

**СЕВЕРИН Сергей Николаевич**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики  
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина  
(г. Брест, Республика Беларусь)

*severin\_sn@mail.ru*

## **ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОБЪЕКТ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ: РИСКИ СУВЕРЕНИЗАЦИИ**

**Аннотация:** статья посвящена методологической проблеме десуверенизации постнеклассической педагогики, носит аналитико-гипотетический, дискуссионный характер; проблема исследования – определить, как культурно-научные трансформации, связанные с формированием постнеклассической культуры, науки, тенденции развития постнеклассической науки влияют на развитие педагогики, какие методологические тренды постнеклассических педагогических исследований (в том числе и деструктивные) формируют. Автором акцентируется внимание на тенденциях развития науки в контексте постнеклассической культуры (гуманитаризация, конвергенция, интенсификация меж- и трансдисциплинарных исследований и др.), стратегиях развития постнеклассической педагогики (в каком направлении *должна* развиваться педагогика?), трендах в методологии постнеклассических педагогических исследований, рисках десуверенизации педагогики, эксплицируются факторы десуверенизации, инволюции постнеклассической педагогики, методологической энтропии в педагогике (стихийные дивергентные и конвергентные процессы в науке, формирование «метанауки», «технонауки», интенсификация меж- и трансдисциплинарных исследований образования, интеграция педагогики в меж- и трансдисциплинарные комплексы, влияние постмодернизма, отказ от парадигмы как методологического эталона исследований, акцент на методологическом плюрализме, мультипарадигмальности), выявлены основные деструктивные методологические установки / тренды / тенденции постнеклассической педагогики, постнеклассических педагогических исследований (гуманистический «декларизм» (А. А. Арламов), технократизм, «парад парадигм, методологий, неопедагогик» (В. В. Краевский), «размывание» дисциплинарной структуры педагогики, легализация «полиметодологий»), утверждается, что условием обеспечения научного суверенитета постнеклассической педагогики являются комплексность и синхронизация следующих стратегий ее развития: теоретизации, гуманитаризации, методологизации и конвергенции (применение меж- и трансдисциплинарных подходов, меж- и трансдисциплинарного методологического инструментария в педагогических исследованиях).

**Ключевые слова:** постнеклассическая педагогика, методологические тренды, тенденции развития науки, стратегии развития постнеклассической педагогики, риски десуверенизации постнеклассической педагогики, факторы десуверенизации педагогики.

**Дата поступления:** 23.06.2024

**Дата публикации:** 26.09.2024

**Для цитирования:** Северин С. Н. Постнеклассическая педагогика как объект трансдисциплинарной и методологической рефлексии: риски суверенизации // Непрерывное образование: XXI век. 2024. Вып. 3 (47). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9687

**SEVERIN Sergey N.**

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German Philology and Linguodidactics.

Brest State University named after A.S. Pushkin  
(Brest, Republic of Belarus)

*severin\_sn@mail.ru*

## **POST-NON-CLASSICAL PEDAGOGY AS AN OBJECT OF TRANSDISCIPLINARY AND METHODOLOGICAL REFLECTION: RISKS OF DESOVEREIGNIZATION**

**Abstract:** the article is devoted to the methodological problem of desovereignization of post-non-classical pedagogy and is of an analytical-hypothetical, debatable nature. The research problem is to determine how cultural and scientific transformations associated with the formation of post-non-classical culture, science, development trends of post-non-classical science influence the development of pedagogy; what methodological trends of post-non-classical pedagogical research these transformations form, including those of a destructive nature. The author focuses on the trends in the development of science in the context of post-non-classical culture (humanitization, convergence, intensification of inter- and transdisciplinary research, etc.), strategies for the development of post-non-classical pedagogy (in what direction should pedagogy be developed?), the trends in the methodology of post-non-classical pedagogical research, the risks of desovereignization pedagogy, factors of desovereignization, involution of post-non-classical pedagogy, methodological entropy in pedagogy (spontaneous divergent and convergent processes in science, the formation of «metascience», «technoscience», intensification of inter- and transdisciplinary studies of education, integration of pedagogy into inter- and transdisciplinary complexes, influence postmodernism, rejection of the paradigm as a methodological standard of research, emphasis on methodological pluralism, multi-paradigm). The author accentuates the main destructive methodological attitudes/trends/tendencies of post-non-classical pedagogy, post-non-classical pedagogical research (humanistic «declarism» (A. A. Arlamov), technocratism, «parade of paradigms, methodologies, neo-pedagogy» (V. V. Kraevsky), «erosion» of the disciplinary structure of pedagogy, legalization of «polymethodologies»), it is argued that the condition for ensuring the scientific sovereignty of post-non-classical pedagogy is the complementarity and synchronization of the following strategies for its development: theorization, humanitization, methodologization and convergence (application of inter- and transdisciplinary approaches, inter- and transdisciplinary methodological tools in pedagogical research).

**Keywords:** post-non-classical pedagogy, methodological trends, trends in the development of science, development strategies of post-non-classical pedagogy, risks of desovereignization of post-non-classical pedagogy, factors of deconfiguration of pedagogy.

**Received:** June 23, 2024

**Date of publication:** September 26, 2024

**For citation:** Severin S. N. Post-non-classical pedagogy as an object of transdisciplinary and methodological reflection: risks of desovereignization. *Neprieryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2024. No. 3 (47). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9687

Развитие педагогики сопряжено с трансформациями культурно-научного контекста. По мнению некоторых ученых (О. В. Архипова, В. Г. Буданов, Л. П. Киященко, В. С. Степин и др.) [1–4], на рубеже XX–XXI вв. культура, философия, наука, образование вступают в «эпоху постнеклассичности», ценностные приоритеты которой человекообразность [4], культурное многообразие и

