

Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий

Бусыгина Н.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Подушкина Т.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Станилевский В.В.

Американский Университет (American University), г. Вашингтон, округ Колумбия, Соединенные Штаты Америки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

В статье представлен анализ актуальных дискуссий, касающихся доказательного подхода в образовании. Авторы показывают, что несмотря на распространенность ссылок на доказательный подход, доказательные практики и т.п., сами термины остаются чем-то вроде «пустых знаков», за содержательное наполнение которых идет идеологическая борьба. Авторы выделяют несколько дискуссионных тем, связанных с доказательными исследованиями и доказательным процессом практической работы: принцип иерархии versus принцип плюрализма в понимании доказательств и методологий; необходимость включения в доказательства теоретических представлений и объяснительных механизмов работы практики; соотношение доказательств, полученных во внешних систематических исследованиях, и экспертизы специалиста-практика; проблема усвоения и распространения научного знания versus проблема координации и сотрудничества науки и практики. Авторы полагают, что хотя исторически доказательный подход был связан с обращением к науке преимущественно как к институту предписаний, в его современных версиях отношения между наукой и практикой гораздо более сложные.

Ключевые слова: доказательное образование, практика, основанная на доказательствах, практика, подкрепленная доказательствами, доказательные исследования, теории доказательств, доказательный процесс, использование исследований.

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Разработка методологических оснований для формирования единого национального подхода к определению социальных (в том числе образовательных) практик с доказанной эффективностью».

Для цитаты: Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 162–176. DOI:10.17759/psyedu.202113-410

Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current Discussions

Natalia P. Busygina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Tatiana G. Podushkina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Victor V. Stanilevsky

American University, Washington, USA
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

The article analyzes the current discussions on how to define evidence and implement evidence-based practice in education. Despite their frequent use, the terms “evidence-based practice”, “evidence-based education” etc. remain something like “empty signs” the meaning of which still needs to be defined. The authors highlight several discussion topics regarding research for evidence-based practice and evidence-based process: hierarchical versus pluralistic conception of evidence; theoretical reasoning as evidence; top-down evidence-based practice versus bottom-up evidence-informed practitioner judgment; conception of research use as linear process of uptake or dissemination versus as bidirectional process by which research and practice mutually inform each other. It is presumed that although historically evidence-based approach was associated with an appeal to science primarily as an institution of prescription, in its actual versions the relationship between science and practice is much more complex.

Keywords: evidence-based education, evidence-based practice, evidence-informed practice, research for evidence-based practice, conception of evidence, evidence-based process, research use.

Funding. The reported study was funded by the Ministry of Education of Russia, project No. 073-00041-21-03 dated 06.11.2021 «Development of methodological foundations for the formation of a unified national approach to the definition of evidence-based practices in social sphere and education».

For citation: Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V. Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current Discussions. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 162–176. DOI:10.17759/psyedu.2021130410 (In Russ.).

Введение

Движение в сторону доказательного подхода в области образования началось более 20 лет назад [11]. Его основой и главным ориентиром стала доказательная медицина, откуда и было заимствовано понятие доказательной практики (evidence-based practice), понимаемой как процесс принятия решений о медицинской помощи на основе имеющихся научных доказательств ее эффективности, клинической экспертизы специалиста и ценностей и предпочтений пациента с учетом факторов социального, культурного, организационного и пр. контекстов [1]¹.

Многими авторами сам переход к доказательным практикам описывается как несомненный прогресс [21; 23; 24; 25; 26]. Доказательный подход и в клинических, и в социальных областях ассоциируется с инновациями. Авторы отмечают, насколько значительным событием является его внедрение в образование: применение практик, основанных на доказательствах, привлекает в сферу образования специалистов, инвесторов, предпринимателей, а также обеспечивает значительный рост ее государственного финансирования; ориентация на использование и тиражирование лучших практик повышает эффективность системы образования; преподаватели имеют возможность сопоставлять данные исследований с собственным опытом и выбирать для своей практики наиболее работающие подходы и пр. [24; 25; 26]. В целом ориентация на доказательный подход представляется не только как лучший, но и как единственно правильный выбор, позволяющий специалистам в области образования идти в ногу со временем.

Проблема, однако, в том, что четко понять, что же это такое – доказательный подход, довольно трудно. Согласно большинству авторов, он предполагает тесное сотрудничество науки и практики, и его спецификой является необходимость обращаться к данным научных исследований, к эмпирическим доказательствам эффективности программы или практики для принятия решений об их применении или распространении. Однако обращение к науке – это лишь самый общий принцип, который может применяться по-разному. Например, эмпирические данные какого типа, уровня, величины эффекта и т.п. можно считать доказательствами эффективности образовательной программы или практики? Необходимо ли требовать теоретические обоснования наблюдаемых эффектов, понимание их каузальных механизмов или доказательность может ограничиваться лишь констатацией причинной связи между переменными? Что делать в случае, если данные опыта противоречат статистическим

¹ Аналогичное определение психологической доказательной практики дает Американская психологическая ассоциация: интеграция лучших доступных исследований и клинической экспертизы в контексте особенностей пациента, его культуры и предпочтений [5, с. 271].

