

О НАПРАВЛЕНИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ

ШАДРИКОВ Владимир Дмитриевич – д-р психол. наук, профессор, академик РАО, НИУ «Высшая школа экономики». E-mail: iso@hse.ru

РОЗОВ Николай Христович – д-р физ.-мат. наук, профессор, член-корр. РАО, МГУ им. М.В. Ломоносова. E-mail: fro.mgu@mail.ru

БОРОВСКИХ Алексей Владиславович – д-р физ.-мат. наук, доцент, профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова. E-mail: bor.bor@mail.ru

***Аннотация.** Обсуждаются меры, которые могут изменить ситуацию с качеством диссертаций по педагогическим наукам. Указывается, что никакие репрессивные меры со стороны ВАК и диссертационных советов не могут повлиять на него, поскольку они применяются к уже написанным диссертациям. В качестве главной проблемы фиксируется социальная инерция, сформировавшаяся традиция, преодоление которых требует не административных мер, а формирования социально-научных механизмов, обеспечивающих движение к большей строгости и содержательности исследования. Этих механизмов три: система специализированных научных конференций, система столь же специализированных научных семинаров и система специализированных научных журналов. Все три системы вполне эффективно работают в естественных и гуманитарных науках, где обеспечивают формирование у исследователя адекватных представлений о задачах, целях, проблемах своей деятельности. Формирование по крайней мере первых двух из этих систем не требует никаких дополнительных ресурсов, кроме воли учёных и самоорганизации научного сообщества.*

Ключевые слова: диссертации по педагогике, научное исследование, научный семинар, научная конференция, научный журнал

Для цитирования: Шадриков В.Д., Розов Н.Х., Боровских А.В. Направления повышения качества диссертаций по педагогике // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 53–60.

Авторы уже высказывали ряд соображений по поводу качества педагогических диссертаций (напр., [1]). Мы обращали внимание на проблему дефицита научной культуры, проявляющуюся в совершенно неоправданных, наукообразных формализмах: в искусственном конструировании противоречий, в произвольном описании объекта и предмета исследования, этапов исследования, в представлении спекулятивной, не всегда эмпирически обоснованной гипотезы и пр. Критиковалась ничем не оправданная традиция написания «поминальников» – списков из многих десятков фамилий авторов, чьи работы якобы составляют «методологическую основу» диссертационного исследования. Серьезному сомнению подвергалась «апробация»

результатов диссертации – проплаченными публикациями в журналах и сборниках, а также краткими сообщениями на нетематических конференциях (особенно «заочных»). В качестве отдельной темы поднималась проблема «доказательности» педагогического эксперимента. Все эти недостатки хорошо известны и, на наш взгляд, обусловлены методологическим изъяном – тем, что в подавляющем большинстве диссертаций по педагогике излагается не результат исследования педагогической *действительности*, а скорее результат исследования педагогических *текстов*.

С тех пор прошло несколько лет, а задача повышения качества диссертационных исследований продолжает оставаться злободневной. Нельзя сказать, что за это вре-

мя ничего не произошло. Прежде всего, произошел скандал с липовыми диссертациями, приведший к изменениям в руководстве ВАК. Новое руководство взяло курс на борьбу с некачественными диссертациями, в которую активно включился экспертный совет по психологии и педагогике: за эти годы отклонение диссертаций по педагогике стало весьма значительным; в три раза уменьшилось количество диссертационных советов; в правила защиты диссертаций внесены изменения, направленные, в частности, на обеспечение больших возможностей для широкого обсуждения представляемых к защите диссертационных работ, и т. д.

Однако решения проблемы по-прежнему нет. Некачественные диссертации по-прежнему не только пишутся, но защищаются и проходят ВАК. Правда, происходит теперь это с гораздо большими трудностями и доступно не всем. Поэтому занимаются этим делом только те, кто имеет соответствующий ресурс. «Массы» же просто ждут – когда «борцам за чистоту» надоест либо когда наладятся каналы обхода правил. В целом же ситуация существенно не изменилась: на последнем совещании председателей диссертационных советов это обстоятельство отметил заместитель министра. Обратной стороной такой ситуации становится совершенно не способствующая научному познанию атмосфера нервозности, взвинченности, нахождения в состоянии постоянной угрозы – и для диссертантов, и для диссертационных советов. Когда все всего боятся, о честной исследовательской позиции можно забыть, о спокойной, взвешенной оценке – тоже.

