

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-9-22

УДК 37.011

И.А. Лескова

Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
400066 г. Волгоград, Российская Федерация

О релевантности методологических стратегий педагогического исследования

Статья посвящена проблеме соответствия методологической стратегии педагогического исследования уровню системной сложности решаемых в нем задач. Цель статьи – рассмотреть различие параметров методологических стратегий на онтологических началах классической и постнеклассической науки, показав пример нерелевантности методологической стратегии системной сложности задач научно-педагогического исследования. В основу анализа методологических стратегий положено представление о методологии как отрефлексированной онтологии, соответственно, выбор методологической стратегии исследования неразрывно связан с выбором его онтологического основания. В статье по схеме «онтологическое представление → методологическая стратегия → методологический инструментарий → применение» рассматриваются две методологические стратегии: «найти общее для частного» (взгляд на педагогическую действительность через объективно существующую логику) и «целое по частям не ищется» (взгляд на педагогическую действительность через человека). Выделены их параметры, показано различие. На примере проекта

© Лескова И.А., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

«ФГОС 4.0 – первый цифровой стандарт» рассмотрена нерелевантность методологической стратегии педагогического исследования. Предложенные в статье выводы содействуют устранению методологических просчетов, которые могут быть допущены в педагогических исследованиях.

Ключевые слова: методологическая стратегия педагогического исследования, релевантность методологической стратегии, онтологические основания педагогического исследования, классическая и постнеклассическая наука, ФГОС 4.0

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лескова И.А. О релевантности методологических стратегий педагогического исследования // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-9-22

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-9-22

I.A. Leskova

Volgograd State Socio-Pedagogical University,
Volgograd, 400066, Russian Federation

On the relevance of methodological strategies for pedagogical research

The article deals with the problem of matching the methodological strategy of pedagogical research to the level of systemic complexity of the tasks solved in it. The purpose of the article is to consider the difference between the general parameters of methodological strategies set by the philosophical principles of classical and post non-classical science, and to show how the irrelevance of the methodological strategy affects the solution of the problems of pedagogical research. In the process of scientific research, the following theoretical research methods were used: comparative analysis, interpretation, generalization, scientific theorizing. The analysis of methodological strategies is based on the idea of methodology as a reflected ontology, therefore, the choice of a methodological research strategy is the choice of its ontological foundation. In the article, according to the scheme

“ontological representation → methodological strategy → methodological tools → application”, two methodological strategies are considered: “find the general for the particular” and “the whole is not sought in parts”. Their parameters are highlighted and the differences are shown. Using the example of the project “Federal State Educational Standard 4.0 – the first digital standard”, the irrelevance of the methodological strategy of pedagogical research is considered. The conclusions proposed in the article contribute to the elimination of methodological shortcomings that may be made in pedagogical research.

Key words: methodological strategy of pedagogical research, relevance of methodological strategy, ontological foundations of pedagogical research, classical and post-non-classical science, Federal State Educational Standard 4.0

CITATION: Leskova I.A. On the relevance of methodological strategies for pedagogical research. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 9–22. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-9-22

Введение

Интерес к вопросам и проблемам методологии неизменно актуален, но усиливается, когда меняются условия мыслительной деятельности, например, происходит смена онтологических оснований культуры, меняется научная картина мира и т.п. Современная наука, осуществив переход к постнеклассическому этапу своего развития, переживает именно такой период. Сменился тип научной рациональности (с классической на постнеклассическую). Изменился предмет научного познания: на смену объектному типу предметности, когда «предмет научного познания рассматривается как система объектных связей» [11, с. 75], пришел необъектный тип предметности, затрагивающий человеческий мир. Произошло смещение познавательной установки с «объектно ориентированного познания на проектно-конструктивную деятельность с человекообразными комплексами» [Там же, с. 77]; переход от объясняющей, констатирующей стратегии к проективно-конструктивной. Изменения показывают, что на современном этапе своего развития наука учится видеть мир через человека, в связи с чем возросла *актуальность* решения вопросов и проблем методологии.