плюрализм [5; 6], диалог культур [7; 8], экология культуры, науки, образования, человека, безопасное и устойчивое планетарное развитие [9–12]. Дополняет контекст «четвертая научная революция», связанная с радикальной трансформацией парадигмальных оснований науки (онтологических, философско-мировоззренческих, методологических) [13; 14], парадигм исследований, стратегий развития науки, конкретно научных дисциплин. Постнеклассическая наука характеризуется гуманитаризацией [15], включая методологию, актуализацией аксиологической, технологической, экспертно-аналитической функций, сопряженностью методологической рефлексии с рефлексией социокультурного контекста, гуманитарной, экологической экспертизой исследований [3; 16–19], транспарентностью и альтернативностью нормативно-критериальных систем [20; 21], полипарадигмальностью исследований<sup>1</sup> [22], конвергенцией культуры и науки, «кроссфертилизацией» методологий [17], интеграцией парадигм естественных, технических и социогуманитарных наук, формированием метанауки [23], «технонауки» [24], приоритетом меж- и трансдисциплинарных исследований [3; 13; 17; 25–27]. В «предреволюционные» и «революционные» периоды в науке, когда наука находится в «точке бифуркации» [13], в ней усиливается энтропия [17], проявляющаяся в методологическом анархизме, стихийной дифференциации и конвергенции наук. Кроме того, современная наука позиционируется как «закрыто-открытая» сложная саморазвивающаяся система [17], характеризующаяся как наличием жесткого парадигмального ядра, так и непрерывными «парадигмальными трансплантациями» [13], меж- и трансдисциплинарными взаимодействиями. В этой связи важно выяснить, как и в какой степени трансформации культурно-научного контекста, философские концепции, общенаучные тенденции влияют на стратегии развития педагогики, какие конкретно научные методологические тренды формируют.

На деструктивных методологических тенденциях, рисках десувверенизации, дефундаментализации педагогики акцентируют внимание А. А. Арламов, Н. В. Бордовская, В. В. Краевский, Н. Л. Коршунова, В. М. Полонский, Б. И. Пружинин [28–34].

Статус методологической тенденции в постнеклассической педагогике приобретает *методологический анархизм*, обусловленный постмодернистскими утановками, сопряженный с хаотизацией методологического и понятийно-терминологического аппарата. Данная тенденция проявляется в таких методологических трендах, как «парад парадигм, методологий, неопедагогик» [31; 32], *дискредитация парадигмы как методологического эталона научно-педагогического познания, легализация «субъективной методологии», «полиметодологий»*. В. В. Краевский акцентирует внимание на том, что «появляются и исчезают сверхновые “педагогик” и “неопедагогик”, парадигмы, технологии. Предлагаются “субъективные”, т. е. как бы персональные, методологии...» [31, с. 6], усиливается «тенденция, связанная с “размыванием” науки педагогики...» [31, с. 5], предпринимаются попытки «заменить если не всю вообще теоретическую педагогику, то ее методологическую часть философией образова-

---

<sup>1</sup> Джери Д. Большой толковый социологический словарь. М., 1999. Т. 2. 528 с.

ния» [31, с. 8]. Методолог отмечает: «Каждый божий день миру является какая-нибудь педагогика. Возможно, их уже миллион... “Процесс пошел” давно, а сейчас принял обвальный характер... Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальный характер» [32, с. 113]. По мнению Н. В. Бордовской, «множественность» педагогик «без установления взаимосвязи того или иного научного направления с традиционно принятым предметом науки может обострить кризис собственно научного статуса педагогики» [29, с. 25]. Солидарны с Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмовым: «Необходимо, чтобы каждая научная дисциплина, входящая в поли- и трансдисциплинарный комплекс, была одновременно и открыта, и замкнута. Открыта по отношению к новым когнитивным схемам, переносимым из смежных и более отдаленных научных дисциплин и имеющим для нее эвристическую значимость; готова к кооперации с другими научными дисциплинами, к реализации совместных исследовательских проектов. Замкнута, ибо она должна стремиться сохранить свой специфический предмет и ракурс исследования, развивать свои прогрессивные и наиболее продвинутые исследовательские методы и стратегии» [10, с. 23]. Б. И. Пружинин отмечает: «Философия сегодня с тревогой смотрит на попытки методологически склонить... педагогическую науку к отказу от ее собственно научных функций и... фактически превратить педагогику даже не в прикладную науку, но в технологию обслуживания внешних для педагогической реальности целей» [34, с. 263].

Стратегия суверенизации педагогики сопряжена с ее теоретизацией, методологизацией, фундаментализацией исследований, формированием методологической структуры педагогической науки, включающей как минимум: онтологические, философско-аксиологические, методологические основания, научную картину постнеклассической образовательной реальности (дисциплинарная онтология), объект (постнеклассическое образование), задачи (функции), предмет педагогики (образование как педагогический процесс), категориально-понятийный аппарат и терминосистему, проблемное поле, полидисциплинарную структуру (дидактика, теория и методика воспитания, методология педагогики и др.), дескриптивное эмпирическое знание (факты), дескриптивное теоретическое знание (педагогические закономерности, теории, концепции дескриптивно объяснительного типа), прескриптивное специально-научное знание (педагогические нормы: принципы, методы, формы, методики, технологии), дескриптивное методологическое знание (методологические категории, понятия, концепции) и нормативно-методологическое знание (идеалы, стратегии, подходы, принципы, логико-гносеологические алгоритмы, методы и критерии качества педагогических исследований). Сформирована ли у «новых» педагогик указанная методологическая структура? Вопрос риторический.

Если отрицается право педагогики на собственный предмет исследования, собственное концептуальное видение образования, на методологию (парадигму) исследования, теорию, педагогика теряет свой научный суверенитет, исчезает с «карты науки». В контексте общенаучных тенденций, связанных с дифференциацией и, особенно, конвергенцией наук, науки и культуры, науки и

технологий, педагогике важно сохранить статус автономной теоретической дисциплины.

Основными методами исследования выступали: контент-анализ 117 докторских диссертаций по педагогике, методологическая рефлексия, интерирующая метарефлексию как «рефлексию рефлексий», связанную с переоценкой рефлексивных выводов экспертов-методологов, рефлексию меж- и трансдисциплинарных взаимодействий, конкретно научную методологическую рефлексию (объект – педагогика). В фокусе методологической рефлексии – трансформации оснований науки, парадигма науки, парадигмальные трансформации, конвергентные процессы в науке, концепции и стратегии развития постнеклассической науки и др., а также педагогическая наука, парадигма педагогических исследований, парадигмальные трансформации, тенденции и стратегии развития педагогики, ее дисциплинарная структура, концептуально-понятийный и методологический аппарат, внутри-, меж- и трансдисциплинарные связи, риски и др. Постнеклассическая педагогика интегрирована в меж- и трансдисциплинарные комплексы. Объектом трансдисциплинарной рефлексии являются взаимодействия в системе «культура – наука – социум» («культура – наука – педагогика – образование – социум»), в частности, конвергенция науки и культуры, усиливающееся влияние на науку таких подсистем культуры, как экономика, идеология, политика, интеграция науки и техносферы и формирование «технонауки», кластеризация «технонауки», высшего образования, бизнес-структур, инновационных производств, маркетинга и коммерциализация науки и образования. Результатом обще- и конкретно научной рефлексии, метарефлексии специально-научных и методологических исследований, трансдисциплинарной рефлексии является экспликация методологических тенденций, концепций и стратегий развития постнеклассической науки, которые в той или иной степени обуславливают риски десоверенизации педагогической науки.