исследованиям, и финансировать ли практику, показывающую в исследованиях противоречивые результаты? Масса вопросов возникает и в связи с самим процессом принятия решений в конкретных практических контекстах. Например, как должен специалист-практик работать с данными исследований, чтобы можно было считать, что он действительно практикует доказательный подход: как искать нужные исследования среди множества исследований, на каких именно публикациях фокусировать внимание и как соотносить результаты исследований с собственным опытом и опытом коллег, учитывая, что ни одно исследование не дает однозначного ответа на практические вопросы, к тому же ситуация, в которой приходится принимать решения специалисту-практику, всегда включает в себя множество переменных, одни из которых фигурируют в одних исследованиях, другие – в других? На наш взгляд, несмотря на, казалось бы, достигнутый консенсус о необходимости ориентироваться на доказательный подход в образовании, социальной сфере, менеджменте и пр., сама ссылка на него ни о чем не говорит, более того, можно сказать, что «доказательный подход» по сей день остается чем-то вроде «пустого знака», за значение которого идет своего рода идеологическая борьба.

Цель данной статьи – анализ актуальных дискуссий вокруг доказательного подхода в образовании, систематизация их основных тем. Мы полагаем, что содержательное наполнение терминов (доказательный подход, доказательные практики) – продолжающийся процесс, в котором можно наблюдать столкновение разных позиций. Как показывает наш анализ, дискуссии концентрируются, во-первых, вокруг ключевых вопросов доказательных исследований (research for evidence-based practice) и, во-вторых, вокруг проблемных моментов самого доказательного процесса принятия решений в практических сеттингах (evidence-based process).

Доказательные исследования

Иерархия методологий по «силе научности» или плюралистический взгляд на эмпирические свидетельства и методы?

В большинстве руководств по доказательному подходу принята иерархия доказательств (evidence) и методологий, с помощью которых они были получены. Рандомизированные контролируемые исследования (РКИ) и систематические обзоры занимают верхние строчки рейтинга по «силе научности», далее следуют квазиэкспериментальные исследования без процедур рандомизации, а нижние строчки занимают качественные исследования, наблюдения, анализ случаев и т.п. [28; 29]. Любопытно, что первоначально в отчете о доказательных практиках Целевой группы Американской психологической ассоциации было представлено плюралистическое понимание доказательств, однако позже ассоциация изменила концепцию и стала поддерживать принцип иерархии доказательств и методологий. Размышляя над тем, что произошло применительно к практикам психологического консультирования и психотерапии, но что, по нашему мнению, вполне приложимо и к образовательным практикам, Н. Ловас (N. Lovasz) и Дж. Клегг (J. Clegg) отмечают, что концепция доказательства формировалась под влиянием социальных и политических факторов и не может рассматриваться в отрыве от них [19].

Ряд авторов возвращается к обсуждению возможностей и ограничений исследовательских методологий и говорит о значении различных дизайнов для доказательных исследований, не ориентируясь на принцип иерархии [20; 31; 32]. На наш взгляд, смысл дискуссии не

ограничивается лишь вопросами методологического характера. От того, как понимаются обоснования и доказательства, во многом зависит конфигурация самих практик. Б. Латур в работах, посвященных «техно-науке» как одной из главных характеристик современного общества, показывает, что успехи науки, те великие достижения, которые происходят в мире, когда в нем начинают применяться научные технологии, возможны лишь при условии трансформации самого мира, организации его по образу и подобию научной лаборатории [3; 4]. Согласно Б. Латуре, успех подхода Пастера во Франции был возможен лишь при условии «пастеризации Франции»². Иными словами, дело не в том, что применение научного метода ведет к потрясающим успехам в разных областях жизни (или, как пишет один из ярких и последовательных сторонников доказательного подхода в образовании Р. Славин (R. Slavin) [23], экстраординарные сдвиги в медицине, сельском хозяйстве и других областях есть результат принятия специалистами-практиками научных данных в качестве главного основания для своей практики), а в том, что сами практики перестраиваются в соответствии с «лабораторными предписаниями». Следуя за Б. Латуром, Г. Биеста (G. Biesta) [8] пишет, что научные знания и методы инкорпорируются, включаются в состав практик, трансформируют саму жизнь, формируя новые сети из людей, вещей, денег, организаций, карьер, интересов и т.п., и только при этом условии они становятся применимы – могут восприниматься в качестве основания для практики. Поддержка принципа иерархии научных методологий, как и принятие плюралистического взгляда на них будут способствовать формированию разных научно-практических комплексов, разных сетей «человеческих и не-человеческих агентов» (термин Б. Латура), разных систем взаимосвязей между ними, соответственно, задавая различные конфигурации практик. Мы не хотели бы здесь останавливаться на тех социальных и политических процессах, которые привели к установлению доминанции принципа иерархии доказательств и методологий, поскольку это потребовало бы специального анализа. Но хотим еще раз подчеркнуть, что ориентация на этот принцип влечет за собой и подкрепляет «РКИ-зацию» практической сферы, т.е. ее организацию в соответствии с правилами построения экспериментов. И еще раз подчеркнем также, что несмотря на установившуюся доминанцию принципа иерархии методологий, голоса в пользу плюрализма продолжают звучать, причем в своей аргументации его сторонники часто апеллируют к особенностям самих практик, сопротивляющихся форматированию их в соответствии с особенностями «строгих» исследований (алгоритмизации, формализации и т.п.).

