

ОТЗЫВ ОФИЦИАЛЬНОГО ОППОНЕНТА

доктора педагогических наук, профессора Бобрышова Сергея Викторовича на диссертацию Силантьевой Екатерины Валерьевны на тему «Генезис российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.», представленную на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

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

Актуальность темы и проблемы исследования не вызывает сомнения. Она определяется постоянными преобразованиями сферы образования как отклик на непрерывно происходящие в государстве и обществе экономические, политические, идеологические, нравственные процессы различного масштаба и направленности. В соответствии с законами функционирования сложных систем в этой ситуации от образования требуется достижение как можно более полной конгруэнтности – целевой, функциональной, содержательной, деятельностной, – с внешней оболочкой, т.е. обществом, с учетом вектора его развития. При этом какие-бы ни были улучшательные или коррекционные пожелания и целевые установки на преобразование общества и отдельных его институтов, в частности школы – как жить, работать, думать, обучать, воспитывать, социализировать, формировать, достигать и т.д., они а в полифакторном и не всегда линейном режиме обуславливали подвижки в образовании буквально сверху до низу, в каждом его компоненте, изменяли всю ткань жизни школы (все виды деятельности, поведение, содержание, формы и направленность общения и отношений, внешний облик и внутренние смыслы) не обходили стороной ни одного её субъекта, касались его установок, взглядов, эмоций и чувств, состояний, переживаний. И чем масштабнее и резонанснее являются процессы в обществе, тем более значимые следы этого мы находим в бытийном и профессиональном поле жизни школы. А в силу того, что изменения в обществе никогда не заканчиваются, понимание взаимосвязанности, согласованности, первородности, причинно-следственности, податливости и ригидности, упругости и пластичности, объективной и субъективной обусловленности в системах общество-школа, школа-родители, учителя-ученики, коллектив-индивидуум и др. – это важнейшая задача педагогической науки, которая никогда не может быть признанной решенной окончательно. В таких условиях педагогическая наука

и практика должны постоянно рефлексировать произошедшее и происходящее, анализировать, делать выводы, объяснять с опорой на факты и выявленные тенденции и закономерности что, как и почему происходило или могло происходить (возникновение кризисов, повышение или снижение качества образования, появление новых социокультурных типов личности и новых институционально обусловленных образов жизни и деятельности и т.д.), обосновывать эффективные решения возникающих противоречий, предлагать оптимальные пути функционирования школы в согласии с общественными изменениями, не догоняя, а предвосхищая их. Иначе хорошо нам по опыту знакомые многочисленные реформационные, революционные, трансформационные, модернизационные и др. изменения, наблюдавшиеся в отечественном образовании в последние несколько десятилетий, останутся просто историей, вещью в себе и полем невыученных уроков.

А потому разработка и апробация программы исследования процессов и явлений, сопровождающих взаимосвязанное развитие школы и общества с детализацией предметного поля по тому или иному фокусу внимания (в случае рецензируемого исследования – это генезис российской школьной культуры в один из наиболее сложных для понимания, противоречивых, динамичных периодов развития страны – вторая половина 1980-х–2000 гг.) является архиважной.

Решая данную задачу, диссертант сформулировал ряд исследовательских вопросов, поиск ответов на которые и составил вектор и стратегию выполнения исследования. Именно данный научно-поисковый вектор определяет оправданность и целесообразность формулирования автором целевой установки исследования – обосновать теоретико-методологические основы и осуществить ретроспективное исследование генезиса российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг. В этой связи выполненное Силантьевой Екатериной Валерьевной диссертационное исследование является своевременным и востребованным с точки зрения развития и педагогической науки, и образовательной практики.

Степень обоснованности и достоверности научных результатов выполненного исследования обеспечиваются опорой на коррелирующие между собой методологические подходы и теоретические идеи педагогики и истории педагогики в рассматриваемой области; использованием результатов ранее выполненных научных исследований по проблематике диссертации; применением методов исследования, согласующихся с решаемыми задачами. При этом отмечу, что учитывая специфику решаемых задач, связанных, в частности, с разработкой вопросов аксиологического плана, хорошую помощь в исследовании оказала бы опора и на аксиологический подход.

