

О Т З Ы В

официального оппонента доктора педагогических наук, профессора Бобрышова Сергея Викторовича на диссертацию Макаровой Натальи Станиславовны «Развитие дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе», представленную на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

На основе изучения диссертации, автореферата диссертации и работ, опубликованных соискателем в печати по теме диссертации, представляется возможным сделать следующие заключения:

Актуальность темы диссертации не вызывает сомнения.

Современный этап развития российского общества на новом уровне актуализирует стоящие перед отечественной педагогической наукой и практикой задачи по модернизации высшего образования, решение которых, как показывает многолетняя исследовательская практика, может быть эффективным только при понимании и осознанном учете в работе закономерностей, факторов и механизмов развития научно-педагогического знания во взаимосвязи с образовательной практикой. При этом, как ни парадоксально, сколько бы исследователями ни проводилось изучение образовательного процесса в высшей школе, какие бы не осуществлялись теоретические построения в объяснение всё новых и новых дидактических фактов и скрывающихся за ними педагогических проблем, приходится констатировать, что образовательная практика высшей школы во всём её многообразии по своим темпам развития не просто опережает педагогическую науку, а вступает в противоречие с имеющимися научными представлениями об образовательном процессе. Это настоятельно требует переосмысления теоретических оснований проектирования и реализации образовательного процесса в контексте актуальных временных задач, с учетом тех перемен, которые затрагивают его сущностные характеристики.

Одна из причин этого – недостаточная разработанность инструментальной основы изучения процесса функционирования и развития дидактического знания, а в его структуре – дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе. Исходя из этого, автором рецензируемой работы совершенно обоснованно ставится вопрос о разработке концепции развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе и выявлении на этой основе качественных изменений, происходящих в научно-дидактическом знании об образовательном процессе в высшей школе, определении этапов, тенденций его развития.

И это определяет как безусловную актуальность проведенного исследования, так и его принципиальную новизну.

Достоверность и обоснованность научных положений, выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертации, определяются, как видится, в соответствии со следующими обстоятельствами:

исследовательский аппарат диссертационной работы (обоснование актуальности выбранной темы, раскрытие проблемы, представление ведущей идеи и замысла исследования, формулировки объекта, предмета, цели, гипотезы, групп задач) в целом корректен и согласуется с содержанием проведенной работы и с совокупностью положений, выносимых на защиту;

исследователь обстоятельно, с различных науковедческих позиций, в современном теоретико-методологическом ключе раскрыла степень разработанности проблемы исследования, убедительно обосновала научные подходы к её изучению (на общенаучном уровне – системный, науковедческий; на конкретно-научном уровне – системно-исторический и социокультурный) и продемонстрировала грамотное и продуктивное их применение;

применительно к проблематике диссертации в целом результативно использован комплекс общенаучных методов и методов историко-педагогического исследования наряду с методами теоретического анализа и синтеза, что позволило охватить одновременно большое количество данных в их историко-динамическом состоянии и выявить их теоретическую и практическую сущность; в частности были использованы метод моделирования, метод периодизации, сравнительно-сопоставительный, историко-культурный, конструктивно-генетический методы, методы институционального анализа и педагогического прогнозирования;

исследование основывается на широкой источниковой базе (нормативные документы и документы экспертного характера; отечественная и зарубежная философская, педагогическая, историко-педагогическая, методологическая научная литература), в полной мере раскрывающей как достижения, так и проблемные зоны методологии исследования развития научно-педагогического знания в структуре педагогики применительно к проблеме развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе;

доказательная база исследования построена с учетом бесспорных фактов и положений, приведенных в научно-педагогической литературе, опирается на известные и проверяемые данные и согласуется с опубликованными в открытых источниках теоретическими и практикоориентированными работами по проблеме развития педагогического и, в частности, дидактического знания;

на основе обстоятельного анализа, не вступая в противоречие с авторами различных науковедческих подходов, диссертантом представлено убедительное видение основных концептов и дефиниций исследования, выступивших смысловой и инструментальной опорой проведенной работы. Это, в частности:

- определение сущностной основы развития педагогического знания как взаимосвязи процессов его дифференциации и интеграции;
- видение глубинной взаимосвязи содержания и факторов развития общедидактического знания и дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе;
- утверждение объективной взаимосвязи социокультурных и внутринаучных оснований и детерминаций развития педагогического, а в его структуре дидактического знания;

