

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ: ИНФОРМАЦИОННЫЙ, РЕФЛЕКСИВНЫЙ И ПРОДУКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГА.*Третьякова К. А.**Старший преподаватель МГТУ МИРЭА,
Москва, Россия***CONTENT ASPECT OF THE PROBLEM: INFORMATIONAL, REFLECTIVE AND PRODUCTIVE POTENTIAL OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DIALOGUE.***Tretyakova K. A.**Senior lecturer MIREA MSTU,
Moscow, Russia*DOI: [10.31618/nas.2413-5291.2020.3.54.204](https://doi.org/10.31618/nas.2413-5291.2020.3.54.204)**Аннотация**

В статье раскрывается представление автора понятия тезиса «педагогика, как область диалогического поиска». В данной теме это прежде всего, предпосылка и основание диалогического взаимодействия познавательных практик. Она рассматривается как передача информации в профессиональном общении.

Annotation

The article reveals the author's idea of the concept of the thesis "pedagogy as a field of dialogical search". In this topic, it is primarily a prerequisite and basis for the dialogical interaction of cognitive practices. It is considered as the transfer of information in professional communication.

Ключевые слова: Информационный, диалог, рефлексивный, педагогика, инженерное образование.

Keywords: Information, dialogue, reflexive, pedagogy, engineering education.

Приступая к раскрытию заявленной в заглавии проблемы, мы прежде всего считаем необходимым представить авторское понимание тезиса «педагогика как область диалогического поиска» -- оно может быть позиционировано рядом положений:

1. Педагогика как область научного знания сегодня находится в стадии формирования, - например, еще очень далеко до достижения однозначности в трактовке базовых терминов: а) масса таких терминов обросла «версиями» и сегодня в научном обиходе несколько десятков версий компетентного подхода, еще больше – лично-деятельностного; такой же множественностью трактовок характеризуется термин «проблемное обучение» и многие другие; б) масса различных терминов часто используется для обозначения одних и тех же педагогических объектов и феноменов (педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, педагогическая фасилитация и т.д.).

Помимо этого, многие авторы (особенно начинающие) пытаются всяческими путями ввести в научно-педагогический оборот новые термины, содержательные поля которых либо перекрывают аналогичные поля для уже существующих в обиходе терминов, либо предлагаемые трактовки резко противоречат устоявшимся и давно используемым.

В таких условиях начинающий автор нуждается в консультации наставника, в обсуждении особенностей конкретных терминологически затруднительных или несообразных ситуаций с коллегами по исследовательской деятельности и т.п.

2. В педагогике сегодня есть значительные методологические трудности: а) например, нет однозначного определения способов перехода от

концептуальной модели исследуемого феномена к нормативно-методической (фактически от общих теоретических представлений об образовательных феноменах к конкретно-методическим «акциям», конкретным способам организации деятельности педагога и обучаемых); б) нет четких методик и «рецептур» экспериментального исследования, математической обработки и интерпретации получаемых результатов, а следовательно, иногда очень трудно сделать выводы о целесообразности рекомендаций о внедрении тех или иных методик в образовательный процесс. В таких обстоятельствах диалог между исследователями в области образования и педагогики, педагогами-практиками – одно из необходимых условий эффективного функционирования педагогики как области социогуманитарного знания и социальной практики.

3. Ко всему описанному выше прибавляется еще ряд серьезных обстоятельств «в пользу» широкомасштабного и многоаспектного диалога в научно-образовательном социуме. Одно из них связано с повышенной «чувствительностью» педагогики и образования к динамичному социальному заказу, с одной стороны, и с повсеместно декларируемой и объективно обусловленной инерционностью педагогической науки и практики – образовательная система во многих сегментах серьезно отстает от требований, предъявляемых обществом к уровню компетенции выпускников средних школ, системы начального среднего и высшего профессионального образования, а также слушателей системы дополнительного профессионального образования. Отчасти это приводит (особенно в последние два десятилетия) к попыткам волонтаристской, «экспрессной» модернизации различных образовательных структур – без серьезного научно-

теоретического обоснования, что приносит в образовательный социум в подавляющем большинстве случаев резкий негатив, а иногда способствует его прямой деградации.