Данная констатация побуждает нас вновь вернуться к обсуждаемому вопросу – с тем чтобы прежде всего зафиксировать тот очевидный факт, что никакие репрессивные и административные меры не в состоянии улучшить качество педагогических диссертаций. Нет и не может быть никакого влияния количества диссертационных

советов на уровень научных исследований – как не может влиять количество градусников на численность заболевших гриппом. Нет и не может быть влияния требовательности диссертационного совета и ВАКа на качество диссертационных исследований: и в экспертный совет, и в диссертационный совет, и к оппоненту поступает уже готовая работа. Её можно одобрить или отклонить, но на её научный уровень повлиять уже невозможно. Качество диссертации формируется тогда, когда она пишется, то есть и до экспертного, и до диссертационного совета. Оно формируется в силу существующей социальной инерции, в рамках сложившейся научной традиции и зависит совсем от других факторов.

Можно ли переломить ситуацию, преодолеть эту инерцию? Существуют ли действенные меры для обеспечения гарантии качества научного исследования по педагогике? На наш взгляд, да – и рецепт был представлен в упомянутой выше статье. Но на него, в силу всё той же инерции научно-педагогического сообщества, так и не обратили внимания, хотя рецепт этот – не досужая выдумка, а экстракт векового опыта, сконцентрированного в отечественной научной культуре. Рецепт включает три главных компонента: специализированные научные семинары, специализированные научные конференции, специализированные научные журналы. Остановимся на каждом из них подробнее.

1. Не будет преувеличением сказать, что научная культура исследователя возникает, поддерживается и развивается прежде всего в рамках регулярного, еженедельного *специализированного научного семинара*. Именно такой семинар – главное средство обеспечения доброкачества исследований во всех без исключения науках, ибо без полноценной научной коммуникации науки не бывает. Слушая и обдумывая доклады коллег по семинару, выступая с собственными сообщениями, исследова-

тель получает бесценную информацию в виде вопросов, критики, замечаний, суждений, пожеланий, рекомендаций, глубже проникает в научную систему исследований, осознает смысл, значение, ценность своего исследования, его место среди других, ту роль, которую оно играет в науке, и т.д. Всё это задает достаточно чёткую «систему координат», позволяющую учёному двигаться в своем исследовании планомерно, сознательно, целенаправленно и полноценно.

Участвуя в семинаре, молодой ученый формирует и поддерживает важнейшие навыки критического анализа новых фактов, концепций, теорий, а не формального цитирования общеизвестных текстов «классиков», развивает навыки глубокого, а не поверхностного понимания сути дела, целостного, а не фрагментарного рассмотрения различных явлений. Не надо забывать, что культура учёного состоит в умении применять все эти навыки по отношению к самому себе, однако, в соответствии с принципом Жанэ, для этого надо сначала применить их по отношению к другим. И хотя принцип Жанэ был сформулирован для детей, мы с завидной регулярностью видим его действие на вполне взрослых людях – аспирантах, докторантах и даже профессорах. Только творческий научный семинар может способствовать становлению *методологической культуры* учёного. При этом семинар должен быть *специализированным*, иначе обсуждение будет поверхностным, не затрагивающим сути дела, не погружающим в тему на полную глубину. К сожалению, в педагогической науке традиция таких еженедельных семинаров утрачена (вспомним знаменитый семинар В.В. Давыдова). В институтах РАО и ведущих педагогических университетах регулярные специализированные научные семинары практически не ведутся. Между тем в любом классическом университете на любой кафедре есть еженедельный специализированный семинар по профилю ка-

федры. В любом научном институте РАН в каждом отделе есть еженедельный специализированный семинар по тематике отдела (а то и не один!). А вот в научных институтах РАО такой семинар редкость, хотя вроде бы для этого не требуется ни денег, ни оборудования, ни штатов. Заметим, что на факультете педагогического образования МГУ уже несколько лет действует еженедельный научно-практический семинар; опыт его работы и рекомендации, которые могут оказаться полезными, изложены в [2].

