

Лекционный материал «Организация опытно-экспериментальной деятельности в образовательной организации»

Модуль 2 «Экспертные оценки в образовании»

Тема 1: Экспертиза как способ оценки деятельности образовательного учреждения

1. Понятие экспертиза достаточно прочно вошло в понятийный аппарат современного образования. При этом его трактовки и интерпретации отличает заметное разнообразие.

Рассмотрим примеры определений, представленных в словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона и Большой советской энциклопедии (1978).

Экспертиза, франц. – исследование, истолкование и установление таких фактов и обстоятельств, для выяснения которых необходимы специальные познания в какой-либо науке, искусстве, ремесле или промысле. Лица, обладающие соответствующими познаниями и приглашаемые в суд или в другое учреждение для подачи своих мнений, называются сведущими людьми или экспертами (словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона).

Экспертиза (франц. *Expertise*, от лат. *Expertus* – опытный) – исследование экспертами каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т.д. (Большая советская энциклопедия).

Наиболее широкий спектр терминологических трактовок, касающихся вопросов экспертизы, оценивания и мониторинга можно найти в электронных версиях словарей, например в проекте Глоссарий.ru (www.glossary.ru).

Мониторинг (в широком смысле) – специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью их оценки, контроля или прогноза.

Оценка – соотнесение объекта с принятым критерием, образцом или нормой.

Оценка – способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта.

Социальная оценка – одобрение или неодобрение, которые проявляют группа, организация или общество по отношению к своим членам в ответ на выполнение или невыполнение предъявленных к ним требований.

Эксперт – специалист, который за годы обучения и практической деятельности научился эффективно решать задачи, относящиеся к конкретной предметной области.

Экспертиза – исследование экспертами каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т.д. Наиболее часто проводятся экспертизы проектно-строительные, патентоведческие, планово-экономические, экспертизы врачебно-трудовые, экспертизы судебные. Результаты экспертизы оформляются в виде заключения.

Экспертиза – рассмотрение, исследование чего-либо специалистами для правильной оценки чего-либо, заключения и т.п.

Экспертиза (в широком смысле) – специальное компетентное исследование точно сформулированного вопроса, требующее специальных знаний и представления мотивированного заключения (лат. *Expertus* – опытный).

Экспертиза в образовании – проверка соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением, государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений, оборудования учебных помещений, оснащенности учебного процесса, образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов.

Экспертная система – система искусственного интеллекта, включающая знания об определенной слабо структурированной и трудно формализуемой узкой предметной области и способная предлагать и объяснять пользователю

разумные решения. Экспертная система состоит из базы знаний, механизма логического вывода и подсистемы объяснений.

Экспертное заключение – заключение эксперта (результаты работы эксперта, изложенные в письменном виде).

Экспертные знания – знания, которыми располагает специалист в некоторой предметной области.

Экспертные оценки – основанные на суждениях специалистов количественные или бальные оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению.

Противоречивость приводимых определений наиболее ярко проявляется в предлагаемом наборе синонимов к понятию экспертиза. Различные авторы в качестве синонимов предлагают использовать термины: оценка, изучение, исследование, мониторинг.

[http://inpo.svfu.ru/distant/pluginfile.php/1964/mod_resource/content/1/Иванов%20Д.А.%20Экспертиза%20в%20образовании%20\(1%3De%20изд.\).pdf](http://inpo.svfu.ru/distant/pluginfile.php/1964/mod_resource/content/1/Иванов%20Д.А.%20Экспертиза%20в%20образовании%20(1%3De%20изд.).pdf)

В последние годы в России сформировались различные подходы к вопросам экспертизы в образовании. Ниже будут рассмотрены некоторые из наиболее известных, имеющие прикладное значение для образовательной практики.

При всем многообразии трактовок экспертизы никто не отказывает ей в статусе метода научного познания. Экспертиза часто применяется в сочетании с другими способами познания, но имеет ряд отличий от них. От собственно научных исследований экспертиза отличается, например, своими задачами: если научные исследования ориентированы, прежде всего, на получение нового знания, то главный смысл экспертизы состоит в прояснении данной реальности как таковой. По сравнению с мониторингом экспертиза менее технологична, менее ориентирована на нормы и стандарты, а более – на ценности и смыслы. Не сводится экспертиза к проверке и оценке, хотя

оценочная функция экспертизы очень важна. Существенно отличается экспертиза и от классического эксперимента: последний обязательно предполагает влияние на естественный ход событий и контроль над "основными переменными"; экспертные же процедуры, наоборот, стремятся минимизировать вмешательство.