Сложность текущего состояния развития науки состоит в том, что все версии научности и сопряженные с ними методологические платформы не связаны отношением «одно закончилось – другое началось», а одновременно сосуществуют и действуют в исследовательском поле

науки. Это порождает проблему релевантности методологического инструментария исследования, т.к. в каждой из версий научности свой способ понимания исследовательских задач и логика исследования, что создает ситуацию выбора методологии, адекватной уровню системной сложности решаемых проблем и задач. Однако это обстоятельство, как правило, не рефлексивируется в научно-педагогических исследованиях, следствием чего может стать иллюзия инновационности, когда инновационной является только форма, а содержание остается традиционным, потому педагогическая инновация не дает ожидаемого результата. То обстоятельство, что кризис образования, несмотря на интенсивность потока образовательных инноваций, только углубляется, подтверждает существование такой иллюзии.

В статье рассматривается *проблема* релевантности методологической стратегии педагогического исследования, т.е. проблема соответствия избираемой стратегии уровню системной сложности решаемых задач. *Цель статьи* – рассмотреть различие параметров методологических стратегий на онтологических началах классической и постнеклассической науки, показав пример нерелевантности методологической стратегии системной сложности задач научно-педагогического исследования.

Результаты исследования

О значении методологии и методологических стратегий

Русский философ, социолог и правовед Б.А. Кистяковский, характеризуя важность методологии, сравнил ее с самосознанием или совестью науки, поскольку она побуждает исследователя к «оздоровляющему самоанализу и просветляющей самокритике, решимости отвергать все традиционное и освященное временем или авторитетом, если оно оказывается ошибочным» [цит. по: 4, с. 92]. Это сравнение можно назвать «одой» методологии, оно красноречиво показывает ее исключительную важность для исследователя. В.В. Краевский с этой целью использовал понятие методологической культуры. Он писал: «Владение методологической культурой дает возможность грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. <...> В более общем смысле можно утверждать, что методологическая культура – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия» [2, с. 10].

Каково значение методологической стратегии исследования?

Для краткости и наглядности ответа на этот вопрос обратимся к эвристическим возможностям предложенной А. Эддингтоном метафоры рыбака и сети: «рыбак, забрасывающий сеть, вылавливает рыбу,

соответствующую ячейкам этой сети». Исследователь подобен рыбаку, методологическая стратегия – сети. От шага ячеи, длины и высоты сетного полотна зависит, какого размера рыбу сумеет поймать рыбак: от методологической стратегии зависит и тип объекта, с которым будет работать исследователь, и способ, которым он будет с ним работать. Шаг ячеи, длину и высоту полотна сети образуют смыслы онтологических представлений, сопряженные с ними ценности и значения. Очевидно, «сеть», способная «вылавливать» человекоразмерные объекты (необъектная предметность), существенно отличается от «сети», вылавливающей привычную объектную предметность.

Понятием «методологическая стратегия» определяют «систему приоритетных методологических установок... и, как следствие, доминантных методологических инструментов решения научной проблемы. <...> Стратегия обуславливает тип педагогического исследования, содержательное “поле” рефлексии, приоритетный вектор, ракурс исследования объекта (предмет) и стратегическую цель, предопределяет спектр методологических инструментов, характер и диапазон научных результатов» [7, с. 65].

Параметры методологических стратегий

Для осознанного выбора релевантной стратегии нужно исходить из того, что методология есть отрефлексированная онтология [3], следовательно, осознанный выбор методологической стратегии напрямую связан с рефлексией онтологического основания исследования. Заложенные в нем смыслы, их ценностные аспекты определяют формат и границы понимания проблемы, предопределяют ее методологическое видение и арсенал методологических инструментов решения.

Рассмотрим связность онтологического представления и его методологической проекции на двух примерах.