В литературе достаточно подробно освещаются эпистемологические проблемы рандомизированных контролируемых исследований [17; 33]. Например, в исследованиях эффектов практик необходимо ясно определить само ядро вмешательства, те переменные, благодаря которым практика и может «работать». В случае социальных, в том числе образовательных, практик зачастую крайне трудно понять, когда мы имеем дело с факторами

² Англиязычная версия работы Б. Латура так и называется – «Пастеризация Франции» [18]. Переводчик книги Б. Латура на русский язык А.В. Дьяков так комментирует его взгляд на науку: «Присмотревшись чуть внимательнее, мы обнаруживаем, что эти «открытия» и изобретения (а это, в сущности, одно и то же) действуют повсеместно именно потому, что повсеместно распространяются сети, забрасываемые из лаборатории... Таким образом, лаборатория оказывается не местом открытия, а орудием насильственного насаждения определенного порядка» [2, с. 18]. Заметим, однако, что Б. Латур отнюдь не снижает значимости науки, но переосмысливает механизм ее действенности.

контекста, в котором осуществляется практика, а когда те, кто ее осуществляют, делают это недостаточно качественно, не контролируют ситуацию. Одна и та же обучающая практика может принимать различные формы от класса к классу или от учителя к учителю. Таким образом, есть множество факторов, которые могут быть источником не случайных ошибок. Рандомизация не позволяет полностью справиться с эффектом фоновых различий, и, более того, попытки контролировать его могут приводить к снижению внешней валидности исследования (известная «дилемма экспериментатора»). Ключевая слабость рандомизированных экспериментов, которая подчеркивается даже в клинических исследованиях, – нерепрезентативные выборки, если же попытки набрать репрезентативную выборку все же предпринимаются, ее репрезентативность все равно остается под вопросом в связи с невозможностью учесть все факторы, по которым должна быть проанализирована популяция. Вдобавок ко всему сказанному, в отличие от клинических исследований в области образования практически невозможен ни слепой метод, ни двойной слепой метод: крайне трудно вообразить себе ситуацию, когда участие в образовательной практике для кого-либо (как для самих участников, так и для наблюдателя) останется скрытым.

Мы отнюдь не хотим сказать, что рандомизированные контролируемые исследования – бесполезная или слабая затея. Безусловно, им принадлежит очень важная роль в исследовании причинно-следственных отношений между воздействием и его эффектами. И мы отдаем себе отчет в том, что эпистемологических проблем у других методологических дизайнов и методов, по крайней мере, не меньше. Как подчеркивает М. Хаммерсли (М. Hammersley) [17], нет «королевской дороги» к надежным научным доказательствам и, более того, любые полученные в исследованиях доказательства принципиально фаллибельны: результаты могут быть ошибочны, как бы тщательно ни проводилось исследование. Принцип иерархии методологий создает иллюзию, что благодаря методу можно получить надежные доказательства эффективности практики. Однако любые опубликованные результаты требуют «читателя» – взгляда тех, кто способен критически отнестись к этим результатам и принять решение об их использовании для осуществления той или иной практики. В конечном счете то, что будет считаться «хорошими доказательствами», зависит от специфики вопроса, задаваемого специалистом-практиком [9]. В целом можно сказать, что плюралистический, неиерархический взгляд на доказательства и методологии вполне соответствует и общим принципам научности, и принципу практической эффективности, определяющим доказательный подход. Однако, как мы подчеркнули выше, он ведет к формированию другого научно-практического комплекса, на наш взгляд, более согласующегося с разнообразием жизненного мира и принципами демократического общества.

Является ли теоретизация доказательством?

Как правило, в доказательном подходе под доказательствами понимаются результаты эмпирических исследований, показывающие, что практика эффективна. Согласно точке зрения, получившей доминанцию, наибольшей силой обладают результаты рандомизированных контролируемых исследований и их метаанализ, однако многие авторы придерживаются более плюралистического взгляда и предлагают модели, объединяющие разные типы эмпирических доказательств, полученные в исследованиях различного дизайна, не ранжируя их по силе значимости, а соотнося их с разными практическими задачами. Например, Р. Апшур (R. Upshur) с соавторами [31] разработали «инклюзивную модель»

доказательств в клинических практиках, в которой данные, традиционно считающиеся «слабыми» (анализ случаев, качественные исследования на малых выборках), оказываются наиболее важными для понимания смыслов практики ее участниками, их установок, систем верований и «эпистемологических рамок», характерных как для врача, клинического психолога, так и для пациента.