М.М. Князева рассматривает экспертизу через сопоставление понятий экспертиза и мониторинг.

Мониторинг – постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или исходному положению.

Экспертиза – аналитическая процедура, направленная на получение аргументированного представления о состоянии результата (целостного объекта) образовательной деятельности.

Экспертиза в образовании – процедура выработки решения независимым компетентным лицом на основе его ценностного самоопределения и согласования с ценностями и целями других субъектов экспертизы.

Ключевым в этом понимании экспертизы является слово результат. В данном случае под результатом понимается "любого рода целостный объект, параметры которого распознаваемы и взаимосвязаны".

По мнению некоторых авторов (А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Ю.В. Казаков, Н.Н. Косарева, О.А. Тарасова, В.В. Андреева, А.В. Гаврилин, О.С. Анисимов и др.), в практике оценки результатов существуют два основных подхода: инспекторская и экспертная оценка. Инспекторская оценка осуществляется методом шкалирования, сравнения с эталоном, фиксации статистических данных. Экспертная оценка исходит из оценки состояния дел в данном учреждении признанным специалистом (экспертом) в данном направлении. При этом необходимым условием эффективности экспертизы является признание компетентности и авторитета эксперта коллективом экспертируемого учреждения.

Таким образом, экспертизу следует отличать от консультирования, инспектирования, исследования. Например, экспертом иногда называют любого человека, к которому обращаются за суждением или который сам добровольно высказывает свои суждения по публично сформулированным вопросам. Такое определение не является корректным, поскольку существуют принципиальные отличия собственно экспертизы и репрезентативного опроса.

Эти отличия состоят в следующем: в первом случае считается, что опрашиваемые – носители продвинутого знания, доступного далеко не каждому; критериями квалификации респондента как эксперта являются его профессиональное обучение и опыт деятельности в данной области; во втором случае респондентами выступают случайно отобранные люди, а результатом опроса становится репрезентативное мнение, срез распределения мнений по популяции; собственно эксперты вносят в него заведомый сдвиг, ибо их "субъективное" видение проблем "объективнее", т.е. шире, глубже, дальше и объемнее, чем у среднего информанта.

От инспектирования и консультирования экспертиза отличается независимостью эксперта, а также тем, что эксперт всегда представляет интересы истины, а не заказчика. Кроме того, бытует мнение, что отношения заказчика с экспертом строятся принципиально не как отношения оказания услуг в интересах заказчика, а каким-то иным образом. Однако данное утверждение не подкрепляется никаким фактическим материалом.

По мнению О.С. Анисимова, принципиальное различие инспектирования и экспертирования соответствует двум основным ориентациям: контрольно-коррекционной и развивающей.

"В первом случае анализ подчинен нахождению меры несоответствия готовой формы деятельности, чтобы обеспечить соответствующее коррекционное действие для восстановления соответствия реального действия известной норме. Во втором случае само несоответствие прежней норме деятельности не выступает чем-то негативным. Выход за пределы нормы

рассматривается как условие перехода к новой норме или к новому образцу деятельности, чем-то более совершенному".

Подчеркивается, что это различие не только функционально-процедурное, но, прежде всего, ценностное и в способах рефлексивной самоорганизации.

"Эксперт не ищет основания функционирования – фиксированную норму, не рассматривает полноценность процессов реализации нормы в "среде" соответствующей системы деятельности, чтобы выяснить внешние дестабилизирующие факторы, не анализирует характер реализации нормы, чтобы выявить внутренние дестабилизирующие факторы. Этим занимается инспектор. Эксперт реконструирует уникальность действий и рефлексии инноватора или претендующего на эту роль, выявляет основания для функционирования для того, чтобы иметь исходную опору для анализа тенденций изменений, нарушений функционирования, направленностей инноваций и определения уровня соответствия тенденций, направленностей критериям развития деятельности. Эксперт создает гипотезы концептуального характера, так как использует инструменты реконструирующего мышления, обладающие по своей функции всеобщностью, высокой абстрактностью – понятия и категории".

Проведенный терминологический анализ понятия экспертиза позволяет более подробно определить сущность этого явления и его специфические особенности, проявляющиеся в образовательной сфере. Наиболее важными в этом обзоре представляются работы А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Ю.В. Казакова, Н.Н. Косаревой, О.А. Тарасовой, М.М. Князевой, Н.Г. Алексеева, В.И. Слободчикова, Ю.В. Громыко, Г.А. Мкртчяна, А.М. Лобка, Г.В. Иванченко, О.Е. Лебедева, Т.Г. Новиковой.

