященных методологи-

ческой проблематике. Так, например, в популярном учебнике В.И. Загвязинского и Р. Атаханова акцент сделан на методологических проблемах проведения региональных исследований, обусловленных «конкретными условиями региона, школы» и др., удовлетворении потребностей учителей и руководителей школ в развитии и творческом поиске (Загвязинский, Атаханов, 2005). Очевидно, что здесь мы встречаемся с современным вариантом «методологии оптимизации», в рамках которой достижимы практические результаты, ценность, новизна и теоретическая значимость которых с сугубо теоретической точки зрения всегда могут быть оспорены.

Другим направлением методологического поиска стала попытка радикального перехода от методологизации в области научно-педагогического исследования с одновременными попытками удержания «практического смысла» – к методологическому переосмыслению всего образования в целом (Новиков, 2006). Ключевым здесь выступает понятие деятельности, которое соотносится с видами учебной или игровой деятельности, педагогической практикой, научным исследованием или управлением.

Еще одним направлением модернизации методологических представлений являются попытки создания более или менее исчерпывающих и единообразно понимаемых кодификаторов педагогического знания (терминологических словарей (М.А. Галагузова, В.М. Полонский, В.А.Тестов и др.)). При этом каждое последующее исследование в идеале должно согласовывать предлагаемые словоупотребления с уже существующими понятиями и словоформами; иначе говоря, замысел заключается в восстановлении ценностной и концеп-

туальной иерархии в педагогических науках. С этим же, отметим, связана и самая большая проблема: научные (в том числе педагогические) концепты, понятия и термины появляются в соответствующих практиках, при этом соотношения между ними, равно как и способы интерпретации, в огромной степени зависят от жизненного и профессионального опыта исследователя. При этом любого рода формально-бюрократическая практика каталогизации вызывает неприятие у многих исследователей.

Другим направлением переосмысления методологических оснований образования являются идеи гуманизации и гуманитаризации. Одной из базовых стратегий здесь оказывается реконструкция принципов методологической деятельности с учетом некоторых современных гуманистических подходов (Сериков, 2016). В основе этой стратегии находится достаточно определенное противопоставление теоретического (выступающего нормативом для практика) и методологического (ориентированного на педагога-исследователя) знания. При этом если теория может быть с той или иной степенью точности помещена в некоторый «предметный» контекст (т.е. реализована как педагогическая, психологическая или социологическая теория), то методология исследования принципиально не ограничивается вопросами одного предметного поля и вовлекает философские, общенаучные категории, подходы, модели и стратегии. Соответственно, и методологическое мышление построено на обнаружении соответствий/несоответствий процедур и выводов конкретного исследования данным других наук, а методологическое сопровождение реализуется через «перекрестную рефлекссию» вы-

сказываемых положений и позиций. Так, например, хорошо известная в традиционной педагогике идея «социального заказа» (т.е. обучение и воспитание в соответствии с требованиями и нормами, предъявляемыми государством и обществом) преобразовалась в принцип личностной значимости: именно личность учащегося, потребности ее развития являются основным «заказчиком» образовательной деятельности. Аналогичным образом принцип целенаправленности педагогической деятельности, провозглашавший единство требований к личности в качестве целей образования, превратился в идею осмысленности обучения, т.е. превращения ценностно-смысловой сферы учащихся и учителей в главную ориентировочную основу педагогической деятельности. Таким же образом понятие педагогического процесса было дополнено различного рода педагогическими и антропологическими практиками; научная обоснованность педагогической деятельности дополнена опытным и ценностно-смысловым обоснованием, а процесс воздействия переосмыслен как процесс многостороннего взаимодействия.

Еще более радикальная методологическая альтернатива связана с обращением к феномену «дискурсивной методологии» (Пичугина, 2013). Сама востребованность дискурсивной методологии объясняется вызовом со стороны иллюзорного «знания», формальной каталогизации и вездесущего цитатничества готовых текстов. Взамен дискурсивная методология предлагает проблематизацию самой порождающей ситуации мышления-речедействия и связанную с ней перспективу реконструкции речемыслительного пространства через осмысление ключевых концептов и видов общественных

практик, личную биографию и жизненный опыт анализируемого автора либо же процесс влияния и взаимовлияния между людьми.