2. Важным инструментом ориентировки и позиционирования своего места в науке для любого учёного является *специализированная научная конференция*. Только здесь, обратив внимание на тот или иной доклад – хотя бы просто по названию, можно, прослушав его и задав пару вопросов, понять, интересует ли тебя и полезно ли для тебя то, что делает докладчик. Чтение с целью получения подобной ориентировки всех публикаций (и диссертаций), которые потенциально могут иметь отношение к проводимому исследованию, требует несоизмеримого напряжения и затрат времени. Такая непродуктивная трата ресурсов существенно сужает возможности для человека заниматься главным – поиском, размышлениями, получением собственных результатов. С позиции аспиранта, соискателя, молодого исследователя участие в конференции имеет исключительное значение, поскольку позволяет узнать мнение «постороннего» специалиста о представляемой работе, услышать полезные советы, рекомендации, соображения. Ясно, что это возможно, только если конференция действительно является специализированной и в ней участвуют известные профильные специалисты.

К сожалению, специализация секций педагогики на весьма многочисленных сегодня научных конференциях практически отсутствует. Особенно это характерно для популярных ныне так называемых «муль-

тидисциплинарных» конференций, охватывающих «всё» — от агрономии до гостиничного сервиса. В соответствии с теорией вероятностей шансов у исследователя встретить на таких конференциях кого-то, кто занимается близкими или смежными вопросами, того, чьи результаты или советы могут быть использованы, или, наоборот, того, кто может воспользоваться твоими результатами и быть в них чрезвычайно заинтересован, — сводится к нулю. Тем более что за последнее время всё более широкое распространение стали получать «конференции с заочным участием». Ясно, что они носят совершенно формальный и откровенно коммерческий характер, позволяя за деньги заполнить в автореферате диссертации раздел «апробация».

Ещё одно принципиальное требование к конференции: в принимаемых на неё докладах должны быть представлены именно *собственные результаты исследователя*. Обсуждать на конференции известные идеи, подходы, методы, приемы, переизлагать содержание трудов «великих» нет никакого смысла, всё это можно найти в доступной литературе. Только личный вклад докладчика в науку имеет на конференции ценность.

Нужно сказать, что наш собственный опыт проведения конференций (см. [3]) показывает, что инерция традиции здесь такова, что собственный результат на конференции, как правило, почти никто не представляет или представляет его весьма кратко и маловразумительно. Так, на первой конференции «Деятельностная педагогика и педагогическое образование», проводимой в Воронеже ФПО МГУ совместно с Институтом стратегии развития образования (ИСРО, тогда ещё ИТИП) РАО, МГППУ и рядом других вузов, более 90% тезисов были отправлены авторам на доработку по причине отсутствия в тезисах ясно сформулированного результата. Отметим, что среди них были не только учителя и аспиранты, но и лица с «высокими» звани-

ями! Правда, на второй конференции таких тезисов было уже чуть более 50%, а на третьей — уже меньше половины: оказалось, что жесткость требований организаторов конференции довольно быстро приносит плоды. Следует признать, что и на этой конференции нам пока удалось обеспечить только частичное соответствие тем требованиям, которые мы сами выдвинули. И специализация конференции пока очень широкая, и требования к тезисам и докладам ещё достаточно слабые: мы принимаем на данный момент любые результаты — научные, педагогические или методические. Добиваться же того, чтобы обсуждался *только* результат автора, а тем более *только научный* результат, мы пока не решаемся; это дело достаточно недалекого будущего. Содержательность и эффективность нашей конференции в настоящий момент зависят и от пересмотра устоявшегося регламента, когда каждому докладчику отводится максимум 10–15 минут, сообщения следуют сплошным потоком, а обсуждений и вопросов нет. Каждый докладчик должен иметь достаточное время (порядка 20 минут), чтобы не скороговоркой, а подробно и точно сформулировать свои результаты, в регламенте, помимо выступления, должно быть зарезервировано специальное время (порядка 10 минут) на вопросы, ответы и на дискуссию.