Практически каждая организация, которая финансирует, ведет, развивает различные программы, обращается к экспертизе. Это происходит на любом уровне: локальном, государственном, международном. К экспертизе обращаются как фонды, так и добровольные либо государственные

организации. Программам и проектам требуется экспертиза для сертифицирования – подтверждения обоснованности их существования, расходования средств, достижения поставленных целей.

Независимая, объективная и компетентная экспертиза – не только востребованная услуга на рынке социальных услуг, но, прежде всего, необходимый элемент для становления цивилизованных отношений между субъектами деятельности, заказчиками, производителями и потребителями этих услуг.

С точки зрения Т.Г. Новиковой, экспертную деятельность следует рассматривать как особый тип исследовательской деятельности, где объектом изучения является развивающаяся практика. В общем случае экспертиза может быть ориентирована, по крайней мере, на три цели:

- 1) оценка степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям;
- 2) понимание авторского замысла, исходной проектной идеи; выявление целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований;
- 3) оценка деятельности проектировщиков по проработке инновационного проекта.

Наиболее общий смысл экспертизы в социальной сфере был предложен группой исследователей под руководством А.А. Леонтьева. По их мнению, любое применение любого профессионального взгляда и знания в любой области к решению какого-то вопроса может быть названо экспертизой. В самом общем смысле экспертизу можно определить как прояснение не имеющего очевидного ответа вопроса с опорой на мнение специалистов (экспертов) по данному вопросу. Экспертные методы принято использовать в тех случаях, когда нет готовых решений и искомая информация не может быть получена с помощью инструментальных методов измерения.

Экспертиза становится необходимой и возникает тогда, когда будущее не воспроизводит прошлое. Отсюда вытекают как принципиальные ограничения экспертизы, так и ее методология – творческое конструирование

сценариев развития множественно детерминированных процессов и событий, своего рода деятельность по производству предсказаний, которая включает в себя не только точную оценку воздействия тех или иных факторов и их возможных взаимодействий между собой, но и понимание того, какие вообще факторы требуют учета. Последние во многом связаны с общей картиной мира эксперта, его жизненной философией, не в меньшей степени, чем с практическим опытом работы эксперта в той или иной области.

2. Следует отметить, что сфера образования представляет собой систему, в которой преобладает ситуация существования и развития в уникальных условиях. Эта особенность образовательных систем определяется следующими характеристиками:

изменчивостью системы и условий ее функционирования, в том числе внешних требований;

отсутствием эталона, норматива;

большим количеством неизмеримых уникальных факторов.

<http://gifted.ru/files//ad9c90011abd4c690bc6472dbcc23127.pdf>

Соотнесение данных характеристик системы образования и специфики условий использования экспертизы непосредственным образом приводит к пониманию необходимости включения экспертной деятельности в образовательную сферу. Активизация этого процесса отмечается большинством исследователей. Г.А. Мкртычян, например, отмечает, что "в последнее десятилетие практика проведения экспертиз получила достаточно широкое распространение в сфере образования. Экспертизе подвергаются образовательные проекты и опытно-экспериментальная работа, программы развития образования и нормативно-правовые документы, педагогическая деятельность учителей в ходе аттестации и их инновационные разработки, авторские программы и учебно-методические комплексы. Активно вводятся в обиход новые понятия: "психолого-педагогическая экспертиза", "педагогический аудит", "гуманитарная экспертиза" ... Наряду с учебно-методической, научно-исследовательской и информационно-аналитической

деятельностью экспертная работа становится одной из ведущих в сфере интересов региональных институтов развития образования".

В его монографии назначение экспертизы в образовании определено как "особый способ изучения образовательных процессов и явлений", который "заключается именно в том, чтобы служить средством такого само- познания, рефлексии его развития".

Большой вклад в осмысление сути экспертизы в сфере образования внес Н.Г. Алексеев. Его определение не просто показывает процесс развития экспертизы как оценочной деятельности от установления качества ка- кого- либо продукта до оценки предполагаемых изменений, но и сформулированы ее основные принципы.

