

ДИАЛОГ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

КОРЖУЕВ Андрей Вячеславович – д-р пед. наук, проф. E-mail: akorjuev@mail.ru

ХЕРСОНСКИЙ Илья Игоревич – преподаватель. E-mail: kosmos86@mail.ru

Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, Москва, Россия

Адрес: 119991, Москва, ул. Малая Трубецкая, 8

САДЫКОВА Альбина Рифовна – д-р пед. наук, проф. E-mail: albsad2008@yandex.ru.

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4

Аннотация. В статье обсуждаются особенности педагогического знания в контексте его представления в диалоговом формате: неустойчивый терминологический аппарат, множественность в трактовках понятий и терминов, методологические проблемы, связанные с трудностью перехода от общих теоретических положений к практическим рекомендациям. Также рассмотрены информационный, рефлексивный и продуктивный аспекты педагогического диалога в их логической взаимосвязи; рассматривается полилог как метод коммуникации в научно-педагогическом сообществе.

Ключевые слова: педагогическое исследование, диалог, информационный, рефлексивный и продуктивный аспекты педагогического диалога, полилог как коммуникативная стратегия исследовательской деятельности в педагогике, научно-педагогическое сообщество, коммуникативные границы

Для цитирования: Коржуев А.В., Херсонский И.И., Садыкова А.Р. Диалог как инструмент педагогического исследования // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 36-45.

Постановка проблемы. Заявленная в названии статьи тема органично возникает в процессе анализа философских оснований научного исследования. В современной философии науки она связывается, в частности, с коллективной, коммуникативной, консенсуальной и культурно обусловленной природой научного знания [1]. Первые две позиции раскрываются в работе Ю.А. Антоновского, отмечающего, что научная коммуникация есть процесс преодоления коммуникативных границ (расовых, гендерных, возрастных, культурных, политических, когнитивных). Отметим специально выделяемую автором мысль: трудности преодоления этих границ вытекают из непонимания в широком смысле слова, приводящего к отклонению ожидаемых запросов на результаты общения от реально достигаемых. Для нашего ракурса исследования темы

важны «препятствия на пути трансляции и диффузии знания» – когнитивные барьеры, познавательные затруднения, распространённые заблуждения (обманчивая простота, преувеличенная сложность), непродуктивные «штампы» и т.п. [2]. Так трактуемому непониманию противопоставляется тезис: «диалог есть средство достижения понимания между членами научного сообщества», инструмент поиска той или иной степени согласия по поводу конкретного содержания новых фрагментов знания, а также по поводу новых смыслов в уже известном знании. Этот ход мысли приводит к представлению о «консенсуальной природе научного знания». По мнению И.Т. Касавина, наука предстает здесь как «центр коммуникаций», а научное познание – как «взаимодействие учёных в пространственном и временном локусе» [3].

С нашей точки зрения, обозначенные сюжеты подчеркивают особую значимость научного диалога, результатом которого может стать безоговорочное признание того или иного открытия, конституирование его в ранге гипотезы, требующей дальнейшей проверки, или непризнание по тем или иным причинам. Такой диалог актуален и для начинающего исследователя, апробирующего свои идеи и подходы в научном сообществе, – среди учёных бытует мысль о том, что долгая самостоятельная работа над своей проблемой эквивалентна с точки зрения результата одному даже краткому выступлению на научном семинаре, после которого мучительно обдумываемая тема находит неожиданное решение, обрастает не понимаемыми ранее смыслами, широтой и глубиной осознания различных её аспектов.

Иной ракурс изучения диалога задает упомянутая выше идея о «культурно обусловленной природе научного знания». В прикладном приближении она говорит о функциях науки по производству, обмену, распределению достоверного знания в социуме, а при более глубоком рассмотрении включает широкий пласт социально-культурной действительности – от обиходного диалога физиков и лириков до концепции «Диалога культур» М.М. Бахтина и В.С. Библера. Это предполагает, к примеру, соотнесение традиций естественнонаучного и гуманитарного дискурса в исторически представленных Античности, Средневековье, Новом времени, понятых как целостные, не сводимые друг к другу формации культуры, каждая со своим пониманием сущности бытия и сущности человека, а значит, и со своими эталонами научно-гуманитарного знания, методами его добывания, способами постижения глубинных смыслов символов, культурных феноменов [4].

