

ОТЗЫВ ОФИЦИАЛЬНОГО ОППОНЕНТА

кандидата педагогических наук, доцента,
доцента лаборатории становления коллективного способа обучения
КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования»

Лебединцева Владимира Борисовича

на диссертационное исследование

Рязанова Вячеслава Александровича

по теме «Становление и развитие концепции исторической трансформации
организационной структуры процесса обучения В.К. Дьяченко»,
представленное на соискание ученой степени кандидата педагогических наук
по специальности 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)

Актуальность рассматриваемой в диссертации Вячеслава Александровича Рязанова проблемы реконструктивного переосмысления становления концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения, предложенной В.К. Дьяченко, и выявления её прогностического потенциала и развития не вызывает сомнения и обусловлена рядом причин. Во-первых, несмотря на многочисленные инфраструктурные преобразования, а также изменения в содержании образования, школа (начальная, средняя и высшая) в течение многих десятилетий находится в не преодолеваемом кризисе. В.К. Дьяченко первым выяснил, что первопричиной данного кризиса является устоявшаяся консервативная организационная структура учебного процесса, не позволяющая каждому обучающемуся на высоком качественном уровне освоить содержание образования. Как подчёркивал великий дидакт, целостная система обучения – это не только содержание образования, которое должны усваивать ученики, но и его форма осуществления, т.е. организация и методы обучения. Во-вторых, всё более проявляется общественная потребность обеспечить индивидуальное продвижение каждого участника учебных занятий в соответствии с его способностями, сохранить и преумножить индивидуальность в условиях массовой школы. В-третьих, переход на постклассно-урочный и постлекционно-семинарский вариант обучения не может быть осуществлён одномоментно, важна поэтапность в преобразовании организационной структуры, основанная на объективных закономерностях.

Актуальность проблемы и недостаточная её разработанность в науке послужили основанием для выбора соискателем темы исследования: «Становление и развитие концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В.К. Дьяченко».

Диссертация обладает внутренним единством, представлено традиционной структурой: введение, две главы, заключение, библиографический список и приложения. При этом надо отметить логическую стройность работы, ясно сформулированные выводы в конце глав. Диссертантом чётко определены объект, предмет, цель и задачи

исследования, корректно оформлены методологические и теоретические основы исследования. Достоинством работы является точное и прямое указание на то, какие методы научного исследования и для чего используются автором.

На основе анализа научной литературы и образовательной практики автором выделены противоречия и комплексно рассмотрена проблема исследования на глобальном социокультурном, научно-отраслевом и учрежденческо-практическом уровнях.

В первой главе «Становление концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В.К. Дьяченко» *исследуется* биография учёного, *выделяются* и *анализируются* ключевые идеи, составившие каркас его дидактической концепции.

В первом параграфе, используя широкую источниковую базу, соискатель *выделяет* и *характеризует* этапы научно-педагогического пути и становления дидактической концепции В.К. Дьяченко.

Во втором параграфе *делает* краткий обзор различных точек зрения на сущность обучения, которые в разное время становились предметом анализа В.К. Дьяченко и которые в совокупности образовывали тот дискурс, который во многом повлиял на становление научных взглядов учёного. Соискатель *обосновывает* верность исходной методологической позиции и точки зрения В.К. Дьяченко на сущность обучения, основывающегося на естественно-научном подходе: общепринятому психолого-педагогическому подходу дидакт противопоставлял естественно-научный, в рамках которого рассматривал обучение как особый вид общения и общественно-историческое явление.