Н.Г. Алексеев рассматривал основные формы экспертизы в соответствии с типологически разными ее объектами. По его мнению, "логически экспертиза восходит к практике установления качества какого- либо продукта по его вещественным характеристикам. Классическим типом такой экспертизы может служить, например, дегустация, опирающаяся на суждения вкуса экспертов. Сюда же относится оценка разнообразных произведений художественной деятельности. В обоих этих случаях не существует специальных мер и нормативов. однако вполне могут быть исторически сложившиеся эталоны и законы – как, например, в живописи, литературе, иконографии и др.". В этой логически первой форме экспертизы были сформулированы ее основания:

цель – установление (оценка) качества;

объект – некоторые вещественные (материальные) характеристики;

средства– интуитивные, сложившиеся в опыте, суждения вкуса (предпочтения);

процедуры – отбор и организация действия опытных людей (экспертов);

продукт – согласованное мнение экспертов по характеристикам, выделяемым для экспертизы.

Другой тип – и логически второй шаг в развитии экспертизы как особой профессиональной деятельности – связан, по мнению автора, с появлением принципиально нового объекта оценивания. Его можно обозначить как "исполненное действие" или "свершившаяся деятельность", более обобщенно – квалификация некоторого п р о ц е с с а. Примером здесь могут служить многие виды спортивной деятельности (художественная гимнастика, фигурное катание и др.), где объектом оценивания являются выполненное действие и деятельность в целом. С ситуациями "свершившегося процесса" постоянно имеет дело, например, судебная экспертиза, когда по некоторым материальным следам необходимо восстановить случившееся и "исполнить процесс" в следственном эксперименте, а также и медицинский консилиум – как пример экспертизы "текущего процесса". Очень часто процедуры и критерии такой работы синтезированы в "методе прецедентов" (см. например, английское судебное право).

Новый и принципиально особый шаг в развитии экспертизы связан с оценкой предполагаемых изменений и преобразований в социокультурной сфере, к которой целиком относится и сфера образования. Эти предположения выступают, как правило, в форме общественных инициатив, политических деклараций, мировоззренческих концептов, социальных программ и проектов, которые в совокупности ориентированы на будущее. Понятно, что техники и критерии экспертирования того, что есть в своей качественной определенности (как в первом случае), или того, что уже свершилось (как во втором), в данном случае непригодны, ибо предполагаемые преобразования требуют оценки того, чего еще нет. Здесь возникает специальная задача по выявлению и переопределению объектов, критериев и процедур экспертирования этих – еще только возможных и, как правило, инновационных – изменений относительно сложившейся практики.

Исходя из данной схемы, Н.Г. Алексеев сформулировал три основных принципиальных характеристики современной экспертизы.

1. Подавляющее большинство современных экспертных процедур, включая и методы их статистической обработки, строятся либо по принципам квалификации некоторого качества, либо по принципам квалификации исполнения.

2. Развитие экспертизы как особого вида деятельности не отменяет этих оснований, а изменяет их функциональную нагрузку. Например: экспертиза исполнения включила экспертизу качества продукта в себя как свою особую часть.

3. Принципиальное ограничение экспертизы первых двух типов состоит в том, что экспертируется уже имеющееся или (во временном плане) уже свершившееся. Именно в связи с этим ограничением, необходимостью его преодоления или снятия возникает особая (и в первую очередь практическая) проблема дальнейшего преобразования (развития) экспертизы.

Суть экспертизы в сфере образования, по мнению многих авторов, состоит в сопоставлении реальной ситуации с неким культурно-историческим эталоном. Ее основное предназначение – возможность выявления потенциала образовательной системы, а главная цель – помочь экспертируемой системе осознать свое место в современных условиях и понять, куда ей двигаться дальше. В связи с этим экспертиза в образовании имеет ряд специфических особенностей.

Говоря о смысле своей работы, эксперты в области образования подчеркивают, что с помощью экспертов заказчики, потребители сопоставляют ожидания с реальностью, обращая основное внимание на экспертизу текущих и возможных результатов. "Экспектационистский" подход, соотносящий реальную программу с ее ожидаемым по проекту результатом и с тем процессом, который шел бы (или идет) вне осуществляемого проекта, стал основой многих экспертиз в области образования (Walker & Grossman).

В первую очередь эти особенности определяются представленными выше характеристиками образовательной сферы. Так, например, одна из

основных сложностей экспертизы образовательных проектов заключается, по мнению Г. Блума и его соавторов, профессиональных экспертов в образовании из Manpower Demonstration Research Corporation (New York), в наличии "эффектов когорты" (Bloom, Ham, Melton & O'Brien). В число этих эффектов авторы, прежде всего, включают следующие:

один и тот же учитель ведет себя в школе из года в год по-разному, в зависимости от множества факторов, в том числе в зависимости от поведения класса;

могут быть на одном и том же году обучения в школе разные классы;

небольшое количество учеников может "задавать тон" всему классу, поэтому трудно просчитать воздействие инновации на каждого;

условия замеров во время обследований могут быть разными.