В качестве конкретного примера, проектирующего все это в плоскость диалога, приведем проблему инженерного образования и сошлемся на авторов статьи [3] Х.Г.Тхагапчоева и М.М.Яхутлова, утверждающих, в частности, что дискурс об инженерном образовании имеет одну особенность: оценки различных авторов по поводу его состояния в нашем отечестве сильно разнятся, порой – полярно. Так, авторы из МГТУ им. Н.Э.Баумана утверждают, что сегодня «лучшие российские технические университеты находятся на уровне ведущих инженерных центров мира» [1]. Другие же убеждены, что инженерное образование у нас находится в глубоком кризисе [6] и для его преодоления недостаточно усилий самой сферы образования, -- необходимы государственные меры стратегического плана: реиндустриализация России, принятие закона об инженерной деятельности, выработка национальной концепции инженерного образования и др. Эти идеи разделяются и авторами аналитического доклада «Современное инженерное образование [7].

Разумеется, противоречия и расхождения в позициях и оценках неизбежны в любом дискурсе, более того – именно они являются «драйвером» поиска решений. Отчасти так происходит и в данном случае, ведь в ходе полемики предлагаются различные механизмы решения проблем инженерного образования. Однако если учитывать, что за разными позициями стоят лидеры и известные профессионалы российского инженерного образования, то очевидно, что концептуальные нестыковки являют собой свидетельство необходимости многопланового, глубокого научно-педагогического диалога по перечисленным острым проблемам.

Раскрывая это чуть более подробно, отметим, что такие *диалоги* иногда происходят, но к большому сожалению, их итогом становятся односторонние, не учитывающие многоаспектного характера обсуждаемых проблем выводы и рекомендации.

Что касается инженерного образования, то в частности, сегодня всё более ясной становится такая мысль: необоснованной представляется и активно отстаиваемая в последних дискуссиях мысль о доминирующей роли вызовов инновационной экономики в адрес инженерного образования. Ведь суть и облик инновационной экономики трактуются далеко не однозначно. Зачастую под инновационной понимается лишь экономика «общества знаний», основанная на технологиях микроэлектроники, генной инженерии, производства новых видов энергии, на нанотехнологиях и наносистемной технике; на конвергентных «нано-био-инфо-когнитивный (НБИК)» технологиях [8]. Но дело в том, что в экономике современной России доля этих технологий пока не дотягивает и до 10%. Может ли

стратегия подготовки инженера в стране ориентироваться лишь на столь незначительный сектор экономики, строиться только в его интересах?

Разумеется, никто не призывает к консерватизму и, конечно же, не требует поставить судьбу инженерного образования в зависимость от технологического отставания большинства отраслей российской экономики. Речь идет о том, что существует и иное понимание инновационной экономики: это «экономика, способная эффективно использовать любые полезные для общества и его прогресса инновации – патенты, лицензии, достижения науки, технологические ноу-хау» [2]. Очевидно, что именно такой взгляд на меру инновационности экономики может быть основой стратегии образования для многих (если не большинства) инженерных направлений.

Таким образом, речь идет о взвешенном учете множества факторов, влияющих на характер протекания исследуемого образовательного феномена – в логике глубокого проспекционного анализа последствий как кардинального изменения образовательных парадигм, так и вытекающих из этого конкретных методико-технологических решений. Одним из возможных методов такой деятельности является научно-педагогический диалог.

4. Рассматривая особенности педагогического поиска в логике диалога, следует отметить еще одно не менее важное (чем перечисленные выше) обстоятельство: педагогика и система образования очень «чувствительны» к социуму и в другом аспекте, который связан с противоречием между традиционно декларировавшимися педагогикой идеалами добра, справедливости и других общечеловеческих ценностей и массовым проявлением в социуме абсолютно противоположного (зла, насилия, экстремизма и т.п.), вдобавок ко всему усердно культивируемого СМИ. Все это позиционирует необходимость широкого диалога, обсуждающего то, каким образом подрастающее или профессионально обучающееся поколение должно ориентироваться в таком социуме, добиваясь личностной, социальной и профессиональной реализации.