В рамках классической онтологии объективный мир мыслится как независимая от человека данность, что в проекции на уровень методологии оформляется как *стратегия «найти общее для частного»*. Это объясняющая, констатирующая стратегия, она имеет адаптивную направленность, ибо к тому, что существует независимо, можно только адаптироваться. Но для адаптации к объективному миру необходимо иметь о нем представление (констатируя его составляющие и объясняя их), потому в логике данной стратегии основополагающим в исследовании становится *принцип объектности*. Он общеизвестен, подразумевает, что предмет изучения выделяется из живой реальности, живого процесса жизни, берется идеально в своих устойчиво неизменных свойствах (т.е. рассматривается как система объектных связей). Тем самым

логику исследования определяет *методологический примат элементов над связями и отношениями*, важным становится «что» и «как», а не «кто», т.к. любой субъективизм исключается.

Таким образом, стратегия «найти общее для частного» задает методологическое видение педагогической действительности через объективно существующую логику.

Наглядным примером реализации данной стратегии является компетентностный подход. Его ключевой элемент, компетентность, трактуется как стандартизированное качество, выступающее в качестве нормы, тем свидетельствуя, что в основу определения положен методологический принцип объектности, т.к. стандартизация предполагает объективирование (превращение чего-либо в объективную реальность путем выхолащивания субъективизма). Оно позволяет исследователю выделить то общее, что является нормой для частного (констатировать, объяснить). Это взгляд на компетентность через объективно существующую логику, когда важно «что» и «как», а не «кто». Такой способ понимания исследовательской задачи и логика исследования свидетельствуют о применении методологической стратегии «найти общее для частного».

Постклассическая онтология предлагает иной взгляд на мир – через человека (важно «кто», т.е. человеческий фактор). Мир мыслится как самоорганизующаяся реальность, человек – участник этого процесса. Он участвует в его становлении, потому важным становится «кто». В самоорганизующейся реальности субъект и объект не противопоставлены друг другу, а коммуникативно сцеплены действием («*субъект – действие – объект*»), выступая как неразложимая на части процессуально устроенная целостность (единство субъективного и объективного мира). Потому субъективные аспекты получают причинные свойства, субъект выступает объяснительным принципом.

На уровень методологии это онтологическое представление проецируется как стратегия «*целое по частям не ищется*». Это проективно-конструктивная стратегия. В исследовании проектируется фрагмент реальности, тем самым делается пробор в будущее, оно схватывается интуитивно, эмпатически и рационально-логически, субъект структурирует его своим выбором (выступает субъектной детерминантой). Стратегию «целое по частям не ищется» инструментально поддерживает:

а) *методологический принцип условности разделения субъективного и объективного*, поскольку в коммуникативной сцепке действием субъекта и объекта происходит субъективация объективного и объективация субъективного;

б) *методологический примат связей и отношений над элементами*.

Объект изучения берется как фрагмент реальности, т.е. во включенности в среду своей активности, в живую действительность. Будучи коммуникативно связан действием с субъектом, он, кроме устойчиво неизменных собственных свойств, получает еще *реляционные свойства*, т.е. приобретенные во взаимодействии с субъектом. Через них в объясняющие положения, теоретические и практические построения включаются аксиологические факторы, наделяя эти построения *человеко-размерностью*.

Таким образом, внутри названных методологических стратегий есть принципиальное различие в понимании объекта, предмета исследования, в целеполагании, решении задач исследования (сеть в руках рыбака разная), потому нужен осознанный выбор методологической стратегии (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнение параметров методологических стратегий
классической и постнеклассической науки**

Методологическая стратегия «найти общее для частного»	Методологическая стратегия «целое по частям не ищется»
Классика	Постнеклассика
Онтологическое представление о мире как независимой от человека данности <i>субъект–объект</i>	Онтологическое представление о коэволюции человека и мира <i>субъект–действие–объект</i>
Разделение между субъективным и объективным миром	Единство субъективного и объективного мира
Понимание мира через объективно существующую логику	Понимание мира через человека
Методологический <i>примат элементов</i> над связями и отношениями Принцип объективности	Методологический <i>примат связей и отношений</i> над элементами Принцип условности разделения субъективного и объективного
Адаптация к миру (внешнее порождает внутреннее (извне внутрь))	Конструирование фрагмента реальности (внутреннее порождает внешнее (изнутри вовне))

В индустриальную эпоху мир технологий, социальные структуры, вместе с ним возникшие, в том числе образование, были выстроены в классической онтологии, такова, например, традиционная система образования. Мир современных технологий и социальные структуры (сетевые), возникающие вместе с ним, выстраиваются в онтологии

постнеклассики. Однако образование на вызовы времени отвечает слабо, потребность общества в новой системе образования на новых онтологических основаниях пока не удовлетворена, образно говоря, образование существует в роли пришельца из другого времени, но в современном одеянии (иллюзия инновационности), чтоб не сильно выделяться.

