Проблема доказательности в педагогических исследованиях: понятийно-терминологический контекст

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович – д-р пед. наук, член-корр. РАО, профессор, Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия); guseinibragimov@yandex.ru

Ибрагимова Елена Михайловна – д-р пед. наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия); timop2001@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос о корректности введения в научный оборот термина и понятия «доказательная педагогика» как нового научного направления в педагогике; раскрываются роль и место противоречия в диссертационном исследовании, его связь с проблемой исследования. Акцентировано внимание на некорректность употребления в научном аппарате кандидатских диссертаций понятия «научная задача» (вместо «научная проблема»). Обосновывается взаимосвязь цели, гипотезы и задач исследования, соотношение методологических и теоретических основ в диссертационном исследовании.*

Ключевые слова. *Доказательная педагогика, педагогика, противоречие, проблема, гипотеза, методологические основы педагогического исследования.*

30 ноября 2023 г. произошло знаменательное событие: Российская академия образования впервые в своей новейшей истории организовала и провела крупную научную конференцию, посвященную вопросам качества диссертационных исследований в области наук об образовании. Снижение качества диссертационных исследований – явление, с одной стороны, объективное, имеющее прежде всего социально-экономические корни в виде падения социального престижа науки и, соответственно, аспирантуры как формы подготовки научно-педагогических кадров. Не останавливаясь на этой стороне проблемы, затронем некоторые вопросы понятийно-терминологического контекста проблемы доказательности в педагогических исследованиях. Обращение к этому аспекту вызвано, в числе прочих причин, и приглашением к обсуждению этих вопросов, прозвучавшим в концептуальной статье В.С.Лазарева и Н.Д.Подуфалова [1].

В последние годы в научных публикациях появился новый термин – «доказательная педагогика». Впервые он стал фигурировать в публикациях исследователей из Института образования ВШЭ, затем стал встречаться в ряде других статей, а в 2022 и 2023 гг. появились работы, в которых предлагается «доказательную педагогику» рассматривать как новое научное направление в педагогике, как актуальную *отрасль наук* об образовании [1; 2].

Что скрывается за термином и понятием «доказательная педагогика»? Анализ показывает, что, говоря о доказательной педагогике, авторы имеют в виду необходимость соблюдать определенную совокупность требований, способствующих подтверждению достоверности результатов исследования, а также обеспечивающих понимание изложения доказательства достоверности этих результатов специалистами. Ими выделено 16 требований (которые сами по себе хорошо известны специалистам в области методо-

логии педагогики), выполнение которых, «не обеспечивая полной гарантии достоверности результатов педагогического исследования, позволяет достаточно использовать полученные результаты и в дальнейших исследованиях, и в практике образования» [1, с. 10–11].

Выделение и описание этих требований в комплексе и распространение их в виде методических рекомендаций [3] несомненно является значимым явлением, и это поможет исследователям грамотно и обоснованно проектировать и проводить исследование, а также повысить степень обоснованности и достоверности полученных результатов. Однако в этой связи возникает и ряд вопросов.

Во-первых, означает ли введение термина «доказательная педагогика», что «традиционная» педагогика не отвечает требованию доказательности? Если предположить, что это так, то можно сделать вывод, что педагогика – не наука, ибо она не отвечает одному из основных требований к любой науке – доказательности и объективности получаемого нового знания. Следовательно, все наработанное к настоящему моменту в педагогике – это ненаучное знание?

А если традиционная педагогика (в ее истинном значении) отвечает требованиям доказательности, тогда что нового вносится введением в оборот термина «доказательная педагогика»? Не есть ли это облачение в новую форму известного знания?

Во-вторых, в методологии научно-педагогического исследования усилиями В.В.Краевского, В.И.Загвязинского, А.М.Новикова и других ученых [4–6] достаточно четко разработаны основные требования к проектированию научного исследования – от обоснования актуальности темы исследования до стадии технологической подготовки. И в качественно выполненных исследованиях, в том числе и диссертациях, эти требования соблюдаются. Но, к сожалению, есть диссертационные исследования, при выполнении которых авторы не соблюдают в должной мере эти требования, а иногда и противоречат им. В результате недостаточно качественного проектирования исследования, обусловленного невниманием к выполнению требований к каждому этапу исследования, на «выходе» имеет место диссертация, неполно отвечающая всем критериям достоверности и обоснованности.