- постулирование форм организации научного знания (проблема, факт, гипотеза, теория, научно-исследовательская программа) в качестве единиц анализа его развития;
- определение этапности развития дидактического научного знания прежде всего через фиксацию различий во взаимоотношениях педагогической теории и практики;
- признание в качестве движущей силы развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе накопление критической массы противоречий между фактуальным и концептуальным базисом научно-дидактического знания и возникновение потребности в их разрешении;
- принятие в качестве опорной модели при разработке алгоритмов решения задач диссертационного исследования гносеологической модели изучения научного знания, акцентирующей внимание на объективно порождающей новое знание взаимосвязи дидактических фактов, отражающих устойчивые закономерности процесса обучения в вузе, и концептуального базиса знания как сложной, многоуровневой системы дидактических понятий, интерпретаций, идеализаций, концепций и теорий;
- ориентация на качественные методы исследования, обеспечивающие выявление и понимание изменений, происходящих в дидактическом знании, в единстве их внутренних и внешних проявлений и др.

И такой реализованный диссертантом подход в постановке исследования представляется абсолютно оправданным и продуктивным.

Научные положения, вынесенные автором на защиту, и выводы обладают необходимой новизной и репрезентативностью, несут в себе выраженную теоретическую и практическую значимость.

К основным результатам, определяющим научную новизну диссертационного исследования, относится авторская концепция развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе, предлагающая педагогической науке четкий алгоритм понимания и описания процесса развития научно-дидактического знания в историко-педагогической ретроспективе и перспективе.

Данная концепция представлена в работе совокупностью вполне согласованных базовых идей.

Во-первых, развитие научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе определяется как процесс качественных изменений, приводящих к концептуализации знания. Принципиально, что процесс концептуализации так или иначе видится автором в большинстве его базовых значений. В частности, это непрерывное введение онтологических представлений в накапливаемый массив педагогической эмпирии; формирование в потоке дидактических знания, рефлексированного дидактические факты, зрелых теоретических форм – понятий, гипотез, концепций, теорий, обеспечивающих теоретическую организацию

дидактического материала; утверждение специфического способа организации мыслительной работы ученых и исследователей-практиков, позволяющего двигаться от практического материала и первичных теоретических концептов к все более сложным дидактическим конструктам и др. Соответственно вполне обоснованной выступает и идея, что движущей силой развития знания выступает обострение противоречий между концептуальным и фактуальным базисом дидактического знания в аспекте его основных элементов, функций и связей.

Следующая идея – развитие научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе проявляется и фиксируется через качественное изменение таких его базисных элементов, как предмет исследования, теоретическое ядро, позиция ученого, ведущий метод исследования, принципы получения нового знания, основные тематические структуры, способы взаимодействия теории с практикой. Данная идея весьма продуктивна, так как нацеливает на полиструктурное и многоуровневое видение и самого знания, и процесса его развития, высвечивает тесную взаимосвязь онтологических, онтогенетических, феноменологических, дискурсивных, диверсификационных и др. параметров зарождения, функционирования и преобразования знания. Это позволяет дифференцированно и с большой надежностью характеризовать особенности проявлений развития научно-дидактического знания на каждом из этапов развития. Большинство приведенных в диссертации поэлементных примеров таких характеристик выглядит вполне убедительно.

Далее, этапы процесса развития научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе коррелируют с этапами развития науки в целом, выделенными по доминирующему типу научной рациональности (классический, неклассический и постнеклассический этапы). Структурно-содержательная спецификация каждого этапа выстраивается диссертантом на основе фиксации прежде всего различий во взаимоотношениях теории и практики, изменяющихся от этапа к этапу: классический этап (XVIII–XIX вв.) – взаимодействие теории с практикой осуществляется через руководство на основе общих требований, норм, правил; неклассический этап (конец XIX – первая половина XX в.) – теория и образовательная практика находятся в отношениях равноправного сотрудничества; постнеклассический этап (со второй половины XX в. по настоящее время) – практика высшего образования определяет направления развития теории. Приведенная авторская интерпретация доминирующих различий во взаимоотношениях теории и практики по этапам развития дидактического знания имеет право на существование, хотя и вызывает ряд вопросов, прежде всего связанных с возможным неоднозначным их пониманием и трактовкой. В частности, что на детализированном уровне означает и как на деле проявляется следующий тезис: «теория и образовательная практика находятся в отношениях равноправного сотрудничества» (с. 21);