Следует поддержать автора с выбором источниковой базы. Школьную культуру как социально-психологический, социально-педагогический и дидактический феномен продуцируют люди, они же являются её носителями, охранителями и преобразователями. Вообще, культура жизни и быта, деятельности и общения – явление сугубо человеческое, субъективное. Поэтому естественно было обращение к реальным человеческим историям и продуктам человеческой деятельности в области публицистики, политики, литературы, кино.

Научные результаты диссертационного исследования.

Первый большой исследовательский блок работы посвящен прояснению феноменологического статуса и образа *школьной культуры*, что предполагало выявление её сущности, содержания, структурного построения, функций, факторного обеспечения существования и развития. В каждом из этих моментов автором проделана значительная по объему и весьма интересная аналитическая работа.

Обстоятельно проведены историографический анализ проблемы и контекстная интерпретация базовых для исследования понятий (культура, школьная культура, культурная среда, образ школы, уклад школы, климат, атмосфера, образ школы). Феномен школьной культуры диссертант всесторонне рассмотрел с культурологических, социологических, педагогических и психологических позиций, придя к выводу, что школьная культура является междисциплинарным, динамичным социокультурным феноменом, контекстно изменяющимся вслед за всеми изменениями в «большой культуре» страны и общества, являясь её органичной частью. В рамках системного взгляда данное утверждение выглядит вполне логичным и принимаемым, за исключением упоминания междисциплинарности. Междисциплинарным выступает скорее не сущность феномена, а подход к его изучению. Думается, более корректным в этом плане было бы вести речь, к примеру, о поликультурности данного феномена.

Характеризуя *школьную культуру в содержательном плане*, автор применил нетрадиционный, весьма интересный и конструктивный в исследовательском плане подход, выделив в ней аксиологический, нормативно-деятельностный и символический компоненты, находящиеся в тесной взаимосвязи, взаимозависимости, проявляющиеся в реальной действительности, как справедливо подчеркивает диссертант, в качестве единого целого, разноаспектно отражающие многоплановую духовную и материальную сторону жизни школы. В структуре этого духовного и материального дополнительно определены носители школьной культуры и формы их проявления, что позволило в дальнейшем с опорой на них изучать

и сравнивать школьную культуру уже как «фактуальную реальность». Ход дальнейшего исследования показал очевидную продуктивность данного подхода, задавшего четкую рамку линейного, факторного, диспозиционного и композиционного сравнения этапов генезиса школьной культуры в период выраженной турбулентности советской и российской истории на их стыке.

Обращает на себя внимание в этом плане обоснование автором *функций школьной культуры*. В качестве наиболее значимых им называются аксиологическая (ценностная), нормативная (регулятивная), коммуникативная, символическая и интегративная функции, которые автор на уровне допущений связывает с компонентами школьной культуры. При этом заслуживает внимания высказанное положение, что пространством реализации названных функций выступает повседневность школы, обуславливая уникальность и неповторимость школьной культуры.

Следующим фокусом внимания автора стало построение *модели школьной культуры*, определение и обоснование базовых характеристик советской школьной культуры, ключевыми параметрами которой выступило соответствующее времени наполнение аксиологического, нормативно-деятельностного и символического компонентов, а также выделение факторов, которые влияли на логику и специфику трансформации школьной культуры в данный период. Автор скрупулезно проанализировал широкий круг имеющихся в науке подходов по этому вопросу, строящихся по различным основаниям. Среди факторов диссертант обосновывает две наиболее, с его точки зрения, значимые *группы факторов* – макрофакторы гражданского воспитания и факторы формирования школьной культуры, центрированные на «мировоззрении советского человека». В целом можно согласиться с данными эпизодами исследования. Как общая рамочная модель они продуктивны для понимания сложных и противоречивых процессов, происходивших в жизни советского человека, советской школы и страны в целом. Важны в этом плане и выводы относительно влияния этих групп факторов на трансформацию советской школьной культуры уже в российскую школьную культуру. Однако представляется, что содержательный акцент в детализированном наполнении этих факторов лишь на обобщенном идеологически заданном официозе (таблица 7, С. 69) без взаимосвязи с нравственным, трудовым и политическим воспитанием делает характеристику данных факторов несколько неполной. Допускаются и излишне обобщающие суждения типа «советское государство практически не оставляло пространства свободы человеку» (С. 74), что характерно скорее для публицистического, чем научного произведения. При всем при этом заслуживает внимания обращение диссертанта к такому роду источников,

поддерживающих ключевые тезисы и выводы исследования, как учебные тексты по литературному чтению.