Важно обратить внимание на то, что подобная ситуация возникает не потому, что есть огрехи в самой методологии научно-педагогического исследования – она, как уже отмечено выше, достаточно проработана в педагогике. Дело, на наш взгляд, в другом, а именно в том, что имеет место недостаточно ответственный подход исследователя (и, зачастую, его научного руководителя) ко всем основным фазам научно-исследовательского процесса: проектирования, реализации (технологической фазе), рефлексии. Невыполнение на должном уровне всех требований к проектированию и проведению диссертационного исследования является основной причиной некачественно подготовленных диссертаций. Неслучайно А.А.Орлов констатирует в одной из своих статей, что «многие соискатели ученых степеней не понимают, что диссертация – это продукт научного исследования, а не описание собственного опыта образовательной деятельности» [7, с. 16].

В-третьих, если обратиться к трудам классиков отечественной педагогики – К.Д.Ушинского, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, Ш.А.Амонашвили и других, то увидим, что выявленные ими закономерности, принципы и правила организации педагогического процесса опираются не столько на статистические данные или результаты экспериментальной работы, где четко показано и доказано с применением математической ста-

тистики различие в экспериментальных и контрольных группах и т.д. Их выводы опираются прежде всего на результаты проверки новых подходов на основе систематического многолетнего наблюдения за учебной деятельностью и поведением конкретных (а не усредненных) обучающихся и воспитанников. Монографическое изучение, тщательный качественный анализ и интерпретация результатов наблюдения и бесед и при этом опора на глубокие теоретические представления о педагогических явлениях позволял им без применения математических статистик выявлять объективные закономерности педагогического процесса. О том, что выводы классиков педагогики соответствуют критериям доказательности, свидетельствует их воспроизводимость и применимость в практике на протяжении десятков и сотен лет. Отсюда вывод: может быть, и нам следует в диссертационных исследованиях повернуться лицом к конкретным обучающимся, к монографическому методу изучения их развития по четко выделенным критериям, а не сводить обоснование достоверности и обоснованности к обеспечению большой выборки (100 и более респондентов) и анализу средних оценок, за которыми, признаемся, не виден конкретный школьник, студент, слушатель и т.д.

Новое обозначение известных методологических требований к научному исследованию в области образования («доказательная педагогика») вряд ли что-то изменит. Как раз наоборот, это внесет сумятицу в головы исследователей, которые будут вынуждены искать отличия двух понятий – «педагогика» и «доказательная педагогика».

Какие еще проблемы понятийно-терминологического плана мы видим? О *противоречии, проблеме и научной задаче* исследования. Отдельные авторы высказываются за то, чтобы в исследованиях вообще отказаться от «противоречий», поскольку в диссертациях имеет место традиция их выдумывания, что это рудимент «диалектической схоластики» [8, с. 103]. И авторы Методических рекомендаций также высказывают сомнения в необходимости вычленения противоречий, поскольку пишут, что «на основании проведенного предварительного анализа *могут быть* сформулированы противоречия, в разрешение которых…» [3, с. 6]. Выходит, что противоречие может быть вычленено, а может и нет?!

Действительно, в ряде диссертаций имеют место ситуации «выдумывания противоречий», однако это не основание для отказа от этой методологической характеристики. Ведь в добротных диссертациях противоречия не выдуманные, а основанные на анализе реальной педагогической практики и педагогической теории. Значит, вопрос в том, чтобы корректно вычленять и формулировать противоречия, лежащие в основе проблемы.

В результате фиксации реально существующего или прогнозируемого противоречия вычленяется *проблема* исследования. Выделяют два смысла, в которых используется это слово. В широком смысле проблема рассматривается как синоним слова «задача», «препятствие» и т.п. В научном смысле проблема – это объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес. В этом смысле проблема выступает как осознание, констатация недостаточности достигнутого к данному моменту уровня знаний, что является либо следствием открытия новых фактов, связей, законов, обнаружения логических изъянов существующих теорий, либо следствием появления новых запросов педагогической практики, которые требуют выхода за пределы уже полученных знаний, движения к новым знаниям [9].

Чаще всего проблема исследования формулируется в виде вопросов: каковы (цели,

содержание, организационно-педагогические условия, средства и т.д.), при каких (условиях, методах и т.п.), каким может быть (содержание, структура и т.п.) и т.д.

Однако в ряде кандидатских диссертаций по педагогике исследователи *проблему исследования подменяют научной задачей исследования*. К чему это ведет?