Эффекты когорты могут быть малы по своим абсолютным значениям, тем не менее они слишком велики, чтобы их игнорировать. Особенно, если учитывать тот факт, что они никогда не проявляются по одному, а чаще всего усиливают влияние друг друга. При небольшом увеличении эффектов когорты происходит серьезное возрастание необъяснимых вариаций в замерах. Отсюда вытекает необходимость, характерная для любой экспертизы в образовании, в четкой разработанности способов измерения, их сравнимости и измеримости.

Другими особенностями системы образования, с точки зрения проведения экспертизы, являются:

принципиальная невозможность узкопрофессиональных экспертиз;

необходимость подключения к процессу самих экспертируемых (наиболее жестко это условие обозначено авторами так называемой "эвриканской" экспертизы (А.М. Лобок));

обязательное обеспечение публичности процесса экспертизы и результата выработки решения проблемы (например, в системе "эвриканской" экспертизы ставится задача ориентации экспертизы на социокультурный контекст и, в частности, на нормативно-правовые аспекты развития образования).

Г.А. Мкртычан приводит наиболее общую характеристику отличительных особенностей экспертизы в сфере образования:

использование гуманитарной методологии познания;
гибкость в применении конкретных методов и средств изучения;
практикоориентированный характер экспертного исследования;
развивающая, поддерживающая направленность.

Современная российская ситуация в значительной мере меняет сферу применения экспертизы в образовании. Исследователи этого феномена выделяют два фактора:

усиление необходимости для государства показывать свою эффективность;

распространение информационных технологий, позволяющих быстро и бесплатно собирать и анализировать информацию, что снижает роль и значимость каждого отдельного эксперта.

Отсутствие информации перестало быть основанием для обращения к экспертам: зачастую необходимая информация уже содержится в различных

базах данных, в том числе составляемых на основе разного рода мониторингов и т.п. Сектор образования подобное явление затронуло пока в меньшей степени, поскольку в нем есть важная область уникального персонального опыта обучения, сильно варьирующего от одного человека к другому.

Анализируя особенности образования как многомерной, полифункциональной системы, ориентированной во вне, Ю.В. Громыко расширяет границы влияния экспертизы на образовательную сферу. В качестве ее основных функций он выделяет:

- 1) экспертную защиту системы образования и анализа последствий включения в практику тех или других нововведений;
- 2) моделирование и проектно-конструкторское построение новой образовательной функции в системе образования.

По его мнению, "экспертиза обеспечивает включение в анализ образовательного процесса, его организации, результатов и последствий значительное число образовательных и внеобразовательных разнопрофессиональных позиций. Формируемое комплексное полидисциплинарное многопозиционное общественное понимание происходящего много сложнее и глубже, чем понимание профессионального коллектива". При освоении многопозиционного разнопрофессионального понимания ситуации расширяются границы профессионального сознания, образовательный процесс начинает рассматриваться как действие сложной общественной сферы в определенной социокультурной среде, включенной во взаимодействие с другими сферами.

Приведенная выше аргументация, безусловно, подтверждает значения экспертизы в процессе развития образовательной сферы. Однако не стоит считать средством решения всех проблем.

Все экспертные задачи грубо можно подразделить на "деловые", связанные с эффективностью, и "коммунальные", связанные с благополучием (А. Зиновьев).

Первая группа задач связана с вопросами: приведут ли данные действия к достижению определенных целей; каковы вероятность, условия и цена достижения этих целей: чем меньше затраты, тем более эффективны действия по получению этого результата. Возможно при этом, что поставленные цели реализованы, но они оказались неадекватны, не решили реальные проблемы. Деятельность может быть целесообразна, рационально выстроена, эффективна, экономична, но сам замысел может быть неадекватным. Задача экспертизы будет тогда заключаться в том, чтобы объяснить, что цели включены в какой-то контекст, не учитывая который невозможно сделать деятельность эффективной.

Вторая группа расширяет само понятие экспертизы, показывая, что наряду с чисто экономической эффективностью существуют не менее объективные критерии социальной эффективности. Можно говорить и про

гораздо менее изученную, но вполне поддающуюся объективному определению персонологическую эффективность. Вторая группа вопросов, таким образом, связана с более широким контекстом, в рамках которого возникает особый вид экспертизы – гуманитарная экспертиза. Она касается определения возможности не причинения людям ущерба в его многообразных проявлениях – ущерба здоровью, материальной устойчивости, душевному спокойствию, безопасности, нравственности, культуре, идентичности, целям и деятельности по их достижению; в конечном счете, качеству жизни.