Как, однако, относиться к теоретическому и концептуальному знанию в качестве возможной опоры для обоснования практики? При чтении руководств по доказательному подходу может сложиться впечатление, что теоретическим представлениям о причинных механизмах «работы» практики не придается достаточного внимания. Например, авторы, занимающиеся клиническими практиками [27; 30], размещают представления о патогенезе расстройств в самом низу иерархии доказательств, наряду с клиническими наблюдениями. А сторонник доказательного подхода в образовании Р. Славин (R. Slavin) [23; 26] связывает научность именно с эмпирическим методом, по-видимому, воспринимая теории как не более чем спекуляции.

Однако в литературе можно встретить и другой взгляд. Т. Уард (T. Ward) с соавторами [32] высказывают критику в адрес чрезмерного акцентирования эмпирической стороны обоснования практик, следствием которого является недостаток теоретического и концептуального анализа. Для специалистов-практиков огромное значение имеет не только факт, что практика работает, но и почему и как она работает. Акцент на хорошем качестве данных о результативности практики имеет смысл только в случае выбора типа вмешательства, но мало что дает, когда необходимо понять и оценить психологические проблемы и на этой основе, например, разработать план консультативной работы. Каков причинный механизм изменения и как можно объяснить наблюдаемые эффекты – на наш взгляд, ответ на подобные вопросы является важнейшим шагом в решении задачи полноценного обоснования практики. Такие вопросы относятся к теоретическим, а потому требуют перехода к оперированию объектами более высокого уровня абстракции, чем собственно эмпирические данные.

Мы полагаем, что отношение к теоретическому знанию в контексте доказательного подхода будет зависеть от того, как понимать доказательство (evidence). Обычно его употребляют в значении эмпирического факта или свидетельства. Однако его можно понимать и более широко. Например, Р. Апшур (R. Upshur) с соавторами определяют доказательства как «наблюдение, факт или организованную совокупность, предлагаемую для поддержки или обоснования выводов и убеждений... доказательства предлагаются в процессе обдумывания, обычно для того, чтобы обосновать некоторые утверждения» [31, с. 92]. Р. Анджум (R. Anjum) с соавторами говорят о доказательствах в широком смысле, объединяя под ними концептуальный анализ и теоретическое обоснование [6]. Т. Уард (T. Ward) и соавторы предлагают употреблять термин «доказательство» в значении «информации» или «релевантных соображений» (relevant consideration) и показывают, что именно такое понимание доказательств дает специалисту-практику гораздо больше инструментов научного опосредования собственных решений и действий [32]. Мы могли бы добавить, что включение теоретических положений в концепцию доказательств и расширяет арсенал возможных аргументов, касающихся процесса и результатов «работы» практики, и делает эти аргументы более осмысленными в научном плане.

Доказательный процесс

Практика, основанная на доказательствах (evidence-based), или практика, подкрепленная доказательствами (evidence-informed)?

Доказательный подход – это не только проведение исследований, на результатах которых должны основываться решения о применении и распространении тех или иных практик, но и определенный процесс практической работы, главным компонентом которого является обращение специалиста-практика к данным научных исследований.

В образовании доказательная практика определяется как продуктивное использование научных доказательств эффективности программ и практик в процессе образовательной деятельности. Результаты научных исследований рассматриваются как главный ресурс и направляющий ориентир для принятия профессиональных решений в области образования [12].

Как свидетельствуют исследования [12; 13; 22], учителя и преподаватели вузов, а также школьная и вузовская администрация в целом положительно относятся к доказательному подходу, готовы обращаться к научным публикациям для ответа на свои практические вопросы и периодически делают это. Вместе с тем в исследованиях подчеркивается, что у учителей порой недостает навыков, ресурсов или мотивации более основательно изучать научную литературу и использовать ее для обновления своей практики [10]. То же самое можно сказать и о руководителях школ, которые, несмотря на позитивное отношение к доказательным практикам, далеко не всегда мотивированы основывать свои решения на научных доказательствах.

Представленная в литературе дискуссия разворачивается вокруг того, как именно в практических сеттингах, в ходе осуществления обучающей деятельности и в сфере политики образования в целом использовать данные научных исследований. Понятно, что на практике приходится действовать и принимать решения в условиях высокой неопределенности и учитывать множество факторов, так что исследования не могут ответить на все вопросы специалиста-практика. Сторонники доказательного подхода подчеркивают, что наряду с научными данными важнейшую роль в принятии решений играет экспертиза специалистов, действующих в конкретных ситуациях на основе своего опыта и опыта коллег. Однако как сочетать обращение к исследованиям и практический опыт, чему отдавать приоритет – на эти вопросы можно отвечать по-разному. Весьма распространенным является подход «сверху вниз» (top-down), когда специалистам-практикам предписываются правила организации их деятельности в соответствии с полученными в исследованиях данными, например, спускаются сверху «лучшие практики», которые им необходимо применять в своей работе, придерживаясь строгих правил регламентации, написания планов и отчетов, соблюдения процедур, измерения эффектов и т.п. «Требование, чтобы практика была основана на доказательствах (evidence-based), – пишет М. Хаммерсли (M. Hammersley), – оказалось влиятельным, по крайней мере отчасти, потому, что оно четко вписывается в программу менеджериализма, ставшую в последние годы столь влиятельной в образовании и других сферах» [17, с. 144].