В третьем параграфе В.А. Рязанов *подвергает анализу и критике* классификацию организационных форм обучения по В.К. Дьяченко и её основания. К сожалению, в отношении критики классификации по В.К. Дьяченко наблюдаются следующие серьёзные изъяны, а её выводы оказываются неверными:

1. Нами обнаружена подмена основания деления оргформ обучения в *теоретической* классификации В.К. Дьяченко (которым является структура общения, т.е. определённая конфигурация связей и отношений между участниками обучения) *эмпирическими* характеристиками. В результате путается *существо структуры* общения с признаками её *проявления*, которых достаточно много приводится в трудах В.К. Дьяченко. Не выдерживает критики обвинение в том, что учёный при обосновании «диалогических сочетаний» (общения в парах сменного состава) как особой структуры общения связывает эту структуру с движением содержания (с. 66). Но стоит вспомнить определение обучения – звуко-**знаковое** взаимодействие, разновидность общения. Спрашивается, структура общения, т.е. определённые связи, отношения и их конфигурация, не связаны с определённым устройством движения *содержания* между участниками?

2. Не считаем правомерным предложенное соискателем выделение

только двух структур общения и соответственно им двух форм обучения: парной и групповой (с. 66, 71, 72). Термины «парная структура» («парная форма») и «групповая структура» («групповая форма») в том смысле, который им придаётся соискателем, являются обозначением таксонов, но не выражением самих структур (оргформ) общения. К числу таксонов также относятся понятия «непосредственное» и «опосредованное общение» (обучение), которые, справедливости ради сказать, не возводятся В.А. Рязановым в ранг структур общения (оргформ).

3. Наблюдается путаница между *общими* и *конкретными* организационными формами обучения. Позволим напомнить, что В.К. Дьяченко разработал классификацию *общих* оргформ.

Критические замечания соискателя относительно неполноты и неточностей классификации по В.К. Дьяченко снимутся, если признать, что у классификаций великого учёного и соискателя разные основания, следовательно, это две разные, не противоречащие друг другу классификации, одна – общих оргформ, вторая – конкретных.

Подчеркнём, что одну из важных своих функций классификация *общих* организационных форм обучения выполняет – позволяет описывать, объяснять и прогнозировать основные стадии общественно-исторического развития процесса обучения. Вместе с тем для выделения промежуточных этапов между данными стадиями, действительно, требуется конкретизировать *общие* оргформы в *частных* их проявлениях, и в этом мы всецело поддерживаем В.А. Рязанова.

В классификации оргформ обучения, предложенной соискателем и трактуемой им, к сожалению, как исправление и уточнение классификации по В.К. Дьяченко, мы обнаружили недостатки:

1. В ней прослеживаются не только два заявленных им основания: по форме интеграции – *способу объединения участников* (пара, малая группа, большая группа) и по типу коммуникации – *типу их взаимодействия* (индивидуальная, дифференцированная, фронтальная) обучающихся и обучаемых. Однако наблюдаются ещё три основания в делении организационных форм обучения: 1) количественный параметр (много/мало); 2) постоянство и сменность состава пар и групп; 3) при выделении «групповой формы» и её разновидностей («малогрупповая», разделяемая в свою очередь ещё на две разновидности, и «общеклассная») автор вынужден опираться на структуру общения, привлекая терминологию В.К. Дьяченко: групповое общение – «один участник обращается ко всей группе сразу».

2. Так называемая «малогрупповая форма» в классификации В.А. Рязанова соотносится только с групповой (по В.К. Дьяченко) структурой общения, но при характеристике переходных этапов между основными стадиями общественно-исторического развития обучения под «малой группой» в одних случаях автором подразумевается общение на основе групповой структуры (один говорит – группа слушает), а в других – на основе парной (в диссертации на с. 122–124, 136–137, в автореферате на с. 18–20).

Кроме того, большая группа или малая группа может быть организована в любой общей структурной форме, выделенных В.К. Дьяченко. Может состоять из участников, каждый из которых действует по одиночке, – индивидуально-обособленная (или, по-другому, индивидуально-обособленная) форма. Несколько пар, составляющих группу, могут не взаимодействовать друг с другом – это парно-обособленная форма. В группе (большой или малой) участники могут общаться в парах сменного состава – это коллективная форма. Если в группе (большой или малой) кто-то один обращается ко всем другим её участникам, то это групповая структура общения (по В.К. Дьяченко, групповая форма). Стало быть, наблюдается неполнота в предлагаемой соискателем классификации конкретных форм организации обучения.

