

О Т З Ы В

**официального оппонента доктора педагогических наук, профессора
Бобрышова Сергея Викторовича на диссертацию Даниловой Ларисы
Николаевны «Реформирование общеобразовательной школы
в Европе (вторая половина XX – начало XXI в.)», представленную на
соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности
13.00.01 - 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 диссертации не вызывает сомнения.

История любой страны, России в том числе, свидетельствует, что реформирование образовательной сферы – это перманентно протекающий объективный процесс, выступающий и важнейшим условием, и механизмом обеспечения цивилизационного развития общества и государства. Соответственно в рецензируемой работе дается четкое, убедительное обоснование того, почему необходимо изучать вопросы реформирования образования, почему они всегда были в центре исследовательского внимания специалистов гуманитарных и общественных наук, и почему российским исследователям важно изучать реформы, которые проходили и проходят не только в России, но и на Европейском пространстве. Понимание общих закономерностей, которые приводят к постановке вопроса о необходимости и неизбежности реформирования общего образования, знание базовых механизмов, движущих сил и законов, в соответствии с которыми выстраивается каждый раз новое здание школьной реформы, происходит само реформирование в процессуальном, технологическом, факторном, субъектном, результирующем и др. аспектах, учет возникающих проблем, типичных ошибок и просчетов, допускаемых в процессе реформирования, позволяет не просто фиксировать и изучать это явление как факт прошлого или настоящего, но и прогнозировать, а значит – понимать логику тенденций, управлять, упреждать и тем самым придавать образовательной политике любого государства, отвечающего определенным социокультурным характеристикам, необходимые импульсы к развитию, в целом придавать цивилизационному развитию нашего общества более осознанный и предсказуемый характер. При этом, что принципиально, видеть и прогнозировать не в мозаике отдельных разрозненных государств и территорий, а в рамках «единой картины развития образования» (С.3).

Такого взгляда на обозначенную проблему, к сожалению, у нас ранее не было. Одна из причин этого заключается в том, что при вроде бы неплохой изученности отечественной педагогической наукой вопросов реформирования образования, результаты проведенных исследований, как пишет автор, «не отличаются синтетичностью по отношению друг к другу» (с.6), имеющееся знание об организации и проведении реформ в различных сферах образования не выступает концептуальной целостностью. И в этом плане выражу солидарность с автором, что на основе анализа школьного реформирования в

региональном масштабе и обобщения научных данных может быть синтезировано принципиально новое содержание знаний об организации реформационного процесса, выраженное в форме соответствующей научной концепции. Данное знание крайне важно для объективной оценки развития российского общего образования, для грамотной организации реформационных процессов в российской школе.

Исходя из этого, автором рецензируемой работы совершенно обоснованно ставится целезадающий вопрос о разработке концепции школьного реформирования, направленной на объяснение, прогнозирование и управление реформационными процессами в сфере общего образования.

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 исследования, формулировки объекта, предмета, цели, групп задач) в своей основе корректен и согласуется с содержанием проведенной работы и с совокупностью положений, выносимых на защиту;

обстоятельно, с различных научеведческих позиций, в современном теоретико-методологическом ключе раскрыта степень разработанности проблемы исследования, убедительно обоснован выбор научных подходов к её изучению (диалектический, системный, цивилизационный, полидисциплинарный) и продемонстрировано грамотное и продуктивное их применение;

применительно к проблематике диссертации в целом обоснованно и результативно использован комплекс общенаучных принципов и методов, а также принципов и методов историко-педагогического и компаративистского исследования, что позволило охватить и проанализировать одновременно большое количество данных в их историко-динамическом и сравнительно-культурологическом состоянии, выявить их теоретическую и практическую сущность и детерминации. В частности, были использованы не только традиционные для любого серьезного исследования методы (метод индукции, дедукции, анализа, синтеза, систематизации, обобщения), но и сравнение, описание и историко-логический анализ как специальные методы сравнительно-педагогического исследования, метод кейс-стади, беседа, опрос, а также метод статистического анализа, без чего немыслимо делать обоснованные интерпретации множественности количественных показателей отдельных аспектов реформационных процессов в образовании;

исследование основывается на широкой и в целом достаточной источниковой базе (нормативно-правовые акты; политico-программные документы – документы политических партий, национальные концепции, проекты, программы и стратегии; фактологические материалы, отражающие различные аспекты функционирования института образования на