*Риски постнеклассической педагогики* – методологические установки, концепции и стратегии развития педагогики, методологические тенденции, тренды, дискредитирующие педагогику как теоретическую дисциплину, обуславливающие ее инволюцию, десоверенизацию. *Тенденция* есть объективный, устойчивый, неоднократно верифицируемый вектор или направление развития как науки, так и методологии научного познания. Тенденциями постнеклассической науки являются конвергенция наук, интенсификация меж- и трансдисциплинарных исследований и др. *Конвергенция наук* проявляется в формировании «метанауки» [23], методологии «метанауки» (метапарадигмальный статус синергетического подхода), «гибридизации» исследований, интеграции методологий естественных, технических, социогуманитарных наук, формировании методологического инструментария междисциплинарных исследований, «парадигмальных трансплантаций» [13], применении в монодисциплинарных исследованиях междисциплинарного подхода (критическая экстраполяция подходов, теорий, концепций, понятий, методов исследования из «других» наук).

Конвергенция культуры, науки, технологий проявляется в трансдисциплинарности исследований, реализации комплексных проблемно ориентированных

исследований с целью решения актуальных экзистенциальных проблем на основе «научных синтагм» [35] как локальных трансдисциплинарных методологических конструкций, созданных сообразно уровню и типу экзистенциальной проблемы.

*Тренд* есть зарождающееся, формирующееся явление в науке, методологии науки, позиционирующееся как ультрановое, характеризующееся объективностью, локальностью, краткосрочностью, эфимерностью. Для трендов характерна цикличность. Термин «методологический тренд» в определенной степени сопряжен с метафорой «методологический мейнстрим». *Тренды* формируют «силуэт», контуры науки, методологии науки будущего. Например, в контексте постнеклассической педагогики *гуманитарная экспертиза процесса и результатов педагогических исследований, применение трансдисциплинарного подхода, конструирование трансдисциплинарной стратегии педагогических исследований являются методологическими трендами*. Со временем тренд может трансформироваться в тенденцию. Гуманитаризация науки, методологии науки сегодня позиционируется как одна из тенденций постнеклассической науки. *А гуманитаризация педагогики, методологии педагогики, педагогических исследований – это, в контексте педагогики, тренд или тенденция?*

На основе контент-анализа 117 докторских диссертаций по педагогике установлено, что парадигмальным статусом (т. е. приоритетными) в постнеклассической педагогике обладают антропологический (в 25 % исследований), компетентностный (40 %), культурологический (45 %), личностно и субъектно ориентированный (58 %) подходы. Концептуальное пространство постнеклассических педагогических исследований характеризуется осцилляциями: в нем «сосуществуют» гуманистические, технократические, гуманитарные, экогуманитарные, трансдисциплинарные и другие подходы, концепции; в 19 % педагогических исследований гуманитарная стратегия является приоритетной, однако только в 4 % осуществляется гуманитарная экспертиза образовательных новаций. В этой связи заключаем, что *гуманитарный идеал научно-педагогического познания находится в процессе институционализации, постнеклассическая, гуманитарная парадигма педагогических исследований – в стадии формирования («протопарадигма»), гуманитаризация педагогических исследований является методологической тенденцией, применение гуманитарной экспертизы – методологическим трендом*.

В гуманитаристике «тренды» и «тенденции» не являются «чистыми» описаниями реальности и *рассматриваются как дескриптивные теоретические конструкции с «завуалированной» оценкой* [36]. В рамках той или иной методологической тенденции периодически возникают методологические тренды (как вспышки на солнце), в том числе и деструктивного характера. Например, в контексте гуманитаризации науки, гуманитаризации методологии науки в постнеклассической педагогике все рельефнее проявляется такой *методологический тренд*, как *гуманистический «декларизм»* (А. А. Арламов) [28], связанный с формальным применением в педагогических исследованиях гуманитарных подходов, точнее, перечислением в тексте диссертации «модных» гуманитар-

ных подходов без указания на их функции в исследовании. Более того, в методологический фундамент конкретного педагогического исследования интегрируются «конфликтующие» друг с другом гуманитарные подходы. Иногда гуманитарные подходы, заявленные в качестве методологического основания исследования, не коррелируют с авторской педагогической концепцией, методической системой. В некоторых диссертациях указан весь спектр гуманитарных подходов (аксиологический, гуманистический, субъектный, личностно ориентированный, культурологический, антропологический, онтологический, герменевтический, феноменологический, экзистенциальный и др.), однако содержательно и инструментально данные подходы не разграничены (иногда отождествляются), не указана их функциональная специфика в исследовании.

В методологическом пространстве постнеклассической педагогики существуют разные идеалы научности (естественно-научный, технологический, гуманитарный). Влияние естественно-научного идеала на педагогические исследования существенно. Оно выражается в такой методологической установке, как *сциентизм*, который в неклассической и постнеклассической педагогике проявляется, например, в известной методологической тенденции (*искусственная математизация педагогических исследований, тотальное применение статистических критериев*). В чем смысл, целесообразность применения статистических инструментов в педагогических исследованиях? В статистическом обосновании прикладных результатов исследований, установлении «сильных», «слабых» корреляционных связей между «переменными» в эксперименте (например, методикой обучения и уровнем развития дивергентных способностей)? С нашей точки зрения, *статистические критерии в контексте постнеклассической педагогики не обладают парадигмальным статусом, не являются приоритетными, не входят в критериальное ядро оценки качества постнеклассических педагогических исследований.*

Одним из *методологических трендов*, сопряженных с эпохой «цифровой культуры», цифровой трансформацией образования, является формирование «цифровой педагогики», «*e-дидактики*», интегрирующей, по мнению М. А. Чошанова, новую дидактическую теорию, искусство обучения, дидактическую инженерию в эпоху цифровых технологий [37]. Ситуацию, связанную с «тотальной цифровизацией» образования и педагогики, И. А. Колесникова характеризует как «*постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма*», что проявляется в «стихийной трансформации основных компонентов процесса обучения, изменений педагогического тезауруса, появлении “гибридных” дидактических теорий...» [38].