Во-первых, нарушается логика взаимосвязи понятий *цель* и *задача*. Известно, что цель в конкретном контексте достигается через ее декомпозицию на ряд подцелей, выступающих по отношению к цели в форме задач. Решение совокупности задач приводит к достижению общей цели. Такое соотношение вступает в резкое противоречие с анализируемым взглядом, поскольку научная задача (задача исследования) выступает как более общее понятие по отношению к цели исследования (она формулируется перед целью исследования). Телега поставлена впереди лошади.

Во-вторых, возникает путаница, поскольку в научном аппарате исследования происходит *смешение* понятий: научная задача, цель исследования, задачи исследования. Разве задачи исследования не являются научными задачами? Очевидно, что они таковыми являются. Тогда получается, что одна научная задача решается через ряд других научных задач. Но это элементарная логическая ошибка.

В-третьих, подобный взгляд разрушает целостность методологии педагогики, поскольку структуры научного аппарата кандидатской и докторской диссертаций оказываются разными по форме (по содержанию они, конечно, отличаются, и с этим никто не спорит): в одном случае решается научная задача, а в другом – научная проблема.

Надо сказать, что основа такой путаницы заложена в Положении о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий, где отмечается: «Диссертация на соискание ученой степени доктора наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой … решена *научная проблема*, имеющая важное политическое…. Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой содержится решение *научной задачи*, имеющей значение…» [10].

Для снятия данной коллизии следовало бы внести соответствующую поправку в Положение о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий, обозначив, что в диссертациях решается научная проблема, которая, в случае докторской диссертации, имеет важное политическое, социально-экономическое, культурное или хозяйственное значение; а применительно к кандидатской – значение для развития соответствующей отрасли знаний (в нашем случае – профессиональной педагогики).

Важный вопрос – *о последовательности элементов научного аппарата*, которая тоже должна отвечать определенной логике. Здесь имеет место определенная путаница по вопросу о том, что вначале – противоречие или проблема? Так, в методических рекомендациях сначала идет противоречие, а далее формулируется проблема исследования [3, с. 6–7]. Но вот из статьи Н.Д.Подуфалова и В.С.Лазарева следует, что «выявление противоречий осуществляется на основе анализа научной проблемы…» [2, с. 33]. Другими словами, получается, что сначала вычленяется проблема (или исследовательский вопрос), а затем формулируются противоречия?!

Еще один тезис по поводу противоречия. Авторы рекомендаций пишут, что противоречий может быть несколько. И действительно, немало диссертаций, в которых авторы вычленяют несколько противоречий, причем, как правило, на нескольких уровнях. Но при этом формулируется одна научная проблема, а не столько, сколько противоречий?! Мы полагаем, что исследование, особенно на уровне кандидатской диссертации, должно быть посвящено

тщательному изучению и поиску путей решения одной, а не нескольких проблем. Соответственно, речь должна идти об одном основном противоречии, которое и лежит в основе вычленяемой проблемы. Что касается докторских диссертаций, то здесь возможен вариант, когда исследователь может найти решение нескольких проблем, в основе которых лежат соответствующие противоречия.

Из текста Методических рекомендаций следует, что гипотеза исследования формулируется после задач исследования. [3, с. 34]. На наш взгляд, гипотеза должна формулироваться перед задачами исследования. Ведь гипотеза – это обоснованное предположение о том, что исследователь предполагает сделать, чтобы обеспечить достижение цели. Положения гипотезы, в свою очередь, являются основанием для формулировки задач исследования. Таким образом обеспечивается логическая взаимосвязь проблемы, цели, гипотезы и задач, которая придает исследованию свойства целостности и системности.

О *формулировках задач* исследования. В методических рекомендациях приводятся примеры формулировок задач в форме глаголов совершенного вида, но некоторые из них, на наш взгляд, некорректны. Например, формулировки типа «проанализировать», «сравнить», «сопоставить» противоречат ориентации задач на конкретный результат, поскольку они характеризуют *процесс*, а не результат исследования.