Характеристики гуманитарной экспертизы представлены в широком круге работ ученых-педагогов и психологов (Ф.С. Сафуанов, С.Л. Братченко, И.И. Ашмарин, Д.А. Леонтьев, М.М. Князева, Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков и др.).

Для более четкого понимания сути и значения гуманитарной экспертизы, с точки зрения образования, необходимо рассмотреть ее ключевые отличия от других видов. С.Л. Братченко выделяет три таких отличия.

П е р в о е – по целям и смыслу. Гуманитарная экспертиза имеет гуманитарные цели – общегуманистические и общечеловеческие. Гуманитарная экспертиза в своих целях всегда выходит за пределы целей той деятельности, которую она экспертирует. В этом смысле это метаэкспертиза. Какая бы конкретная технологическая, процедурная цель не стояла перед конкретной деятельностью, гуманитарная экспертиза выходит за рамки этих прагматических ориентиров. Мы можем строить электростанцию, мы можем сеять хлеб, мы можем в школе обучать и готовить к поступлению в вуз. Гуманитарная экспертиза ставит вопрос, какой гуманитарной ценой достигаются эти цели, как это влияет на человека как человека, не как профессионала, функционала и т.д.

В т о р о е – по средствам. Гуманитарная экспертиза непременно включает в себя гуманитарные технологии, процедуры, т.е. мягкие, качественные методы, субъективные.

Т р е т ь е – гуманитарная экспертиза обязательно предполагает соучастие и экспертируемых, и всех заинтересованных сторон.

Кроме этого, можно выделить еще ряд особенностей гуманитарной экспертизы, таких как:

гуманитарная экспертиза образования никак не структурирована в организационно-правовом плане, в отличие от законодательно регулируемых экспертиз (таких, к примеру, как военно-врачебная, медико- социальная, товароведческая и др.);

гуманитарная экспертиза опирается не столько на нормы, сколько на ценности и ориентирована не столько на "предметы", сколько на технологии.

Гуманитарная экспертиза "напрашивается", прежде всего, там, где отсутствуют формализованные критерии и характеристики, апробированные нормативные акты, алгоритмы и прочее, в ситуациях неоднозначных, в которых не существует одного "правильного" ответа или решения. Разные решения влекут за собой как положительные, так и отрицательные следствия, одни из которых сравнительно легко предсказуемы, а другие прогнозировать невозможно.

Более того, во многих ситуациях, требующих комплексной гуманитарной экспертизы, невозможно ставить вопросы о детерминации, прямой причинной связи и отвечать на них. Одна причина взаимодействует с другими причинами и доказать напрямую, что именно послужило или послужит причиной события, удастся крайне редко.

Главным результатом работы эксперта выступает разворачивание и экспликация разных, в первую очередь, скрытых и неочевидных аспектов ситуации, рисков, связанных с разными сценариями, и цены, которую придется платить за те или иные выборы, делаемые в данной ситуации. Подлинная экспертиза никогда не может быть ответом "как правильно" или "как оно на самом деле". Экспертную работу нельзя считать "поиском истины", потому что экспертиза нужна там, где истина не выводима непо-

средственно, и то, что заявляет эксперт, он не вправе представлять как "истину".

Гуманитарная экспертиза, по мнению Д.А. Леонтьева, – это личное экзистенциальное предприятие, отличающееся свободой и ответственностью, рискованностью и непредсказуемостью.

Несколько более узкий смысл гуманитарной экспертизы задает М.М. Князева. По ее мнению, гуманитарная экспертиза – это определение состояния образовательной среды с точки зрения возможностей самоопределения участников образовательного процесса. А целью экспертного анализа в этом случае является соотнесение педагогической реальности с выявленными ценностями субъектов образовательного процесса и заключение о возможностях реализации и последствиях данного проекта.

Подавляющее большинство авторов рассматривает экспертизу с точки зрения управления развивающимися педагогическими практиками. Учитывая большое количество инновационных изменений, происходящих в российском образовании, этот подход представляется наиболее актуальным. В ситуации инновационной педагогической деятельности, когда привычные критерии и стандартные способы оценки педагогической практики уже не являются адекватными, а новые, как правило, еще не отработаны или не до конца осознаны, возникает необходимость в экспертизе. В этом случае экспертиза не может осуществляться как инспекторская проверка, поскольку образовательные стандарты не могут отражать содержание инновации.