Закономерно ли развитие содержания педагогических категорий и понятий: «образование», «обучение», «содержание образования», «форма обучения» и других? Закономерно. Радикально ли трансформируются сущностные признаки понятий или только дополняется их содержание новыми элементами? Например, эволюция содержания понятия «содержание образования» сопряжена с доминированием в научно-педагогическом дискурсе разных подходов: когнитивно-репродуктивного, системно-деятельностного, культурологического,

лично развивающего, субъектно-деятельностного, компетентностного, коннективистского, трансдисциплинарного. Содержательные доминанты конкретной концепции содержания образования, образовательной программы зависят от того, адептом какого подхода является педагог.

Независимо от того, кто и как формирует содержание образовательной программы (педагоги-профессионалы в контексте формального образования в рамках государственного образовательного стандарта посредством аналитики, проектирования, экспериментирования, гуманитарной экспертизы или «сеть» в процессе неформального образования, стихийной сетевой коммуникации), реализуется ли она в реальном, виртуальном (дистанционном), «гибридном» формате, императивом является то, что *«содержание образования» – это компонент педагогической системы, обусловленный педагогическими ценностями и целями, обозначающий, чему мы обучаем и воспитываем, какие ценности, смыслы, виды культурного опыта, компетенции, качества формируем у целевой группы, какие человеческие потенции, способности развиваем.* От цели и содержания образования зависит выбор педагогического инструментария.

*«Парад парадигм» в педагогике* (В. В. Краевский) [31] как методологическая тенденция. В педагогике термин «парадигма» используется в двух основных значениях: а) парадигма как методологическая модель научно-педагогического познания; б) парадигма как онтологическая модель образовательной реальности («парадигма образования»). В. В. Краевский, Н. Л. Коршунова считают нецелесообразным использование термина «парадигма» и для обозначения методологического эталона педагогических исследований, и для обозначения альтернативных моделей образования [30; 31].

С нашей точки зрения, *парадигма постнеклассической педагогики* – открыто-закрытая гуманитарная потенциально полипарадигмальная онтометодологическая система, ядро которой составляют ценности постнеклассической культуры, науки, образования, эксплицирующая проблемно концептуальное пространство и интегрирующая методологические императивы постнеклассических педагогических исследований (гуманитарный идеал научности, гуманитарная и трансдисциплинарная методологические стратегии, гуманитарные подходы, методы, критерии), выступающая методологическим эталоном управления качеством исследований и, *опосредованно*, качеством функционирования и развития образовательных систем.

С позиции нормативно-гносеологического подхода парадигма – это система методологических стандартов, инвариантных стратегий, принципов, подходов, методов, критериев, доминирующих в той или иной научной дисциплине (в науке в целом) в тот или иной культурно-исторический период, которая задает нормативно-критериальную рамку методологического мышления, проектирования, рефлексии, экспертизы процесса и результатов научного познания. Наличие парадигмы как методологического эталона есть необходимое условие обеспечения качества исследований и защиты от энтропии, методологического анархизма, особенно в периоды радикальных трансформаций науки.

*Специфическими признаками парадигмы постнеклассической педагогики, с нашей точки зрения, являются: аксиологическая и методологическая гетерогенность, трансдисциплинарность (культуросообразность, междисциплинарность), интеграция ценностного, нормативного и онтологического компонентов, комплементарность естественно-научного, технологического и гуманитарного идеалов (каждый из которых имеет свой культурный смысл, методологический функционал и реализуется посредством особых методологических средств), приоритет гуманитарных методологических и функционально-методологических средств, эксплицитно-имплицитный тип научных парадигм.*

Почему парадигма постнеклассических педагогических исследований является онтометодологической системой, относится к эксплицитно-имплицитному типу парадигм? Во-первых, парадигма – методологический эталон, нормативно-критериальная система научно-педагогического познания (методологическое измерение). Во-вторых, в парадигму интегрированы приоритетные концептуальные модели постнеклассического образования (антропологическая, герменевтическая, трансдисциплинарная и др.), выполняющие научно-онтологическую (формируют научно-педагогическую картину постнеклассической образовательной реальности), аксиологическую (мировоззренческую) и методологическую функции. В-третьих, парадигмальные подходы (например, компетентностный) не только являются методологическими регулятивами педагогических исследований, но и «встроены» в образовательную реальность (образовательные стандарты, учебные планы и программы) – управляют, нормируют функционирование и предопределяют стратегию развития образовательных систем (онтологическое измерение). В-четвертых, альтернативные парадигмальные подходы (культурологический, субъектно-ориентированный, компетентностный и др.) являются объектом педагогической рефлексии, ценностного и профессионального самоопределения педагогов-практиков, источником проектирования авторских педагогических систем (онтологический аспект).

***Полипарадигмальность («мультипарадигмальность») педагогических исследований и полипарадигмальность образования не есть тождество. С нашей точки зрения, полипарадигмальность имманентна педагогическим (социально-гуманитарным) исследованиям и заключается в следующем:***

– потенциальной альтернативности культурных, философско-аксиологических, методологических, специально научных оснований решения научно-педагогической проблемы;

– гетерогенности парадигмального пространства постнеклассических педагогических исследований, выражающейся в альтернативности парадигмальных подходов (в контексте исследования – концептуальнообразующих) к исследованию, наукоемкому проектированию образовательных систем.

Парадигмальное ядро постнеклассических педагогических исследований формируют несколько гуманитарных подходов. Приоритетными, обладающими парадигмальным статусом в постнеклассической педагогике являются антропо-

логический, компетентностный, культурологический, личностно и субъектно-ориентированный подходы.