О *методологических основах* исследования. Анализ показывает, что в последние два десятилетия содержание этого раздела диссертации стало более широким по составу. В числе методологических основ перечисляются: *концепции* (непрерывного профессионального образования, дополнительного профессионального образования; формирования учебной деятельности студентов и т.д.;); *подходы* (целостный, системный, личностно-деятельностный, культурологический, компетентностный, интегративный, системно-функциональный, синергетический, кибернетический и др.); *философские положения* о: диалектическом соотношении фундаментального и прикладного в образовании; общего, особенного и единичного; единстве теории и практики; *теории* (профессиологического проектирования, технологизации педагогического процесса, развивающего, концентрированного, проблемного и т.д. обучения; педагогического проектирования и т.д.); *идеи* (универсальности и целостности человеческой культуры и др.); труды, раскрывающие современную философскую теорию познания и логику научного исследования; методологию образования; теорию мышления профессионала и т.д.; *базовые принципы* (историзма, единства логического и исторического); теоретико-методологические и психолого-педагогические основы компетентностного подхода в образовании; моделирование как общенаучный метод исследования; нравственно-культурологический аспект формирования личности специалиста и т.д. [9].

Такое многообразие позиций, будучи в целом положительным явлением, приводит, однако, к *смешению методологических и теоретических основ, отсутствию конкретности, а иногда и к формализму*.

Например, один и тот же подход относят то к методологическим, то к теоретическим основам; либо один подход указывается и в методологических, и в теоретических основах. подходы отнесены и к методологическим основам, и к теоретическим основам. В некоторых работах наряду с методологическими основами выделяют концептуальные основы, содержательно дублирующие друг друга.

Нередко встречаются такие формулировки: методологической основой исследования являются: «методология современной педагогической и психологической

науки (А.Г.Асмолов, М.И.Махмутов и др.)». Перечисление многочисленных авторов – методологов современной педагогической и психологической науки – ставит читателя в затруднительное положение, поскольку он вынужден додумывать и уточнять, что же конкретно имеется в виду под той или иной методологией [9].

И в этом разделе имеет место ситуация, когда в методических рекомендациях он формулируется как «методологические основы» [3, с. 13], а в публикациях – «методологические и теоретические основы» [2, с. 35]. Чтобы избежать путаницы, следовало бы выделить методологические и теоретические основы как самостоятельные разделы диссертации, поскольку у методологии и теории предметы изучения отличаются: для методологии предметом выступает «организация исследовательской деятельности», а для теории – «сущность явлений и процессов».

Завершая эту часть, подчеркнем, что для определения корректной последовательности разделов в современной методологии научного исследования предлагается *обоснованная* последовательность этапов, опирающаяся на общую временную структуру научного исследования, включающую три фазы: проектирования, технологическую и рефлексивную [6; 11].

Заключение. Качество проектирования и проведения диссертационного исследования, обоснованность его научного аппарата, доказательность положений и выводов не только определяется методологическим обеспечением исследования, но и в немалой степени зависит от осознания конкретным исследователем (аспирантом, соискателем) роли методологического знания, его стремления понять и вникнуть в содержательную сущность методологического обеспечения диссертационного исследования. Для развития методологической культуры исследователей, как начинающих, так и опытных, необходимо создавать в вузах соответствующую научно-образовательную среду. Наиболее эффективной формой для этого являются, как показывает опыт, постоянно действующие методологические семинары, на которых необходимо заслушивать и критически обсуждать не только доклады маститых ученых по различным методологическим и теоретическим проблемам педагогики, но также ход и результаты диссертационных исследований аспирантов и соискателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лазарев В.С., Подуфалов Н.Д.* О методологических и методических проблемах достоверности и доказательности в педагогических исследованиях // Педагогика. 2022. № 9. С. 3–19.

2. *Лазарев В.С., Подуфалов Н.Д.* Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании. Педагогика. 2023. №. С. 30–42.

3. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» / Под науч. ред. В.М.Филиппова. М.: РАО, 2023. 22 с.

4. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 400 с.

5. *Загвязинский В.И.* О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. 2010. № 2. С. 100–105.

6. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.

7. *Орлов А.А.* Проблемы качества педагогических диссертационных исследований и пути их решения // Педагогика. 2018. № 10. С. 12–23.

8. *Щадриков В.Д., Розов Н.Х., Боровских А.В.* Автореферат полностью отражает… // Педагогика. 2012. № 4. С. 100–111.

9. *Ибрагимов Г.И. Ибрагимова Е.М.* Проектирование концептуальной стадии диссертационных исследований по педагогике: проблемы и пути решения // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: Коллективная монография /

Авторы-сост. Е.Н.Геворкян, Н.Д.Подуфалов, М.Н.Стриханов. М.: Экон-Информ, 2022. С. 31–41.

