

НОВЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ

А.В. Коржуев, О.Е. Баксанский

Педагогическое исследование в формате диалога исследователя с научно- образовательным сообществом

Аннотация. В статье обсуждаются общепедагогическое понимание поисково-исследовательского диалога, типология диалогов в педагогическом поисковом пространстве; диалог как средство добывания новых педагогических знаний, как форма многоплановой рефлексии участниками своих позиций, идей и подходов; а также как форма исследовательской кооперации. Подробно обсуждаются логические основы диалоговой аргументации, сфокусированные на таких сегментах, как аргумент к традиции, авторитету, здравому смыслу, вере, аналогии; обсуждается тезис «педагогический диалог как инструмент добывания нового знания».

К числу использованных методов относятся: предпосылочный анализ феномена из исследуемого проблемного поля, эвристический синтез, ретроспекция исследуемой проблемы.

За последние десятилетия социальные преобразования, с одной стороны, ясно проявили кризис современного образования, его несоответствие заказу социума, а с другой – невозможность «заменить» систему образования каким-либо другим социальным механизмом, способным взять на себя выполняемые ею функции. Однозначных, «панацей» от всех бед, по мнению самых разных по профилю научной деятельности исследователей, сегодня не существует – потому процесс проектирования путей трансформации образования, оценки результатов тех или иных инновационных акций должен быть имманентно присущ характер диалога со всеми его атрибутами.

Ключевые слова: научный диалог, многомерная рефлексия результата, педагогическая диалогическая культура, аргументация, диалог и познание, написание диссертации, поисково-исследовательский диалог, традиция и аналогия, метод получения результата, методология исследования.

Review. In their article the authors discuss the philosophical understanding of research dialogue and a classification of dialogues in the pedagogical research space, dialogue as a mean of obtaining new pedagogical knowledge and a form of a multidimensional reflection by participants of the positions, ideas and approaches; and also as a form of research cooperation. The logical bases of the dialogue argumentation focused on such segments as argument to tradition, authority, common sense, belief, analogy are in detail discussed; the statement “pedagogical dialogue as an instrument of obtaining new knowledge” is also covered. The main research methods used by the authors are the premised analysis of a phenomenon from the point of view of the studied problem field, heuristic synthesis and a retrospection of the studied problem. The article covers the following problems: philosophic representation of a research of a dialogue, classification of pedagogical dialogues; dialogue as a method of scientific discovery and a form of multiaspect reflection by participants of their ideas, approaches and positions and as a form of scientific cooperation.

Keywords: tradition and analogy, search and research dialogue, thesis research, dialogue as a knowledge tool, argument to belief, authority, pedagogical dialogical culture, multidimensional reflection of a result, scientific dialogue, method of receiving result, research methodology.

Сегодня, как, впрочем, и ранее, педагогическое знание предназначено для трансляции в образовательный процесс, и в большей степени обуславливает формирование качеств личности и когнитивных стратегий субъектов общего среднего, среднего и высшего профессионального образования – того «багажа», с которым школьник или студент будут позиционировать себя в социуме. А продуктивность трансляции педагогического знания в практику образования в конечном счете обуславливает возможность выполнения педагогикой главной своей миссии – воспроизводства интеллектуального и духовного потенциала нации.

Сложность и смысловая неоднозначность педагогического знания детерминирует слабую «надёжность» прогнозирования того, как найденный тем или иным исследователем подход, методика или технология обучения (воспитания) смогут встроиться в тот или иной образовательный сегмент, какие результаты будут достигнуты. Все это заставляет, в частности, говорить о *рисках* в процессе внедрения педагогических инноваций в практику, и в качестве средства их предотвращения предложить *научно-педагогический диалог*, в процессе которого получают поддержку научного социума, дополняются, корректируются, наполняются новым смыслом или отвергаются авторские исследовательские идеи. Подходы, стратегии, и образовательная практика получает научно обоснованный продукт.

Философский подход к диалогу определяет его как специфический способ реализации сущности человека, в некотором смысле обобщенное определение гуманитарного мышления, уникальный всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре – в атмосфере диалога происходит становление человека в принципе и индивида в эмпирической реальности в частности, творение смыслов и ценностей его духовно-практической жизни (М.М. Бахтин, В.В. Библер) [1]. Темы, связанные с диалогом, в качестве содержательной основы предполагают использование ресурсов так называемой социальной эпистемологии, которая обсуждает проблему научной коммуникации, и задача состоит в поиске и обосновании критериев, норм, правил этой коммуникации [2]. Для нашего рассмотрения здесь важно то, что с появлением языковой экспрессии коммуникации последняя раздвоилась на знако-

вую манифестацию (фактически, речь) и интенции манифестирующего, - фактически, выдвигаемые ими смыслы, а диалог дает возможность *задать вопрос и уточнить интенцию*, смысл того или иного высказанного выражения, умозаключения, вывода. На это обращает внимание в своих работах А.Ю. Антоновский [3]. Важно также и то, что в процессе диалога достигается та или иная степень *понимания друг друга его участниками*; при этом последнее видится философами как способность контекстуализации речи и текста исходя из некоторой культурной традиции. Тогда научная рациональность предстает в форме дискурса и диалога, реализующих собой коммуникативные правила и условия коммуникации в рамках данной культуры [4].