Следующая идея – в развитии научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе на всех этапах четко

прослеживается ряд тенденций, а именно: а) темпы роста фактов опережают развитие концептуальных идей; б) качественные изменения в базисных элементах научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе на каждом из этапов определяют особенности его концептуального оформления; в) формами систематизации научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе являются концепции, принципы и технологии, которые базируются на выводах, сделанных в работах по общей дидактике. Эти тенденции получили в работе свое необходимое обоснование и с ними следует согласиться.

И, наконец, это вполне очевидная, но абсолютно справедливо сформулированная идея о том, что и на сегодняшний день имеет место значительное рассогласование между практикой образовательного процесса в высшей школе и уровнем её отражения в дидактическом знании. То есть в рамках современного этапа развития научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе по-прежнему фиксируется противоречие между накоплением всё новых научных фактов и недостаточностью их научного осмысления на уровне теорий и концепций. Но главное, диссертант сформулировал ряд научно-методологических проблем современной дидактики высшей школы, решение которых должно способствовать преодолению указанного противоречия. Фактически нам представлено развернутое, всесторонне обоснованное заключение о состоянии педагогической науки на современном этапе в кластере дидактики высшей школы. Автором на экспертном уровне рассматривается целый ряд фундаментальных вопросов, раскрывающих методологическую мозаику научного дидактического знания, образующих в совокупности целостный методологический каркас современной дидактики высшей школы. И это очень значимый момент проведенного исследования.

Кроме того, следует отметить и следующие удачные моменты и аспекты исследования развития научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе, нашедшие отражение в диссертации:

раскрытие многомерной сущности и спецификации дидактического знания;

обоснование взаимосвязи процессов дифференциации и интеграции, выступающих сегодня ведущими локомотивами развития педагогического знания;

обстоятельное рассмотрение ряда науковедческих сторон развития педагогической науки за последние 30 лет, анализ её специфических черт, раскрытие источников обновления и усложнения педагогического знания;

обоснование использования в исследовании в качестве ведущего понятия «развитие» в сопоставлении с понятиями «становление» и «генезис»;

раскрытие изменений количества и качества тематических структур дидактического знания от этапа к этапу, трансформаций «несущих конструкций» этих структур.

Несомненным достоинством диссертации является обоснование перспективных направлений исследований в дидактике высшей школы,

приведенных автором по двум группам факторов, оказывающим влияние на современное дидактическое знание в аспекте его развития. Это факторы связанные с особенностями современной социокультурной ситуации, и факторы, связанные с изменениями, происходящими в педагогической и взаимосвязанных с нею науках..

Оценивая предложенную концепцию и сопутствующие ей положения в целом, можно утверждать, что педагогическое науковедение получило детально-проработанный инструментальный подход для исследования процесса развития практически любого кластера дидактического знания при его реализации в совокупности с другими применяемыми педагогикой методологическими подходами.

Тем самым можно заключить, что ведущие положения, сформулированные в исследовании, обладают выраженной научной новизной и доказательностью, имеют несомненную теоретическую и практическую значимость.

Необходимо также подчеркнуть, что соискатель не только осознает актуальность заявленной проблемы, но и видит перспективы ее дальнейшего исследования,

Анализ исследовательских материалов позволяет заключить наличие необходимого личного вклада соискателя в разработку научной проблемы.

Положения и выводы диссертации являются результатом самостоятельного исследования автором проблемы развития дидактического знания в её методологическом, сущностно-содержательном и инструментальном плане. Материалы диссертации демонстрирует включенное участие соискателя в проведенное исследование на всех его этапах. Автором лично изучены материалы по результатам научных исследований и практической работы отечественных и зарубежных ученых в аспекте понимания, дифференциации содержания, внутренней структуризации, поиска технологических и факторных основ процесса развития дидактического знания; разработаны и апробированы модель дидактического знания, концепция развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе. Диссертанту принадлежат теоретические разработки и выводы, содержащиеся в сорока четырех опубликованных научных работах, выполненных самостоятельно.

