

10. Kluev U.B. (2010) [Professor-main drive of educational modernization in the federal university]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University's management: practice and analysis]. No. 3(67), pp. 27-31. (in Russ., abstract in Eng.)
11. Kim I.N., Lisienko S.V. (2012) [On the role of Master degree education in the strategic development of the university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 11, pp. 23-28. (in Russ., abstract in Eng.)
12. Taranova T.N. (2010) [Master Degree as a source for shaping brain capital at the university]. *Mir obrazovaniya – Obrazovanie v mire* [World of education and education in the world]. No. 4(40), pp. 25-28. (in Russ.)
13. [Textbook of the XXI century]. *Universitetskaya kniga* [University book]. 2010. No. 4, pp. 68-70. (in Russ.)
14. Krasovsky U. (2009) [Pros and cons for Master degree student]. *Uchenyi soviet* [Academic council]. No. 2, pp. 37-43. (in Russ.)

**Author:**

KIM Igor N. – Cand. Sci. (Technical), Prof., Vice-president for academic affairs, Far Eastern State Technical Fisheries University, Vladivostok, Russia, kimin57@mail.ru

**К.А. ТРЕТЬЯКОВА**, ст. преподаватель  
 Московский государственный  
 индустриальный университет  
**А.В. КОРЖУЕВ**, докт. пед. наук,  
 профессор  
 Первый московский государственный  
 медицинский университет  
 им. И.М. Сеченова  
**А.Р. САДЫКОВА**, докт. пед. наук,  
 доцент  
 Московский государственный  
 университет технологий и управления  
 им. К.Г. Разумовского

## Педагогическое исследование как диалог автора с научно- образовательным сообществом

*В статье обсуждается общефилософское понимание поисково-исследовательского диалога, предложена типология диалогов в педагогическом поисковом пространстве. Диалог рассматривается как средство добывания новых педагогических знаний, как форма многоплановой рефлексии участниками своих позиций, идей и подходов, а также как форма исследовательской кооперации.*

*Ключевые слова: научный диалог в педагогике, многомерная рефлексия педагогического результата и метода его получения, педагогическая диалогическая культура, написание и защита диссертации по педагогике как форма поисково-исследовательского диалога*

Философский подход к диалогу определяет его как специфический способ реализации сущности человека, в некотором смысле – как обобщённое определение гуманитарного мышления, уникальный всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре. В атмо-

сфере диалога происходит становление человека в принципе и индивида в эмпирической реальности в частности, творение смыслов 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 знаковую манифестацию (фактически речь) и интенции манифестирующего, – фактически выдвигаемые им смыслы, а диалог даёт 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 предстаёт 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 неопределённости 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 «сомышления», хотя каждый из них, как правило, предлагает собственный вариант решения проблемы, собственное мнение, индивидуальный взгляд на тот сегмент окру-

жающего 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 в некоторых аспектах сходной точки зрения, позиции и т.п. [5]. Интересно в этой связи привести мнение И.Т. Касавина, отмечающего, что в идеале диалог есть ситуация «равноправного общения», когда ни одна из сторон не навязывает своего опыта другой, всё 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 его и alter ego, «искренний самоанализ», внутренний процесс профессионально-личностного реконструирования смыслов и сути происходящего в педагогическом пространстве, содержащий стимул к самосовершенствованию и саморазвитию.

Переходя к исследовательским диалогам на содержательном поле педагогики и педагогического поиска, мы начнём с их типологии. По нашему мнению, к такого рода диалогам относятся: а) устный конференционный и симпозиумный диалог; диалог, происходящий в процессе беседы научного руководителя с аспирантом и докторантом, диалог между оппонентами; б) письменный латентный и «непосредственный» диалог – статейный, книжный, диссертационный, в котором позиции участников явно выделяются, а также представляются комментарии авторов текстов, редакторов и т.п.; в) мысленный (виртуальный) диалог осуществляющего исследование субъекта с возможными читателями монографий, статей, учебных продуктов, с потенциальными слушателями проектируемого доклада.

Далее следует отметить, что в философском смысле исследовательский диалог есть своеобразная форма позиционирования автором себя в окружающем мире. Эта

мысль раскрывается посредством следующих тезисов:

- исследователь соприкасается с тем или иным сегментом педагогической действительности, пытается вскрыть «тайну» обнаруженного феномена или процесса. В такой деятельности он неизбежно задаёт окружающему миру вопросы (как? почему? в чём 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 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 её проект, теоретическое обоснование – в виде своеобразной рекламной процедуры – и ожидает предварительной оценки этого проекта 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, по мнению В.А. Попкова и А.В. Коржуева [6], обусловлено несколькими причинами:

а) вследствие наличия множества определений, трактовок, содержательных интерпретаций одних и тех же феноменов диалог, в котором должна реализоваться та или иная степень *понимания* его участниками друг друга, затруднён. Иногда, говоря об одном и том же, партнёры по диалогу полагают, что говорят совершенно о разном, а говоря о разном, часто смешива-

ют мнения, идеи, подходы и т.п., неправомерно отождествляя 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 трудов которых огромны, а деятельность началась ещё в советский период). Всё это весьма затрудняет процесс научной коммуникации;

в) для учёных-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 какого-либо исследователя 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.