Таким образом, особенности педагогического исследования как области, в которой целесообразен научно-практический диалог, связаны: а) с трудным и неоднозначным процессом становления педагогической науки, претендующей на право выработки ориентиров для соответствующего сегмента социальной практики (образовательного процесса); б) с необходимостью представления научно-педагогическим сообществом научно обоснованных и практически продуктивных решений проблем, связанных с отставанием системы образования от позитивно ценных требований социального заказа; в) с необходимостью «приведения к общему педагогическому знаменателю» системы общечеловеческих ценностей и тех сегментов

социальной жизни, которые противостоят их реализации.

Рассмотрим далее выявленную нами типологию научно-педагогических диалогов. По численности участников целесообразно, с нашей точки зрения, выделить диалоги и полилоги, когда в обсуждение включаются одновременно несколько участников или целая аудитория. Это, в частности, позволяет выделить устный конференционный (симпозиумный) полилог, а также диалог в процессе беседы научного руководителя (консультанта) с аспирантом или докторантом.

Степень сложности и содержательной глубины обсуждаемых проблем определяется возможностью выделения «однократных» диалогов и таких, когда к этой проблеме научное сообщество время от времени (с той или иной периодичностью) возвращается, вовлекая в орбиту обсуждения новых и новых участников.

Можно также выделить особо письменный диалог и в качестве его подтипов: а) письменный латентный (когда автор спорит с оппонентами, высказывает в письменной форме различные контрдоводы по отношению к тому, что высказывают исследователи-предшественники); и б) письменный «непосредственный» диалог – например, в виде запротоколированного интервью редактора с видным ученым или практиком образования или «круглого стола» по той или иной актуальной педагогической проблеме.

Отметим далее, что обозначенный в заглавии параграфа тезис прежде всего выражает мысль о том, что участвующий в диалоге ученый-исследователь увеличивает «массу» своего научного «багажа» -- посредством того, что слышит и воспринимает от партнера по диалогу, а также мысль о том, что педагогическое научное сообщество (в целом) открывает для себя результаты, по каким-либо причинам не получившие широкого распространения, однако, содержащие значимый гностический потенциал. Применительно к конкретному диалоговому сюжету это предполагает использование одним из участников диалога *эмпирической аргументации*, неотъемлемым элементом которой является ссылка на опыт, эмпирические данные, -- говоря более конкретно, на опубликованные в каких-либо источниках данные, например, связанные с достижениями из области передового педагогического опыта, так или иначе содержательно перекликающимися с предметом обсуждения партнерами по диалогу. Выраженный в таком «эмпирическом аргументе» тезис зачастую предстает в качестве контраргумента, приводимого одним из участников диалога, что может схематично быть проиллюстрировано таким фрагментом диалога:

1-й участник: таким образом на сегодня пока еще не найдены подходы к конструированию методик эффективной и оперативной адаптации студентов с недостаточным уровнем школьной подготовки к полноценному обучению в вузе

(далее идет перечисление занимавшихся проблемой авторов и актуальных нерешенных ее компонентов).

2-й участник: не могу с Вами согласиться – например, совсем недавно было опубликовано ... (статья, монография, научно-педагогический очерк и т.п. – с названием используемого источника), в котором представлен подход, позволяющий эффективно решать обсуждаемую нами злободневную проблему... (идет изложение сути этого неизвестного оппоненту подхода).

•••••

Информационный компонент педагогического диалога, конечно, не исчерпывается тем, что было приведено выше, и его дальнейший анализ целесообразно, с нашей точки зрения, акцентировать на той мысли, которая ярко выражена в одной из последних работ В.В.Краевского [4]: «между реальной конкретностью и ее воспроизведением в мысленной конкретности *лежат промежуточные звенья концептуального анализа* [выдел. авт. – К.Т.], позволяющие вписать эмпирические данные в мысленную конкретность, объяснить и разрешать те несоответствия, которые возникают между абстрактной теоретической схемой и конкретной реальностью [4]. Для педагогического диалога эта мысль «переводится» примерно так: если до некоторого момента тот или иной фрагмент педагогической теории и практики существовал в сознании участника диалога в «диффузной», далекой от конкретики форме, то диалогический процесс способствовал его «кристаллизации», четкому структурированному оформлению, переходу в сознании от неподдерживаемых образно абстрактных форм к «четко осязаемой мысленной конкретике»[5].