государственном, общественном, муниципальном, частно-институциональном уровнях; архивные материалы; статистические отчёты; различные документы экспертного характера; воспоминания педагогов; отечественная и зарубежная философская, педагогическая, экономическая, политическая, социологическая, культурологическая, историко-педагогическая, методологическая научная литература и материалы исследований), в полной мере раскрывающей как достижения, так и проблемные зоны современного состояния теоретико-методологических и эмпирических основ и параметров понимания, объяснения и осуществления реформирования образования, в частности, реформирования общеобразовательной школы как глобального цивилизационного процесса;

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 реформирования общеобразовательной школы;

на основе обстоятельного анализа, не вступая в противоречия с авторами различных научнедческих, компаративистских, историко-педагогических подходов по исследуемым проблемам, диссертантом представлено в целом убедительное видение основных концептов и дефиниций исследования, выступивших смысловой и инструментальной опорой проведенной работы. Это, в частности:

- Этимологическое обоснование существенных и содержательных параметров понятий «реформа» и «реформирование», «школьная реформа» и «реформирование общеобразовательной школы», выведение их различий и признаков, выявление взаимосвязи, сходства и отличия от других смежных категорий;

- определение существенной и функциональной основы реформирования общеобразовательной школы как целенаправленного процесса, как сложной динамичной специально организованной системы, как особого вида деятельности, организуемой государством при помощи реформ по усовершенствованию, совместно с обществом, национальной системы общего образования в аспекте приведения её в соответствие с актуальным политическими и социально-экономическими требованиями;

- понимание концепции школьного реформирования как системы взглядов на реформу школы, что выступает, с точки зрения автора, особой разновидностью научной трактовки сущности и природы реформационных процессов в общем образовании;

- понимание эффективности реформирования в общем образовании как качественной характеристики прежде всего результатов данного процесса;

- видение глубинной детерминационной связи содержания и факторов развития и реформирования школы с процессами, проходящими в обществе в его экономической, политической, правовой, нравственной и др. сферах, что создало основу для грамотной интеграции различных научных знаний о социальных реформах в образовании;

- утверждение социокультурных и внутринаучных оснований и детерминаций развития педагогического, а в его структуре дидактического знания;
- постулирование объективной эволюционной взаимосвязи форм организации научного знания по проблеме реформирования (идея, проблема, факт, фактор, принципы, закономерности, закон, концепция, теория) в качестве единиц анализа, представляющих логику и пути развития авторского замысла и ведущей исследовательской идеи о школьном реформировании;
- определение этапности реформационного цикла (инициирование перемен, подготовку реформ, их реализацию и подведение итогов реформирования) в общем образовании в том числе через категорию управляемости реформированием, что позволило гармонизировать систему объективных и субъективных факторов, определяющих логику, векторы, динамику и результативность реформирования школы;
- признание в качестве движущей силы реформирования деятельность государства и общества по разрешению противоречий, возникших между системой образования, с одной стороны, и системой внутренних и внешних факторов (политические интересы, экономический фактор, исторический фактор, педагогический фактор, социальном фактор, демографический фактор, научно-технический фактор), вызывающих ключевые изменения в школьном образовании, с другой;
- принятие в качестве опорной модели при разработке алгоритмов решения задач исследования гносеологической модели изучения процесса реформирования образования, акцентирующей внимание на глубинной взаимосвязи педагогических, исторических, экономических, культурологических, политических, социологических, психологических фактов и данных, отражающих устойчивые закономерности процесса развития общества и государства, и в результате объективно порождающей новое знание, порой междисциплинарное и полидисциплинарное;
- ориентация на качественные методы исследования, обеспечивающие выявление и понимание изменений, происходящих в функционировании школы как социального института, 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 школьного реформирования, разработанная на стыке педагогики и философией, политологией, социальной психологией и теорией менеджмента образования, предлагающая педагогической науке и практике четкие алгоритмы понимания, описания, проектирования, организации, контроля, обеспечения

реформирования школы в историко-педагогической ретроспективе, сегодня и в перспективе.