Около 10 лет назад нами была сделана попытка систематического изложения базовых принципов и идей «гуманитарной методологии» (Бермус, 2005), вызвавшая крайнее неоднозначную реакцию (см. стенограмму обсуждения доклада «Гуманитарная методология: прочтение, программа, профанация?» от 15.11.2005 на сайте Фонда Г.П. Щедровицкого <http://www.fondgp.ru/lib/seminars/2005-2006/pre/3>). С нашей точки зрения, гуманитарную методологию отличают: субстанциальная критичность (т.е. направленность на реконструкцию истоков и оснований любой мысли), единство интерпретирующей и проективной практики, выход за пределы дихотомических классификаций и бинарных оппозиций, внимание к изменяющимся способам бытия и речи человека в мире. Вполне естественно, что столь широко и многозначно понятый феномен «гуманитарной методологии» порождает сомнения в оправданности такой концептуализации. В этом отношении нам представляется очень важной формула, предложенная Э. Гуссерлем в его «Картезианских медитациях»: «Ее (т.е. разрабатываемую феноменологию) можно было бы называть неокартезианством, сколь ни вынуждена она благодаря радикальному развитию картезианских мотивов отказаться почти от всего общеизвестного содержания философского учения Декарта». В дальнейшем эти идеи были развиты и уточнены (Бермус, 2015, 2016а, б).

Об одном практическом аспекте анализа поля методологии. В заключение проведенного анализа трансформаций поля методологии мы

считаем необходимым вернуться к проблеме недостаточности (ошибочности) методологических оснований современных диссертационных исследований. Теперь нам представляется достаточно очевидным, что важным (если не сказать – системообразующим) фактором, провоцирующим ошибки, является непроясненность методологических оснований современной педагогической науки, наличие в ней множества не сводящихся друг к другу парадигм, что в конечном счете обуславливает некорректности и несоответствия. Сопоставляя методологические построения отечественной педагогики 1930-х, 1950-х, 1960–1980-х и последних лет, мы можем отметить, что в каждую эпоху существовало три основных центра «консолидации» методологических образов, каждый из которых был связан с определенной онтологической картиной образования и его исследований.

Религиозно-философский аспект методологии педагогических исследований. Исторически и концептуально первыми развивались представления о методологии образования в контексте философских и политико-идеологических представлений о том, что представляет собой образование, какой должна быть наука об образовании, по каким законам и на каких принципах должен строиться образовательный процесс и т.д. При этом обоснования соответствующих идей и принципов явным образом выходят за пределы педагогической науки и укоренены в соответствующих философских и даже религиозно-мистических учениях. Фундаментальное разделение объектов педагогической науки на педагогические системы и педагогические процессы восходит к диалектической оппозиции состояния (система) и движения (процесс), осмыс-

ленной еще в античной Греции. Мы можем говорить о наличии некоторого религиозно-философского фундамента педагогического знания, строящегося по законам формальной и диалектической логики и обращенного прежде всего к Слову как исходной реальности гуманитарного познания. Важно то, что затруднения в отношении к этой первичной материи гуманитарного познания немедленно отражаются в виде «методологических затруднений» исследователя.

Поясним, как эти фундаментальные соотношения проявляются в практике педагогических исследований:

1. Принцип тематизма. Отправной точкой для любого сколько-нибудь серьезного исследования является формулировка темы, т.е. репрезентация некоторой педагогической реальности в языке. Удачный выбор темы связан с выполнением трех трудносочетаемых условий: во-первых, тема должна содержать в себе проблему, т.е. вопрос; во-вторых, тема должна быть актуальной, т.е. признаваемой и обсуждаемой в научном сообществе; в-третьих, тема должна быть преемственной с некоторой научной традицией.

2. Проблема исследования. Как уже было отмечено, простейшей формулировкой проблемы может быть вопрос, на который отсутствует ответ. По сути, тематизация и проблематизация представляют собой два взаимосвязанных полюса одного и того же рассуждения: вокруг темы группируются уже существующие представления, в то время как вокруг проблемы – неясности, трудности и открытые вопросы.