Многие авторы подчеркивают, что при таком подходе выхолащивается смысл практической работы, и предлагают подход «снизу вверх» (bottom up), когда необходимость в обращении к данным научных исследований не спускается сверху, а возникает изнутри

самого практического опыта. Вместо практики, основанной на доказательствах (evidence-based), предлагается модель практики, подкрепленной или поддержанной доказательствами (evidence-informed). Судя по имеющейся литературе [10; 14; 16], в области образования именно эта позиция сейчас становится приоритетной.

Проблема принятия и распространения научного знания или проблема координации и сотрудничества науки и практики?

В большинстве источников трудности применения доказательного подхода в тех или иных практических областях представлены с точки зрения факторов, осложняющих обращение специалистов-практиков к научным данным. Например, трансфер знания из научной области в области практики ограничивают значительные разрывы между моментом времени, когда проводятся исследования, и моментом времени, когда их результаты доводятся до практиков, а также сложности, связанные с организацией обучения преподавателей новым методам и практикам работы. В исследовании, проведенном Дж. Беллами (J. Bellamy) с коллегами в 2006 году [7], было выделено четыре основных препятствия внедрения доказательных практик, которые остаются актуальными по сей день: 1) недостаток знаний специалистов о практиках, показавших эффективность в научных исследованиях; 2) несовпадения, когда специалисты-практики считают, что научные исследования им мало помогают, поскольку предлагаемые в них «рецепты» не подходят для применения в той разнообразной аудитории, с которой они работают; 3) подозрительность специалистов-практиков, полагающих, что доказательный подход призван в первую очередь сократить стоимость обучения или продвинуть «политически верный» образовательный подход вместо того, чтобы отвечать интересам учащихся; 4) недостаток ресурсов, и прежде всего времени, навыков и опыта в обращении с новой научной информацией.

Р. Славин (R. Slavin) [24] приводит три условия, позволяющие продуктивно внедрять доказательный подход в образовании. Во-первых, должен существовать широкий спектр научно обоснованных программ на всех уровнях и во всех разделах образования; эти программы должны быть адаптированы к использованию во всех странах и регионах. Небольшое количество существующих доказанных программ не сможет способствовать реформе. Во-вторых, полученные в ходе независимых исследований, внушающие доверие, понятные и практически применимые научные данные должны быть доступны для преподавателей, администрации и чиновников. В-третьих, государственные органы должны финансировать и поддерживать развитие доказательных практик в образовании.

В последние годы, однако, появились работы, в которых сама проблема ставится несколько иначе. Дело не только в том, как способствовать усвоению и распространению данных научных исследований среди практиков, но главным образом в том, как организовать процесс взаимного продуктивного сотрудничества научного сообщества с сообществами специалистов из практических сфер. Разрыв между наукой и практикой переосмысливается как сложная проблема, затрагивающая и использование, и производство научного знания. В качестве примера можно привести работу Э. Фарли-Риппл (E. Farley-Ripple) с соавторами [15], где предлагается концептуальная модель, в рамках которой использование исследований в школах предстает не просто как проблема принятия и распространения научного знания, но как многомерная проблема, требующая более глубокого понимания взаимоотношений между исследованиями, практикой и их координации. Мы полагаем, что

именно решение задачи координации исследовательской и практической работы в различных условиях организации образования (в конкретных странах, регионах, профессиональных областях и др.), разработка моделей такой координации и их претворение в жизнь – зона ближайшего развития доказательного подхода в образовании.

Заключение

В статье мы кратко представили основные линии дискуссий о том, как понимать доказательный подход в образовании. На наш взгляд, дискуссии разворачиваются, во-первых, вокруг понимания того, что именно можно считать доказательствами (evidence). Несмотря на доминирующий принцип иерархии доказательств и методологий, в настоящее время высказываются веские аргументы в пользу плюралистического взгляда и разрабатываются модели, в которых доказательства выстроены в соответствии с решаемыми с их помощью практическими задачами.

Во-вторых, дискуссии касаются того, каким должен быть доказательный процесс реализации практики. По-видимому, в области образования подход, предписывающий правила организации практики, исходя из данных внешних систематических исследований (модель практики, основанной на доказательствах, evidence-based practice), уступает приоритет подходу, нацеливающему на интеграцию различных доказательств – как полученных во внешних исследованиях, так и приобретенных в результате опыта (модель практики, подкрепленной доказательствами, evidence-informed practice).

Важные сдвиги прослеживаются в осмыслении трудностей внедрения доказательного подхода в образовательные организации. Проблема присвоения и распространения научного знания среди специалистов-практиков переформулируется в более комплексную проблему сохраняющегося разрыва между наукой и практикой, для разрешения которой необходимо искать новые формы сотрудничества между академическим сообществом и сообществами специалистов-практиков.