Относительно оценки разработки автором концепции школьного реформирования хотелось бы вначале заметить, что изучение практики оперирования наукой, в том числе педагогикой, термином «концепция», показывает, что данный термин демонстрирует неоднозначность его трактовок, отсутствие четкого научного статуса. Чтобы то или иное знание было признано как концепция, мы должны это знание соотнести с рядом базовых методологических требований, определяющих концепцию как форму представляемого знания. В частности: концепция действительно должна быть концепцией по своим смыслово-содержательным признакам, т.е. отражать особый, ранее не реализуемый способ понимания, трактовки и освещения явлений, относительно которых концепция и вырабатывается; содержать в себе новую, оригинальную идею, вокруг которой и с опорой на которую выстраивается система знаний об объекте концепции; включать ведущий замысел и конструктивный принцип, позволяющие успешно, эффективно осуществлять основные виды деятельности в структуре описываемой концепцией области в соответствии с целезаданностью. Структурно-содержательный анализ представленной в диссертации концепции школьного реформирования позволил зафиксировать полное её соответствие требованиям науки.

Концепция реформирования общего образования представлена в работе совокупностью вполне согласованных базовых идей и выводных положений.

Во-первых, реформирование школы определяется как особый вид деятельности по усовершенствованию системы общего образования, организуемый государственной властью при помощи реформ на различных уровнях управления, и этот вид деятельности обязательно должен иметь системный характер. Принципиально, что сущность реформирования видится автором в совокупности целенаправленных действий государства и общества по приведению общего образования в соответствие с актуальным политическими и социально-экономическими требованиями. А сами эти требования выкристаллизовываются из осознания противоречий между действующей системой образования и внешними факторами её развития. В частности, это политические, экономические и социальные интересы, исторический опыт, развитие педагогики, особенности демографии, уровень развития науки и техники. Соответственно вполне обоснованной выступает и идея, что движущей силой реформирования общего образования выступает совместная деятельность государства и общества по разрешению этих противоречий. При этом реформирование школы призвано реализовать ряд функций: социально-модернизационную, школьно-преобразовательную, функцию внешнего влияния на развитие школы, а также прогностическую и ценностную.

Следующая идея – ведущие цели процесса реформирования школы всегда определяются внешними условиями (а потому и различаются в каждом конкретном случае). Вместе с субъектами и объектом реформирования цели

входят в состав ключевых элементов системы реформирования. И если объект – это общеобразовательная система, то субъектами могут выступать самые различные заинтересованные группы и персоналии, согласующие свои действия и помыслы, либо даже находящиеся в конфронтации; богатые и бедные, квалифицированные и неучи и др. При этом весьма любопытен вывод исследователя о том, что возможности учителей, родителей и учащихся как субъектов инициирования реформирования школы на федеральном уровне минимальны. Степень потенциальных возможностей субъектов в организации школьного реформирования отличается в зависимости от этапов реформационного цикла (инициирование перемен, подготовка реформ, их реализация и подведение итогов реформирования и управление результатами). Данная идея весьма продуктивна, так как нацеливает на полиструктурное, поливекторное, полисубъектное видение и самого концепта реформы (программы реформирования) на различных этапах его генерирования, развития, модификации, и собственно процесса реформирования, высвечивает тесную взаимосвязь объективных и субъективных параметров, раскрывающих детерминации зарождения идеи реформирования, её преобразования, воплощения, оценки результатов. Это позволяет дифференцированно и с большей надежностью характеризовать особенности проведения реформ в различные временные периоды и в различных странах. Большинство приведенных в диссертации поэлементных примеров таких характеристик выглядит вполне убедительно.

Следующая идея – это определение статуса школьных реформ. Предназначение школьных реформ – это осуществление государством целенаправленных изменений в общеобразовательной системе, которые предполагают более-менее значимое усовершенствование её элементов, но при этом *не меняющих совокупности её сущностных характеристик*. Таким образом, школьные реформы, с позиций диссертанта, выступают главным способом реформирования общего образования. Отсюда у них, с одной стороны, локальная значимость, но, с другой стороны – громадный инструментальный и технологический потенциал. Они выступают и стратегическим, и тактическим арсеналом в реализации целей реформирования. Эта идея получила в работе свое необходимое обоснование и с нею следует согласиться. Систематизация знания о разнообразии школьных реформ позволило автору составить соответствующую классификацию реформ на основе различающихся критериев. Данная классификацию вполне продуктивна и может помочь решать задачи понимания и описания проводимых реформ.