Примером практической реализации методологической стратегии «найти общее для частного» является традиционная система образования. Поскольку она общеизвестна, то нет необходимости ее рассматривать. Поясним менее известное – методологическую стратегию «целое по частям не ищется»

Методологическая стратегия «целое по частям не ищется»

Данную методологическую стратегию сущностно характеризуют два ценностно-смысловых аспекта.

1. Нравственные регулятивы и самоорганизация.

В онтологии постнеклассики реальность мыслится как самоорганизующийся процесс, зависящий от сознания человека, который встраивается в существующий порядок через согласование ценностей («Сознание – не просто отражение, оно участно в бытии» (М.М. Бахтин) [цит. по: 1, с. 136]). Согласование неизбежно ограничивает интересы сторон, значит, подразумевает нравственный выбор, а это внутренний выбор, он меняет, структурирует внутреннюю реальность субъекта, и тот на основе внутренних изменений структурирует объект деятельности, что является *самоорганизацией*. Потому все разрабатываемое внутри методологической стратегии «целое по частям не ищется» исходно содержит нравственные регулятивы и элементы самоорганизации. Опыт деятельности с элементами самоорганизации и нравственными регулятивами современный студент, школьник должны получать в обучении, что подготовит их к жизни в сложном мире.

Сложность – сущностная характеристика современного мира. Но ведь и прежде он простым не был, чем обусловлено появление такой характеристики? Тем, что сложность мира уже не поддается редуцированию к системе из простых элементов, это *нередуцируемая сложность*. В практике жизни она проявляет себя, например, как невозможность регламентировать стандартами принимаемые решения, потому что контекст ситуаций, в которых действует современный человек, многозначен и уходит от формального представления. В условиях нередуцируемой сложности важен *субъект-объяснительный принцип*. Это значит, понимание проблемы, задачи (как научной, так и профессиональной),

ее решение невозможно абстрагировать от характеристик решающего ее субъекта, в этом состоит их человекообразность. В понимании проблемы и ее решении субъект исходит из системы индивидуальных когнитивных и ценностных предпосылок, потому рациональная обоснованность его решений имеет внерациональные основания, в них включен аксиологический фактор. А поскольку ни понимание, ни решение задачи не регламентируются стандартами, то имеет место самоорганизация, действуют нравственные регулятивы и установки (этический кодекс).

2. Картина мира.

Самостоятельно мыслить и оценивать действительность, осознанно встраиваться в существующий порядок возможно только с опорой на онтологически обоснованную картину мира, она дает понимание целого, в контексте которого частное (факты, события, деятельность и пр.), получает смысл. «На основе картины мира и ее отдельных составляющих у каждого человека складывается своя концепция мира и самого человека в нем, в соответствии с которой он и живет, осуществляя категориальное поведение» [8, с. 14].

Современное образование не решает задачу целенаправленного формирования картины мира (модели мира) в процессе обучения. Та модель мира, что стихийно складывается в сознании человека из бытовых, интуитивных, полученных в обучении научных знаний, является фрагментарной и адекватно не объясняет сложность мира, в котором человек живет. Как следствие, у него отсутствует базовая предпосылка самостоятельно мыслить и оценивать происходящие события, свою деятельность, будущее и пр.

Говоря о целенаправленном формировании картины мира в процессе обучения, не имеется в виду параграф в учебнике с изложением физической или социально-исторической картины мира. Имеется в виду *картина мира как система «онтологизированных образов без переживания рефлексии»* [6, с. 157]. Транслируя их целенаправленно, система обучения и воспитания формирует в сознании учащегося картину мира.