3. Важнейшим условием правильной формулировки темы и проблемы исследования оказывается обзор первоисточников, приводящий к выявлению противоречий. В науке этот принцип называется «единством

исторического и логического»: логика индивидуального исследования уходит своими корнями в «историю вопроса»; соответственно, успешное исследование вносит свой неповторимый вклад в историю мысли. При этом по поводу каждого из утверждений возникает множество несопоставимых (противоречивых) высказываний, требующих своего разрешения.

4. Гипотезой исследования в данном случае является некоторое предположение или идея, требующие обоснования в текстах предшественников и в идеале снимающие выявленное противоречие. В принципе любая педагогическая идея по факту имеет статус философско-педагогической гипотезы.

5. Методами исследования являются процедуры, допустимые для данного типа знания: сравнения, сопоставления, аналогии, обобщения, индуктивные и дедуктивные выводы, исследование исключений и др. Разумеется, к методам обоснований могут относиться и фактические свидетельства, добытые в результате анкетирования, опросов, интервью, однако их статус гораздо ниже, чем статус уже апробированных идей и логических способов аргументации.

6. Положения (тезисы), выносимые на защиту. Именно они являются главнейшими результатами религиозно-философского исследования и связаны с развитием некоторого «канона», уточнением учения в связи с возникающими проблемами. С этим же связан и основной критерий качества выполненного исследования: каждое из вновь защищаемых положений (тезисов) должно быть *обосновано* существующей традицией и принятой моделью рассуждений (конкретной формой антропологического/педагогического дискурса (Пичугина, 2013)).

7. Другим, еще более значительным критерием качества выполненного исследования является его научная новизна, т.е. совокупность вновь определенных понятий, способов рассуждения и логики обоснования защищаемых тезисов.

8. Наконец, завершающим элементом в религиозно-философском фундаменте научно-педагогического исследования является апробация исследования. Важно иметь в виду, что само слово «апробация» возникло в лоне католической церкви и означало официальное разрешение епископальной цензуры публиковать авторское сочинение (на нем ставилась печать «*approbatur*», что означает «одобряется»). В современном научном обиходе апробация менее формальна и связана с выступлениями и обсуждениями на научных конференциях, рецензированием сочинений; однако в любом случае речь идет о процедуре «признания» за исследование «прав гражданства» внутри науки. В отличие от апробации апробирование (или опробывание) связано с практическим поглощением тех или иных идей.

В последние десятилетия именно в сфере религиозно-философских оснований научной педагогики наблюдается наибольшее разнообразие идей и концепций. Каждый из инновационных подходов (культурологический, личностный, семиотический, герменевтический и др.) возникает как оригинальная реакция на проблемы и противоречия в способах осмысления современного образования, привносит в педагогическую науку новые идеи, концепты, принципы, а также участвует в полемике с альтернативными подходами.

Проблема глубочайшего культурно-антропологического надлома, произо-

шедшего в конце XX в. и связанного с переходом от «модерна» к «постмодерну», еще не стала объектом углубленной философской и, как следствие, образовательной рефлексии. Качественно трансформируется образ времени: на смену прогрессистским концепциям, ориентированным на мирную конкуренцию различных социально-экономических систем, не исключая их конвергенцию и сотрудничество, приходят жесткие эсхатологические модели, отрицающие прогресс в гуманитарной сфере и утверждающие необходимость/неизбежность возвращения к архаическим порядкам (родовым, этническим, религиозным). Аналогичные тенденции реализуются и в государственно-политической, и в экономической сфере, где на смену современным концепциям *специализации, кооперации, планирования* приходят постмодерновые ценности *поиска и захвата ресурсов, усиления роли личных связей, покровительства, силового подчинения, растворения человеческой субъектности в некотором «планктоне»* (С. Кордонский, А. Морозов).

Все это приводит к необходимости переосмысления ключевой для всей новейшей европейской культуры концепции «человека» и «человечности», в рамках которой любые качества и свойства оказываются результатом сплетения разнородных процессов и инстанций. В каком-то отношении речь идет об антропологическом повороте, начавшемся в XX в. под знаменем психоанализа (З. Фрейд, К. Юнг, Ж. Лакан), но требующем новых концепций, способов и средств анализа. Именно в этом контексте нам представляется важной перспективой идея антропологического дискурса, находящегося на стыке языковых (символических), когнитивных (образных), темпоральных

(исторических) и инструментальных (технологических) реальностей (Пичугина, 2011а, б).