И, наконец, центральная идея и положение концепции – это обозначение законов и закономерностей школьного реформирования. С точки зрения диссертанта критериями обнаружения законов могут служить распространение их действия на любые страны, время и структурные элементы реформационного процесса. В соответствии с данными критериями в диссертации утверждается, что реформирование общего образования подвержено влиянию следующих законов: закон политической обусловленности (политические субъекты имеют решающее влияние на

различные аспекты школьных реформ); закон совокупного влияния (единство влияния на реформационные процессы разнообразных факторов общественного развития); закон специфики реформ (процесс и результаты реформирования обусловлены характером его школьных реформ); закон неизбежности; закон неповторимости реформ; закон сопротивления (изначально школьные реформы вызывают противодействие); закон субъективного влияния (реформирование обусловлено индивидуальными характеристиками и мировоззрением его субъектов); закон компетентностной зависимости (ход и итоги школьных реформ обусловлены компетентностью субъектов реформирования).

Данные законы, как утверждает автор, проявляются в закономерностях, например: уровень общественно-политического консенсуса связан с качеством протекания школьных реформ; скорость подготовки и запуска школьных реформ определяется степенью сопротивления им; главным субъектом школьных реформ является государство; для демократических обществ неизбежна конфликтность при реформировании школы; компетентность реформаторов во многом обуславливает успех всего процесса школьного реформирования; вовлечение педагогов в подготовку реформ невозможно без истинной заинтересованности реформаторов в диалоге; скорость принятия реформ школой зависит от политической воли реформаторов и соответствия изменений интересам и традициям общеобразовательной системы; чем теснее связь школы с культурными традициями и социальной структурой, тем больший конфликт вызывают противоречащие им школьные реформы и др.

Ретроспективно обращая указанные выше положения, сформулированные как законы и закономерности, на весь массив проанализированного в диссертации материала, посвященного реформированию школьного образования, следует признать – они в основном отражают ту действительность и процессы, которые являются фактологической тканью понимания жизни подвергшихся анализу стран (Австрия, Великобритания, Германия, Италия, Испания, Финляндия, Франция, Швейцария, Швеция, Россия), функционирования в этих странах института общего образования и школьного реформирования на отдельных исторических этапах развития этих стран. То есть выдвинутые в качестве законов и закономерностей положения вполне достоверны, весьма продуктивны и их знание необходимо как реформаторам для эффективной организации данного процесса, так исследователям процессов реформирования. Вопрос у меня возникает не к самим положениям, а к обозначению их статуса. Но об этом я скажу ниже.

Таким образом, автором на экспертном уровне рассмотрел и представил решение целого ряда фундаментальных вопросов, раскрывающих методологическую основу научного педагогического знания о феномене реформирования образования, образующего в совокупности со знаниями других отраслей наук целостный методологический каркас современной концепции реформирования общего образования. И это очень значимый момент проведенного исследования.

Кроме того, следует отметить и следующие удачные моменты и аспекты исследования вопросов реформирования общего образования, нашедшие отражение в диссертации:

обоснование принципов реформирования общего образования, выступающих как общие требования, в соответствии с которыми должен организовываться данный процесс для достижения его эффективности. При этом здесь важны не сами по себе названные в исследовании принципы, большинство из которых известны в теории управления и не вызывают сомнения, а принципы именно как комплекс, что позволяет в объемном виде представить школьное реформирование;

обстоятельное рассмотрение причин низкой эффективности школьного реформирования, которые представлены двумя группами ошибок и просчётов реформаторов при подготовке преобразований и в ходе проведения реформ;

обоснование критериев эффективности реформирования в общем образовании;

представление периодизации исторического развития школ ряда восточноевропейских и западноевропейских стран.

Несомненным достоинством диссертации является обоснование перспективных направлений развития ведущих концептуальных положений о школьном реформировании в целостную теорию школьного реформирования.

Оценивая предложенную концепцию и сопутствующие ей положения в целом, можно утверждать, что педагогическое науковедение получило детально-проработанный инструментальный подход для исследования процесса реформирования в образовании практически для любого его кластера. Тем самым можно заключить, что ведущие положения, сформулированные в исследовании, обладают выраженной научной новизной и доказательностью, имеют несомненную теоретическую и практическую значимость.