В контексте рассматриваемой в данной статье темы необходимо подчеркнуть диалогичность самого знания и процесса его «добывания». Как указывают в своих исследованиях многие авторы, познавательный диалог обладает специфической структурой: его предмет содержит в себе ситуацию неопределенности в системе знания, которой надлежит проясниться в той или иной степени в процессе диалогического взаимодействия. Как правило, в диалоге «присутствуют» две или более внешне различные, но принципиально соизмеримые, сопоставимые, возможные для расположения в один смысловой и логический ряд позиции, точки зрения его участников; участники диалога находятся в состоянии «со-мышления», хотя каждый из них, как правило, предлагает собственный вариант решения проблемы, собственное мнение, индивидуальный взгляд на тот сегмент окружающего мира, который обсуждается, и специфический подход к его исследованию. В ряде случаев поэтапное развитие диалога приводит к «вызреванию» если не единой для всех участников, то хотя бы некоторых аспектах сходной точки зрения, позиции и т.п.» [5]. Интересно в связи с этим мнение И.Т. Касавина, отмечающего, что в идеале диалог есть ситуация «равноправного общения», когда ни одна из сторон не навязывает своего опыта другой, все происходит в формате «симметричного продуктивного общения» [1].

Философское понимание диалога неизбежно включает и такую разновидность «авторства», как диалог индивида-исследователя с самим собой, предполагающий умение слышать *ego* и *alter ego*, «искренний самоанализ», внутренний процесс

профессионально-личностного реконструирования смыслов и сути происходящего в педагогическом пространстве, и содержащий стимул к самосовершенствованию и саморазвитию.

Переходя к исследовательскому диалогу на содержательном поле педагогики и педагогического поиска, мы начнем с типологии таких диалогов, к которым, по нашему мнению, относятся: устный конференционный и симпозиумный диалог; диалог, происходящий в процессе беседы научного руководителя с аспирантом и докторантом, между оппонентами; письменный латентный и «непосредственный» диалог – статейный, книжный, диссертационный, в котором позиции участников явно выделяются, а также представляются комментарии авторов текстов, редакторов и т.п.; и, наконец, мысленный (виртуальный) диалог осуществляющего исследование субъекта с читателями изданных книг, предполагаемых для публикации статей, учебных продуктов, со слушателями проектируемого доклада.

Далее следует отметить, что в методологическом смысле исследовательский диалог есть своеобразная форма позиционирования автором-исследователем образования себя в окружающем мире. Эта мысль может быть раскрыта посредством следующих тезисов:

- исследователь соприкасается с тем или иным сегментом педагогической действительности, пытается вскрыть «тайну» обнаруженного феномена или процесса. В такой деятельности он неизбежно задает окружающему миру вопросы (как? почему? в чем причина?) и не получив ответа в прямом виде, прибегает к теоретическому анализу, абстракциям, обобщениям, к мысленному эксперименту либо экспериментальному исследованию образовательного процесса;
- исследователь посредством устного доклада, публикации статьи, книги, пособия и т.п. открыто выражает свою позицию по поводу того или иного педагогического процесса, феномена, проявления или другого элемента образовательного пространства, и естественно, ожидает реакции социума – например, в виде выраженного каким-либо способом отношения оценочного характера к собственному продукту;
- исследователь предполагает осуществить ту или иную акцию на педагогическом поле и с этой целью заранее объявляет ее проект, теоретическое обоснование – в виде своеобразной рекламной процедуры – и ожидает предварительной оценки того, что предполагается, со стороны сообщества.

Прежде чем предложить читателю содержательное раскрытие этих тезисов, отметим, что в педагогическом научном сообществе грамотный продуктивный диалог пока, к сожалению, является одной из проблем. Это обстоятельство, может быть, обусловлено несколькими причинами:

а) вследствие наличия множества определений, трактовок, содержательных интерпретаций одних и тех же феноменов диалог, в котором должна реализовываться та или иная степень *понимания* его участниками друг друга, затруднен. Иногда, говоря об одном и том же, партнеры по диалогу полагают, что говорят совершенно о разном, а говоря о реально разном, часто неправомерно смешивают мнения, идеи, подходы и т.п., необоснованно отождествляют их;

б) для педагогики характерна низкая «читаемость» научной литературы, слабая узнаваемость (особенно начинающими исследователями) авторов не только по предъявлению фамилии и имени-отчества, но и по предъявлению заглавий работ, тематики исследований (за исключением очень известных, тиражи работ которых огромны, а деятельность началась еще в советский период). Все это весьма затрудняет процесс научной коммуникации;

в) для ученых-педагогов характерна преувеличенная степень критичности по отношению к результатам и работам коллег (даже имеющих солидную базу печатных публикаций, учеников и т.п.); в процессе общения на научные темы, как правило, ничего не стоит назвать ерундой работы и результаты кого-либо и тут же противопоставить им свои, объявив их либо незаслуженно непризнанными, либо чуть ли не каноническими, фундаментальными, основополагающими, «прорывными». При этом каждый автор сам себе «судья», оценщик предлагаемого им сообществу исследовательского продукта.

Все это по понятным причинам затрудняет исследовательский диалог, прежде всего, по части понимания партнерами друг друга и возможности достигать конструктивных приращений в процессе коммуникативного научного взаимодействия. Потому в дальнейшем изложении мы попытаемся представить авторский эскиз решения этой проблемы и «теоретический проект» полноценного научно-педагогического диалога.

Все это по понятным причинам затрудняет исследовательский диалог, прежде всего, по части понимания партнерами друг друга и возможности достигать конструктивных приращений в процессе коммуникативного научного взаимодействия. Потому в дальнейшем изложении мы попытаемся представить авторский эскиз решения этой проблемы и «теоретический проект» полноценного научно-педагогического диалога.