В современных социогуманитарных областях знания, ориентированных на социальную практику, исследовательский диалог имеет специфические свойства и задачи. Представляется весьма актуальным обсу-

дить эту тему применительно к педагогическому знанию и исследованию.

Педагогика как область исследовательского диалога. Предварительно данная проблема уже анализировалась в нашей статье [5], однако для её полноценного раскрытия этого оказалось недостаточно, и мы считаем необходимым исследовать выделенный в заглавии тезис более подробно. Начнём с того, что педагогика как область исследовательского поиска имеет ряд особенностей, и это может быть позиционировано в ряде тезисов.

1. Педагогика как наука до сих пор находится в стадии становления. Это выражается в том, что ей еще очень далеко до достижения однозначности в трактовке базовых категорий: а) масса слов-терминов обросла авторскими интерпретациями, потому сегодня в обиходе используются десятки версий компетентностного подхода, еще больше – личностно-деятельностного; такой же произвольностью трактовок характеризуется практически весь педагогический тезаурус [6]; б) различные термины часто применяются для обозначения одних и тех же педагогических объектов и феноменов (педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, педагогическая фасилитация и т.д.). Помимо этого, многие авторы пытаются всяческими путями ввести в научно-педагогический словарь «инновации», содержательные поля которых либо не вносят в теорию и практику ничего по существу «нового», либо резко противоречат устоявшимся, парадигмальным. В таких условиях начинающий автор нуждается в консультации наставника, а уже состоявшийся ученый – в обсуждении особенностей конкретных терминологически запутанных ситуаций с коллегами.

2. В педагогике наблюдаются серьезные методологические трудности: а) нет однозначного определения способов перехода от концептуальной модели исследуемого феномена к нормативно-методической (от общих теоретических представлений об образовательных феноменах к конкретно-ме-

тодическим «акциям», способам организации деятельности педагога и обучаемых); б) нет четких методик и «рецептур» экспериментального исследования, математической обработки и интерпретации получаемых результатов, а потому иногда трудно делать выводы о целесообразности рекомендаций о внедрении тех или иных методик в образовательный процесс [7]. Таким образом, обсуждение методологических проблем между педагогами-исследователями и педагогами-практиками становится одним из необходимых условий эффективного функционирования педагогики как области социогуманитарного знания и социальной практики.

3. Повышенная «чувствительность» педагогики и образования к социальному заказу, с одной стороны, и объективно обусловленная инерционность педагогической науки – с другой, приводят к тому, что образовательная система во многих сегментах серьезно отстает от требований, предъявляемых практикой к уровню компетенций выпускников средних школ, системы начального среднего и высшего профессионального образования, а также слушателей системы дополнительного профессионального образования. В свою очередь, это провоцирует попытки волонтаристской, «экспрессной» – без серьезного научно-теоретического обоснования – модернизации различных образовательных структур, что привносит в образовательный социум в подавляющем большинстве случаев резкий негатив, а иногда способствует его прямой деградации. Эти обстоятельства функционирования педагогики в обществе также требуют широкомасштабного и многоаспектного диалога в научно-образовательном поле.

Диалог в конкретных областях педагогики и образования. В качестве примера, проектирующего вышесказанное, приведем проблему инженерного образования. Х.Г. Тхагапсоев и М.М. Яхутлов справедливо замечают, что дискурс об истории и современном состоянии отечественного инженерного образования имеет одну особенность: оцен-

ки различных авторов по поводу его состояния в нашем отечестве сильно разнятся, порой – полярно [8]. Так, авторы из МГТУ им. Н.Э. Баумана утверждают, что сегодня «лучшие российские технические университеты находятся на уровне ведущих инженерных центров мира» [9]. Другие же убеждены, что инженерное образование у нас находится в глубоком кризисе и для его преодоления недостаточно усилий самой сферы образования, необходимы государственные меры стратегического плана: реиндустриализация страны, принятие закона об инженерной деятельности, выработка национальной концепции инженерного образования и др. [10].

Разумеется, противоречия и расхождения в позициях и оценках неизбежны, 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 свидетельствуют о насущной необходимости многопланового, глубокого научно-педагогического диалога по перечисленным острым проблемам.