Указанные недостатки в научных построениях соискателя являются существенными, но выходят за рамки основных положений, выносимых автором на защиту диссертации, и не умаляют других его вкладов в науку.

Поставленная соискателем задача уточнения и дополнения классификации организационных форм обучения по В.К. Дьяченко, несмотря на ряд серьёзных замечаний, фактически вытекла в *создание классификации конкретных организационных форм обучения*, завершение которой, надеемся, будет предпринято в дальнейшем. Она *дополняет представления* о возможных проявлениях общих организационных формах, из которых складывается структура учебного процесса.

Несомненной заслугой соискателя является выявление тройственной природы обучения, характеризующейся интегративным, коммуникативным и содержательным аспектами. Данное научное положение позволило автору дать определение конкретной формы организации обучения как интегративно-коммуникативного способа взаимодействия субъектов учебного процесса.

В четвёртом параграфе в контексте воззрений В.К. Дьяченко и других учёных-педагогов *исследуется* эволюция его представлений на периодизацию исторического развития организационной структуры процесса обучения, *объясняются* причины перехода от одного общественно-исторического способа обучения к другому, *ставится вопрос* о необходимости проработки промежуточных этапов переходного процесса от нынешнего группового способа обучения к тому способу, который должен прийти ему на смену.

Солидаризуемся с выводами автора о том, что *классификация* (добавим от себя: *общих*) организационных форм обучения по структурам общения, предложенная В.К. Дьяченко, играет ключевую роль в его дидактической концепции и выступает не как перечень форм и вспомогательный инструмент, а как *системообразующий элемент, основа*, определяющая структуру, логику построения всей теории обучения и её практическую реализацию (с. 95–96). А также с позицией, что *периодизация* Виталием Кузьмичом исторического развития процесса обучения в зависимости от его организационной структуры выступает не просто как исторический обзор, а

как *теоретико-методологическая основа*, выполняющая описательную, объяснительную и прогностическую функцию, служа тем самым фундаментом для построения новой дидактики (с. 96).

Во второй главе «Развитие концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В.К. Дьяченко» *развиваются* представленные в первой главе идеи учёного: исследуются два переходных периода между основными стадиями, выделенными дидактом, – 1) между индивидуальным и групповым способами обучения, 2) между групповым и коллективным.

В первом параграфе анализируется модель фазового перехода от группового к коллективному способу обучения, предложенная ближайшим учеником и последователем В.К. Дьяченко М.А. Мкртчяном.

Во втором параграфе в ретроспективном плане *выявляются* структурные трансформации, которые претерпевает процесс обучения при переходе от парно-индивидуального к фронтальному (общеклассному) способу, последовательно проходя три исторических состояния. *Установлено*, что данный переходный период был отмечен освоением малых групп, которые стали основой организационной структуры на длительное время. Именно малые группы послужили переходной формой, промежуточным этапом между работой учителя с каждым учеником отдельно и обучением всего класса одновременно.

Выявленная применительно к первому переходу *закономерность* (индивидуальный тип коммуникации постепенно уступал место групповому, в котором особую роль сыграла малая группа), а также *анализ* наблюдаемых *тенденций* в образовательных системах разных стран относительно распространения учебной работы в малых группах и *применение метода экстраполяции* указанной закономерности позволили автору прогнозно *смоделировать* промежуточные состояния процесса обучения с точки зрения его структурных изменений в будущем, *разработать* теоретическую модель. *Выделены и охарактеризованы* три основных промежуточных состояния, при этом вновь возрастает роль малых групп, выступающих промежуточным звеном, однако характер изменений коммуникативных связей становится противоположным той закономерности, которая была выявлена относительно первого переходного периода: групповой (дифференцированный) тип взаимодействия будет постепенно замещаться индивидуальным (общением в парах).