Развивая тезисы, предложенные в начале статьи, отметим, что одной из важнейших функций научного диалога (педагогического, в частности) можно выразить известным клише: «диалог есть инструмент добывания и источник новых знаний». Этот тезис вполне понятен, ибо в процессе равноправного, партнерского диалога каждый из участников выдвигает массу доводов в защиту своей позиции, цитирует авторов из различных источников (и не только педагогического направления), выдвигает свои идеи. Которые возможному оппоненту были неизвестны или знакомы лишь понаслышке. Еще более очевиден упомянутый тезис применительно к такому типу диалога, как интервью. В письменном варианте такие публикации иногда появляются на страницах педагогических журналов: редактор задает вопросы на заранее обозначенную тему видному, известному ученому, организатору образования, управленцу, что в виде стенограммы появляется в печатном виде. Конечно, все это сопровождается редакторскими комментариями, приглашающими читателя к осмыслению темы, к формулировке собственной точки зрения и т.п. Менее тривиален данный тезис («диалог как источник знаний»), апеллирующий к диалогу (полилогу), в котором генерируется некое коллективное *суммативное* знание, родившееся непосредственно в процессе обсуждения, с добавлением в это целое «кумулятива», скорее всего, не сразу, а несколько отсрочено, в процессе постепенного «переваривания» и переосмысления научным сообществом нового педагогического знания, добытого в ходе дискуссии.

Важной функцией поисково-исследовательского диалога является *рефлексия участниками результатов своих исследований, а также обоснования своих выводов и методов их получения*. Такая рефлексия может иметь широкий спектр последствий: и пересмотр одним из участников своих позиций и убеждений – вплоть до разворота на сто восемьдесят градусов, и наоборот, еще более сильная (чем до дискуссии) готовность их отстаивать, и различные промежуточные варианты, связанные с уточнением отдельных компонентов собственных педагогических взглядов и представлений, тем или иным смещением акцентов и оценок по значимости.

В связи с рефлексивной составляющей как функцией диалога имеет смысл обсудить проблему критического мышления и толерантности его

участников. Вначале поговорим о педагогической научной дискуссии – ведь, по мнению ряда ученых, она есть наиболее сильная и совершенная форма диалога в науке. дискуссия предполагает четкое сопоставление несовпадающих между собой точек зрения по различным вопросам в педагогике, по разрешению противоречий различного масштаба и ракурса. естественно, что научная дискуссия будет тем плодотворней, чем больше нетривиальных и проблемных вопросов возникает в процессе коммуникации, чем большая степень интеллектуального напряжения возникает у его участников.

Здесь важно отметить, что в процессе научной дискуссии ученый-педагог вступает в *диалог* как со своими предшественниками, так и с современниками, подвергая в той или степени критическому осмыслению их подходы, взгляды, позиции, точки зрения, пытаясь обосновать правомерность и продуктивность собственной. Обе стороны вступают в противоборство с использованием в качестве средств цивилизованной интеллектуальной борьбы, установленных в науке фактов, их содержательной «привязки» к конкретной дискуссионной ситуации, наконец, комплекса приемов обоснования и доказательства. Вокруг решения тех или иных вопросов или проблем возникает система возможных ответов, вокруг которых и разворачивается обсуждение, выстраивается сложная цепь логико-содержательных актов предъявления и защиты каждым участником своих позиций, переплетенная со множеством эпистемических, коммуникативных, психологических элементов и факторов, в совокупности в ряде случаев провоцирующих даже драматический, конфликтогенный характер дискуссии.

Потому так актуально формирование заявленной чуть выше диалоговой толерантности его участников [7]. В первом приближении она включает в себя:

- попытки более точно выяснить и позиционировать степень различия взглядов, идей и подходов разных «противоборствующих» сторон;
- попытки выяснить, не могут ли представленные две на первый взгляд несовместимые позиции, точки зрения и т.п. быть рассмотрены в логике принципа дополненности, то есть не являются ли они лишь «разными сторонами одной медали», разными ракурсами одного и

того же феномена, когда каждый по отдельности не может дать исчерпывающий картины данного феномена и только вместе они способны дать некое подобие такой картины;

- соблюдение этических правил «хорошего тона» дискуссии, включающих недопустимость перехода с сути критикуемых взглядов на личность оппонента, приписывания ему таких смыслов и трактовок, которых он никогда не предъявлял, проявление готовности принять (полностью или частично) точку зрения оппонента, если она будет должным образом обоснована и фактуально подкреплена.

Все это именуется *научно-педагогической диалогической культурой*. Раскрывая тезисно содержание этого понятия, мы считаем целесообразным вдобавок к отмеченному выше представить ряд тезисов.

Поисковый устный диалог продуктивен только в том случае, когда каждый из участников заявляет свою позицию кратко, с использованием ярких и понятных другим участникам образных стилистических форм. Если требуется раскрытие авторской позиции, то оно также осуществляется по возможности максимально кратко (в противном случае мысль собеседника теряет транслируемую автором суть), например, такими фразами: итак, в пользу выдвигаемого мною подхода к организации учебной деятельности ... свидетельствуют следующие обстоятельства: ... (идет перечисление); при этом неизбежен ... (такой-то негатив), который по силе своего проявления (влияния) резко уступает прогнозируемым положительным приращениям ... (указывается, каким конкретно) для личности обучаемых и может быть компенсирован ... (таким-то способом).

Следующий тезис таков: каждый из участников диалога должен быть заранее готов к тому, что его позиция не будет сразу адекватно понята оппонентом, и обязательно имеет в запасе несколько вариантов раскрытия, обоснования, доказательства своей идеи «другими словами», нежели те, что предполагается использовать в первой попытке.