Раскрывая этот тезис 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 сегодня необоснованной представляется активно отстаиваемая в последних дискуссиях мысль о доминирующей роли вызовов инновационной экономики в адрес инженерного образования. Ведь суть и облик инновационной экономики трактуются при этом далеко не однозначно. Зачастую под «инновационной» понимается лишь экономика «общества знаний», основанная на техноло-

гиях микроэлектроники, геной инженерии, производстве новых видов энергии, на нанотехнологиях, на конвергентных «нано-био-инфо-когнитивных (НБИК)» технологиях. Но дело в том, что в экономике современной России доля этих технологий пока недоотягивает и до 10%. Может ли стратегия подготовки инженера в стране ориентироваться 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» [6]. 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*.

Рассматривая особенности педагогического поиска в логике диалога, следует отметить еще одно важное обстоятельство: педагогика и система образования сегодня должны учитывать противоречие между традиционно декларируемыми педагогикой идеалами добра, справедливости и других общечеловеческих ценностей и массовым проявлением в социуме их абсолютных противоположностей (зла, насилия, экстремизма и т.п.), вдобавок ко всему усер-

дно культивируемых СМИ. Все это определяет необходимость широкого консенсуса по поводу того, каким образом подрастающее или профессионально обучающееся поколение должно ориентироваться в таком социуме, добываясь 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; 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.

Типы педагогического исследовательского диалога. Далее рассмотрим выявленную нами типологию научно-педагогических диалогов. По численности участников целесообразно, с нашей точки зрения, выделять собственно *диалог и полилог*, к примеру: беседа научного руководителя (консультанта) с аспирантом или докторантом и устное конференционное (симпозиумное) обсуждение заданной проблемы. Степенью сложности и содержательной глубины обсуждения определяется возможность выделения «однократных» диалогов и таких, когда к обсуждаемой проблеме научное сообщество время от времени (с той или иной периодичностью) возвращается, вовлекая в свою орбиту новых участников.

Можно также выделить письменный диалог и его виды: а) письменный латентный (когда автор спорит с оппонентами, высказывает в письменной форме различные контрдоводы по отношению к тому, что вы-

сказывают его коллеги); и б) письменный «непосредственный» (в виде запротоколированного интервью редактора с видным ученым или практиком образования или круглого стола по той или иной актуальной педагогической проблеме).

Информационный компонент диалога.

Очевидно, что участвующий в диалоге ученый-исследователь увеличивает «массу» своего научного «багажа», а педагогическое сообщество в целом посредством диалога открывает для себя результаты, по каким-либо причинам не получившие широкого распространения, однако содержащие значимый знаниевый потенциал. Применительно к конкретному диалоговому сюжету это может быть использование одним из участников диалога *эмпирической аргументации*, неотъемлемым элементом которой является ссылка на опыт, говоря более конкретно – на опубликованные в каких-либо источниках данные, например, связанные с достижениями в области передового педагогического опыта, так или иначе содержательно перекликающимися с предметом обсуждения. Выраженный в таком «эмпирическом аргументе» тезис зачастую предстает в качестве контраргумента, приводимого одним из участников диалога. Рассмотрим его возможный фрагмент.

«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 задач).

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 этим. В этой связи обратимся к мысли, которая ярко выражена в одной из последних работ В.В. Краевского: «между реальной конкретностью и ее воспроизведением в мысленной конкретности *лежат промежуточные звенья концептуального анализа* [выдел. авт.], позволяющие вписать эмпирические данные в мысленную конкретность, объяснить и разрешить те несоответствия, которые возникают между абстрактной теоретической схемой и конкретной реальностью» [11]. Применительно к педагогическому диалогу это означает: 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», структурированному оформлению, переходу к «мысленной конкретике».

Диалог и исследовательская рефлексия.

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. Этот процесс может сопровождаться осознанием участниками диалога философских и общенаучных основ, исторических корней того педагогического знания, которое сохранило актуальность и в современном научно-образовательном пространстве. Все это позволяет «партнерам по диалогу» многократно отрефлексировать то, что кажется незыблемым 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 творческое переосмысление дает участникам диалога интеллектуальный импульс к

дальнейшему продуктивному «движению» в области педагогики.