Помимо *информационного* аспекта педагогический диалог адресуется также и к *рефлексивному*, и это обусловлено рядом обстоятельств:

- педагогический диалог способен инициировать глубокое содержательное осмысление его участниками того социального и профессионального опыта, который был накоплен интеллектуалами высокого уровня, внесшими значительный вклад в сокровищницу педагогической мысли. К данному тезису можно отнести и осмысление участниками диалога философских и общенаучных основ, исторических корней того педагогического знания, которое сохранило актуальность и в современном научно-образовательном пространстве; прослеживание этапов «научной эволюции» того или иного педагогического феномена. Все это позволяет «партнерам по диалогу» многократно переосмыслить то, что кажется давно незбытым и навсегда устоявшимся, переставить смысловые и содержательные акценты в «наличном» педагогическом знании; найти дополнительное авторитетное подтверждение (или опровержение) тому мнению, убеждению, представлению, которое сформировалось в их сознании в предшествующий

период; такое переосмысление дает участникам диалога интеллектуальный импульс дальнейшего продуктивного «движения» в области педагогики, - как теоретической, так и в экспериментальной;

-- перевода приведенные выше общие положения в конкретную плоскость, укажем, что педагогический диалог на основе глубокого, всестороннего и разнопланового осмысления объектов и феноменов позволяет практикам выявить *причины* того или иного характера протекания педагогических явлений, в случае необходимости доопределив то, что высказывали по этому поводу предшественники, а также определить известный к моменту обсуждения комплекс факторов и условий, влияющих на характер протекания процессов и явлений образовательного поля, в частности, переставив местами считающиеся традиционно значимыми условия и факторы и пренебрежимые, на которые по ряду причин педагогический социум не обращает внимания;

- особый акцент в плане конкретизации рефлексивного потенциала диалога следует сделать на возможности «проявления» в процессе дискуссии, диспута, круглого стола и т.п. иллюзорных эффектов, т.е. таких ситуаций, в которых предлагаемый кем-либо подход (способ организации деятельности и т.п.) создает лишь видимость продуктивного решения проблемы – а на самом деле оно лежит совершенно в другой плоскости, требуя дополнительного углубленного, детального анализа ситуации (обманчивая простота, преувеличенная сложность, распространённое заблуждение);

- из представленного в предыдущем пункте логично вытекает то обстоятельство, что участники диалога имеют возможность ограничить, сузить область применимости выводов и результатов друг друга, либо тех, которые получены и продекларированы «третьими» исследователями, выявить одно или несколько дополнительных условий, необходимых для того, чтобы все заявленное самими участниками или другими представителями педагогической науки и практики можно было бы эффективно регулировать на практике, достигнув желаемого результата;

- возможен и «обратный эффект»: участники диалога имеют возможность расширить область применимости декларированных кем-либо результатов, выявив тот их скрытый потенциал, который остался в тени для самих авторов, предложивших тот или иной подход, технологию, методику и т.п.

Рефлексивный пласт педагогического диалога естественным образом опосредует *продуктивную* составляющую – то самое главное, что конкретно проявляют тезисы; *диалог как инструмент педагогического исследования; диалог как инструмент «добывания» нового педагогического знания.* Мы считали целесообразным представить это в виде ряда развернутых положений:

а) в процессе диалога очень часто выявляется или «ярче», чем ранее (до обсуждаемого диалога)

высвечиваются имеющие место в педагогической теории и практике противоречия, несоответствия, а иногда и серьезные, значимые проблемы – участники диалога могут востребовать эту информацию как руководство к действию, ориентир для собственного научного поиска, а иногда авторское подтверждение актуальности той или иной предполагаемой для разработки педагогической темы;

б) более того, в процессе диалога иногда вырабатывается («коллективным разумом») эскиз, контур теоретического и/или практического решения вскрывшейся или ярко высветившейся проблемы, и реализация этого решения адресуется либо начинающему исследователю, либо тому, кто заинтересован в нем;

в) в ряде случаев в процессе диалога «обострённо выделяются» две в некоторой степени полярные точки зрения, «исследовательские платформы», -- участники диалога так или иначе мотивируются либо к осуществлению выбора (согласиться с одной идеей, отвергнуть другую), либо к реализации продуктивного синтеза полярных идей, – нечто подобное их рассмотрению в логике методологического принципа дополнительности.