С точки зрения *онтопарадигмального подхода* (И. А. Колесникова) [39] полипарадигмальность имманентна образованию и заключается в парадигмальной множественности образовательной реальности, обусловлена онтологически. С одной стороны, образование культуросообразно, интегрировано в различные философские, религиозные, духовные практики, этнокультуру. Для него имманентны признаки той или иной культурной традиции, культурная самобытность. С другой – сопряжено с многообразием человеческих сообществ, форм духовного бытия человека, многообразием экзистенциальных смыслов бытия. Образование есть одна из форм духовного бытия человека, взаимодействия с миром, «мироосвоения» (И. И. Сулима) [40]. *Образовательное многообразие обусловлено и культурным, и человеческим многообразием – онтологически обусловлено.*

Вместе с тем в рамках одной и той же концепции образования термины «парадигма», «полипарадигмальность» могут иметь несколько значений. С. Ю. Степанов предлагает вместо термина «парадигма» в гуманитаристике использовать понятие «*культуродигма*». Автор рассматривает «культуродигму» сквозь призму онтологического и нормативно-гносеологического подхода, в частности, выделяет альтернативные «*образовательные культуродигмы*» («технотронную» и «рефлексивно-сотворческую» в контексте цифрового образования) и «*психолого-педагогическую культуродигму*» как методологический эталон психолого-педагогических исследований [41]. Таким образом, термин «культуродигма» обозначает и модель образования, и методологический эталон исследования образования. Более того, культуродигмы образования альтернативны. Явная аналогия с полипарадигмальностью образования.

Очевидно, что в постнеклассическом культурно-научном контексте с учетом методологического («парадигмального») многообразия, транспарентности методологических и парадигмальных пространств научных дисциплин и других факторов сверхактуальна «иммунная» функция [10] парадигмы педагогической науки, крайне важно сохранить методологические эталоны, императивы.

*«Парад методологий» в педагогике* [31], легализация «*полиметодологий*» как методологический тренд. Один из рисков постнеклассической педагогики связан с «расширительной» трактовкой понятия «методология педагогики», которое трансформируется в «необъятный концепт»: «методология педагогического исследования», «методология образования», «методология управления образованием», «методология учебной деятельности» [42]. Некоторые исследователи считают легитимным в педагогике и «сосуществование разных педагогических методологий в рамках разных парадигм» [43, с. 11], формирование «педагогической полиметодологии».

Указанные выше методологические концептуальные позиции – пример явного влияния постмодернистских установок в педагогике. Постнеклассическая наука «не отменяет» принцип понятийно-терминологической однозначности. С нашей точки зрения, *отождествлять понятия «методология педагогики» и*

«методология образования», «парадигма педагогического исследования» и «парадигма образования», «полипарадигмальность педагогических исследований» (как потенциальная вариативность методологических стратегий, подходов к решению педагогической проблемы) и «полипарадигмальность образования» (как множественность «парадигм» или моделей образования) неправомерно. Более того, считаем, что данный методологический тренд отрицательно влияет на научный статус педагогики, качество педагогических исследований, качество научно-методологического образования будущих педагогов-исследователей.

**«Парад неопедагогик» в педагогике** (В. В. Краевский) [32] как методологическая тенденция, которая обусловлена, с нашей точки зрения, следующими методологическими факторами:

- конвергенцией педагогики с другими науками («психопедагогика», «нейропедагогика»);
- появлением новых образовательных феноменов (например, «инклюзивное образование» и, как следствие, «инклюзивная педагогика»);
- «переводом», трансформацией, «перереформатированием» методологического подхода, специально научной теории, концепции в «неопедагогику», например, экзистенциального подхода в «экзистенциальную педагогику» [44].

Применение в педагогическом исследовании, в процессе наукоемкого проектирования дидактических систем естественно-научного знания о функциональной специализации полушарий головного мозга человека – это «подход» или «неопедагогика» («нейропедагогика»)? «Нейродидактика изучает теорию и практику построения образовательного процесса с учетом нейропсихологических и нейрофизиологических особенностей обучающихся» [45, с. 64]. Знание нейропсихологических и нейрофизиологических особенностей обучающихся выступает необходимым компонентом междисциплинарного методологического обеспечения проектирования любой дидактической системы. Однако это не является основанием формирования новой науки – «нейродидактики».

Возникают и другие вопросы. «Е-дидактика» – это «наука» («неодидактика»), объектом которой выступает новый образовательный феномен (цифровое обучение), или «метподход», трансдисциплинарное методологическое основание глобальной цифровой трансформации обучения как системы, или «технология управления качеством обучения», связанная, например, с проектированием цифровых дидактических сред («дидактическая инженерия» по М. А. Чошанову [37]), или «дидактический подход», основанный на применении цифровых инструментов в обучении, или «концепция цифрового обучения»?

Некоторые исследователи полагают, что педагогика исчерпала свой научный потенциал и в этой связи необходим «научный синтез» философии и педагогики, психологии и педагогики и формирование, например, «психолого-педагогической науки» [46]. С нашей точки зрения, междисциплинарность имманентна педагогическим исследованиям. Например, научно-психологическое знание («сознание», «субъект», «рефлексия», «компетентность», «когнитивный

стиль» и др.) является необходимым методологическим источником обоснования и проектирования любых педагогических концепций и технологий. Однако надо разграничивать междисциплинарный подход к обоснованию педагогических концепций и технологий и «психологизм» как методологическую установку.

**Тенденции и стратегии развития постнеклассической педагогики.** В научно-педагогическом дискурсе параллельно с термином «тенденции развития педагогики» [31] используется понятие «стратегии развития педагогики» [47]. Вместе с тем «тренды», «тенденции» и «стратегии» как результаты научного познания относятся к разным типам знания [36]: «тренды», «тенденции» – это «знание о сущем», для которого имманентна оценка (например, «парад парадигм и неопедагогик» в педагогике, с нашей точки зрения, является тенденцией, отрицательно влияющей на научный статус педагогики); «стратегии развития науки» относятся к *нормативному типу знания*, «знанию о должном» («В каком направлении должна развиваться педагогика?»). *Стратегии развития постнеклассической педагогики – это альтернативные прогнозно-нормативные модели, отражающие приоритетные направления ее развития, обусловленные социокультурными факторами, обще- и внутринаучными трендами, гетерогенностью научного сообщества.* Стратегии развития науки являются результатом методологической и трансдисциплинарной рефлексии, методологического проектирования, полилога и конвенции ученых. В силу многообразия научных сообществ («ментальностей») в рамках конкретной науки существуют альтернативные (конкурирующие) концепции / стратегии ее развития. Мы считаем, что основными стратегиями развития постнеклассической педагогики являются: *суверенизация, теоретизация, методологизация, гуманизация и конвергенция.*

Таким образом, в контексте постнеклассической культуры и науки все рельефнее проявляются риски *десуверенизации постнеклассической педагогики*, которые обусловлены влиянием философских концепций (релятивизм, постмодернизм, цифромодернизм, метамодернизм), тенденциями развития постнеклассической науки, «внутрипедагогическими» методологическими установками, трендами, тенденциями: гуманистический «декларизм» [28], психологизм, сциентизм и искусственная математизация исследований, «парад парадигм, методологий, неопедагогик» [31; 32], легализация «субъективной методологии», «полиметодологий», отрицание целесообразности методологических эталонов (парадигм) и другие.