Примеры ввода в детское сознание онтологизированных образов, несущих картину мира, дает советская система воспитания и обучения. Например, политика в области воспитания 1930-х гг. Одна из рекомендаций Научно-экспериментального института игрушки: разрабатывать игры, «укрепляющие волю, воспитывающие чувство справедливости, умение помочь в беде и т.п.» [10, с. 122]. В таких играх через чувственные образы (воли, справедливости и пр.) на уровне психофизиологии в сознание входили смысловые характеристики социально-исторической картины мира того времени. Такие чувственные образы – наглядный пример онтологизированных образов.

Игры – только один из каналов их ввода в сознание, в советской системе воспитания и обучения существовала целая система таких каналов: через содержание образования, дисциплинарные требования школьной (вузовской) повседневности и пр. Она была демонтирована в 1990-е гг., новая не создана. Современная система образования не транслирует картину мира. В сознании учащихся, студентов не формируется то целое, в контексте которого получают смысл текущие события и процессы, происходящие в личной жизни, в жизни страны и мира в целом, что приводит к фрагментарности знаний о мире, обществе, сводит к минимуму возможность самостоятельно мыслить и оценивать действительность.

Таким образом, в теоретических и практических построениях педагогических исследований, реализующих методологическую стратегию «целое по частям не ищется», присутствуют такие компоненты, как самоорганизация, нравственные установки (регулятивы), онтологизированные образы, транслирующие картину мира.

Обсуждение

Рассмотрим проект «ФГОС 4.0 – первый цифровой стандарт» [5] с точки зрения методологической стратегии, внутри которой он спроектирован. Это пример нерелевантности реализуемой стратегии задачам человекообразного обучения, которые данный проект призван был решать. Человекообразность проявляет себя нередуцируемой сложностью, а методологическая стратегия «найти общее для частного», внутри которой спроектирован ФГОС 4.0, наоборот, направляет к редукции сложности, что определяет ее нерелевантность.

ФГОС 4.0 рассматривает образование как «территорию общественного договора между субъектами образования, средой преадаптации к инновационной деятельности и вызовам “сложного мира”» [Там же, с. 61]. Следовательно, неявно действует логика «сначала мир меняется, потом мы адаптируемся к изменениям». Получается, мир – независимая от человека данность. Такое представление адекватно онтологии классики.

ФГОС 4.0 исходно ставит вопрос адаптации к быстро изменяющемуся миру, для этого предлагает преадаптацию, осуществляемую в структуре образовательных отношений «акторы – образ будущего – потребитель». Акторы (сообщества, практики и провайдеры) «предоставляют разнообразие образовательных ресурсов и возможности становления субъектности» [Там же, с. 67]. Они формируют образ будущего – «того устройства мира, которого желает группа участников» [Там же]. Тем самым акторы:

а) объясняют потребителю свою версию картины текущей реальности и ее возможной трансформации;

б) предлагают потребителю инструменты мышления и деятельности для взаимодействия с реальностью, что обеспечивает ему преадаптацию (потребитель, т.е. учащийся находится в позиции объекта мягкого воздействия).

Цифровой контент не имеет жестких ограничений, но, как и в традиционном образовании, он содержит абстрактные знания, эталоны, образцы, этим сохраняя привычное разделение субъективного и объективного мира (признак онтологической картины классики). Самоорганизация как одна из метакомпетенций в рамках ФГОС 4.0 приравнивается к умению организовать себя путем выбора образовательных услуг, продуктов. По замыслу разработчиков, это умение формируется в двусоставном образовательном пространстве:

1) пространство формирования запроса и рефлексии, где учащиеся усваивают знания, эталоны, образцы во взаимодействии с экспертами, педагогами и др., а также с книгами, интернетом;

2) пространство реализации запроса в деятельности (находится «вне» образовательной организации), где учащиеся, реализуя знания, эталоны, образцы, создают продукты, оказывают услуги и пр.