Всё это по понятным причинам затрудняет исследовательский диалог, прежде всего – в части понимания партнёрами друг друга и возможности достигать конструктивных приращений в процессе коммуникативного 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 одну 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, партнёрского 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 возможно оппоненту были не знакомы или знакомы лишь понаслышке. Ещё более очевиден упомянутый тезис применительно к такому типу диалога, как интервью. В письменном варианте такие публикации иногда появляются на страницах педагогических журналов: редактор задаёт вопросы на заранее обозначенную тему известному учёному, организатору в сфере образования, управленцу, и в виде стенограммы их ответы появляются в печатном издании. Конечно, всё 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»), если он апеллирует 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 отсроченно, 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, ещё более сильная (чем до дискуссии) готовность их отстаивать, и различные промежуточные варианты, связанные с уточнением отдельных компонентов собственных педагогических взглядов и представлений, с тем или иным смещением акцентов и оценок по значимости.

В связи с рефлексивной составляющей диалога имеет смысл обсудить проблему критического мышления и толерантности его участников. Вначале поговорим о педагогической научной дискуссии, ведь, по мнению ряда учёных, она есть наиболее сильная и совершенная форма диалога в науке. Дискуссия предполагает чёткое сопоставление не совпадающих между собой точек зрения по различным вопросам в педагогике, разрешение 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 учёный вступает в *диалог* как со своими предшественниками, так и с современниками, подвергая в той или иной степени критическому осмыслению их подходы, взгляды, позиции, точки зрения, пытаясь обосновать правомерность и продуктивность собственной. Обе стороны вступают в противоборство, используя в качестве средств цивилизованной интеллектуальной борьбы установленные в науке факты, их содержательную «привязку» к конкретной дискуссионной ситуации, наконец, комплекс приёмов доказательства. Вокруг решения тех или иных вопросов или проблем возникает система возможных ответов, разворачивается обсуждение, выстраивается сложная цепь логико-содержательных актов предъявления и защиты каждым участником своих позиций, переплетённая со множеством эпистемических, коммуникативных, психологических элементов и факторов, в совокупности в ряде случаев провоцирующих даже драматический, конфликтный характер дискуссии.

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

◆ стремление более точно определить 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 дополтельности, 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 исчерпывающей картины данного феномена и только вместе они способны составить такую картину;

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

Всё это именуется *научно-педагогической диалогической культурой*. Раскрывая тезисно содержание этого понятия, мы считаем целесообразным выделить такие его компоненты:

- краткость, точность: 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;

- лаконизм в раскрытии авторской позиции. В противном случае мысль собеседника теряет транслируемую суть, например, при использовании следующих фраз: итак, в пользу выдвигаемого мною подхода к организации учебной деятельности... свидетельствуют следующие обстоятельства: ... (идёт перечисление); при этом неизбежен... (такой-то негатив), который по силе своего проявления (влияния) резко уступает прогнозируемым по-

ложительным приращениям... (указывается, каким конкретно) для личности обучаемых и может быть компенсирован... (таким-то способом);

- готовность участников к разъяснению своей точки зрения: каждый из участников диалога 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;

- максимальное соблюдение участниками правил логической корректности диалога: каждый из участников внимательно слушает партнёра по диалогу, поддерживая «нить разговора», не уводя его в сторону от основной линии обсуждения, не приписывает оппоненту того, чего он не произнёс явно, не домысливает за него следствий высказанного (конечно, за исключением случаев, когда этот вывод очевиден и сам собой напрашивается);

- включенность в ситуацию: каждый из участников диалога старается максимально внимательно чувствовать партнера, иногда предвосхищая возможный ход его мысли и свою реакцию, проявляя импровизационную готовность, предполагающую способность на ходу выдвинуть веское возражение, ответить партнёру 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 уместно привести пример большинства демонстрируемых по телевизору токшоу, в которых участники постоянно перекликаются 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.

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 максимально детально мысленно проигран соискателем учёной степени и его руководителем, а для возможных возражений, вопросов по поводу непонятных моментов доклада и «письменного» содержания работы продуманы аргументированные ответы, которые автору целесообразно привести в защиту своей позиции.