Приоритетными факторами десуверенизации постнеклассической педагогики являются:

– конвергенция наук, «кроссфертилизация» методологий и парадигм естественных, технических и социогуманитарных наук [17], интенсификация меж- и трансдисциплинарных исследований образования, интеграция педагогики в меж- и трансдисциплинарные комплексы;

– влияние постмодернизма, акцент на методологическом многообразии, легализация мультипарадигмальности, альтернативности нормативно-критериальных систем исследований;

– влияние метамодернизма, которое проявляется в «концептуальных осцилляциях» [48], «”смещениях и смешиваниях” методологий, концептуальной и парадигмальной интеграции, что обеспечивает нелинейность, многосторонность, многослойность познания усложняющейся социокультурной и психореальности» [49];

– формирование «технонауки», гиперболизация ценности прикладной науки, «риски трансформации прикладной науки в “псевдонауку”» [34, с. 48], усиливающийся релятивизм и, как следствие, позиционирование педагогики как «технологического приложения» философии и психологии (Б. И. Пружинин) [34];

– открытость методологического и парадигмального пространства постнеклассических педагогических исследований;

– дефундаментализация научно-методологического образования педагогов-исследователей.

С нашей точки зрения, *условием обеспечения научного суверенитета постнеклассической педагогики является комплементарность и синхронизация таких стратегий ее развития, как теоретизация, методологизация, гуманитаризация и конвергенция.*

Стратегия теоретизации основана на естественно-научном идеале и заключается в развитии «теоретической педагогики» (А. А. Арламов) [28], фундаментализации исследований, обосновании и конструировании теоретических моделей образовательных систем, выявлении закономерных связей, факторов трансформаций образования, формировании, систематизации категориально-понятийного аппарата и другом. В контексте данной стратегии теоретическая функция педагогики является системообразующей.

Гуманитаризация педагогики заключается в аксиологизации исследований, в антропологическом, онтологическом, герменевтическом «повороте» в педагогике, в утверждении *парадигмального статуса* гуманитарной, экогуманитарной методологических стратегий (И. А. Колесникова, А. И. Субетто) [11; 39], гуманитарных критериев оценки качества педагогических исследований, гуманитарной экспертизы процесса и результатов научно-педагогического познания.

Методологизация педагогики заключается, прежде всего, в тотальной методологической рефлексии педагогики, гуманитаризации методологии педагогики, обосновании гуманитарной парадигмы педагогических исследований (стратегий, подходов, принципов, методов, критериев), адаптации, инструментализации, технологизации гуманитарных, меж- и трансдисциплинарных методологических подходов, инвентаризации и систематизации как специально-научного, так и методологического знания и другом.

Стратегия конвергенции основана на идеале трансдисциплинарной науки и заключается в установке на «кооперацию» педагогики с другими науками, культурой, проявляется в различных формах «гибридности»: реализация педагогикой аксиологической, теоретической, технологической, экспертно-аналитической функций; функциональная комплементарность в процессе ис-

следований естественно-научного, технологического и гуманитарного идеалов научности (И. И. Цыркун) [47]; формирование гетерогенного методологического пространства исследований на основе экстраполяции философских, общенаучных, мульти-, меж-, трансдисциплинарных подходов, концепций и др.; дополнительность в структуре исследований культурного, философско-аксиологического, методологического, специально научного и субъективно-иррационального измерений; реализация меж- и трансдисциплинарных исследований образования, педагогических исследований на основе междисциплинарной и трансдисциплинарной стратегий; применение «гибридных» методологических стратегий (эко-техно-гуманитарная, междисциплинарно-гуманитарная и др.); интеграция типов исследований (например, «фундаментально-прикладное педагогическое исследование на основе трансдисциплинарного подхода») и т. п.

### Список литературы

1. Архипова О. В. Философско-культурные основания образования в течение жизни: постнеклассический контекст // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. DOI: 10.15393/j5.art.2013.1942
2. Буданов В. Г. Трансдисциплинарные дискурсы постнеклассики: познание, коммуникация, самоорганизация в антропосфере // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. Москва, 2015. С. 145–159.
3. Киященко Л. П., Моисеев В. И. Философия трансдисциплинарности. Москва, 2009. 205 с.
4. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. Санкт-Петербург, 2009. С. 249–295.
5. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. Санкт-Петербург, 1998. 159 с.
6. Тоффлер Э. Третья волна [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: [http://royallib.com/read/toffler\\_elvin/tretya\\_volna.html#2130051](http://royallib.com/read/toffler_elvin/tretya_volna.html#2130051) (дата обращения 09.11.2023).
7. Библер В. С. Диалог и диалогика [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: <https://dia-logic.livejournal.com/189020.html?ysclid=lor7fr5r8u930688732> (дата обращения 09.11.2023).
8. Каган М. С. Перспективы развития гуманитарного знания в XXI веке // Личность. Культура. Общество. 2005. Вып. 4 (28). С. 60–69.
9. Лихачев Д. С. О национальном характере русских // Вопросы философии. 1990. № 4. С. 3–7.
10. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Москва, 1994. 236 с.
11. Субетто А. И. Этика педагогических инноваций [Электронный ресурс] // Академия тринитаризма. Электрон. дан. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120132.htm> (дата обращения 14.07.2023).
12. Юдин Б. Г. Трансгуманизм: сверхгуманизм или антигуманизм? // Биоэтика и гуманитарная экспертиза. Москва, 2013. Вып. 7. С. 10–24.
13. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва, 2000. 744 с.
14. Дугин А. Г. Эволюция парадигмальных оснований науки. Москва, 2002. 418 с.
15. Микешина Л. А. Методология научного познания в контексте культуры. Москва, 1992. 174 с.
16. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. Москва, 1999. 137 с.

17. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10 (112). С. 193–201.
18. Тульчинский Г. Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2008. № 4 (16). С. 38–52.
19. Юдин Б. Г. Трансдисциплинарный характер гуманитарной экспертизы // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. Москва, 2015. С. 319–333.
20. Порус В. Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности). Москва, 1999. 124 с.
21. Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. Москва, 2003. 176 с.
22. Шавель С. А. Общественная миссия социологии. Минск, 2010. 404 с.
23. Nicolescu B., Volckmann B. Transdisciplinarity: Basarab Nicolescutalks with Russ Volckmann // Integral Rev. 2007. Is. 4. P. 73–90.
24. Barnes B. Elusive Memories of Technoscience // Perspectives on Science: Historical, Philosophical, Social. 2005. Vol. 13. Is. 2. P. 142–165.
25. Бажанов В. А. О феномене трансдисциплинарной научной революции // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. Москва, 2015. С. 136–144.
26. Морен Э. Метод. Природа Природы. Москва, 2005. 464 с.
27. Порус В. Н. От междисциплинарности к трансдисциплинарности: мосты между философией науки и философией культуры // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. Москва, 2015. С. 416–432.
28. Арламов А. А. Целостность методологических подходов в педагогическом исследовании (универсализация и отношение компенсаторности) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 5. С. 14–18.
29. Бордовская Н. В. Педагогическая системология: постановка проблемы // Педагогика. 1998. № 8. С. 25–30.
30. Коршунова Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска // Педагогика. 2006. № 8. С. 11–20.
31. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. 2002. № 1. С. 3–10.
32. Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. С. 113–118.
33. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика. 1999. № 8. С. 16–23.
34. Пружинин Б. И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. Москва, 2009. 423 с.
35. Ракитов А. И. Новой науке — новое науковедение // Наукоевческие исследования. Москва, 2003. 144 с.
36. Ивин А. А. Теория аргументации. Москва, 2000. 414 с.
37. Чошанов М. А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16. № 3. С. 673–685.
38. Колесникова И. А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8/9. С. 67–82.
39. Колесникова И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 4. Электрон. дан. URL: <https://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2642> (дата обращения 17.11.2023).
40. Сулима И. И. Гуманитарные принципы организации образовательного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 6. С. 178–182.

41. Степанов С. Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век. 2019. Вып. 1 (25). DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464
42. Новиков А. М. Методология образования. Москва, 2006. 488 с.
43. Фомичева И. Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания // Педагогика. 2001. № 9. С. 11–19.
44. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 1–15.
45. Подлиняев О. Л., Шишарина Н. В., Ромм Т. А. Проблема гигиенической оценки педагогических технологий в общеобразовательной школе в контексте нейродидактики // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2019. Вып. 1. С. 63 – 70.
46. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 8–22.
47. Цыркун И. И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки // Адукацыя і выхаванне. 2011. № 8. С. 16–24.
48. Аккер Р., Гиббонс Э., Вермюлен Т. Метамодернизм. Историчность, Аффект и Глубина после постмодернизма. Москва, 2017. 273 с.
49. Гусельцева М. С. Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8. Вып. 4. С. 327–340.

## References

1. Arkhipova O. V. Philosophical and cultural foundations of education throughout life: post-non-classical context. *Nepreryvnoye obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2013. Is. 1. DOI: 10.15393/j5.art.2013.1942 (In Russ.)
2. Budanov V. G. Transdisciplinary discourses of post-non-classics: knowledge, communication, self-organization in the anthroposphere. *Transdistsyplinarnost v filisofii i nauke: podkhody, problem, perspektivy [Transdisciplinarity in philosophy and science: approaches, problems, prospects]*. Moscow, 2015. P. 145–159. (In Russ.)
3. Kiyashchenko L. P., Moiseev V. I. Philosophy of transdisciplinarity. Moscow, 2009. 205 p. (In Russ.)
4. Stepin V. S. Classics, non-classical, post-non-classical: criteria for differentiation. *Post-neklassika: filisofiya, nauka, kultura [Post-non-classical: philosophy, science, culture]*. Saint Petersburg, 2009. P. 249–295. (In Russ.)
5. Lyotard J.-F. The state of postmodernity. Saint Petersburg, 1998. 159 p. (In Russ.)
6. Toffler E. The Third Wave [Electronic resource]. Electron. dan. URL: [http://royallib.com/read/toffler\\_elvin/tretya\\_volna.html#2130051](http://royallib.com/read/toffler_elvin/tretya_volna.html#2130051). (In Russ.)
7. Bibler V. S. Dialogue and dialogue [Electronic resource]. Electron. Dan. URL: <https://dia-logic.livejournal.com/189020.html?ysclid=lor7fr5r8u930688732> (date of access 11.09.2023). (In Russ.)
8. Kagan M. S. Prospects for the development of humanitarian knowledge in the 21st century. *Lichnost. Kultura. Obshchestvo [Personality. Culture. Society]*. 2005. Vol. 4 (28). P. 60–69. (In Russ.)
9. Likhachev D. S. On the national character of Russians. *Voprosy filosofii [Questions of philosophy]*. 1990. No. 4. P. 3–7. (In Russ.)
10. Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P. Laws of evolution and self-organization of complex systems. Moscow, 1994. 236 p. (In Russ.)
11. Subetto A. I. Ethics of pedagogical innovations [Electronic resource]. *Academy of Trinitarianism*. Electron. dan. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/000/a0000001.htm> (date of access 07.14.2023). (In Russ.)