Научно-философский аспект методологии педагогических исследований. Этот аспект возникает относительно недавно – около четырех столетий назад в Европе – и связан с именами таких ученых и философов, как Г. Галилей, Р. Декарт, Ф. Бэкон, И. Ньютон, Дж. Локк и др. Отправной точкой для возникновения этой методологии становится представление о фундаментальной двойственности мира, внутри которого активное начало (субъект) и пассивное начало (объективная действительность) связаны познавательным отношением. Возникший таким образом дуализм прослеживается на всех уровнях и во всех аспектах научно-философского познания: вслед за дихотомией субъекта и объекта возникает двойственность чувственного (эмпирического) и мыслительного (теоретического) метода познания; сам процесс познания оказывается двуединством предметного познания и рефлексии, а главной ценностью познания – различение «истинно-объективного знания» и «субъективных мнений».

По этой же причине мы представим основные элементы научно-философской методологии парным образом:

1. Субъект и объект познания. Несмотря на внешнее и довольно существенное разграничение познающего (субъект) и познаваемого (объект), научно-философская методология постулирует наличие познавательного отношения, связывающего человека и окружающий его мир. Именно в рамках научно-философского познания роль методологии исследования приобретает абсолютно фундаментальное значение.

2. Объект и предмет исследования. Существует несколько упрощенное (и в конечном счете неверное) представление о том, что объект – это некоторый «кусочек реальности» как таковой, а предмет – специальным образом реконструированное научным сознанием и опытом представление об объекте. В действительности определение объекта является результатом культурной работы, поскольку возникает в процессе обобщения и семиотизации некоторой «базы исследования», в качестве которой, как правило, выступают образовательные организации, учебные группы и др.

3. Методология и методы исследования. Фундаментальной проблемой, задающей общую перспективу исследования, оказывается выбор методологии (по сути, онтологической картины объекта и, шире того, ситуации исследования). Так, например, выбор в качестве методологической основы исследования системного подхода означает представление объекта познания в качестве сложной многоуровневой и многоаспектной реальности, выполняющей некоторые функции по отношению к окружающей ее среде, обладающей целостностью и характеризующейся внутренним составом и структурой. В соответствии с этой картиной возникают и методы исследования: функциональный анализ, структурные исследования, экспериментирование с внешними условиями. Если же в качестве методологической основы заявлен процессный подход, то объект рассматривается как постоянно изменяющаяся реальность, внутри которой можно выделить совокупность последовательно сменяющихся друг друга этапов. Соответственно, методами исследования оказываются хронологическое описание, анализ согласованности

«входов» и «выходов» отдельных процессов и пр.

4. Методы и методика исследования. В то время как каждый метод отражает некоторый аспект исследования, базирующийся на существующем онтологическом представлении об объекте, каждое конкретное исследование нуждается в определении методики – объектно и ситуативно ориентированной последовательности действий, обеспечивающей получение надежных и валидных результатов. В каком-то смысле метод есть отражение абстрактной логики познания, в то время как методика – способ решения конкретных познавательных задач.

5. Описательные и объяснительные гипотезы. Сформулированная описательная гипотеза есть попытка представить «значимые» (со статистической точки зрения) взаимосвязи. Экспериментально подтвержденная и статистически обоснованная описательная гипотеза представляет собой закономерность, т.е. связь между несколькими характеристиками. Важно иметь в виду, что природа объяснительных гипотез совершенно иная: они возникают вследствие включения в исследование «религиозно-философских» представлений. Соответственно, меняется сам характер доказательства. Если в случае проверки *описательных* гипотез закономерности *выводятся* из опыта (и, соответственно, корректно выполненное исследование может привести к отрицанию первоначально выдвинутой гипотезы), то в случае проверки *объяснительных* гипотез опыт может служить более или менее обоснованным *подтверждением* правильности объяснительной гипотезы, однако он недостаточен для того, чтобы отвергнуть гипотезу.