Важно отметить также, что каждому из участников желательно внимательно слушать партнера по диалогу, поддерживая «нить разговора», не уводя его в сторону от основной линии обсуждения, не приписывая оппоненту того, чего он не произнес явно, не домысливая за него следствий высказанного (конечно, за исключением случаев, когда

этот вывод очевиден и сам собой напрашивается), коротко говоря, каждый из партнеров стремится максимально соблюдать правила логической корректности диалога. Вместе с тем желательно, чтобы каждый из участников диалога старался максимально внимательно «чувствовать ситуацию», иногда предвосхищая возможный ход мысли партнера и свою реакцию, проявляя импровизированную готовность, предполагающую способность на ходу выдвинуть веское возражение, ответить партнеру по существу, подобрать дополнительные доводы для защиты своей позиции.

Иногда в процессе диалога вместо примера позитивного характера (может быть, эталонного или близкого к нему) полезен контрпример – того, «как делать не надо». Здесь полезен пример большинства демонстрируемых по телевизору ток-шоу, в которых авторы постоянно перебивают друг друга, сбиваются на истеричный тон разговора, совершенно не слушают собеседника, уводят диалог от изначально заданной темы и выбранной линии обсуждения, а ведущий своими репликами только подливает в огонь масла.

С процессуально-технологической точки зрения диалог представляет собой своеобразную форму вербального обмена между его участниками вопросами, мнениями, суждениями, точками зрения, выводами, доказательствами и обоснованиями и т.п., в результате которого каждый из участников: а) либо остается при своем мнении, быть может, даже «укрепляясь» в нем; б) либо получает информацию к размышлению на основе тех или иных опровержений, прозвучавших в процессе диалога и достаточно обоснованных оппонентами; в) либо кардинально меняет свою точку зрения; и все это происходит на основе применения различных логических процедур в конкретных условиях, содержательных «отсылов» и других приемов мыслительной деятельности. Потому мы считаем необходимым подробно спроецировать проблему научно-педагогического диалога на теорию и практику *аргументации*, поскольку осуществляемая по отношению к своим мнениям, суждениям, высказываниям и т.п. участниками диалога, она является той структурной «клеточкой», которая обуславливает результативность и продуктивность диалогового процесса в целом. Сегодня ученые-логики считают возможным утверждать, что возможна и продуктивна аргументация по предметным областям [10], и вполне

закономерно, по их мнению, вести речь о политической, юридической, философской аргументации, об аргументации в естественно-научной теории и т.п. В дальнейшем изложении нашей задачей будет подробное обсуждение особенностей педагогического аргументирования.

В частности, корректный и продуктивный педагогический диалог предполагает использование трех известных способов (типов) аргументации: эмпирической, теоретической и контекстуальной. Неотъемлемым элементом эмпирической аргументации является ссылка на опыт, эмпирические данные, выражаемая, как правило, приведением участником диалога (либо в подтверждение своей позиции, либо для опровержения позиции оппонента) *примера* – факта или частного случая из педагогической действительности или *иллюстрации*, которая в отличие от примера призвана создать в сознании оппонента «эффект присутствия» в проговариваемой ситуации – например, акцентируясь на ряде воздействующих на воображение «противника» ярких деталей.

Одним из иллюстрирующих это положение примеров из педагогики является такой: С.И. Маслов в процессе исследования указал на недостаточное внимание к проблеме эмоционально-ценностного образования, что приводит к обеднению круга духовных ценностей у многих студентов. Это положение он иллюстрирует результатами опросов, которые показывают, что из 2 тыс. обследованных старшекурсников 53% озабочены материальными ценностями и только 44% опрошенных – духовными. Для 82% старшекурсников понятия «патриотизм» не существует. В целях выявления у студентов младших курсов отношения к национальной принадлежности как духовно значимой ценности исследователь ставил их в ситуацию свободного выбора национальности: 45% студентов предпочли другую национальность – американскую, потому что «у них все лучше», «они богатые» [10].

В ряде работ логиков (А.А. Ивина, например) обсуждается также применимая, на наш взгляд, к педагогической науке *квазиэмпирическая аргументация*, адресующаяся к ссылкам на образцы, целевые обоснования, аналогии [11]. Так, образец в отличие от примера, ориентирующегося на «то, что есть», отсылает оппонента в диалоге к «тому, как должно быть», и к разновидностям образцов в педагогике относят, например:

- разработанные авторами концепции развития учебных заведений, модели учебно-воспитательного пространства, учебные планы, программы по отдельным дисциплинам, разработки конкретных форм организации деятельности обучаемых – все что показало, устойчивый положительный эффект;
- фрагменты жизни и деятельности известных ученых прошлого, занимавшихся параллельно педагогической деятельностью в различных учебных заведениях и достигших в этом значимых позитивных результатов, зафиксированных научным и педагогическим социумом, и ряд других.

Целевые обоснования также продуктивны с точки зрения научно-педагогического диалога – они основываются на «формуле»: если с помощью объекта (метода, средства) А может быть получен позитивно ценный результат В (с точки зрения социально-личностного развития обучаемых, формирования у них необходимых для социальной, профессиональной и личностной реализации качеств и умений), то и объект А (средство, метод, образовательная технология) также имеют позитивную ценность.

Наконец, *анalogии* есть, с нашей точки зрения, также имманентно присущий научно-педагогическому диалогу элемент; и в качестве иллюстрации приведем аналогию, адресующуюся к зарубежному образовательному опыту.