12. Yudin B. G. Transhumanism: superhumanism or antihumanism? *Bioetika i gumanitarnaya ekspertiza [Bioethics and humanitarian expertise]*. Moscow, 2013. Is. 7. P. 10–24. (In Russ.)
13. Stepin V. S. Theoretical knowledge. Moscow, 2000. 744 p. (In Russ.)
14. Dugin A. G. Evolution of paradigmatic foundations of science. Moscow, 2002. 418 p. (In Russ.)
15. Mikesheva L. A. Methodology of scientific knowledge in the context of culture. Moscow, 1992. 174 p. (In Russ.)
16. Bratchenko S. L. Introduction to humanitarian examination of education. Moscow, 1999. 137 p. (In Russ.)
17. Knyazeva E. N. Transdisciplinary research strategies. *Vestnik Tomskogo GPU [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*. 2011. No. 10 (112). P. 193–201. (In Russ.)
18. Tulchinsky G. L. Humanitarian expertise as a social technology. *Vestnik Cheliabinskoy gosudarstvennoy akademii kultury i iskusstva [Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts]*. 2008. No. 4 (16). P. 38–52. (In Russ.)
19. Yudin B. G. Transdisciplinary character of humanitarian expertise. *Transdistsyplinarnost v filosofii i nauke [Transdisciplinarity in philosophy and science: approaches, problems, prospects]*. Moscow, 2015. P. 319–333. (In Russ.)
20. Porus V. N. Paradoxical rationality (essays on scientific rationality). Moscow, 1999. 124 p. (In Russ.)
21. Shvyrev V. S. Rationality as a value of culture. Tradition and modernity. Moscow, 2003. 176 p. (In Russ.)
22. Shavel S. A. Public mission of sociology. Minsk, 2010. 404 p. (In Russ.)
23. Nicolescu B., Volckmann B. Transdisciplinarity: Basarab Nicolescutalks with Russ Volckmann // *Integral Rev.* 2007. Is. 4. P. 73–90.
24. Barnes V. Elusive Memories of Technoscience // *Perspectives on Science: Historical, Philosophical, Social.* 2005. Vol. 13. Is. 2. P. 142–165.
25. Bazhanov V. A. On the phenomenon of transdisciplinary scientific revolution. *Transdistsyplinarnost v filosofii i nauke [Transdisciplinarity in philosophy and science: approaches, problems, prospects]*. Moscow, 2015. P. 136–144. (In Russ.)
26. Morin E. Method. Nature of Nature. Moscow, 2005. 464 p. (In Russ.)
27. Porus V. N. From interdisciplinarity to transdisciplinarity: bridges between the philosophy of science and the philosophy of culture. *Transdistsyplinarnost v filosofii i nauke [Transdisciplinarity in philosophy and science: approaches, problems, prospects]*. Moscow, 2015. P. 416–432. (In Russ.)
28. Arlamov A. A. Integrity of methodological approaches in pedagogical research (universalization and the relation of compensatoriness). *Vestnik Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University]*. 2009. No. 5. P. 14–18. (In Russ.)
29. Bordovskaya N. V. Pedagogical systemology: statement of the problem. *Pedagogika [Pedagogy]*. 1998. No. 8. P. 25–30. (In Russ.)
30. Korshunova N. L. The concept of a paradigm: in the labyrinths of search. *Pedagogika [Pedagogy]*. 2006. No. 8. P. 11–20. (In Russ.)
31. Kraevsky V. V. Methodology of pedagogy: past and present. *Pedagogika [Pedagogy]*. 2002. No. 1. P. 3–10. (In Russ.)
32. Kraevsky V. V. How many pedagogies do we have? *Pedagogika [Pedagogy]*. 1997. No. 4. P. 113–118. (In Russ.)
33. Polonsky V. M. Conceptual and terminological apparatus of pedagogy. *Pedagogika [Pedagogy]*. 1999. No. 8. P. 16–23. (In Russ.)
34. Pruzhinin B. I. Ratio serviens? Contours of cultural-historical epistemology. Moscow, 2009. 423 p. (In Russ.)
35. Rakitov A. I. New science – new science. *Naukovedcheskiye issledovaniya [Scientific research]*. Moscow, 2003. 144 p. (In Russ.)

36. Ivin A. A. Theory of argumentation. Moscow, 2000. 414 p. (In Russ.)
37. Choshanov M. A. E-didactics: a new look at the theory of learning in the era of digital technologies. *Obrazovatelnyje tekhnologii i obshchestvo [Educational technologies and society]*. 2013. T. 16. No. 3. P. 673–685. (In Russ.)
38. Kolesnikova I. A. Post-pedagogical syndrome of the era of digital modernism. *Vysshee obrazovanoje v Rossii [Higher education in Russia]*. 2019. T. 28. No. 8/9. P. 67–82. (In Russ.)
39. Kolesnikova I. A. Transdisciplinary strategy for the study of continuing education [Electronic resource]. *Nepreryvnoje obrazovanije: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2014. Is. 4. Electronic. Dan. URL: <https://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=2642> (date of access 11.17.2023). (In Russ.)
40. Sulima I. I. Humanitarian principles of organizing the educational process. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo [Bulletin of the Nizhny Novgorod N. I. Lobachevsky University]*. 2014. No. 6. P. 178–182. (In Russ.)
41. Stepanov S. Yu. On the problem of choosing a strategy for the development of digital education as continuous. *Nepreryvnoje obrazovanije: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2019. Vol. 1 (25). DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464 (In Russ.)
42. Novikov A. M. Methodology of education. Moscow, 2006. 488 p. (In Russ.)
43. Fomicheva I. G. Theoretical and methodological foundations for the structuring of pedagogical knowledge. *Pedagogika [Pedagogy]*. 2001. No. 9. P. 11–19. (In Russ.)
44. Rozhkov M. I. Concept of existential pedagogy. *Vestnik Yaroslavskego pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Yaroslavl Pedagogical University]*. 2002. No. 4 (33). P. 1–15. (In Russ.)
45. Podlinyaev O. L., Shisharina N. V., Romm T. A. The problem of hygienic assessment of pedagogical technologies in secondary schools in the context of neurodidactics. *Vestnik Buriatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanije. Lichnost. Obshchestvo [Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society]*. 2019. Vol. 1. P. 63–70. (In Russ.)
46. Feldshtein D. I. Psychological and pedagogical science as a resource for the development of modern society. *Probleny sovremennogo obrazovanija [Problems of modern education]*. 2011. No. 6. P. 8–22. (In Russ.)
47. Tsyркun I. I. Unsolved problems and strategies for the development of pedagogical science. *Adukatsiya i vykhavanne [Education and Upbringing]*. 2011. No. 8. P. 16–24. (In Russ.)
48. Acker R., Gibbons E., Vermeulen T. Metamodernism. Historicity, Affect and Depth after postmodernism. Moscow, 2017. 273 p. (In Russ.)
49. Guseltseva M. S. Metamodernism in psychology: new methodological strategies and changes in subjectivity. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologija [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology]*. 2018. T. 8. Is. 4. P. 327–340. (In Russ.)