Мы полагаем, что хотя исторически доказательный подход был связан с обращением к науке как к «орудию насильственного насаждения определенного порядка», сегодня все большее значение приобретают «мягкие» концепции доказательной практики, которые основаны на неиерархической модели доказательств, интегрирующей как эмпирические данные разного типа, так и теоретические объяснения, и в которых важнейшая роль отводится экспертизе специалиста-практика, обращающегося в своей работе и к результатам внешних исследований, и к доказательствам, получаемым внутри практического опыта.

Литература

1. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8–26. DOI:10.17759/ssc.2020010101
2. Дьяков А.В. Предисловие переводчика // Латур Б. Пастер: Война и мир микробов. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. С. 7–24.
3. Латур Б. Наука в действии: Следуя за учеными и инженерами внутри общества. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. 414 с.
4. Латур Б. Пастер: Война и мир микробов. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. 316 с.
5. American Psychological Association, Presidential Task Force on Evidence-Based Practice

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

- Evidence-Based Practice in psychology // *American Psychologist*. 2006. Vol. 61. P. 271–285. DOI:10.1037/003-066X.61.4.271
6. *Anjum R.L., Kerry R., Mumford S.D.* Evidence Based on What? // *Journal of Evaluation in Clinical Practice*. 2015. Vol. 21. P. 11–12. DOI:10.1111/jep.12493
 7. *Bellamy J.L., Bledsoe S.E., Traube D.E.* The Current State of Evidence-Based Practice in Social Work: A Review of the Literature and Qualitative Analysis of Expert Interviews // *Journal of Evidence-Based Social Work*. 2006. Vol. 3. № 1. P. 23–48. DOI:10.1300/J394v03n01_02
 8. *Biesta G.J.J.* Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education // *Studies in Philosophy and Education*. 2010. Vol. 29. P. 491–503. DOI:10.1007/s11217-010-9191-x
 9. *Bluhm R., Borgerson K.* Evidence-Based Medicine // F. Gifford (Ed.). *Philosophy of Medicine*. New York, NY: Elsevier, 2010. P. 203–237.
 10. *Brown C., Zhang D.* Is Engaging in Evidence-Informed Practice in Education Rational? What Accounts for Discrepancies in Teachers’ Attitudes Towards Evidence Use and Actual Instances of Evidence Use in Schools? // *British Educational Research Journal*. 2016. Vol. 42(5). P. 780–801. DOI:10.1002/berj.3239
 11. *Davies P.* What Is Evidence-Based Education? // *British Journal of Educational Studies*. 1999. Vol. 47. № 2. P. 108–121. DOI:10.1111/1467-8527.00106
 12. *Diery A., Knogler M., Seidel T.* Supporting Evidence-Based Practice Through Teacher Education: A Profile Analysis of Teacher Educators’ Perceived Challenges and Possible Solutions // *International Journal of Educational Research Open*. 2021. Vol. 2. No. 2. DOI:10.1016/j.ijedro.2021.100056
 13. *Diery A., Vogel F., Knogler M., Seidel T.* Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators’ Attitudes, Challenges, and Uses // *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5:62. DOI:10.3389/feduc.2020.00062
 14. *Earl L.* Reflections on the Challenges of Leading Research and Evidence in Schools // C. Brown (Ed.) *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*. London: IOE Press, 2015. P. 146–152.
 15. *Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., McDonough K.* Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework // *Educational Researcher*. 2018. Vol. 47(4). P. 235–245. DOI:10.3102/0013189X18761042
 16. *Greany T.* How Can Evidence Inform Teaching and Decision Making Across 21,000 Autonomous Schools? Learning from the Journey in England // C. Brown (Ed.) *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*. London: IOE Press, 2015. P. 11–28.
 17. *Hammersley M.* What Is Evidence for Evidence-Based Practice? // Otto H.-U., Polutta A., Ziegler H. (Eds). *Evidence-Based Practice – Modernising the Knowledge Base of Social Work*. Opladen: Budrich, 2009. P. 139–150.
 18. *Latour B.* *The Pasterization of France*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988. 292 p.
 19. *Lovasz N., Clegg J.W.* The Social Production of Evidence in Psychology: A Case Study of the APA Task Force on Evidence-Based Practice // K.C. O’Doherty, L.M. Osbeck, E. Schraube, J. Yen (Eds.). *Psychological Studies of Science & Technology*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2019. P. 213–235.
 20. *Parkhurst J.O., Abeyasinghe S.* What Constitutes “Good” Evidence for Public Health and Social Policy-Making? From Hierarchies to Appropriateness // *Social Epistemology*. 2016. Vol. 30(5–6).