В диссертационном исследовании Т.М. Ковалевой, разработавшей теоретические основы становления инновационной школы, практически оценивается каждый шаг в построении теоретической модели инновационной школы [10]. Автор сопоставляет ее с процессом становления альтернативных образовательных систем на Западе. Чаще всего это обращение к системам М. Монтессори и Р. Штейнера. Автор акцентирует внимание на динамике становления альтернативного движения в образовании на протяжении XX в., на традициях свободного воспитания, на замысле Вальдорфской школы, методике преподавания в ней и т.д. Вывод: у каждой инновационной школы есть перспектива стать альтернативной, если будет разработана принципиально новая образовательная модель. Именно так, отмечает Т.М. Ковалева, в свое время оформлялись и становились культурными образовательными системами некогда инновационные школы С. Френе, М. Монтессори,

Р. Штейнера. Оценка явно положительная, что и задавало ориентиры в нормативной модели, в которую встраивались элементы педагогических систем Р. Штейнера, М. Монтессори, Л.Н. Толстого. Это и определило основные аргументы для предложенной модели (аналогия, образец, опытная работа, результаты деятельности учащихся).

Приведем еще один характерный пример.

Аналогия была использована в качестве одного из аргументов нормативной модели С.И. Масловым [10]. Отмечая, что учебный предмет является главным средством реализации содержания образования, он указывает на необходимость эмоционально-ценностного компонента во всех учебных предметах, распределив их по аналогии на три группы. Взяв за основу идею о том, что образование состоит из трех компонентов: интеллектуального, эмоционально-ценностного и валеологического, он выделяет три группы учебных предметов по ведущему образовательному компоненту. Первая группа – с ведущим интеллектуальным компонентом: математика, физика, химия и др. Вторая группа – с эмоционально-ценностным компонентом: литература, музыка, история и др. Третья группа – с ведущим валеологическим компонентом: физкультура, физиология и др.

Эта аналогия и позволила автору обозначить моменты долженствования: «Обосновав то, что эмоционально-ценностный компонент является ведущим в начальной школе, мы *должны* признать особую роль предметов, где этот компонент является ведущим на всех ступенях обучения. Эти предметы *должны* занимать по объему больше времени, чем они занимают сейчас, и четко выражать свою функцию через ведущий компонент» [10].

Как уже было отмечено выше, наряду с эмпирической в диалоге широко используется и теоретическая аргументация, предполагающая опору участников диалога на общелогические законы и использование ими дедуктивного и системного обоснований, методологической аргументации, условий совместимости.

Наконец, контекстуальная аргументация участников диалога включает ссылки на авторитет, интуицию, традицию, веру и здравый смысл. Анализ множества источников диалогического характера и реальных конференционных диалогов показывает, что в педагогике наиболее значимым из перечисленных является аргумент к традици-

ям. Последние представляют собой «анонимную», стихийно сложившуюся систему образцов, норм, правил, которой руководствуется в своем поведении и менталитете обширная группа людей, например, профессионалов-педагогов.

Психологи и философы отмечают, что традиции имеют отчетливо выраженный двойственный, описательно-оценочный характер. В них аккумулируется предшествующий опыт успешной деятельности, и они оказываются своеобразным его выражением. В то же время они представляют собой проект и предписание для будущего поколения. Традиции являются тем, что делает человека звеном в цепи поколений, что выражает пребывание его в историческом времени, присутствие в «настоящем» как звене, соединяющем прошлое и будущее.

В основе традиции, отмечает М.А. Розов, лежит механизм эстафеты. Воспроизведение образцов, их «передача» от человека к человеку, от поколения к поколению и образует эстафету, в рамках которой предшествующие акты деятельности или поведения определяют, нормируют акты последующие [11]. Ядро традиции составляют идеи, идеалы, нормы, образцы, регулирующие проявления человеческой активности в той или иной социокультурной сфере. Очевидно, что традиции проходят через разум и могут оцениваться им. Эта оценка исторически ограничена, поскольку разум всегда принадлежит определенной эпохе и разделяет ее «предрассудки», в числе которых могут быть традиционализм, антитрадиционализм, консерватизм, отказ от новаторства, анонимность, подчинение канону в сфере творчества.

Аргумент к традиции неизбежен во всех тех научных рассуждениях, в которые входит «настоящее» как тема обсуждения или как один из факторов, определяющих позицию исследователя и участника диалога.

В данном случае интерес представляет диссертационное исследование В.И. Семенова [10]. В первой его части автор обратился к истории и дал характеристику состояния сельских школ Тверской губернии на рубеже веков, показал основы организации учебно-воспитательного процесса в школах С.А. Рачинского, обобщил педагогические взгляды ученых и практиков того периода на содержание образования в сельской школе. По существу была выстроена теоретическая модель воспитывающей сельской школы.

Учитывая, что ряд факторов в настоящее время остались неизменными (природные условия, характер деятельности людей, малочисленность школы), В.И. Семенов использовал результаты предыдущего анализа для обоснования теоретической модели воспитательной системы современной сельской школы Тверской области.

Таким образом, использование исследователем и участником диалога традиции в качестве аргумента – это форма проявления его духовной культуры, обогащающей историко-педагогическое исследование и расширяющей аргументацию. Однако, необходимо иметь в виду, что обращение к традициям может привести к положительным результатам лишь в том случае, если использующий ее автор стремится содействовать, а не препятствовать поступательному движению общества и его важнейшей сферы – образования.