В странах Запада уже сложилась разветвленная иерархическая структура "экспертного сопровождения проектов". Фактически ни одна образовательная инновация не минует экспертного оценивания на тех или иных этапах своего внедрения и осуществления. Возникла профессиональная среда экспертных сообществ, с центрами подготовки экспертов, с обсуждением практических и научных проблем экспертизы в многочисленных периодических изданиях. В нашей стране подобная работа только начинается.

Серьезное обоснование необходимости развития системы экспертирования образовательных инноваций, подкрепленное технологическими рекомендациями, дает В.И. Слободчиков. По его мнению, понятие экспертиза является предельно общим обозначением деятельности оценивания какого-либо объекта в соответствии с некоторой мерой. Именно это средство в настоящее время оказывается максимально адекватным для квалификации, оценки, нормирования инновационных сдвигов в образовании на всех уровнях его организации.

В.И. Слободчиков выделяет три содержательных момента, при которых возможна полноценная экспертиза:

если известно, что оценивается (объект экспертизы);

если существуют способы оценивания (процедуры экспертизы);

если выявлены исходные основания оценки (критерии экспертизы).

Последний момент в ситуации инновационных преобразований оказывается наиболее проблематичным, в то время как в стабильных условиях оценка чего-либо всегда так или иначе обеспечена. Уже существующие эталоны (нормы, стандарты, каноны, правила, меры, предписания) позволяют с помощью соответствующих средств (процедур) соотнести с ними экспертируемый объект (процесс, явление, свойство, продукт, результат и др.).

Не менее сложная проблема – обозначение и отграничение объектов экспертирования, которые в первичном расчленении можно типологизировать следующим образом: экспертиза наличных продуктов (предметов, вещей), процессов, деятельностей и их результатов и последствий. В уже сложившихся, хорошо структурированных формах общественной практики фиксация того или иного объекта экспертизы обычно не представляет трудностей; сложнее это сделать в практике становящейся либо находящейся в процессе кардинальных преобразований (такова, в частности, ситуация в современном образовании).

С точки зрения автора, основные предметы проектной деятельности и их экспертирования определяются в рамках новых структурных представлений о

сфере образования и новых направлений его инновационных преобразований, представленных в трех предметных проекциях:

образовательные среды (социокультурное содержание как источник образовательных программ и ресурсов – учебных, организационных, профессионально-деятельностных и др.);

образовательные институты (как организационно-нормативные комплексы, в которых осуществляется образование);

образовательные процессы (как совокупность разнопредметных деятельностей, в которых происходит становление базовых способностей человека).

Особую предметную область составляют два механизма обеспечения образования – образовательная политика, реализующая самоопределение конкретной системы образования в конкретном социуме, и управление образованием, скрепляющее его как целостную сферу.

Очевидно, что в рамках такого, достаточно развернутого представления о предметной структуре сферы образования экспертиза любой (даже частной) педагогической инновации потребует внимательного прослеживания и соответствующей оценки последствий ее реализации по всем образующим этой сферы.

Значение экспертизы в инновационной образовательной деятельности четко прослеживается через нормативные документы. Например, «Хартия ассоциации экспертов "Эврика" сети федеральных экспериментальных площадок» определяет цель экспертизы как "поддержку и развитие культурно-образовательных инициатив". В этом контексте экспертиза призвана задать "культурную рамку, которая является пространством развития инновационных образовательных проектов".

Аналогично определяется цель экспертизы в "Положении о культурно-образовательных инициативах и инновационных школах в системе образования г. Москвы". Она состоит в "выявлении, содержательном анализе

и поддержки инновационной деятельности в образовании, значимой для приоритетных направлений развития образования в Москве ...".

Основная специфика экспертизы программ развития образования, по мнению Н.Г. Алексеева, состоит в том, что программа предполагает некоторую "будущую деятельность", которая и находится в центре экспертизы. При этом "эксперт дает связанный ответ сразу на два вопроса: что (развитие какой деятельности закладывается в программу) и как (с помощью каких средств это развитие достигается или обеспечивается)". Основными составляющими экспертизы программ развития образования являются: цель, объект, средства, процедуры и продукт, а ее ведущими принципами (основаниями) – реалистичность, реализуемость и управляемость программы. Критерии экспертирования определяются соответственно этими принципами и целями конкретной экспертизы.