Оценивая работу в целом и, безусловно, положительно, в качестве дискуссионных, ориентирующих на развитие представленного исследования и усиление его методологических характеристик, считаю возможным отметить следующие замечания, размышления и предложения:

1. Одним из базовых положений работы выступает понимание развития научно-дидактического знания как процесса качественных изменений, приводящих к концептуализации знания. В то же время, представляется, что феномен концептуализации не получил своего должного методологического раскрытия с точки зрения его вариативной сущности, реализуемых механизмов, вариантов «жизненного цикла». В частности, интересно было бы увидеть, когда

и в силу каких факторов концептуализация научно-дидактического знания в рассматриваемом в работе аспекте шла, к примеру, как линейный процесс (например, с точки зрения последовательного усложнения концептуальных форм знания: идея – гипотеза – концепция – теория) или же как развитие по спирали (усложнение и дифференциация самих идей, гипотез, концепций на каждом витке их развития), при этом как внутри выделяемых этапов, так и в плане преемственности этапов? Каковы были векторы концептуализации знания в рамках той или иной ситуации развития высшей школы и чем они задавались, каковы были ускоряющие и затормаживающие моменты и т.д.

2. В работе совершенно справедливо утверждается, что движущей силой развития знания выступает *обострение противоречий* между концептуальным и фактуальным базисом дидактического знания. Это важная, но, как представляется, всего лишь одна сторона медали. С позиций диалектического анализа высвечивается и вопрос о том, как, в силу каких причин, в каком процессуальном поле и формате разрешалось, а может в силу тех или иных причин и не разрешалось то или иное обострившееся противоречие. Кроме того, разрешение противоречий может идти революционным или же эволюционным путем. Это касается, в частности, и позиций ученых, и ведущих методов исследования, и принципов получения нового знания. Что диссертант думает по этому поводу?

3. В исследовании обосновываются *этапы развития* научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе во взаимосвязи с этапами развития науки в целом, выделенными по доминирующему типу научной рациональности (классический, неклассический и постнеклассический этапы). Однако использованный автором подход к построению периодизации, когда внутри рамок уже выведенных ранее периодов развития науки рассматривалось содержание того, что в это время происходило с дидактическим знанием, как оно менялось, какими свойствами и характеристиками наполнялось, объективно вызывает вопрос: насколько границы представленных этапов развития научно-дидактического знания соответствуют точкам бифуркации, отражающим имманентно присущие именно данному знанию логику и пороги накопления критической массы противоречий, определявших его развитие? То есть действительно ли об этапах развития научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе идет речь или же нам представлена характеристика состояния дидактического знания в обозначенных периодах?

4. Выше мною была отмечена справедливость утверждения, что в процессе развития научно-дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе происходит изменение его базисных элементов. В то же время, приведенное обоснование и характеристики изменений ряда элементов выглядят очень спорно.

Так, автору порой недостает научной четкости мысли. Им, в частности, используются понятия, которые с трудом воспринимаются как-то однозначно и плохо операционализируемы. Например, при описании третьего этапа развития научно-дидактического знания говорится, что «меняется позиция ученого – он

выступает свидетелем, фиксирующим изменения, и проектировщиком образовательного процесса» (с. 23). Но что это значит: «выступает свидетелем, фиксирующим изменения»? Как это следует понимать и интерпретировать? Как это можно фиксировать на практике? То же самое касается и позиции «проектировщика образовательного процесса». Представляется, что это снижает доказательность ряда выводных положений.

Далее, трудно согласиться, к примеру, и со следующими положениями: ведущим методом исследования на втором этапе развития дидактического знания автором определяется системный подход, в рамках же характеристики ведущего метода на третьем этапе системный подход не упоминается, фигурирует методология синергетики, представленная сценарированием, дидактическим прогнозированием, исследовательским моделированием и проектированием (с. 255). Правильно ли я понимаю, что автор утверждает, что в исследовании дидактических процессов в настоящее время системный подход уже не применяется в своем классическом виде? А как же быть с тем, что сегодня в абсолютном большинстве педагогических диссертаций при обосновании методологических и теоретических основ проведенных исследований их авторы непременно упоминают использование системного подхода.