Помимо описанных в статье функций диалога в исследовательском пространстве педагогики, отметим ещё одну: участие в таком диалоге способствует нахождению его участниками научных единомышленников, будущих соавторов в публикационной деятельности, соучастников будущих педагогических экспериментов, а может быть, оно знаменует собой становление новых научно-педагогических школ.

#### Авторы:

ТРЕТЬЯКОВА Кира Аликовна – ст. преподаватель, Московский государственный индустриальный университет, pushkar@msiu.ru

КОРЖУЕВ Андрей Вячеславович – д-р пед. наук, профессор, Первый Московский Государственный университет им. И. М. Сеченова, akorjuev@mail.ru

САДЫКОВА Альбина Рифовна – д-р пед. наук, доцент, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского, albsad2008@yandex.ru

#### TRET'YAKOVA K.A., KORZHUEV A.V., SADYKOVA A.R. PEDAGOGIC RESEARCH IN THE CONTEXT OF A DIALOGUE BETWEEN AUTHOR (RESEARCHER) AND SCIENTIFIC COMMUNITY

**Abstract.** The article discusses philosophic representation of a research dialogue, typology of pedagogic dialogues. Dialogue is viewed as a method of scientific pedagogic discovery and as a form of multiaspect reflection by participants their ideas, approaches and positions and also as a form of scientific cooperation.

**Keywords:** scientific dialogue, multiaspect reflection of scientific result and method, pedagogic dialogical culture, thesis defense as a form of research dialogue

#### Литература

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 // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 133–141.
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.: Либроком, 2014; 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.

## References

1. Mikeshina L. A. (2009) *Dialog kognitivnykh praktik. Iz istorii epistemologii i filosofii* [A dialogue of cognitive approaches, based on epistemic and philosophy history]. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya Publ.
2. Kasavin I.T. (2008) [Discussion about notions and principal difference]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology and science philosophy]. No. 17, pp. 78-79. (in Russ., abstract in Eng.)
3. Antonovskiy A.Yu. (2008) [Communicative rationality: internal and external]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology and science philosophy]. No. 17, pp. 71-83. (in Russ., abstract in Eng.)
4. Porus V.N. (2008) [Rational communication as an epistemology problem]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 1, pp. 133-141. (in Russ.)
5. Galitskikh E.O. (2004) *Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti* [Dialogue in education as a way of tolerance formation]. Moscow: Akademicheskii project Publ.
6. Popkov V.A., Korzhuev A.V. (2004) *Refleksivnye strategii poznavatel'noi deyatel'nosti v vysshem professional'nom obrazovanii* [Reflexive strategies of cognitive activity in higher professional education]. Moscow: Institute of educational management REA Publ.
7. Korzhuev A.V., Sadykova A.R. (2014) *Pedagogicheskii poisk: teoriya, metodologiya, prikladnye aspekty* [Pedagogic research: theory, methodology and practice aspects]. Moscow: LIBROKOM Publ.; Korjuev A.V., Babaskin V.S., Sadykova A.R. (2014) [Analysis of pedagogical text as a strategy of scientific research]. *Vyssee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 1, pp. 124-129. (in Russ., abstract in Eng.)

## Authors:

TRET'YAKOVA Kira A. – Senior lecturer, Moscow State Industrial University, Moscow, Russia, pushkar@msiu.ru

KORZHUEV Andrey V. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., First Moscow State medical university named after I.M. Sechenov, Moscow, Russia, akorjuev@mail.ru

SADYKOVA Albina R. – Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Moscow State University of Technology and Management named after K. Razumovskiy, Moscow, Russia, albsad2008@yandex.ru

**Т.Е. ИСАЕВА, профессор**  
**Ростовский государственный**  
**университет путей сообщения**

## Оценочная компетенция вузовского преподавателя: содержание и смысл

*В статье обосновывается необходимость выделения в структуре профессиональной культуры преподавателя оценочной компетенции, значимость которой значительно возросла в последние годы в связи с потребностью в разработке фондов оценочных средств, ориентированных на выявление уровней сформированности компетенций студентов и проведение процедур оценки их достижений.*

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции вузовского преподавателя, оценочная компетенция, фонды оценочных средств, тестирование

За последнее десятилетие в научно-педагогических исследованиях были предприняты значительные усилия по определению содержания и структурированию профессионально-личностных компетенций пре-

подавателя высшей школы [1–3]. Многие ученые разрабатывали свои классификации компетенций с целью выявления особенностей педагогической культуры вузовского преподавателя, другие фокусировали свое