Переводя приведенные выше общие соображения в конкретную плоскость, подчеркнем, что педагогический диалог на основе глубокого, всестороннего и разнопланового осмысления объектов и феноменов позволяет практикам выявить *причины* того или иного характера протекания педагогических явлений, а в случае необходимости – определить то, что высказывали по этому поводу предшественники.

Особый интерес в плане конкретизации рефлексивного потенциала диалога представляет возможность «появления» в процессе дискуссии, диспута, круглого стола неких иллюзорных эффектов, т.е. 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 (обманчивая простота, преувеличенная сложность, распространенное заблуждение).

Отсюда логично вытекает то обстоятельство, что участники диалога способны ограничить, сузить область применимости выводов и результатов друг друга, либо тех, что были получены и продекларированы «третьими» исследователями, выявить дополнительные условия, при которых заявленное участниками могло быть реализовано на практике. Возможен и «обратный эффект»: участники диалога имеют возможность расширить область применимости продекларированных кем-либо результатов, выявив тот их скрытый потенциал, что остался в тени для самих авторов, предложивших тот или иной подход, технологию, методику и т.п.

Продуктивный компонент педагогического диалога. Рефлексивный пласт педагогического диалога естественным образом опосредует *продуктивную* его составляющую, что подразумевает трактовку *диалога как инструмента педагогического*

исследования, инструмента «добывания» нового педагогического знания. В чем это выражается?

А. В процессе диалога часто выявляются или «ярче», чем ранее (до диалога), высвечиваются имеющие место в педагогической теории и практике противоречия, несоответствия, а иногда и серьезные, значимые проблемы. Участники диалога могут потребовать эту информацию как руководство к действию, ориентир для собственного научного поиска, а иногда как подтверждение актуальности той или иной предполагаемой для разработки педагогической темы.

Б. В процессе диалога иногда намечается эскиз, контур теоретического и/или практического решения обнаруженной «коллективным разумом» проблемы, и реализация этого решения адресуется начинающему исследователю, всем, кто заинтересован в нем.

В. В ряде случаев в процессе диалога обостренно формулируются полярные точки зрения, «исследовательские платформы», и участников диалога так или иначе призывают сделать выбор: согласиться с одной идеей и отвергнуть другую, либо реализовать их продуктивный синтез (хотя бы в логике принципа дополненности).

Приведем схематичный пример фрагмента возможного диалога, связанного с идеями Школы самоопределения.

«Участник I. Концепция Школы самоопределения базируется на антропологическом предположении, 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 и вуза при этом состоит в соз-

дании системы благоприятных условий для осуществления данного процесса. Каждому индивиду предоставляется возможность в любое время заниматься любимым делом столько, сколько ему необходимо для «поиска себя». Школа или вуз разворачивают перед ним веер возможностей в виде создания отвечающих индивидуальным запросам и заказам содержательных пространств: самообразовательного, учебного, творческого, социально-правового, трудового, досугового, игрового и т.п. Проявление обучающимися инициативы и предложений по организации образовательного процесса мы считаем основным показателем наличия самоопределения, что для нас важнее объема конкретных знаний выпускника вуза [12].

Участник II. Однако при чуть более глубоко осмыслении возникает много вопросов. Например, как может студент, не зная содержания того или иного предмета, выбрать те разделы, которые окажутся в жизни необходимыми? Постановка студентов в положение, когда они должны делать выбор, самоопределяться, – процедура, возможно, и полезная в ряде случаев. Но не окажется ли студент 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 самоопределения имеет высокий общественный авторитет, популярна среди студентов, не теряет на протяжении многих лет контингента слушателей, и это дает основания считать мнение адептов школы самоопределения имеющим право на существование».

Итог нашего диалога, «приведший» к продуктивному синтезу идей, мог бы быть следующим: идея самоопределения, заложенная в ценностные основания высшей школы, вполне имеет право на существование и может дать хорошие результаты, если будет звучать так: а) какой-то минимум студенту предлагается как обязательный, т.е.

аргументированно рекомендуется; б) какой-то объем, глубину изучения, меру участия и ответственности студент 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 важное, учат находить оптимум профессионально необходимого и индивидуально понятного и интересного, обязательного и факультативного, нормативного и творческого и т.п.