Подчеркнём, что осуществлённое соискателем исследование переходных этапов между выделенными В.К. Дьяченко общественно-историческими стадиями развития организационной структуры обучения имеют фундаментальное значение для понимания закономерностей развития процесса обучения и дидактики как науки.

В третьем параграфе вскрываются проблемы реализации концепции В.К. Дьяченко на современном этапе, истоки современных образовательных проблем.

Соглашаясь с научными результатами, полученными автором и

определяющими **новизну** диссертационной работы, обозначенными в диссертации (с. 17) и автореферате (с. 10), полагаем возможным внести следующие уточнения (обозначены курсивом) в третий и четвёртый пункты:

– обосновано положение о двойственной (интегративно-коммуникативной) природе структурной организации процесса обучения и в соответствии с этим осуществлена классификация *конкретных* организационных форм обучения по двуединому основанию: по форме интеграции (пара, малая группа, большая группа) и по типу коммуникации (индивидуальная, дифференцированная, фронтальная) обучающихся и обучаемых, *необходимая для выделения переходных состояний организационной структуры процесса обучения*;

– дополнить четвёртый пункт: *Предложенный подход включает новые научные идеи, принципы, модели (ретроспективную и перспективную), методы выявления переходных состояний (моделирование, периодизация, экстраполяция, историко-генетический, историко-сравнительный, историко-прогностический).*

Кроме того, считаем целесообразным дополнить научную новизну пятым пунктом: *выявлены системные барьеры, препятствующие реализации дидактической концепции В.К. Дьяченко в сложившихся на данный момент условиях, и предложен комплекс рекомендаций по их преодолению.*

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

– в обогащении историко-педагогического знания о периодизации, этапах развития дидактической концепции ученого и его научной школы (на материале педагогического наследия В.К. Дьяченко и его учеников);

– в обогащении представлений об историческом развитии организационной структуры процесса обучения идеями В.К. Дьяченко и представителей его научной школы, что углубляет историко-педагогическую картину развития отечественной дидактики второй половины XX – начала XXI вв.;

– в конкретизации представлений о механизмах смены основных стадий развития организационной структуры процесса обучения в концепции В.К. Дьяченко посредством обоснования ее «переходных состояний» к новому историческому состоянию;

– в расширении научных представлений о вариантах классификации организационных форм обучения в отечественной дидактике второй половины XX – начала XXI вв. посредством дополнения классификацией ~~их~~ ~~по структурам общения~~ *(предлагаем удалить выражение)*, основанной на понимании обучения как интегративно-коммуникативного взаимодействия обучающихся и обучающихся;

– в выявлении прогностического потенциала концепции исторического развития организационной структуры процесса обучения В.К. Дьяченко, связанного с разработанной переходной моделью организационной структуры процесса обучения от классно-фронтального способа обучения к коллективно-сетевому, что позволяет сформировать представление о будущем состоянии процесса обучения с точки зрения его структурных

изменений.

Полагаем, что **практическую значимость**, обозначенную в диссертации на с. 18 диссертации и на с. 11 автореферата, следует дополнить следующим:

Полученные результаты исследования могут быть использованы:

– органами управления образованием и научными коллективами в разработке программ развития систем образования разного уровня (начиная с общегосударственного и вплоть до уровня образовательных организаций);

– учёными и управленцами при разработке дидактических систем обучения, соответствующих современным потребностям общества и перспективам на будущее.

Достоверность и обоснованность научных результатов исследования обеспечиваются опорой на теоретические положения, получившие развитие и обоснование в работах по методологии педагогики, истории педагогики и дидактики; обширной источниковой базой; методологической обоснованностью исходных теоретических позиций; использованием подходов и методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам; непротиворечивостью выводов.

Материалы исследования получили одобрение на научно-практических конференциях и мероприятиях международного, всероссийского и регионального уровней.

Автореферат отражают основное содержание диссертации. Содержание публикаций соответствует теме исследования.