6. Результаты и выводы исследования. Двойственность пронизывает

и аспект завершения исследования: с одной стороны, представляются результаты исследования, являющиеся количественными данными, полученными на основе обработки эмпирических данных. С другой стороны, результаты исследования не могут служить основой для принятия каких-то решений, они должны быть сопоставлены с результатами других исследований, должна быть оценена их надежность и валидность, обсуждены возможности применения в практике. Результатом этих логических процедур оказываются выводы исследования.

7. Основным критерием эффективности проведенного исследования в логике научно-философской методологии является научная новизна, компонентами которой могут быть: новые факты, концепты (свойства, характеристики, термины, понятия, теоретические модели), схемы интерпретации и др. При этом собственно научным достижением является только то, что было обосновано соответствующим экспериментальным методом или логической процедурой.

Говоря о перспективах развития научно-философской методологии, следует иметь в виду, что развитие современных средств фиксации человеческого существования и активности делает необходимой интеграцию психолого-педагогических исследований с исследованиями в области генетики, информатики, психофизиологии. Это потребует методологической рефлексии базовых понятий – «педагогического процесса», «образовательной ситуации», их переменных, показателей, условий, возможностей, а также принципов применения исследовательских методов смежных наук для обоснования педагогических процессов и др.

Проектно-деятельностный аспект методологии педагогических исследований. Исторически проектно-деятельностный аспект в педагогических исследованиях теснейшим образом связан с превращением сферы образования и воспитания в массовую политико-экономическую практику. По мере роста количественных показателей возникает запрос на постоянную оптимизацию – повышение функциональности, качества и эффективности затрачиваемых средств. Здесь же рождается и принципиальное триединство процессов: непосредственного образовательного процесса, создающего кадровый потенциал общества; управленческого, обеспечивающего минимизацию издержек, и исследовательского, выявляющего проблемы, противоречия и резервы роста.

Наиболее адекватной и универсальной онтологической картиной, описывающей эту реальность, оказывается деятельностный, а также технологический и компетентностный подходы. В их рамках каждый из участников образовательного пространства решает актуальные для себя лично и для общества в целом проблемы, связанные с приобретением необходимого уровня компетенций и минимизацией затрат в условиях постоянно развивающегося общественного производства. При этом задача педагогической науки состоит в выявлении этих проблем и переводе их в технологии решения.

Эта диспозиция порождает и свой особый категориальный аппарат:

1. Целью исследования в проектно-деятельностном аспекте являются предполагаемые изменения качественных показателей деятельности образовательной системы, а также ее некоторое будущее состояние.
2. Каждая цель исследования конкретизируется в виде совокупности за-

дач. Соответственно, в исследованиях проектно-деятельностного характера можно говорить о специфических гипотезах, представляющих собой предположения об эффективных путях (механизмах) решения выявленных проблем.

3. Теоретическая база исследования. В отличие от научно-философской методологии, в основе которой лежат различные подходы к исследованию реальности, основой проектно-деятельностного исследования оказываются теоретические модели, в рамках которых объясняется устройство и функционирование изучаемого объекта, а также возможности его управляемого совершенствования.

4. Научные и практические результаты исследования. Ключевым условием успешности проектно-деятельностного исследования является достижение практических результатов: это может быть повышение качества образования, эффективности расходимых средств, объемных или относительных показателей образовательной деятельности (так называемая практическая значимость исследования).

5. Важнейшим свидетельством успешности исследования в этом контексте оказывается внедрение результатов исследования, т.е. целенаправленное и организованное изменение образовательных практик и практик управления под влиянием полученных результатов.

Стратегическим приоритетом исследований в проектно-деятельностной методологии является технологизация их процессов и результатов. С увеличением мощности информационных устройств и сетей передачи данных эта тенденция воплощается в технологиях массовых онлайн-курсов, геймификации и гейм-дизайна, создания виртуальных образовательных пространств

и пр. (Burke, 2014; Walz, Deterding, 2015).

В завершение еще раз обратимся к поставленным во введении проблемам и сформулируем предварительные выводы.