Полилог. До сих пор мы вели речь преимущественно о «парном» диалоге, и всё представленное выше относилось к процессу отстаивания автором-индивидуумом своих «ноу-хау» в споре с несогласными. Теперь обсудим *полилог*, 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 вузовских вступительных испытаний на ЕГЭ после окончания средней школы, не утихающие и сегодня. На этом примере 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. Во-вторых, сказанное обуславливает необходимость учёта участниками полилога огромного множества часто разнонаправленных факторов, обстоятельств, причин, предпосылок и т.п., иногда локализованных внутри образовательного пространства, а чаще – выходящих за его пределы, напри-

мер, в сферу интересов различных социальных групп. Итак, в качестве особенностей полилога мы специально выделяем: многообразие его форм, этапность, предполагающую временную растянутость, расчленяемость крупной, стержневой темы на более мелкие, соподчинённые, связанные со сложными и неоднозначными цепочками взаимозависимостей [13]. Раскрывая многообразие форм обсуждаемого сейчас полилога, укажем на такие организационные сюжеты, как: а) несколько традиционных полилогов – в отдельных образовательных учреждениях, НИИ, на экспериментальных площадках; б) несколько конференционных диалогов на базе 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; г) организация диалогов в режиме теледискуссий (круглых столов, ток-шоу) с широким привлечением всех заинтересованных сторон, глубоко владеющих темой и способных дать адекватные оценки, а также предложить реальные способы их решения.

В-третьих, ещё одной особенностью взятого в качестве примера полилога является периодическое возвращение педагогического сообщества к обсуждению главного вопроса – например, после того как организован пробный (пилотный) педагогический эксперимент и получены результаты, требующие осмысления, на основе которого возможна разумная корректировка инновационной акции.

Реализуя представленный в данной статье синтез информационного и рефлексивного компонентов педагогического диалога, педагог-исследователь имеет возможность использовать его в продуктивном формате – как средство получения нового знания в области педагогики и образования, как инструмент научного познания.

Литература

1. *Касавин И.Т.* Социальная философия науки и коллективная эпистемология. М.: Кнорус, 2016. 264 с.
2. *Антоновский А.Ю.* Коммуникация как эпистемическая проблема // Эпистемология и философия науки. 2016. №1. С. 5–24.
3. *Касавин И.Т.* Зоны обмена как предмет социальной философии науки // Эпистемология и философия науки. 2017. №1. С. 8–17.
4. *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991; *Библер В.С.* Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово, 1993.
5. *Третьякова К.А., Коржуев А.В., Садыхова А.Р.* Педагогическое исследование как диалог автора с научно-образовательным сообществом // Высшее образование в России. 2014. №10. С. 100–106.
6. *Вербичский А.А.* О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. №6 (213). С. 57–67.
7. *Малошонок Н.Г., Десятко И.Ф.* Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. №10. С. 141–151.
8. *Тхагансов Х.Г., Яхутлов М.М.* Инженерное образование в современной России: методология анализа и пути решения // Высшее образование в России. 2014. №8–9. С. 27–36.
9. *Александров А.А., Фёдоров И.Б., Медведев В.Е.* Инженерное образование сегодня // Высшее образование в России. 2013. №12. С. 3–8.
10. *Похолков Ю.П., Азранович 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.
11. *Краевский В.В.* Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2009. 400 с.
12. *Король А.Д.* Диалог в образовании: эвристический аспект. М.: Эйдос, 2009. 260 с.
13. *Сергеева М.Г., Коржуев А.В.* Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций. М.: НОУ ВПО МИЛ, 2016. 186 с.

Статья поступила в редакцию 14.05.17.

Принята к публикации 08.06.17.

DIALOGUE AS AN INSTRUMENT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Andrey V. KORZHUEV – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: akorzhev@mail.ru.

Iliya I. KHERSONSKIY – Assistant Prof., e-mail: kosmos86@mail.ru

First Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov, Russia.

Address: 8, Malaya Trubetskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Albina R. SADYKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., e-mail: albsad2008@yandex.ru

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Address: 4, 2nd Selskokhozyaistvennyi proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the peculiarities of pedagogical knowledge in the context of its representation in a dialogue format, among them are: nonstability of terminological apparatus; plurality of interpretation of main positions and terms; cognitive barriers; inefficient patterns of thinking; methodological problems related to the difficulties of transition from general theoretical propositions to practical recommendations. The authors dwell on the informational, reflective, and constructive aspects of a dialogue, show interdependence between these aspects. Also the paper views polylogue as a scientific communication strategy in educational research community.