К сожалению, о формировании *системы очных специализированных конференций* мало кто думает, хотя усилий тут, как и в случае семинаров, требуется немного. Практически каждый член РАО, каждый крупный специалист в области педагогики имеет какое-то отношение к организации той или иной конференции или даже является руководителем программного или оргкомитета. Обеспечить некую «фокусировку» профиля конференции он может без особого труда.

3. Следующий чрезвычайно важный компонент, способствующий становлению научной культуры исследователя, — это

система *специализированных научных журналов*. В других науках специализация журнала даже в рамках одной специальности ВАК чрезвычайно широка, причем такие журналы издаются исключительно под эгидой РАН. В педагогике, напротив, специализированных журналов просто нет.

В чём «культурная» функция специализированного журнала? В нём можно публиковать статьи с подробным и тщательным обоснованием, потому что читателями этого журнала являются специалисты и интересоваться их будут именно обоснования, аргументация, доказательность. В авторских рассуждениях специалисты и могут, и будут разбираться. Именно эта деятельность диктует требования к логике изложения и обеспечивает самое главное в публикации – то, что называется *достоверностью результата* (в нынешних авторефератах это часто пытаются заменить абстрактными ссылками на «методологические основания» и на «личное участие автора в проведении эксперимента»).

Отдельно надо сказать о необходимости профессионального рецензирования поступающих в журналы статей. К сожалению, ВАК регламентирует лишь нормативное число публикаций, необходимое для защиты (исколько-то из них – в «рецензируемых журналах»). Но за пределами внимания остаётся самое важное – содержательность и полнота публикаций. Обеспечить это чрезвычайно трудно – из-за ограниченности контингента квалифицированных рецензентов и из-за неимоверного количества «ваковских» журналов (а особенно – вузовских сборников), не имеющих прямого отношения к педагогике. Отметим, что последнее исследование Диссернета, проведённое в отношении педагогических диссертаций, показало, что именно такие журналы обеспечивают публикацию работ не просто бессодержательных, а являющихся плагиатом в чистом виде.

Конечно, с журналами ситуация существенно сложнее, чем в первых двух случа-

ях. Издание журнала требует вполне определённых материальных затрат, работа специализированного журнала является в принципе некупаемой, а значит – требует каких-то внешних источников финансирования. Бюджетных средств на это не выделяется, а спонсоров теперь днём с огнём не сыскать. Значит, нужны какие-то принципиально новые решения. Например, пора подумать о том, чтобы отказаться от бумажных версий журналов и переместить периодику в виртуальное пространство – публикацию статей полностью осуществлять в Интернете. Кстати, тут удобнее обеспечивать и специализацию, поскольку она может происходить уже не через разные журналы, а через разные специальные разделы одного журнала (который вообще может быть один на всю страну, но зато будет использовать ресурсы рецензентов и авторов тоже со всей страны).

Хотелось бы поднять ещё один принципиальный вопрос – проблему *педагогического эксперимента*. Наверное, её следовало бы обсудить отдельно и специально, рассмотреть какие-то примеры удачных педагогических экспериментов, которые можно было бы считать эталоном, образцом, некоей базой для формулировки требований и правил. Принципиальные соображения, которые мы хотели бы высказать по поводу педагогических экспериментов, – пока в основном проблематизирующие, хотя, чтобы не заниматься критиканством, мы попробуем предложить хотя бы возможные способы решения проблемы.

Первое соображение состоит в том, что *педагогический эксперимент бессмысленно проводить в рамках обычного учебного процесса*. Ибо в этом случае бывает трудно отделить эффект, произведенный экспериментатором, от эффекта, произведенного огромным многообразием других факторов, неизбежно присутствующих в этом процессе (в том числе и от предлагаемых экспериментатором новаций). В качестве возможной альтернативы можно было бы

предложить, например, опереться на учебный процесс в классах компенсирующего обучения – такие классы изобилуют различными педагогическими патологиями, которые выражены в такой степени, что остальными факторами можно пренебречь; эффект же от того или иного педагогического действия выражен предельно ярко и может быть зафиксирован, как говорится, невооружённым глазом. Но использование для педагогического эксперимента классов компенсирующего обучения требует разработки соответствующей методики отнесения полученных результатов к обычным классам (проблема репрезентативности).