Значимым итогом исследования на этом этапе стало решение задачи *построения периодизации* генезиса школьной культуры в рамках очерченного исторического поля. Автор выделяет три этапа: вторая половина 1980-х-1988 гг. (аксиологический этап); 1988-1992 гг. (нормативный этап); 1992-2000 гг. (символический этап). В основу периодизации автор положил как внешние к образованию и культуре факторы (социокультурные), так и внутренние (педагогические). Данная периодизация, отражающая авторское видение первопричин и следствий развития и трансформации компонентов школьной культуры, безусловно может быть таковой. Она имеет самостоятельную научную значимость, обладает выраженным прогностическим потенциалом, представляя вдумчивому исследователю несколько возможных стратегий осмысления фактологического материала, что делает её хорошим подспорьем в работе по выявлению и анализу контуров и проекций тех или иных историко-педагогических процессов. В то же время отмечу, что предложенная периодизация не бесспорна, в первую очередь в силу объективной сложности и имманентной неоднозначности трактовок причинно-следственных связей и зависимостей разноплановых явлений, фактов и процессов объективного и субъективного характера, имевших место в истории нашей страны в обозначенный период.

Изучение большого количества научного и фактологического материала потребовало от автора разработки *специальной исследовательской программы*, что выступило следующим значимым исследовательским блоком работы диссертанта. В рамках этой работы обоснованно определен комплекс ведущих принципов исследования (междисциплинарность и историзм) и методологических подходов (системный, синергетический, социокультурный). В качестве логической рамки для осуществления анализа внешних и внутренних факторов успешно использован метод «воронка причинности» А. Кэмпбелла, позволивший разработать вполне работоспособную авторскую модель факторного анализа генезиса школьной культуры. Сильной стороной работы является обращение к *повседневности* жизни школы как объекту исследования, наглядно раскрывающей в контексте разных явлений, событий и процессов переплетение духовной и материальной культуры. В её рамках на системном уровне выделены носители школьной культуры, формы их проявления и источники изучения компонентов школьной культуры. Дополнили контур исследовательской программы герменевтический и феноменологический, «антропологический сквозной» методы, метод культурологического анализа, методы устной

истории и исторические. В результате был получен целостный исследовательский инструментарий, характеризующийся широким потенциалом для изучения сложных динамичных историко-педагогических процессов в многозадачном и многофакторном режиме.

В целом качественно представлен в работе и блок исследования, посвященный собственно выявлению того, каким образом осуществлялся генезис школьной культуры (советской, советско-российской, российской). Автор решал эту задачу через выявление изменений прежде всего в ключевом для каждого обозначенного этапа компоненте – аксиологическом (первый этап), нормативно-деятельностном (второй этап) и символическом (третий этап).

Материалом для анализа аксиологического компонента (вторая половина 1980-х-1988 гг.) стали воспоминания бывших учеников этого периода, тексты учебников по литературному чтению, материалы газеты «Пионерская правда», художественные и кинематографические произведения о школе. Зафиксирована широкая палитра ценностных суждений, доказательно иллюстрирующих ценностные тупики и ценностные новации в школе. Автор приводит множественные примеры, наглядно показывающие разноаспектное изменение аксиологического компонента школьной культуры. Сделанные выводы в основном соответствуют обобщенным представлениям о стране и школе того времени – ценностная база школьной культуры находилась в турбулентном состоянии, ряд «старых» ценностей советской школьной культуры остро противоречили реалиям нового времени, что обозначило начало их ухода, другие ценности так или иначе трансформировались, третьи, не будучи уже актуальными, оказались в подвешенном состоянии. В целом в школе зарождалось, бурлило и пробивало себе дорогу новое ценностное сознание как в среде учеников, так и учителей. Однако не совсем понятен критерий отбора конкретных ценностей, которые фигурируют в качестве показателей, иллюстрирующих изменения ценностей школьников и педагогов, принадлежащих советской и российской школьной культуре. Обращают на себя внимание и некоторые иногда излишне прямолинейные авторские обобщения, с которыми трудно согласиться как с общероссийской характеристикой советской школьной действительности.