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

Положения и выводы диссертации являются результатом самостоятельного исследования автором проблемы реформирования в общем образовании в её методологическом, сущностно-содержательном и инструментальном плане. Материалы диссертации демонстрируют 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 реформирования в общем образовании. Диссертанту принадлежат теоретические разработки и выводы, содержащиеся в сорока пяти 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. Автор утверждает, что по итогам исследования им обнаружены и обоснованы законы реформирования общего образования. Это весьма значимый момент исследования, но потому и дискуссионный. Представляется весьма спорным логический посыл исследователя, в соответствии с которым он заключает, что в результате использования ряда критериев – пространственного, временного и структурного – можно утверждать, что реформирование общего образования подвержено влиянию ряда законов. И далее эти законы называются. Т.е. законы есть и точка. Законы названы, но как они были выведены, какова была процедура их выведения, как можно зафиксировать степень научной обоснованности их выведениях? К примеру, насколько обоснованным является введение временного критерия (по логике обращенного на всю историю существования в человеческом обществе школы) для обоснования наличия закона, изучив при этом школьные реформы лишь чуть больше чем за пол века. Это, во-первых. Во-вторых, что дает автору основание вести речь именно о законах? Уточню вопрос, по каким основаниям представленные утверждения отнесены именно к категории законов? Закон в науковедении – это всегда сердцевина какой-то теории (и об этом автор прямо пишет в работе), относящейся к конкретной науке. Но автор уточняет, что предлагаемая в диссертации концепция при дальнейшем её развитии может служить базой для становления специальной научной теории реформирования общего образования (с.26). То есть законы есть, а теории еще нет. Далее, к какой науке относятся представляемые законы. Очевидно, к педагогической. Но, вслед за автором напомню, многие методологи педагогики вполне обоснованно высказывают точку зрения, что в педагогике законы своих, именно педагогических, не может быть. Педагогика по определению ряда ученых – «мягкая», «слабая» наука, не очень точная (закономерности могут быть, а законов нет). Еще раз уточню, вопрос касается не сути и содержания в полной мере грамотно и продуктивно звучащих положений, раскрывающих то или иное детерминационное влияние на процесс реформирования, а именно представления их в статусе законов. Хотелось бы услышать пояснения на этот счет.

2. Есть вопросы и к обоснованию ряда закономерностей реформирования общего образования. Это вопросы и к пониманию зависимостей, раскрывающих закономерности, и к отнесению некоторых из них в группу внутренних (акцентированы на специфике самой общеобразовательной системы) или внешних (характеризуется влиянием социальных условий) закономерностей. Так, неоднозначно и весьма спорно звучит, в частности, следующая закономерность: «в периоды значимых политических трансформаций реформирование школы запускается только как инструмент данных трансформаций, а во время экономических кризисов – как инструмент борьбы с кризисом». А как же быть, если политические трансформации в обществе сопровождаются экономическим кризисом, то есть реализуются одновременно? Вспомним хотя бы реформу общеобразовательной и профессиональной школы в СССР в 1984 году, когда и одно, и другое проявлялось в гипертрофированном виде. Каким инструментом в этом случае является реформирование школы? Спорно и отнесение некоторых

закономерностей в группу внутренних. Например, положение «инертность школы проявляется в постепенном и медленном принятии реформ, скорость которого зависит от политической воли реформаторов и соответствия содержания изменений интересам и традициям общеобразовательной системы» в части «зависит от политической воли реформаторов» вполне может быть определено как политическое условие; а положение «чем теснее связь образовательной системы с культурными традициями и социальной структурой, тем больший конфликт в условиях демократии вызывают попытки изменить эту систему» вполне может быть определено как социокультурное и этнопсихологическое условие, то есть попасть в группу внешних.

3. В исследовании справедливо утверждается, что эффективность реформирования в общем образовании представляет собой качественную характеристику результатов данного процесса. Представлены и критерий оценки эффективности. Но, как представляется, оценка обоснованности некоторых из этих критериев связана с решением противоречия методологического характера: мы знаем, и автор на это указывает, что результаты социальных реформ на практике могут комплексно отражать разные эффекты в различных секторах жизни общества и государства: образовательном, политическом, экономическом, психологическом, культурологическом, правовом и др., порой проявляясь в полидисциплинарном ключе. И эти эффекты изучаются и обосновываются разными науками, которые порой объективно, а порой и субъективно в процессе обоснования «залезают на чужую территорию». Отсюда вопросы: какие стороны и параметры результатов данные критерии могут (т.е. допустимо), должны (т.е. в обязательном порядке) или же не должны (ни в коем случае) вскрывать, исходя из того, что нам представлена та или иная отраслевая концепция реформирования, в нашем случае – именно педагогическая концепция? Соответственно, все ли указанные в авторской концепции реформирования критериальные параметры адекватны педагогической отрасли знаний? Вслед за автором упомянем в этом плане, критерий «экономические выгоды от проведённых реформ». Уместен ли он в педагогическом обосновании То же самое с критерием «наличие и характер непредвиденных последствий реформирования» (педагогических, экономических, социальных, культурных)? Требуются и дополнительные уточнения: так, высокая эффективность в концепции – это «отсутствие непредвиденных последствий, положительное или несущественное влияние таковых»? Ну а если все же, предположим, непредвиденные последствия не просто есть, а их много, они большие и положительные, тогда это высокая эффективность? Заметим, что фактически упомянутые критерии относятся к экономике, менеджменту. Насколько допустима такая полидисциплинарность в их использовании? Соответственно встает вопрос о критериях отбора критериев, которые призваны определять эффективность реформирования образования с точки зрения педагогической науки. Этот вопрос, как представляется, заслуживает своей дальнейшей проработки и уточнения.