Приведем схематичный пример (эскиз) фрагмента такого диалога, связанного с идеей школы самоопределения А.Н.Тубельского.

Участник I:

Концепция школы самоопределения основывается на антропологическом предположении о том, что, появившись на свет, индивид начинает осуществлять свою предзаданность, которая реализуется в онтогенезе (индивидуальное развитие организма) в определенных культуросообразных формах мышления и деятельности (философии, религии, науке, искусстве, экономике, производстве и т.п.). В таком случае процесс становления личности можно определить как развертывание этой предзаданности, а процесс образования как процесс поиска, узнавания. Формирования образа «я» роль школы при этом состоит в создании системы благоприятных условий для осуществления такого процесса. Каждому ребенку предоставляется возможность в любое время заняться любимым делом столько, сколько ему необходимо «искать себя», пробовать в любом виде деятельности. Школа разворачивает перед ним сферу возможностей в виде создания отвечающих детским запросам и заказам содержательных пространств: самообразовательного, учебного, творческого, социально-правового, трудового, досугового, игрового и т.п. ... проявление детьми инициативы и предложений по организации образовательного процесса мы считаем основным показателем наличия самоопределений в отношении образования. И это исходя из нашей концепции, для нас важнее объема конкретных знаний выпускника школы.

Участник II:

Однако, при чуть более глубоком осмыслении возникает много вопросов. Например, «Как может ученик, не зная всего объема содержания образования по тому или иному предмету, выбрать те разделы, которые с его точки зрения ему окажутся в жизни необходимыми?» постановка детей в положение, когда они должны делать выбор, самоопределяться, - процедура, возможно, и полезная в ряде случаев в определенном возрасте. Но не окажется ли ребенок в положении буриданова осла, который, как известно, издох от голода, стоя между двумя охапками сена только потому. Что не знал, с какой из них нужно начать это сено есть?

Участник I:

Вместе с тем, общеизвестно, что школа А.Н.Тубельского имеет высокий общественный авторитет в столице, популярна среди родителей, не теряет на протяжении многих лет контингента учеников – и это дает основания считать мнение А.Н.Тубельского имеющим право на существование.

•••••

Окончательный результат диалога, «пришедшего» к обсуждаемому продуктивному синтезу идей, мог бы быть, например, следующим: идея самоопределения, заложенная в ценностные основания, в философию школы, вполне имеет право на существование и может дать хорошие результаты, если она будет звучать хотя бы так:

а) какой-то минимум ребенку предлагается как обязательный; какой-то объем (на основе всестороннего изучения ребенка) аргументированно рекомендуется;

б) какой-то объем, меру глубины изучения, меру участия, меру ответственности ребенок выбирает сам, но его обязательно предварительно знакомят *со всем предлагаемым объемом*, обучают методике выбора, дают хоть какие-то основания для этого выбора, учат сопоставлять интересное и необходимое, учат находить оптимум общенормативного и индивидуально понятного и интересного, обязательного и факультативного, нормативного и творческого и т.п.

Мы вели речь до сих пор преимущественно о «парном» диалоге, и всё представленное неявно относилось к процессу отстаивания автором-индивидуалом своих «ноу-хау» в споре с партнёром, так или иначе несогласным с тем, что предлагается. Сейчас необходимо обсудить *полилог* или диалог, в который включено множество участников, обсуждающих проблему, связанную с целесообразностью (или нецелесообразностью) широкомасштабных акций в области образования. К таковым относятся, например, дискуссии о необходимости и целесообразности замены традиционных в советский и постсоветский периоды вузовских вступительных испытаний на Единый Государственный Экзамен после окончания средней школы, происходившие в обществе достаточно интенсивно в предшествующие десять лет, не утихающие сегодня.