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

P. 665–679. DOI:10.1080/02691728.2016.1172365

21. *Pellegrini M., Vivanet G.* Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe // *ECNU Review of Education*. 2020. P. 1–20. DOI:10.1177/2096531120924670

22. *Reddy L.A., Forman S.G., Stoiber K.C., González J.E.* A National Investigation of School Psychology Trainer's Attitudes and Beliefs About Evidence-Based Practice // *Psychology in the Schools*. 2017. Vol. 54(3). P. 261–278. DOI:10.1002/pits.21999

23. *Slavin R.E.* Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research // *Educational Researcher*. 2002. Vol. 31(7). P. 15–21. DOI:10.3102/0013189X031007015

24. *Slavin R.E.* Evidence-Based Reform in Education // *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*. 2017. Vol. 54. P. 178–184. DOI:10.1080/10824669.2017.1334560

25. *Slavin R.E.* How Evidence-Based Reform Will Transform Research and Practice in Education // *Educational Psychologist*. 2020. Vol. 55(1). P. 21–31. DOI:10.1080/00461520.2019.1611432

26. *Slavin R.E., Cheung A.C., Zhuang T.* How Evidence-Based Reform Could Advance Education // *ECNU Review of Education*. 2021. P. 1–18. DOI:10.1177/2096531120976060

27. *Solomon M.* Making Medical Knowledge. Oxford, UK: Oxford University Press, 2015. 278 p.

28. *Stengenga J.* Down with the Hierarchies // *Topoi*. 2014. Vol. 33. P. 313–322. DOI:10.1007/s11245-013-9189-4

29. *Thyer B.* What Is Evidence-Based Practice // A.R. Roberts, Yeager K.R. (Eds.). *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. Oxford University Press, 2006. P. 35–46.

30. *Tonelli M.R., Williamson J.* Mechanisms in Clinical Practice: Use and Justification // *Medicine, Health Care and Philosophy*. 2020. Vol. 23. P. 115–124. DOI:10.1007/s11019-019-09915-5

31. *Upshur R.E.G., Van Den Kerkhof E.G., Goel V.* Meaning and Measurement: An Inclusive Model of Evidence in Health Care // *Journal of Evaluation in Clinical Practice*. 2001. Vol. 7(2). P. 91–96. DOI:10.1046/j.1365-2753.2001.00279.x

32. *Ward T., Haig B.D., McDonald M.* Translating Science into Practice in Clinical Psychology: A Reformulation of the Evidence-Based Practice Inquiry Model // *Theory & Psychology*. Article first published online: November 30, 2021. DOI:10.1177/09593543211059816

33. *Worrall J.* What Evidence in Evidence-Based Medicine? // *Philosophy of Science*. 2002. Vol. 69. No. S3. P. S316–S330.

References

1. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V. Dokazatelnyi podkhod v sotsial'noi sfere: osnovnye ponyatiya i printsipy, istoriya, perspektivy [Evidence-Based Approach in the Social Area: Basic Concepts and Guidelines, History, Prospects]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 8–26. DOI:10.17759/ssc.2020010101 (In Russ.).

2. Diakov A.V. Predislovie perevodchika [Translator's Foreword]. In Latour B. Paster: Voina i mir mikrobov [Pasteur: War and Peace of Microbes]. Saint Petersburg: Publ. Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2015, pp. 7–24. (In Russ.).

3. Latour B. Nauka v deistvii: Sleduya za uchenymi i inzhenerami vnutri obschestva [Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society]. Saint Petersburg: Publ. Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2013. 414 p. (In Russ.).

4. Latour B. Paster: Voina i mir mikrobov [Pasteur: War and Peace of Microbes]. Saint Petersburg: Publ. Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2015. 316 p. (In Russ.).