10. Положение о присуждении ученых степеней. Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 (ред. от 01.10.2018) «О порядке присуждения ученых степеней» (вместе с «Положением о присуждении ученых степеней»).

11. *Ибрагимов Г.И.* Методология и методы педагогического исследования: Учебник. М.: КНОРУС, 2022. 280 с.

Дата поступления – 04.12.2023

Problem of evidence in pedagogical research: conceptual and terminological context

Gasanguseyn I. Ibragimov – Dr. Sci. (Pedagogics), corresponding member of RAE, Professor, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia); guseinibragimov@yandex.ru

Elena M. Ibragimova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia); timop2001@mail.ru

Abstract. *The article examines the issue of the correctness of introducing into scientific circulation the term and concept of "evidence-based pedagogy" as a new scientific direction in pedagogy; the role and place of contradiction in the dissertation research and its connection with the research problem are revealed. Attention is focused on the incorrect use of the concept "scientific problem" (instead of "scientific problem") in the scientific apparatus of candidate dissertations. The relationship between the purpose, hypothesis and objectives of the research, the relationship between methodological and theoretical foundations in the dissertation research is substantiated.*

Key words. *Evidence-based pedagogy, pedagogy, contradiction, problem, hypothesis, methodological foundations of pedagogical research.*

REFERENCES

1. *Lazarev V.S., Podufalov N.D.* O metodologicheskikh i metodicheskikh problemakh dostovernosti i dokazatel'nosti v pedagogicheskikh issledovaniyakh [On methodological and methodological problems of reliability and evidence in pedagogical research]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2022. No. 9. P. 3–19.

2. *Lazarev V.S., Podufalov N.D.* Kriterii dokazatel'nosti dissertatsionnykh issledovaniy v oblasti nauk ob obrazovanii [Evidentiary Criteria for Dissertat ion Research in the Education Sciences]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2023. No. 8. P. 30–42.

3. Metodicheskiye rekomendatsii «Primeneniye kriteriyev dokazatel'nosti dissertatsionnykh issledovaniy v oblasti nauk ob obrazovanii» [Methodological recommendations "Application of evidence criteria for dissertation research in the field of educational sciences"]. Ed. V.M.Filippov. Moscow: RAE, 2023. 22 p.

4. *Krayevskiy V.V., Berezhnova Ye.V.* Metodologiya pedagogiki: novyy etap: Ucheb. posobiye [Methodology of pedagogy: a new stage: Textbook]. Moscow: Akademiya, 2006. 400 p.

5. *Zagvyazinskiy V.I.* O tipichnykh nedostatkakh i oshibkakh v pedagogicheskikh issledovaniyakh [On typical shortcomings and errors in pedagogical research]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2010. No. 2. P. 100–105.

6. *Novikov A.M.* Osnovaniya pedagogiki [Foundations of Pedagogy]. Moscow: Egves, 2010. 208 p.

7. *Orlov A.A.* Problemy kachestva pedagogicheskikh dissertatsionnykh issledovaniy i puti ikh resheniya [Problems of quality of pedagogical dissertation research and ways to solve them]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 10. P. 12–23.

8. *Shchadrikov V.D., Rozov N.Kh., Borovskikh A.V.* Avtoreferat polnost'yu otrazhayet… [The abstract fully reflects…]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2012. No. 4. P. 100–111.

9. *Ibragimov G.I., Ibragimova Ye.M.* Proyektirovaniye kontseptual'noy stadii dissertatsionnykh issledovaniy po pedagogike: problemy i puti resheniya [Designing the conceptual stage of dissertation research in pedagogy: problems and solutions]. *Innovatsionnyye protsessy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii: Kollektivnaya monografiya* [Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination: Collective monograph]. Moscow: Ekon-Inform, 2022. P. 31–41.

10. Polozheniye o prisuzhdenii uchenykh stepeney. Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 24.09.2013 № 842 (red. ot 01.10.2018) «O poryadke prisuzhdeniya uchenykh stepeney» (vmeste s «Polozheniyem o prisuzhdenii uchenykh stepeney» [Regulations on the awarding of academic degrees. Decree of the Government of the Russian Federation of September 24, 2013 No. 842 (as amended on October 1, 2018) "On the procedure for awarding academic degrees" (together with the "Regulations on the awarding of academic degrees"].

11. *Ibragimov G.I.* Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya: Uchebnik [Methodology and methods of pedagogical research: Textbook]. Moscow: KNORUS, 2022. 280 p.

Submitted – 04.12.2023