Аргументу к традиции в диалоге близок *аргументу к авторитету*. Самым распространенным из этих двух аргументов является ссылка на авторитет – на мнение или действие лица, позитивно зарекомендовавшего себя в области педагогики и образования своими исследованиями, суждениями или практическими акциями. Различие заключается в том, что традиция складывается стихийно и часто не имеет автора, авторитетом же является конкретное лицо. Этот аргумент необходим, хотя и недостаточен, в случае обоснования любых предписаний (команд, директив, законов государства и т.п.). Он важен также при обсуждении ценности советов, пожеланий, методических и иных рекомендаций и т.п. Данный аргумент должен учитываться при оценке предостережений, просьб, обещаний, угроз и т.п. Несомненна роль авторитета и в практических делах.

Следует проводить различие между *эпистемическим* авторитетом, или авторитетом знатока, специалиста в какой-то области, и *деонтическим* – авторитетом вышестоящего лица или органа. Деонтический авторитет подразделяется на авторитет санкции и авторитет солидарности. Первый поддерживается угрозой наказания, второй – стремлением достичь поставленной цели.

В педагогических исследованиях этот аргумент имеет разновидности:

- поскольку любой исследовательский диалог строится не на пустом месте, а опирается на результаты, полученные кем-то ранее, то

вначале всегда идет упоминание о работах определенных лиц;

- ссылка на научные авторитеты в процессе сознательного отбора тех или иных положений, которые составят концептуальную основу исследования, результаты которого отстаивает участник диалога;
- еще один способ: в качестве авторитета выступают государственные и общественные институты, а также документы, которые они создают. Среди таких документов: Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», «Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан», государственные стандарты школ России, базисный учебный план, различные документы регионального значения и т.д. Кроме того, есть ссылки и на зарубежные организации и документы, например – Конвенцию о правах ребенка.

Довольно частое обращение к таким документам происходит в диалогах, посвященных проблемам управления образовательными системами.

Применительно к педагогике предъявление в качестве аргумента той или иной традиции (авторитета) предполагает взвешенную оценку логической и содержательной «законности» отсылка к традиции (авторитету), что предполагает выявление того:

а) как исторически формировалась обсуждаемая традиция, в каких социальных условиях; решению каких конкретно задач и компонентов социального заказа (актуальных в период формирования традиции и становления авторитета) она была адресована;

б) насколько изменились показатели актуальности обсуждаемых в предыдущем пункте задач с периода складывания традиции до того момента времени, когда осуществляет свою аргументацию исследователь; как они трансформировались, какие компоненты потеряли свою актуальность, какие, наоборот, «усилились» с точки зрения актуальности;

в) в какой степени целесообразно внести те или иные трансформации в толкование обсуждаемой традиции – с тем чтобы избежать искусственного насаждения архаичных подходов, идей и методов, механического перенесения их в условиях существенно изменившегося образовательного процесса.

Все перечисленное позиционирует такой показатель, как *аргументационная сила (значимость)* отсылка к традиции и авторитету в процессе исследовательского диалога.

Мы считаем здесь необходимым указать, что претендующий на статус *инструмента генерирования нового содержательного знания* педагогический диалог должен с точки зрения проблемы аргументации удовлетворять (соответствовать) ряду требований, некоторые из которых мы формулируем в логике должного, а другие – в логике «принципов запрета»:

1. По возможности следует стремиться к тому, чтобы высказываемая каким-либо участником точка зрения на проблему педагогики и образования «защищалась» не каким-то одним аргументационным приемом (способом), а несколькими: например, теоретическая аргументация сочеталась бы с эмпирической, пример или иллюстрация – с теоретическим аргументационным приемом.

2. При отсылке в процессе диалога своего оппонента к примеру, иллюстрации, при использовании в качестве аргументационного «средства» аналогии участнику диалога непродуктивно предлагать категоричное, абсолютное, «механистическое» перенесение ситуации, происшедшей некогда в прошлом или в некоторых конкретных специфичных условиях, в современность; также непродуктивно необоснованное, бездоказательное декларирование возможности рассмотрения конкретных сюжетов образовательного поля в обобщенном формате (пригодном в широком спектре образовательных ситуаций) – необходимо развернутое, многопозиционное обоснование с использованием речевых клише типа: 1) «данный *пример* показателен... (с такой-то точки зрения), однако, в современных условиях не может быть механически использован, поскольку... (конкретное указание причин и обстоятельств этого ограничения). Тем не менее ... (в таком-то ракурсе, сегменте образования) он вполне допустим, так как... (следует указание на позитивную ценность)»; 2) «приведенная *аналогия* вполне доказывает возможность продуктивного применения... (такой-то методики или технологии), поскольку имеется существенное сходство... (условий образовательного процесса, к которым она непосредственно относится и тех, в которые ее предполагается перенести), однако,

для ее полноценного переноса в современный образовательный процесс необходимы ... (такие-то дополнительные условия)».

3. Нечто подобное относится и к тому случаю, когда участник диалога приводит ссылку на какой-либо *авторитет* и аналогичные приведенным выше речевые клише дополняются, например, таким: «высказывание... (такого-то известного автора-педагога) безусловно, имеет большую ценность, однако, трактовать его буквально в условиях современного состояния педагогической теории и образовательной практики было бы неверным, поскольку ... нельзя не принять во внимание... (такие-то факторы, условия, обстоятельства)».