Логико-смысловая структура образовательных отношений в рамках ФГОС 4.0 идентична традиционным. Она представляет собой иерархическую связность главного субъекта и непосредственного субъекта действия. Главный субъект – это акторы, они формируют спектр образовательных услуг, продуктов. Непосредственный субъект действия – учащиеся, субъектность которых реализуется в границах внешних, хоть и неявно действующих предписаний. По сути, главная задача акторов сводится к редукции сложности мира к системе из простых элементов, осваивая которые, учащиеся получают преадаптивный опыт, по своим параметрам сходный с тем, что может быть, по мнению акторов, востребован в практике жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, образовательные отношения по ФГОС 4.0 структурирует схема «актор – образ будущего – потребитель», что есть усложненная версия схемы «субъект – объект», принятой в традиционном образовании, что свидетельствует о нечеловекообразности образовательных отношений в рамках ФГОС 4.0.

«ФГОС 4.0 – первый цифровой стандарт» спроектирован в границах методологической стратегии «найти общее для частного», в рамках которой задачи нередуцируемой сложности нерешаемы, потому данная стратегия нерелевантна задачам человекообразного обучения. Ее инструментарий (принцип объектности, методологический примат

элементов над связями и отношениями) упростил понимание и решение задач исследования. В итоге в проектируемых изменениях инновационной является лишь форма, а содержание и результат соответствуют традиционному, усложнились только условия получения результата, т.е. имеет место иллюзия инновационности как следствие нерелевантности методологической стратегии исследования.

Как и традиционное образование, ФГОС 4.0 готовит человека-функцию. Но традиционное образование формировалось в индустриальную эпоху, когда темп изменений во всех сферах жизни общества был медленным и человека, образно говоря, можно было «приставить к месту», в котором он всю жизнь функционировал на пользу общества. Задача образования состояла в том, чтобы дать ему набор знаний, умений, навыков, необходимых для места его функционирования. В современных условиях лавинообразных изменений во всех сферах жизни общества человек-функция малоэффективен, «приставить к месту» его уже невозможно, само место быстро меняется, а то и вовсе исчезает, появляется новое. В этих условиях человек должен сам ориентироваться в потоке изменений, их оценивать, осмысливать, действовать. Для этого нужно фундаментальное образование, транслирующее картину мира. ФГОС 4.0 не решает вопрос фундаментальности образования, а самостоятельность сводит на уровень преадаптации. Не сам человек ориентируется в потоке изменений, вместо него акторы должны их улавливать и предлагать учащимся инструменты адаптации. Это функциональное, прагматичное и утилитарное отношение к человеку, человеческий капитал которого формируется под запросы производства, а не как фактор осуществления его самобытности.

Выводы

В статье по схеме «онтологическое представление → методологическая стратегия (ее составляющие) → применимость» были рассмотрены две методологические стратегии.

«Найти общее для частного». Внутри стратегии главным и конечным ориентиром пути научного исследования являются функциональные возможности человека. Методологическое видение педагогической реальности, заданное принципом объектности и приматом элементов над связями и отношениями, направляет исследователя к анализу, классификации, типологизации педагогических явлений.

«Целое по частям не ищется». Внутри стратегии главным и конечным ориентиром пути исследования является человек как телесно-духовная целостность, а также ценности развития человеческой личности.

Инструменты реализации данной стратегии (принцип условности разделения субъективного и объективного и примат связей и отношений над элементами) дают методологическое видение педагогической реальности в ракурсе ее человекообразности. Это ставит исследователя перед необходимостью постановки задач образования и воспитания, решение которых способствует внутреннему развитию человека и долгосрочным, качественным изменениям его личности, готовит к жизни и деятельности в условиях нередуцируемой сложности.

«Методологический аспект исследования – это рефлексия и самооценка правильности пути исследования!» [9, с. 14]. Будучи рефлексивна исследователем, методологическая стратегия исходно дает видение этого пути как целого и выступает предпосылкой адекватности самооценки его правильности.