Keywords: pedagogical research; dialogue; dialogue in pedagogy; polylogue, communicative strategy, communication boundaries, educational research community

Cite as: Korzhuev, A.V., Khersonskii, I.I., Sadykova, A.R. (2017). [Dialogue as an Instrument of Pedagogical Research]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7 (214), pp. 36-45 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Kasavin, I.T. (2016) *Sotsialnaya filisofiya nauki i kollektivnaya epistemologiya* [Social Philosophy of Science and Collective Epistemology]. Moscow: Knorus Publ., 264 p. (In Russ.)
2. Antonovskiy, A.Yu. (2016). [Communication as an Epistemic Problem]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* = Epistemology and Philosophy of Science. Vol. 47, no. 1, pp. 5-24. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kasavin, I.T. (2017). [Trading Zones as a Subject-Matter of Social Philosophy of Science]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* = Epistemology and Philosophy of Science. Vol. 51, no. 1, pp. 8-17. DOI: 10.5840/eps20175 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bibler, V.S. (1991). *Mikhail Mikhailovich Bakhtin, ili Poetika kultury* [Mikhail Bakhtin, or Culture Poetics]. Moscow: Progress Publ. (In Russ.); Bibler, V.S. (1993). *Sbkola dialoga kultur. Idei. Opyt. Problemy*. [School of Cultural Dialogue. Ideas. Experience. Problems]. Kemerovo. (In Russ.)
5. Tret'yakova, K.A., Korzhuev, A.V., Sadykova, A.R. (2014). [Pedagogical Research in the Context of a Dialogue between Author (Researcher) and Pedagogical Community]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No10, pp. 100-106. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Verbitskiy, A.A. (2017). [Categorical Apparatus of the Theory of Contextual Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (213), pp. 57-67. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Maloshonok, N.G., Devyatko, I.F. (2013). [Experiment as a Method for Assessment the Efficiency of Practices and Innovations in the Field of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 141-151. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Tkhapsoev, Kh.G., Yakhutlov, M.M. (2014). [Problems of Engineering Education in Modern Russia: The Methods of Analysis and Ways of Solving]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No.8-9, pp. 27-36. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Alexandrov, A.A., Fedorov, I.B., Medvedev, V.E. (2013). [Engineering Education Today: Problems and Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. No. 12, pp. 3-8. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Pokholkov, Yu.P., Agranovich, B.A. (2012). [Approaches to Building up a National Doctrine of Engineering Education in Russia in the Period of a New Industrialization: Problems, Purposes, Challenges]. *Inzhenernoe obrazovanie* [Engineering Education]. No. 9, pp. 5-11 (In Russ.)
11. Kraevskiy, V.V. (2009). *Metodologiya pedagogiki: novyi etap* [Methodology of Pedagogy: New Stage]. Moscow: Akademia Publ. 400 p.
12. Korol', A.D. (2009). *Dialog v obrazovanii: evristicheskiy aspekt* [Dialogue in Education: Heuristic Aspect]. Moscow: Eidos Publ. 260 p.
13. Sergeeva, M.G., Korzhuev, A.V. (2016). *Pedagogicheskii issledovanie poisk kak dialog traditsii i innovatsii* [Pedagogic Research as a Dialogue between Traditions and Innovations]. Moscow: Moscow Institute of Linguistics Publ. 186 p.

*The paper was submitted 14.05.17.
Accepted for publication 08.06.17.*



Science Index РИНЦ-2015

Вопросы философии	13,254
Психологическая наука и образование	5,174
Социологические исследования	5,384
Педагогика	4,154
Вопросы образования	4,117
Высшее образование в России	2,149
Философские науки	2,261
Эпистемология и философия науки	1,487
Высшее образование сегодня	1,335
Вестник международных организаций	1,280
Университетское управление: практика и анализ	1,089
Интеграция образования	0,795
Инженерное образование	0,780
Alma mater	0,777
Образование и наука	0,685
Социология образования	0,380