4. Особо следует говорить про аспект *новизны* предлагаемых авторами-участниками диалогов подходов, идей, методических решений и т.п., поскольку речь в работе идет о диалоге как инструменте получения нового педагогического знания. В частности, предлагая ту или иную идею, подход, методику, теоретический фрагмент как то, что содержит новизну, участнику диалога целесообразно проявить научному сообществу *конкретную степень этой новизны*, ее конкретные содержательные ракурсы и компоненты – в противовес часто имеющему место представлению, особенно у начинающих исследователей и участников научных диалогов в педагогике, о том, что никто никогда ранее изучаемой автором проблемой не занимался, публикаций, как-то затрагивающих ее, не существует. Иными словами, речь идет о том, что участнику диалога желательно быть готовым к краткому и одновременно емкому ответу на вопрос о том, чем отличается то, что он предлагает от традиционно используемого... (такого-то подхода, методики); как он может обосновать (доказать), что получаемые им результаты из области качества образования «выше» традиционных, какими конкретно механизмами это достигается и т.п.

Обсудим далее кратко два других компонента контекстуальной аргументации: интуицию и веру.

Интуиция, безусловно, присутствует в процессе исследования, но зафиксировать ее в готовых результатах трудно. Крайне редко участники диалога описывают «зигзаги» своего пути, хотя отдельные фрагменты свернутых рассуждений находят отражение в грамотно построенной гипотезе.

Вера как аргумент показывает особое внутреннее состояние исследователя, поэтому ее трудно зафиксировать на бумаге и выразить в словесной дискуссии. Она проявляется у авторов в моменты выступлений, когда возникает необходимость отстаивать идеи своего исследования перед аудиторией, готовой к восприятию такой информации. Без веры трудно убеждать других. Однако когда этот аргумент попадает в печатный текст, он выглядит весьма неказисто. Слова: «Я глубоко убежден...» скорее сообщают нам о факте биографии говорящего, чем служат объективным доказательством.

Обсуждая процессуально-технологический аспект научно-педагогического диалога, отметим, что его нельзя свести к какому-либо одному из известных в педагогике методов исследования, в процессе диалоговых «актов» в той или иной степени сочетаются теоретические методы-действия (1) и (2) методы-операции (по А.М. Новикову): выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, выявление гипотезы (1) и анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, мысленный эксперимент (2).

Представляя базовый технологический алгоритм диалога, мы считаем возможным выделить три фазы (стадии):

- *стадия «вызова»*, на которой один из участников формулирует некоторое суждение, умозаключение. Нестандартный вывод, предполагающий включение в диалог второго участника (или группы) – с целью выражения согласия или несогласия. Какой-либо оценочной акции и т.п.
- *стадия осмысления*, размышления (рефлексии), на которой участники обмениваются мнениями, выводят следствия из оппонентских умозаключений и выводов, позиционируя опровержение или развитие мысли «партнера» по диалогу – подробно, в режиме «мыслим вслух»;
- *стадия подведения предварительных итогов*; формулирования «рубежных» выводов, являющихся базой для продолжения диалога.

На каждой из этих стадий в том или ином «индивидуальном» сочетании выстраиваются в логическую цепочку все отмеченные выше методы исследования, и каждый из партнеров по диалогу совершает одну из следующих когнитивных «акций»:

1) уточняет свою позицию по обсуждаемой проблеме, четче проясняет для себя какие-либо ранее не до конца осознанные ею аспекты;

2) существенно дополняет собственное понимание различных сегментов обсуждаемой проблемы или начинает ее воспринимать как некую новую целостность, существенно различающуюся с той, которая была сформирована в сознании ранее;

3) кардинально меняет собственное мнение по обсуждаемой проблеме;

4) «проявляет» для себя в процессе диалога такие противоречия в педагогическом знании или образовательной практике, о которых ранее не знал, и которые призваны послужить когнитивным «стимулом» для получения новых знаний, и ряд других, о которых подробно пойдет речь в последующем изложении.

Особой формой рефлексивного исследовательского диалога является диссертационный диалог, где принцип «равенства сторон» нарушается: автор защищаемого продукта и оценивающее его научное сообщество выступают «по разные стороны баррикад», поскольку итоговым результатом является «выставленная» этим сообществом оценка. В контексте нашего рассмотрения важно то, что диалог на предварительной и финальной защите диссертации должен быть по возможности максимально детально мысленно проигран соискателем ученой степени и его руководителем, а возможные возражения, вопросы по поводу непонятных моментов доклада и «письменного» содержания работы позиционированы с точки зрения убедительных аргументов, которые будет целесообразно привести автору в защиту своей позиции.

Помимо описанных в статье функций диалога в исследовательском пространстве педагогики отметим еще одну – участие в таком диалоге способствует нахождению его участниками научных единомышленников, будущих соавторов в публикационной деятельности, соучастников будущих педагогических экспериментов, а может быть, и научно-педагогических школ.

Сегодня роль диалога на этапе проектирования путей и результатов внедрения в практику образования той или иной инновации резко повышается, - отчасти в противовес тому часто наблюдаемому положению дел, когда «научное осмысление» проблемы происходит уже после

внедрения той или иной обучающей (воспитывающей) или диагностической методики или технологии в учебный процесс, когда высвечивается масса негативных проявлений, которые вполне могли быть скорректированы заранее. Особенно актуален такой диалог, а правильнее, скорее всего, было бы сказать «полилог», когда обсуждаемая проблема связана с предполагаемыми значимыми трансформациями образовательного пространства, необдуманное скоропалительное внедрение которых способно привести к непоправимой его деструкции, с серьезными изменениями смыслового или социального контекста всей системы образования.