Обоснование генезиса нормативно-деятельностного компонента школьной культуры в рамках второго этапа (1988-1992 гг.) осуществлялось через обращение к нормативным документам (Постановления высших партийных и государственных органов, документы органов управления образованием, законодательная база), регулировавшим нормы поведения и

образовательной деятельности учеников и учителей как носителей школьной культуры, к некоторым научным источникам и воспоминаниям учителей и учеников. Диссертантом убедительно показано, как изменения ценностной основы школьной культуры ускорило трансформационные процессы в нормативно-деятельностном компоненте, как внешние и внутренние факторы обусловили реформирование образования по демократическому вектору, разрушали монополию государства на школу, продвигали инновационную школу с новой школьной культурой, в целом формировали иной уклад школьной жизни. Хотя стоит отметить и некоторую избыточную увлеченность диссертанта приведением фактов и раскрытием процессов и событий, в целом характеризовавшим событийную картину развития общего образования в стране.

Раскрытию изменений и особенностей содержательного наполнения символического компонента школьной культуры посвящены материалы, относящиеся к третьему – символическому этапу (1992-2000 гг.) генезиса школьной культуры. В центральном послы автор поставил задачу выявить, как менялись отдельные группы символов школьной культуры (текстовые и звуковые, визуальные, внешний облик, ритуальные действия) в эти годы, как этот процесс происходил, какие из символов перестали быть частью школьной культуры и школа от них отказалась, какие из них продолжали использоваться, как возникали новые символы. Эта задача автором решена в целом успешно через обращение к истории присутствия в школе пионерской организации, скаутов, казачат и других детских общественных объединений, являвшихся одним из главных регуляторов и демонстраторов символизма в школе. Представленные результаты этой части работы выглядят вполне убедительно. В итоге вполне можно согласиться с выводами автора, раскрывающими механизмы и закономерности трансформации советской школьной культуры в российскую школьную культуру.

В целом материалы исследования позволяют сделать вывод о достижении диссертантом выдвинутой им научной задачи по разработке теоретических, методических оснований исследования генезиса российской школьной культуры. Разработанная исследовательская программа успешно применена для изучения особенностей развития отечественной школьной культуры.

Таким образом, с точки зрения **научной новизны** полученных результатов, можно зафиксировать следующий ряд моментов, характеризующих диссертационное исследование Силантьевой Екатерины Валерьевны:

– предложена новая трактовка понятия «школьная культура», раскрывающая ее как образ повседневной жизнедеятельности школьного сообщества, отражающий деятельность, поведение, коммуникации основных субъектов школы – обучающихся, педагогов, родителей;

– обоснованы структура школьной культуры, представленная аксиологическим, нормативно-деятельностным, символическим компонентами, и её ведущие функции – аксиологическая, нормативная, коммуникативная, символическая и интегративная;

– предложено представление о факторах субъектной и надсубъектной природы в системе общество-школа, определяющие сохранение, развитие и трансформацию ценностных оснований педагогической деятельности в ситуации социальных трансформаций;

– обоснована возможность исследования процессов генезиса и трансформации школьной культуры через анализ проявляемых в её содержании носителей и соответствующих артефактов, отражающих повседневные практики обучающихся, педагогов и родителей;

– предложена исследовательская программа изучения развития и трансформации школьной культуры в массовой практике деятельности отечественных общеобразовательных организаций и обозначена возможность её применения при изучении развития других институтов образования на разных этапах их истории;