Второе. *Педагогический эксперимент бессмысленно проводить в предположении того, что цель эксперимента совпадает с целью обучения* (а ведь именно так проводятся практически все педагогические эксперименты!). При этом оказывается невозможным изолировать эффект применения того или иного средства, методики, технологии и т. п. от эффекта влияния личности экспериментатора. Грубо говоря, ваши ученики могут научиться тому, чего вы хотите, не в силу достоинств новой методики как таковой, а в силу того, что вы этого (как экспериментатор) очень хотите, а ученики, обычно относясь к энтузиастам весьма позитивно, просто пошли вам навстречу и поддержали вас своими усилиями. Вполне возможно, что вы действительно талантливый учитель-практик, который добивается отличного результата по любым методикам.

Конечно, доказательность эффективности методики может считаться убедительной, если она работает не благодаря, а вопреки обстоятельствам. Но тогда опять же необходимо методологическое обеспечение проведения таких экспериментов, которое позволяет сделать их убедительными.

В-третьих, *педагогический эксперимент бессмысленно проводить на материале, хоть как-то пересекающемся с общеобразовательной программой*, иначе невозможно отделить влияние вашей новой

методики от влияния другого человека – учителя-практика, который преподаёт соответствующий предмет. Имея значительный опыт обучения учащихся этому предмету, он фактически определяет тот «отличный» результат, который совершенно неоправданно приписывается предлагаемой экспериментальной методике или технологии.

Здесь мы также оказываемся выведенными за рамки обычного учебного процесса в общем образовании. Но зато такого рода исследования вполне возможны в рамках системы дополнительного образования. И опять же это требует научной разработки методики эксперимента.

В-четвёртых, *педагогический эксперимент бессмысленно основывать на статистических корреляциях*. В этом отношении очень показательна фраза А.С. Выготского: «Эксперименты Павлова не стали бы достовернее от того, что в них участвовала бы не одна, а 100 тысяч собак». Хорошо известно, что наличие корреляции *позволяет лишь предполагать* существование какой-то причинно-следственной связи, но уж никак не устанавливать такую связь между той или иной методикой и результатом обучения – для этого нужны совершенно другие средства.

На наш взгляд, в настоящее время серьёзная методология педагогического эксперимента ещё требует своей разработки, нужны дальнейшие творческие поиски и специальные усилия [4].

Возможно ли исправить ситуацию и повысить качество педагогических диссертаций? Думаем, да. Хотя совершенно ясно, что эта задача не из лёгких. Устойчивость существующего весьма неблагоприятного положения дел с качеством диссертаций по педагогике обусловлена причинами прежде всего социально-психологического характера. Здесь переплетаются интересы значительного числа людей, для многих из которых, в том числе весьма авторитетных, нынешнее состояние является нормой, к

тому же несет вполне определенные выгоды. В этой области востребованы системные институциональные, многоуровневые механизмы. Вместе с тем они должны опираться на личную инициативу, личную ответственность каждого учёного, который не хотел бы, чтобы дело, которому он посвятил свою жизнь, обратилось в ничто. Одними только постановлениями типа «взять и отменить» здесь вряд ли можно что-то сделать; начальственная инициатива породит лишь новый круг имитаций. Именно поэтому главной целью нашей статьи является не столько побуждение к принятию каких-то немедленных административно-законодательных мер (хотя даже реализация предложенных выше решений могла бы отчасти улучшить обстановку), сколько инициирование процесса обсуждения, а впоследствии – и конкретной деятельности, направленной на разрешение глубинных проблем педагогической науки.