Во-первых, следует отказаться от попыток сведения методологического кризиса в сфере наук об образовании к тем или иным субъективным недостаткам исследователей, их руководителей или системы аттестации. Во-вторых, следует, по-видимому, избавиться от надежд на достижение единства и определенности методологического аппарата наук об образовании, в качестве которого будет выступать тот или иной вариант «самой передовой» методологии. В-третьих, следует отказаться от жесткого противопоставления «нормативной» (прескриптивной) и «описательной» (дескриптивной) методологии. Любая попытка изъятия методологических категорий из реального процесса развития науки и придания им «абсолютного» («нормативного») статуса имеет в качестве следствий формализацию науки и бесплодность ее построений, т.е. как раз тот результат, который и является предметом критики. И наконец, в-четвертых, особого внимания заслуживает исследование ценностно-смысловой природы методологического знания, его зависимости от исследовательских практик, философской и предметно-практической рефлексии.

Литература

1. Бермус А.Г. Гуманитарные смыслы образования: из XX в XXI век. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2015.
2. Бермус А.Г. К новой парадигме управления инновационными процессами в образовании // Непрерывное образование: XXI век. 2016а. № 1 (13). URL: <http://11121.petrsu.ru/journal/article.php?id=3045>.
3. Бермус А.Г. Методы гуманитарных исследований модернизации образования. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016б.
4. Бермус А. Феномен «гуманитарной методологии» // Кентавр. 2005. № 37. URL: <http://v2.circleplus.ru/kentavr/n/37/3>.
5. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Академия, 2005.
6. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2006.
7. Пичугина В.К. Антропологический дискурс в педагогике: направления развития и пути интеграции // Ярославский педагогический вестник. 2011а. № 2, т. 2. С. 22–25.
8. Пичугина В.К. Антропологический дискурс педагогики: исторические и теоретические аспекты. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013.
9. Пичугина В.К. Антрополого-педагогические концепции в России: история и современность. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co, 2011б.
10. Сериков В.В. Методологическая деятельность в педагогике: опыт методологического сопровождения педагогического исследования // Методология научного исследования в педагогике. М.: Планета, 2016. С. 9–18.
11. Burke, B., 2014. Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things. Brookline, MA: Bibliomotion.
12. Walz, S.P. and S. Deterding (Eds.), 2015. The Gameful World: Approaches, Issues, Applications. Cambridge, MA: The MIT Press.

References

1. Bermus, A.G., 2015. Humanitarian senses of education: from XX to the XXI century. Rostov-on-Don: SFedU Publishing House. (rus)
2. Bermus, A.G., 2016(a). To a new paradigm of managing innovative processes in education. Continuous education: 21st century, 1 (13). URL: <http://11121.petrsu.ru/journal/article.php?id=3045>. (rus)
3. Bermus, A.G., 2016(b). Methods of humanitarian researches into modernization of education. Rostov-on-Don: SFedU Publishing House. (rus)
4. Bermus, A., 2005. Phenomenon of "humanitarian methodology". Centaur, 37. URL: <http://v2.circleplus.ru/kentavr/n/37/3>. (rus)
5. Zagvyazinsky, V.I. and R. Atakhanov, 2005. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: teaching manual. Moscow: published by Academia. (rus)
6. Novikov, A.M., 2006. Methodology of education. Moscow: published by Egves. (rus)
7. Pichugina, V.K., 2011(a). Anthropological discourse in pedagogy: directions of development and ways of integration. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2 (2): 22–25. (rus)
8. Pichugina, V.K., 2013. Anthropological discourse of pedagogics: historical and theoretical aspects. Moscow: published by FLINTA: Nauka. (rus)

9. *Pichugina, V. K.*, 2011(b). Anthropological and pedagogical concepts in Russia: history and present. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. (rus)
10. *Serikov, V.V.*, 2016. Methodological activity in pedagogy: experience of methodological support of a pedagogical research. In: Methodology of scientific research in pedagogy (pp. 9–18). Moscow: published by Planeta. (rus)
11. *Burke, B.*, 2014. Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things. Brookline, MA: Bibliomotion.
12. *Walz, S.P. and S. Deterding* (Eds.), 2015. The Gameful World: Approaches, Issues, Applications. Cambridge, MA: The MIT Press.