– разработан авторский подход к периодизации генезиса и трансформации школьной культуры на основе учета причинно-следственных связей и зависимостей в системе общество-школа, возникающих и изменяющихся под воздействием внешних (социокультурных) и внутренних (педагогических) факторов и определяющих динамику компонентов школьной культуры в доминантной по отношению друг к другу последовательности;

Теоретическая значимость исследования заключается в:

– уточнении и расширении представлений о предметном поле изучения процессов и явлений в истории педагогики через обращение к повседневной школьной культуре как субъекто-центрированной фактологической и полифакторной основе прояснения и фиксации историко-педагогических феноменов;

– уточнении, дополнении и конкретизации представлений о структурно-содержательных и факторных основах школьной культуры в ситуации её развития и трансформации на этапе слома общественного устройства (на примере перехода советского общества в российское);

– описании компонентного состава школьной культуры как модельной рамки исследования генезиса и трансформации советской и российской школьной культуры второй половины 1980-х–2000 гг.;

– уточнении и дополнении с новых позиций, отражающих повседневность школьной культуры, историко-педагогического знания о содержании, противоречиях и движущих силах развития российского образования во второй половине 1980-х–2000 гг.;

– уточнении теоретико-методологических основ и поясняющих представлений о разработке и реализации исследовательской программы по изучению событий, процессов и фактов в истории отечественной школы;

– расширении представлений об источниках научных и обыденных историко-педагогических знаний о школе, социально-педагогическом и образовательном процессе в их взаимосвязи с социальными процессами, имеющими широкую резонансную природу.

Практическая значимость результатов исследования определяется:

– разработкой и научно-методическим сопровождением в плане практической реализации исследовательской программы, которая может быть применена для изучения процессов развития школьной культуры на других этапах истории образования;

– описанием проявлений компонентов школьной культуры в повседневной жизнедеятельности в рамках и контексте социальных процессов различной направленности, которые могут применены для диагностики и анализа актуального состояния школьной культуры, выявления в ней действенных противоречий и формирования представлений о путях и средствах их разрешения в управленческой деятельности разного уровня;

– описанием компонентного, содержательного и функционального наполнения школьной культуры, что может быть использовано при разработке документов, регламентирующих поведение, деятельность, коммуникацию членов школьных сообществ на разных уровнях управления образованием;

– возможностью использования теоретико-методологического и историко-педагогического материалов исследования для обогащения содержания лекций, семинаров и практических занятий в процессе подготовки и повышения квалификации педагогов на всех уровнях образования, а также в написании учебных пособий и монографических исследований по соответствующей исследованию тематике.

Апробация результатов исследования. По теме исследования

имеются 11 публикаций, в том числе 3 статьи в изданиях, рекомендуемых ВАК при Минобрнауки РФ; результаты представлялись в виде докладов, выступлений и обсуждений на научно-практических конференциях различного уровня, на заседаниях кафедры педагогики ОмГПУ.

В целом отмечу, что диссертационное исследование выстроено в четкой логике решения поставленных задач. Текст диссертации выполнен в хорошем научном стиле, представлен ясным и точным языком, отражающим ключевые логические связи внутри раскрываемых положений. Текст автореферата в сжатом виде отражает общий замысел и структуру диссертации и акцентирует внимание на наиболее важных её моментах. В публикациях автора представлены основные результаты исследования.

Вместе с тем, позитивно в целом оценивая диссертационное исследование, выскажу ряд **замечаний** и вопросов на прояснение:

1. Первый вопрос касается выбора автором в качестве основного понятия термина «генезис». Даже не столько выбора, сколько строгого следования ему при раскрытии материала. В своей базовой смысловой основе он предполагает раскрытие процессов происхождения, возникновения, развития школьной культуры. Автор же допускает его употребление и в других смысловых проекциях, в частности, как синоним трансформации, что предполагает несколько другой ключевой аспект понимания исследуемых явлений. При этом именно трансформация часто гораздо точнее по смыслу к тем преобразованиям, которые стали предметом рассмотрения в диссертации, в частности, когда речь идет о рубеже 1990-ых годов. Данный момент, как видится, предопределил и терминологическую неопределенность при раскрытии содержания параграфов второй главы, посвященной генезису компонентов российской школьной культуры: в первом параграфе речь идет об изменении, в другом – о развитии, в третьем – о генезисе. Хотелось бы большего внимания теоретическому обоснованию контекстного использования понятия «генезис».