Соискатель имеет 25 опубликованных работ по теме исследования, из них 4 статьи опубликованы в изданиях, включенных ВАК РФ в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

При анализе работы в дополнение к замечаниям, обозначенным выше, возник ряд вопросов, на которые хотелось бы получить ответы, причём некоторые из них носят полемический характер:

1. В тексте диссертации, в частности во втором положении, выносимом на защиту, используется одно из определений обучения, предложенное В.К. Дьяченко (как *общения обучающего и обучаемого*) и носящее, по нашему мнению, частный характер – больше относится к фронтально-групповому обучению. У учёного есть и второе определение, более высокого уровня обобщения: обучение – *особым образом организованное общение людей, в ходе которого воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт, все виды человеческой деятельности*. Более того, в данном определении в явном виде подчёркивается и содержательный, и деятельностный характер обучения. Почему соискатель в диссертационном исследовании не использует данное определение?

2. Как автор относится к возможности корректировки последнего предложения седьмого положения, выносимого на защиту (дополнение

обозначено курсивом): «Историческая преемственность между классно-фронтальным и коллективно-сетевым обучением *по естественно-стихийному компоненту* будет обеспечиваться постепенным переходом: сначала через работу в малых группах, а затем – в парах сменного состава». Необходимость данного дополнения мы обосновываем тем, что искусственно-целенаправленный компонент общечеловеческой деятельности может внести существенные коррективы в указанный переходный процесс и сделать его нелинейным.

3. Вызывает сомнение, что на втором переходном состоянии от группового способа обучения к коллективному малые группы будут организованы исключительно на основе парной коммуникация. Разве малые группы не могут быть организованы в любой из четырёх структур общения, предусмотренных в классификации В.К. Дьяченко, при доминировании работы в парах?

4. При рассмотрении третьего переходного состояния от группового способа обучения к коллективному прогнозируется использование только пар сменного состава? Разве не может быть разнообразия и одновременного существования учебных ситуаций, организованных в отличающихся структурных формах, при доминанте пар сменного состава?

Все обозначенные нами замечания и вопросы не снижают научной ценности проделанной В.А. Рязановым работы. В целом в ходе проведённого исследования автору удалось достичь поставленной цели и решить обозначенные исследовательские задачи.

Диссертация В.А. Рязанова «Становление и развитие концепции исторической трансформации организационной структуры процесса обучения В.К. Дьяченко» представляет собой самостоятельно выполненное, завершённое исследование, в котором решена важная и актуальная задача современной педагогической науки, имеющая как научно-теоретическое, так и практическое значение. Работа соответствует требованиям п. 9–11, 13–14 Положения о присуждении учёных степеней (утверждено Постановлением Правительства Российской Федерации № 842 от 24.09.2013, в действующей редакции с изменениями и дополнениями), а её автор Рязанов Вячеслав Александрович заслуживает присуждения учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.1 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» (педагогические науки).

Кандидат педагогических наук, доцент,
почётный работник общего образования,
доцент лаборатории становления коллективного
способа обучения Краевого государственного
автономного учреждения дополнительного
профессионального образования «Красноярский
краевой институт развития образования»

В.Б. Лебединцев



Визуально подписано и удостоверено
Ведущий специалист по кадрам
отдела ПР и УК Е.В. Захарченко

Данные об официальном оппоненте:

Лебединцев Владимир Борисович, кандидат педагогических наук (специальность 13.00.01), доцент (специальность «Общая педагогика, история педагогики и образования»), доцент лаборатории становления коллективного способа обучения Краевого государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт развития образования»; адрес – 660079, г. Красноярск, ул. Матросова, д. 19, тел.: (391) 236-42-96, e-mail: vb269@mail.ru.

С основными публикациями Лебединцева В.Б. можно познакомиться на официальном сайте научной электронной библиотеки: http://elibrary.ru/author_counter_click.asp?id=531797

Личную подпись удостоверяю
/ Ведущий специалист по кадрам
Инженер ПР и УК Е.В. Захарченко