Естественно, полилоговый формат обсуждения животрепещущей проблемы предполагает привлечение множества участников из различных социальных сфер, так или иначе заинтересованных в качестве образования, - начиная от «потребителей продукта» образовательной деятельности, работодателей, руководителей образовательных учреждений и вплоть до родителей обучающихся, - как лиц, наиболее заинтересованных в их успешной социализации и профессиональном определении. Такой полилог, как правило, многоформатен и многоэтапен; он не предполагает быстрых однозначных решений – напротив, он «заинтересован» в выслушивании мнений достаточно большого

числа экспертов, порой полярных, в их «взвешивании» и обдумывании, неоднократном переосмыслении и в выработке решений и рекомендаций выверенных, глубоко продуманных, обоснованных, способных к инициации положительной динамики в конкретных образовательных сегментах.

Мы особенно подчеркиваем то, о чем шла речь в предыдущих двух абзацах, обозначая в качестве причин такой акцентуации резкие изменения социума за последние десятилетия, которые, с одной стороны, ясно проявили кризис современного образования, его несоответствие заказу социума, а с другой – невозможность «заменить» систему образования каким-либо другим социальным механизмом, способным взять на себя выполняемые ею функции. Однозначных, априорно обуславливающих после их внедрения ощущаемый обществом позитив в современных образовательных реалиях решений, так называемых панацей от всех бед, по мнению самых разных по профилю научной деятельности исследователей, сегодня не существует – потому процессу проектирования путей трансформации образования (не в пример часто имеющему быть сегодня в практике волонтеристскому подходу), оценки результатов тех или иных инновационных акций должен быть имманентно присущ характер диалога со всеми его атрибутами.

Список литературы:

1. Микешина Л.А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии. М.: Российская политическая энциклопедия, 2009.
2. Касавин И.Т. Спор о понятиях или различия по существу // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. XVII. №3. С. 78-89.
3. Антоновский А.Ю. Коммуникативная рациональность – внешняя и внутренняя // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. XVII. №3. С. 71-83.
4. Порус В.Н. Рациональная коммуникация как проблема эпистемологии // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. XVII. №3. С. 57-70.
5. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М.: Академический проект, 2004.
6. Попков В.А., Коржуев А.В. Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании. М.: Изд-во Института управления образованием РАО, 2004.
7. Коржуев А.В., Садыкова А.Р. Педагогический поиск: теория, методология, прикладные аспекты. М.: Книжный дом «Либроком», 2014.
8. Коржуев А.В., Бабаскин В.С., Садыкова А.Р. Анализ научно-педагогического текста как исследовательская процедура // Высшее образование в России. 2014. №1. С. 124-129.
9. Сергеева М.Г. Имитационные методы профессионального обучения. М.: ИТИП РАО, 2007. 188 с.

10. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2010. 443 с.
11. Ивин А.А. Современная логика. Фрязино: «Век 2», 2009. 384 с.
12. Гуревич П.С. Психология и педагогика: учебник для бакалавров. 2-ое изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2013. 479 с.
13. Спирова Э.М. Философско-антропологическое содержание символа. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. 336 с.
14. Коржуев А.В., Баксанский О.Е. Философская азбука педагогического исследования. №45. М., 2014. 208 с.
15. Баксанский О.Е., Самойлова В.М. Современная психология: теоретические подходы и методологические основания. Книга 3: Аффективная сфера личности и психология общения. М., 2013. 368 с.

References (transliteration):

1. Mikeskina L.A. Dialog kognitivnykh praktik. Iz istorii epistemologii i filosofii. M.: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya, 2009.
2. Kasavin I.T. Spor o ponyatiyakh ili razlichiya po sushchestvu // Epistemologiya i filosofiya nauki. 2008. T. XVII. №3. S. 78-89.
3. Antonovskii A.Yu. Kommunikativnaya ratsional'nost' – vneshnyaya i vnutrennyaya // Epistemologiya i filosofiya nauki. 2008. T. XVII. №3. S. 71-83.
4. Porus V.N. Ratsional'naya kommunikatsiya kak problema epistemologii // Epistemologiya i filosofiya nauki. 2008. T. XVII. №3. S. 57-70.
5. Galitskikh E.O. Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti. M.: Akademicheskii proekt, 2004.
6. Popkov V.A., Korzhuev A.V. Refleksivnye strategii poznavatel'noi deyatel'nosti v vysshem professional'nom obrazovanii. M.: Izd-vo Instituta upravleniya obrazovaniem RAO, 2004.
7. Korzhuev A.V., Sadykova A.R. Pedagogicheskii poisk: teoriya, metodologiya, prikladnye aspekty. M.: Knizhnyi dom «Librokom», 2014.
8. Korzhuev A.V., Babaskin V.S., Sadykova A.R. Analiz nauchno-pedagogicheskogo teksta kak issledovatel'skaya protsedura // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. №1. S. 124-129.
9. Sergeeva M.G. Imitatsionnye metody professional'nogo obucheniya. M.: ITIP RAO, 2007. 188 s.
10. Kraevskii V.V. Metodologiya pedagogiki: novyi etap. M.: Akademiya, 2010. 443 s.
11. Ivin A.A. Sovremennaya logika. Fryazino: «Vek 2», 2009. 384 s.
12. Gurevich P.S. Psikhologiya i pedagogika: uchebnyk dlya bakalavrov. 2-oe izd., pererab. i dop. M.: Yurait, 2013. 479 s.
13. Spirova E.M. Filosofsko-antropologicheskoe sodержание simvola. M.: «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya», 2011. 336 s.
14. Korzhuev A.V., Baksanskii O.E. Filosofskaya azbuka pedagogicheskogo issledovaniya. №45. M., 2014. 208s.
15. Baksanskii O.E., SamoiloVA V.M. Sovremennaya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i metodologicheskie osnovaniya. Kniga 3: Affektivnaya sfera lichnosti I psikhologiya obshcheniya. M., 2013. 368 s.