2. В целевой постановке исследования предполагается выявление генезиса школьной культуры, которую следует понимать как определенную целостность, компонентно представленную, но целостность. Во второй же главе, отражающей итоги исследования по этапам генезиса школьной культуры, автор в рамках каждого этапа уделяет внимание изменениям лишь какого-то одного из компонентов, обозначая, что его изменение повлияло на изменения в других компонентах. Но как это влияние происходило внутри этапа, т.е. как претерпевали изменение другие компоненты одновременно с выделенным в качестве ведущего, учитывая, что относительно каждого из них были ещё и собственные факторы, определяющие их динамику, как

взаимно компоненты влияли друг на друга в школьной культуре как системе, этому внимание не уделено. Соответственно затруднены представления об изменениях школьной культуры по этапам именно как целостности.

3. Автор показал, что школьная культура – многокомпонентное образование. Но каждый компонент в реальности проявляет себя, в свою очередь, на различных субъектных уровнях, среди которых, в частности, ученический, родительский, учительский. Представляется, что родительский уровень практически не нашел своего рассмотрения в работе. В характеристиках же ученического уровня не в полной мере отражены возрастные особенности жизни и культуры поведения учеников в школе (начальная, средняя и старшая школа), а также некоторые их субкультурные и социально-статусные позиции. Так, при рассмотрении в диссертации советского периода школьник обоснованно предстает как пионер, а пионерская организация как важный фактор, детерминировавший жизнь каждого класса-пионерского отряда и школы, как пионерской дружины. В этом плане вполне следовало ожидать, что будет упомянут и школьник как комсомолец, будет проанализирована роль комсомольской организации в организационном построении школьной жизни, в насыщении школьной культуры. Думается, что работа только бы выиграла, если бы данные аспекты были раскрыты более подробно.

4. Из содержания работы видно, что в понятие «российская школьная культура» автор вложил прежде всего характеристики обобщающего общегосударственного уровня. Соответственно и в определении детерминационной базы содержательного наполнения компонентов школьной культуры основной упор сделан на официальных нормативных и педагогических документах (положения, директивы, уставы, законы, учебные пособия и т.д.), раскрыв образ именно официальной культуры школы. В то же время, кроме официальной (парадно-показательной) стороны любой культуры, школьной культуры в том числе, существовала и существует неофициальная сторона, насыщенная многочисленными субъекто заданными характеристиками и проявлениями как на общегосударственном, так и на институциональных уровнях. И автор в анализе имеющихся научных взглядов на феномен школьной культуры неоднократно упоминает это, обозначает важность рассматривать культуру школы в контексте повседневного образа жизни школы (С. 47). Но вот в авторском наполнении компонентов школьной культуры это отражается слабо. Думается, что этой второй стороне следовало бы уделить большее внимание. Тогда бы лучше удалось показать школьную культуру «живой», развивающейся одновременно под действием и внешних, и внутренних факторов.

Указанные замечания носят частный характер, не меняют общей высокой оценки выполненной работы и не снижают научной значимости результатов.

Заключение. Анализ диссертации Силантьевой Екатерины Валерьевны на тему «Генезис российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.» позволяет признать её актуальной научно-квалификационной работой, имеющей самостоятельный, завершённый характер. Диссертационное исследование оригинально и целостно, обладает новизной, теоретической и практической значимостью результатов, соответствует требованиям пп. 9, 10, 11, 13, 14 «Положения о порядке присуждения ученых степеней», утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 года №842, а ее автор, Силантьева Екатерина Валерьевна, заслуживает присуждения ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Доктор педагогических наук (13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования), профессор, профессор кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Бобрышов Сергей Викторович

«24» мая 2024 г.



Выражаю согласие на обработку персональных данных

Контакты:

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»

Почтовый адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 «А»

Телефон: +7 (8652) 56-08-26

E-mail: mail@sspi.ru

web-сайт: www.sspi.ru