Этим примером далеко не исчерпывается весь спектр аналогичных примеров, однако, уже на данном этапе изложения есть возможность сформулировать характерные отличительные черты и особенности полилогов в педагогическом сообществе, в процессе которых обсуждаются глобальные проблемы, относящиеся к широкому сегменту образования как социальной системы.

Во-первых, к их числу относится достаточно высокая степень сложности и неоднозначности финального решения, которое могло бы способствовать прогрессу общества и в той или иной степени соответствовать интересам множества людей: обучающихся, педагогов, родителей обучающихся, всего того сегмента социума, который «принимает» оканчивающих обучение в системе общего среднего и среднего профессионального образования.

Во-вторых, всё только что отмеченное обуславливает необходимость учёта участниками полилога огромного множества часто разнонаправленных факторов, обстоятельств, причин, предпосылок и т.п. – иногда локализованных внутри образовательного пространства, а гораздо чаще выходящих за его пределы, например, в сферу интересов различных социальных групп – и потому в качестве особенностей полилога мы специально выделяем: многообразие его форм; этапность, предполагающую временную растянутость; расчленяемость крупной, стержневой темы на более мелкие, соподчинённые, связанные сложными и неоднозначными цепочками взаимозависимостей.

Раскрывая многообразие форм обсуждаемого полилога, укажем на такие организационные «сюжеты», как: а) несколько (небольших по объёму выборочных участников) традиционных полилогов – в отдельных образовательных учреждениях, НИИ, на экспериментальных площадках; б) несколько конференционных диалогов на базе нескольких учреждений (НИИ, вузов, экспериментальных баз) с привлечением представителей структур, связанных с управлением образованием местного или регионального уровня; в) организация публикации статей дискуссионного характера, возможно, содержащих фрагменты интервью по тем или иным аспектам обсуждаемой темы, обобщающие и резюмирующие комментарии интервьюера (интервьюирующего); г) организация диалогов в режиме теледискуссий (круглых столов, ток-шоу) с широким привлечением всех заинтересованных лиц, глубоко владеющих ситуацией и способных высказать адекватные с точки зрения логики и содержания проблем оценки, а также предложить реальные способы их решения.

В-третьих, ещё одной из особенностей обсуждаемого полилога является периодическое возвращение педагогического сообщества к обсуждению главного вопроса -- после того, например, когда организован пробный (пилотный) педагогический эксперимент и получены результаты, требующие осмысления, на основе

которого возможна разумная корректировка инновационной акции.

Реализуя представленный в данном параграфе синтез информационного и рефлексивного компонентов педагогического диалога, есть возможность достигнуть того, что педагогический диалог самой различной масштабности и содержательной направленности может быть реализован и в продуктивном формате – как средство получения нового знания в области педагогики и образования, как инструмент научного познания в данных областях человеческой деятельности.

Список литературы:

1. Александров А.А., Фёдоров И.Б., Медведев В.Е. Инженерное образование сегодня // Высшее образование в России. 2013 №12. С. 3–8.
2. Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 57-67
3. Касавин И.Т. Энциклопедия эпистемологии и философия науки. – М.: Канон+, 2009. – 281 с.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2011.
5. Краевский В.В. Философия образования – вместо педагогической теории или вместе с ней? / Краевский В.В. // Труды научного семинара «Философия – образование – общество» Т. 1, - М., 2004. – С.
6. Похолков Ю.П., Агранович Б.А. Подходы к формированию национальной доктрины инженерного образования в России в условиях новой индустриализации: проблемы, цели, вызовы // Инженерное образование. 2012 №9. С. 5–11.
7. Современное инженерное образование (аналитический доклад). СПб.: ФГОУ ВПО «СПбГПУ», 2012 79 с.
8. Тульчинская Я.И., Курочкин Д.С. Методика оценки уровня технологического уклада страны, 2013 – 20-27 с.