То же самое касается и характеристик принципов получения нового знания. В группу принципов второго этапа развития дидактического знания автор вполне объективно включает принципы объективности, выдвижения альтернативных гипотез и их проверки, единства логического и исторического. Однако в характеристиках третьего этапа данные принципы уступают место принципам социокультурной обусловленности, нелинейности, вероятности, открытости, иерархичности (с. 255). То есть ведущие науковедческие принципы, призванные обеспечить научность знания, уже не актуальны?

Хотелось бы услышать комментарии автора по этим вопросам.

Однако высказанные замечания и размышления не влияют на общую положительную оценку исследования, не снижают его высокое качество и не влияют на главные теоретические и практические результаты, полученные в работе.

По теме диссертации автором опубликованы 44 работы, из них 16 работ опубликованы в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Заключение: Диссертация Макаровой Н.С. представляет собой самостоятельное, выполненное на высоком научном уровне, содержащее новые научные результаты и положения, решающие значимую для теории и практики современной педагогики научную проблему. Работа соответствует паспорту специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (п. 1 «Методология педагогических исследований (мировоззренческие основания исследований; исследовательские подходы к развитию педагогической науки, их сочетаемость и границы применимости; методы педагогических исследований; специфика междисциплинарных связей в педагогических исследованиях; диалектический характер взаимосвязи

педагогической науки и образовательной практики; методологическое обоснование прогностических исследований); п. 2 «История развития педагогической науки и образовательной практики (анализ исторического развития практики образования; становление и развитие научно-педагогических идей, концепций, теорий)»; п. 6 «Концепции образования (социокультурная обусловленность и динамика образования; социальные эффекты образования; концепции интеграции учащихся в новую социальную среду средствами образования; качество образования и технологии его оценивания; непрерывное образование; образование взрослых; инновационные процессы в образовании)», отвечает требованиям п. 9,10,11,13,14 «Положения о присуждении ученых степеней», утвержденного постановлением Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842, предъявляемым к докторским диссертациям, а ее автор достоин присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Официальный оппонент:

Бобрышов Сергей Викторович,

доктор педагогических наук, профессор,

зав. кафедрой воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО

«Ставропольский государственный педагогический институт».

“11 ” марта 2015 г.

(дата)

Подпись официального оппонента доктора педагогических наук, профессора Бобрышова С.В. заверяю

старший инспектор отдела кадров

Савченко И.П.

проректор по научно-исследовательской работе и инновациям ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Тинькова Е.Л.

Сведения об официальном оппоненте:

ФИО	Бобрышов Сергей Викторович
Ученая степень, отрасль науки, специальность, по которой защищена диссертация	доктор педагогических наук, педагогические науки, специальность 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования
Место основной работы, должность	государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ставропольский государственный педагогический институт», зав. кафедрой воспитания, социализации и развития личности
Почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты организации, телефон оппонента, адрес электронной почты оппонента	355035, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417-а Тел.: 8652-56-08-26, E-mail: mail@sspi.ru 7-918-797-57-00 svbobrishov@yandex.ru

- Список публикаций оппонента по теме оппонируемой работы:

1. Бобрышов С.В. Постижение педагогической культуры человечества: монография: В 2 т.– Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / Под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2010. (в соавторстве)
2. Бобрышов С.В. Становление историко-педагогической науки в России как отражение генезиса ее предмета (вторая половина XIX – начало XX века) // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С.54-70.
3. Бобрышов С.В. Сложности, закономерности и правила изучения историко-педагогического знания в курсе истории педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 1 (10). – С. 64-74.
4. Бобрышов С.В. История педагогики как поле методологических детерминант историко-педагогического исследования // Историко-педагогический журнал. – 2013.– № 2. – С. 35-47.
5. Бобрышов С.В. Педагогическое образование в условиях реформы высшей школы: специфические задачи и потенциалы // Университетское образование: опыт, проблемы, перспективы развития = University education: experience, problems, development perspectives: тезисы докладов III Международного конгресса. Минск, 15-17 мая 2013 г.: в 2 ч. – Ч.1. – Минск: МГЛУ, 2013. – С. 70-73.
6. Бобрышов С.В. Педагогическая наука и современное образование // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции 6–7 февраля 2014 года / Санкт-Петербург, 2014. (в соавторстве)