5. American Psychological Association, Presidential Task Force on Evidence-Based Practice

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

- Evidence-Based Practice in psychology. *American Psychologist*, 2006. Vol. 61, pp. 271–285. DOI:10.1037/003-066X.61.4.271
6. Anjum R.L., Kerry R., Mumford S.D. Evidence Based on What? *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2015. Vol. 21, pp. 11–12. DOI:10.1111/jep.12493
 7. Bellamy J.L., Bledsoe S.E., Traube D.E. The Current State of Evidence-Based Practice in Social Work: A Review of the Literature and Qualitative Analysis of Expert Interviews. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2006. Vol. 3, no. 1, pp. 23–48. DOI:10.1300/J394v03n01_02
 8. Biesta G.J.J. Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 2010. Vol. 29, pp. 491–503. DOI:10.1007/s11217-010-9191-x
 9. Bluhm R., Borgerson K. Evidence-Based Medicine In F. Gifford (Ed.). *Philosophy of Medicine*. New York, NY: Elsevier, 2010, pp. 203–237.
 10. Brown C., Zhang D. Is Engaging in Evidence-Informed Practice in Education Rational? What Accounts for Discrepancies in Teachers’ Attitudes Towards Evidence Use and Actual Instances of Evidence Use in Schools? *British Educational Research Journal*, 2016. Vol. 42(5), pp. 780–801. DOI:10.1002/berj.3239
 11. Davies P. What Is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, 1999. Vol. 47, no. 2, pp. 108–121. DOI:10.1111/1467-8527.00106
 12. Diery A., Knogler M., Seidel T. Supporting Evidence-Based Practice Through Teacher Education: A Profile Analysis of Teacher Educators’ Perceived Challenges and Possible Solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2021. Vol. 2, no. 2. DOI:10.1016/j.ijedro.2021.100056
 13. Diery A., Vogel F., Knogler M., Seidel T. Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators’ Attitudes, Challenges, and Uses. *Frontiers in Education*, 2020. Vol. 5:62. DOI:10.3389/feduc.2020.00062
 14. Earl L. Reflections on the Challenges of Leading Research and Evidence in Schools. In Brown C. (ed.), *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*. London: IOE Press, 2015, pp. 146–152.
 15. Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., McDonough K. Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 2018. Vol. 47(4), pp. 235–245. DOI:10.3102/0013189X18761042
 16. Greany T. How Can Evidence Inform Teaching and Decision Making Across 21,000 Autonomous Schools? Learning from the Journey in England. In Brown C. (ed.), *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*. London: IOE Press, 2015, pp. 11–28.
 17. Hammersley M. What Is Evidence for Evidence-Based Practice? In Otto H.-U. (eds.). *Evidence-Based Practice – Modernising the Knowledge Base of Social Work*. Opladen: Budrich, 2009, pp. 139–150.
 18. Latour B. *The Pasterization of France*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988. 292 p.
 19. Lovasz N., Clegg J.W. The Social Production of Evidence in Psychology: A Case Study of the APA Task Force on Evidence-Based Practice. In O’Doherty K.C. (eds.). *Psychological Studies of Science & Technology*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2019, pp. 213–235.
 20. Parkhurst J.O., Abeysinghe S. What Constitutes “Good” Evidence for Public Health and Social Policy-Making? From Hierarchies to Appropriateness. *Social Epistemology*, 2016. Vol. 30(5–6), pp.

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

665–679. DOI:10.1080/02691728.2016.1172365

21. Pellegrini M., Vivanet G. Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 2020, pp. 1–20. DOI:10.1177/2096531120924670

22. Reddy L.A., Forman S.G., Stoiber K.C., González J.E. A National Investigation of School Psychology Trainer's Attitudes and Beliefs About Evidence-Based Practice. *Psychology in the Schools*, 2017. Vol. 54(3), pp. 261–278. DOI:10.1002/pits.21999

23. Slavin R.E. Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 2002. Vol. 31(7), pp. 15–21. DOI:10.3102/0013189X031007015

24. Slavin R.E. Evidence-Based Reform in Education. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 2017. Vol. 54, pp. 178–184. DOI:10.1080/10824669.2017.1334560

25. Slavin R.E. How Evidence-Based Reform Will Transform Research and Practice in Education. *Educational Psychologist*, 2020. Vol. 55(1), pp. 21–31. DOI:10.1080/00461520.2019.1611432

26. Slavin R.E., Cheung A.C., Zhuang T. How Evidence-Based Reform Could Advance Education. *ECNU Review of Education*, 2021, pp. 1–18. DOI:10.1177/2096531120976060

27. Solomon M. Making Medical Knowledge. Oxford, UK: Oxford University Press, 2015. 278 p.

28. Stengenga J. Down with the Hierarchies. *Topoi*, 2014. Vol. 33, pp. 313–322. DOI:10.1007/s11245-013-9189-4

29. Thyer B. What Is Evidence-Based Practice. In Roberts A.R. (eds.). *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. Oxford University Press, 2006, pp. 35–46.

30. Tonelli M.R., Williamson J. Mechanisms in Clinical Practice: Use and Justification. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 2020. Vol. 23, pp. 115–124. DOI:10.1007/s11019-019-09915-5

31. Upshur R.E.G., Van Den Kerkhof E.G., Goel V. Meaning and Measurement: An Inclusive Model of Evidence in Health Care. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2001. Vol. 7(2), pp. 91–96. DOI:10.1046/j.1365-2753.2001.00279.x

32. Ward T., Haig B.D., McDonald M. Translating Science into Practice in Clinical Psychology: A Reformulation of the Evidence-Based Practice Inquiry Model. *Theory & Psychology*. Article first published online: November 30, 2021. DOI:10.1177/09593543211059816

33. Worrall J. What Evidence in Evidence-Based Medicine? *Philosophy of Science*, 2002. Vol. 69, no. S3, pp. S316–S330.

Информация об авторах

Бусыгина Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Подушкина Татьяна Геннадиевна, психолог, руководитель сектора «Центр доказательного социального проектирования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Станилевский Виктор Валерьевич, магистр международных отношений, Американский университет (American University), г. Вашингтон, США, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

Information about the authors

Natalia P. Busygina, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Counselling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Tatiana G. Podushkina, Head of the Sector “Center for Evidence-Based Social Design”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Victor V. Stanilevsky, MS in International Affairs, American University, Washington, USA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

Получена 10.12.2021
Принята в печать 15.12.2021

Received 10.12.2021
Accepted 15.12.2021