4. Представленные в исследовании принципы реформирования общего образования даны, как говорится, «валом». Хотелось бы видеть какие-то

основания выделения и структуризации этих принципов, что позволило бы определить их в соответствующие функциональные группы, по аналогии с закономерностями, которые автор представил как внешние и внутренние. И ещё, так до конца все же не очень ясно, чем принципиально отличаются предложенные в структуре концепции принципы реформирования от условий, обеспечивающих эффективность реформирования школы? Почему в одном случае автор говорит о принципах, а в другом – об условиях. Например, «благоприятность момента» – это принцип, а «своевременность реформирования, реальная заинтересованность и поддержка верховых властей» – это уже условия; и еще, «компетентность» – это опять же, с точки зрения автора, принцип, а «высокая квалификация реформаторов в вопросах подготовки и проведения реформ» – условие).

5. Автором заявлена классификация школьных реформ, составленная им на основе ряда критериев, которые, сами по себе, не вызывают возражений. Это, как уже выше было сказано, заслуживает позитивной оценки. Но зададимся вопросом: представлена ли нам именно классификаЦИЯ? Присутствует ли здесь классификационная основа, позволяющая осуществить многоступенчатое, разветвленное деление всего логического объема феномена «школьная реформа» с фиксацией закономерных связей между ними, дифференцировать школьные реформы в каком-то логическом ряду – род, далее вид, далее подвид и т.д.? Применив предложенные критерии на практике, мы увидим, что обозначенные реформы очень трудно будет выстроить в стройный классификационный ряд, так как не наблюдается базовой выводной основы. Практически все названные критерии, обозначающие виды реформ, находятся по отношению друг к другу в параллельном состоянии. Реформы у нас будут как в калейдоскопе изменяться в видовом плане в зависимости от угла поворота на тот или иной критерий. Думается, автором представлена не классификация школьных реформ в строгом смысле этого методологического средства работы с упорядочиваемым материалом, а несколько классификаций, в каждой из которых за классификационную основу взят какой-то из параметров процесса реформирования образования (степень достигнутых изменений, особенности идеологии реформирования, скорости проведения и продолжительность реформ и др.). Соответственно, взяв какой-то не рассмотренный автором параметр, к примеру, временная актуальность и обоснованность той или иной образовательной реформы, вполне можно назвать и другие её виды – в аспекте приведенного примера, это, в частности, будут своевременные и несвоевременные реформы. И таких вариантов может быть много. Очевидно, автору целесообразно было бы построить какую-то матрицу реформ, сведя эти различные классификации к определенному знаменателю.

Хотелось бы услышать пояснения и комментарии автора по обозначенным выше вопросам. Однако отмечу, высказанные замечания и размышления не влияют на общую весьма положительную оценку исследования, не снижают его высокое качество и не влияют на главные теоретические и практические результаты, полученные в работе.

По теме диссертации автором опубликовано 45 работ, из них 24 опубликованы в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Заключение: Проведенный нами анализ позволяет заключить, что диссертация Даниловой Ларисы Николаевны является самостоятельной законченной научно-квалификационной работой, которая представляет собой исследование актуальной проблемы, характеризуется научной новизной, теоретической и практической значимостью, отвечает **требованиям п. 9, п.10, п.11, п.12, п.13 и п.14** Положения о присуждении ученых степеней (утверждено постановлением Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842), а ее автор, Данилова Лариса Николаевна, заслуживает присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования.

Официальный оппонент:

Бобрышов Сергей Викторович,
доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВО
«Ставропольский государственный педагогический институт».



“01 ” марта 2017 г.

(дата)

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

Фокин А.А.



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 <u>svbobrishov@yandex.ru</u>