Библиографический список / References

1. Зинченко В.П. Хронотопическая структура сознания // Мераб Мамардашвили: «Быть философом – это судьба...»: Материалы Международной конференции «Мераб Мамардашвили: вклад в развитие философии и культуры» (Москва, 9–11 декабря 2010 года). М., 2011. С. 135–157. [Zinchenko V.P. Chronotopic structure of consciousness. *Merab Mamardashvili: «Byt filosofom – eto sudba...»: Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii «Merab Mamardashvili: vklad v razvitie filosofii i kultury»* (Moskva, 9–11 dekabrya 2010 goda). Moscow, 2011. Pp. 135–157. (In Rus.)]
2. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001. [Krayevskiy V.V. Metodologiya pedagogiki: Posobiye dlya pedagogov-issledovateley [Methodology of pedagogy: A manual for teacher-researchers]. Cheboksary, 2001.]
3. Красиков В.И. Философские методологии // *Credo new*. 2015. № 1 (81). URL: <http://credo-new.ru/archives/391> (дата обращения: 10.05.2023). [Krasikov V.I. Philosophical methodologies. *Credo new*. 2015. No. 1 (81). URL: <http://credo-new.ru/archives/391> (In Rus.)]
4. Куницын А.С. Вопросы методологии научных исследований в российской юридической классике // *Журнал российского права*. 2011. № 12 (180). С. 92–101. [Kunitsyn A.S. Issues of scientific research methodology in Russian legal classics. *Zhurnal rossiyskogo prava*. 2011. No. 12 (180). Pp. 92–101. (In Rus.)]
5. Рабинович П.Д., Заведенский К.Е. Образование из будущего. ФГОС 4.0 – первый цифровой // *Образовательная политика*. 2020. № 3. С. 60–73. [Rabinovich P.D., Zavedenskiy K.Ye. Education of the future. Federal State Educational Standard 4.0 is the first digital. *Obrazovatel'naya politika*. 2020. No. № 3. Pp. 60–73. (In Rus.)].
6. Рахматуллин Р.Ю., Хамзина Д.З. Соотношение понятий «мировоззрение», «картина мира», «онтология» // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы*

- теории и практики. Тамбов, 2013. № 1. Ч. 2. С. 156–159. [Rakhmatullin R. Yu., Khamzina D.Z. Correlation of the concepts “worldview”, “picture of the world”, “ontology”. *Istoricheskkiye, filosofskkiye, politicheskkiye i yuridicheskkiye nauki, kulturologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2013. No. 1. Part 2. Pp. 156–159. (In Rus.)]
7. Северин С.Н. Методологические стратегии постнеклассического педагогического исследования // Адукацыя і выхаванне. 2018. № 9. С. 65–71. [Severin S.N. Methodological strategies for post-non-classical pedagogical research. *Adukatsyya i vykhavanne*. 2018. No. 9. Pp. 65–71. (In Rus.)]
 8. Сергеев С.Ф., Сергеева А.С. Сознание и картина мира в обучении // Школьные технологии в обучении. 2016. № 3. С. 16–21. [Sergeyev S.F., Sergeeva A.S. Consciousness and the picture of the world in education. *Shkolnyye tekhnologii v obuchenii*. 2016. No. 3. Pp. 16–21. (In Rus.)]
 9. Сериков В.В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. № 7 (126). С. 4–23. [Serikov V.V. Educational research: Looking for ways to improve quality. *Obrazovaniye i nauka*. 2015. No. 7 (126). Pp. 4–23. (In Rus.)]
 10. Сомов В.А., Сомова Д.В. Детство 1930-х: Советская политика в области воспитания подрастающего поколения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 4 (3). С. 121–127. [Somov V.A., Somova D.V. Childhood of the 1930s: Soviet policy in the field of education of the younger generation. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2013. No. 4 (3). Pp. 121–127. (In Rus.)]
 11. Черникова И.В. Типология науки в контексте современной философии науки // Вопросы философии. 2011. № 11. С. 71–78. [Chernikova I.V. Typology of science in the context of modern philosophy of science. *Voprosy filosofii*. 2011. No. 11. Pp. 71–78. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 14.07.2023, принята к публикации 10.09.2023

The article was received on 14.07.2023, accepted for publication 10.09.2023

Сведения об авторе / About the author

Лескова Инна Александровна – доктор педагогических наук, доцент; доцент кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма Института художественного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Inna A. Leskova – Dr. Hab. (Pedagogy); associate professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Fine Arts and Costume Design of the Institute of Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University

E-mail: innaleskova@yandex.ru