И начать можно было бы с обсуждения того, как нам организовать эффективно работающие специализированные семинары, конференции и журналы. Ведь по большому счёту триада «семинары – конферен-

ции – журналы» образует ядро научной инфраструктуры, определяющее доброкачественность науки независимо от её предмета и методов. Решить проблему качества педагогических исследований без решения этих трёх задач невозможно в принципе.

Литература

1. Шадриков В.Д., Розов Н.Х., Боровских А.В. Автореферат полностью отражает... // Педагогика. 2012. № 4. С. 100–111.
2. Боровских А.В., Розов Н.Х. Научный семинар по педагогике // Педагогика. 2014. № 10. С. 109–116.
3. Савинков Ю.А., Бачурина Л.А., Борисенков В.П., Шадриков В.Д., Розов Н.Х., Боровских А.В. Деятельностная педагогика и педагогическое образование: итоги международной конференции // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 163–164.
4. Малошонов Н.Г., Девятко И.Ф. Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 141–151.

Статья поступила в редакцию 16.02.16.

METHODS OF IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL THESIS

SHADRIKOV Vladimir D. – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Acad. RAE, National Research University «Higher School of Economics». Moscow, Russia. E-mail: iso@hse.ru

ROZOV Nikolai Kh. – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Corr. Memb. RAE, Lomonosov Moscow State University. Moscow, Russia. E-mail: fpo.mgu@mail.ru

BOROVSKIKH Alexey V. – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Lomonosov Moscow State University. Moscow, Russia. E-mail: bor.bor@mail.ru

Abstract. The article addresses tools that can tangibly improve the quality of theses on pedagogical sciences. First, we point out that no repressive measures taken by the Higher Attestation Commission (HAC) and dissertation councils can affect the quality of theses, because they regard thesis that have just been written. As the main problem the authors mark out social inertia. Overcoming of a formed tradition requires more than administrative measures but the formation of social and scientific mechanisms providing scientific rigor and relevance of a study. These are three mechanisms: a system of specialized scientific conferences (in the worst case – within HAC specialty, but differentiated thematically is more desirable), the system of specialized scientific seminars and the system of specialized scientific journals. All three systems work effectively in other sciences, both natural and human, and ensure the

formation of investigator's adequate ideas about the objectives, goals, and problems of his research at the stage of its beginning, and not when it is already completed. Formation of the first two of these systems at least requires no additional resources except self-organization and volition of scientific community.

Keywords: pedagogical thesis, scientific research, scientific seminar, scientific conference, scientific journal

Cite as: Shadrikov, V.D., Rozov, N.Kh. Borovskikh, A.V. (2016). [Methods of Improvement of Pedagogical Thesis]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3 (199), pp. 53-60. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Shadrikov, V.D., Rozov, N.Kh., Borovskikh, A.V. (2012). [Abstract Completely Reflects ...]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 4, pp. 100-111. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Borovskikh, A.V., Rozov, N.Kh. (2014). [Scientific Seminar on Pedagogy]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 10, pp. 109-116. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Savinkov, Yu.A., Bachurina, L.A., Borisenkov, V.P., Shadrikov, V.D., Rozov, N.Kh., Borovskikh, A.V. (2015). [Activity Pedagogy and Teacher Education: The Results of the International Conference]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 11, pp. 163-164. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Maloshonok, N.G., Devyatko, I.F. (2013). [Experiment as a Method for Assessment of Efficiency of Practices and Innovations in the Field of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 10, pp. 141-151. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 16.02.16.



**Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ–2014 без самоцитирования
(в скобках — номер в общем списке РИНЦ)**

Вопросы экономики	1,508 (№ 27)
Социологические исследования	1,161 (№ 41)
Вопросы образования	1,066 (№ 47)
Вопросы философии	0,996 (№ 54)
Высшее образование в России	0,972 (№ 56)
Образование и наука	0,952 (№ 58)
Педагогика	0,888 (№ 70)
Психологическая наука и образование	0,790 (№ 90)
Alma mater	0,452 (№ 285)
Высшее образование сегодня	0,354 (№ 479)
Философские науки	0,289
Интеграция образования	0,229
Философия образования	0,193
Социология образования	0,185