Несколько иное видение компонентов экспертизы в отношении инновационных образовательных проектов задает Г.Н. Прозументова:

цель экспертизы – определение системной целостности проекта, логичности, взаимосвязи и взаимозависимости его основных структурных элементов (целей и результатов, оснований и типов деятельности, организационной культуры и ресурсов и т.д.);

принципы организации экспертизы – открытость (предусмотрен этап публичной экспертизы);

позиционность (эксперты подбираются соответственно специфике заявленного проекта), независимость;

экспертные позиции – нормативная, культурно-историческая, педагогическая, социально-политическая (органы власти, пресса), социальная (заказчик на образовательные услуги);

задачи экспертизы – определение границ реализации проекта, анализ продуктивности проекта в данных условиях, выделение оснований кооперации с другими проектами;

предмет экспертизы – обозначение проблемных ситуаций в области повышения квалификации в контексте осуществляемой модернизации системы образования, стратегия реализации проекта: миссия (кому и какие продукты и услуги будут предоставлены, области деятельности, технологии, система ценностей, концепция управления, преимущества в сравнении с конкурентами, забота о регионе), способы решения обозначенных проблем; взаимосвязь и взаимозависимость целей, средств, результатов повышения квалификации с типами действий, формами реализации, намеченными в проекте; взаимосвязь и взаимозависимость плана- графика работ с имеющимися ресурсами; внешние и внутренние условия реализации проекта, сферы реализации результатов повышения квалификации.

Таким образом, под экспертизой в рамках инновационной образовательной деятельности понимается оценка состояния, выявляющая общественную значимость инициативы, ее реализационный потенциал, особенность включения данной инициативы в региональную образовательную ситуацию. Экспертиза включает в свои цели определение возможных направлений движений данной инновации, форм ее существования и воздействия в региональной ситуации. Экспертиза рассматривается как "средство управления (как со стороны государства, так и со стороны общества)" и ее проведение возможно в двух режимах: функционирования и развития.

В.И. Слободчиков отмечает, что на фоне развития проектной парадигмы в науках, ориентированных на образование, экспертиза инновационных разработок в сфере образования приобретает, по крайней мере, две цели.

1. О ц е н к а степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям (либо – существующим традициям), выраженной в совокупности общих, специальных и конкретных критериев. По ее результатам возможны рекомендации по доработке основных позиций в предмете экспертизы либо – мотивированный отказ от дальнейшего рассмотрения проекта. Подобная форма экспертной работы (по уже

существующей или заранее сформированной системе критериев) может быть названа нормативно-деятельностной. Здесь важно отметить, что экспертиза инноваций в современном образовании, как правило, предполагает в качестве своего необходимого продолжения консультирование разработчиков проекта, а часто – и прямое участие в его практической реализации. Отсюда – вторая цель экспертизы.

2. П о н и м а н и е авторского замысла, исходной проектной идеи; выявление ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований. Подобная форма экспертной работы (предполагающая заимствование авторской позиции, своеобразную идентификацию с ним, интерпретацию автору его собственных действий и показ ему его собственных перспектив) может быть названа герменевтической.

Автор подчеркивает, что обе эти цели не исключают и даже не взаимополагают, а взаимопронизывают друг друга; в каждой форме экспертной работы присутствуют (должны присутствовать) элементы другой, просто по самому понятию проекта – как образа потребного, но далеко неоднозначного (не нормированного) будущего. Очевидно, что при оформлении типа проектов, требующих "понимающей" экспертизы, начнут выявляться и специфические для них критерии теперь уже нормативно-деятельностной экспертизы.

Наряду с В.И. Слободчиковым сторонниками деятельностного подхода к проведению экспертизы в образовании является большинство современных российских авторов (Д.А. Иванов, В.А. Гуружапов, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, С.Г. Баронене, В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер и др.). Экспертиза рассматривается ими как деятельность по оценке образовательных технологий и сред на основе анализа методов их проектирования и условий распространения в практике.

Центральным для данного подхода является понятие социокультурной ситуации развития ребенка как концентрированного выражения особого

подхода к пониманию закономерностей развития сознания и деятельности человека в процессе обучения и воспитания. Другое исходное понятие – понятие образовательной идеи, под которой понимаются социальная цель обучения (обучения и воспитания) и система представлений о способах ее достижения. Образовательная идея является отправной точкой в создании образовательных технологий и сред и поэтому находится в центре внимания при осуществлении экспертизы.

Предметом экспертизы в этом случае являются особенности объекта, которые имеют конкретное, строго говоря, документальное выражение. Так, например, бессмысленно проводить экспертизу метода обучения, основанного на какой-либо теории, пока он не будет конкретно описан.

Д.А. Иванов определяет экспертизу в образовании как реализацию особой деятельности, в которой одновременно присутствуют исследовательско-аналитическая и проектировочная части. Любая экспертиза выступает здесь как конструирование, как проектирование реальности в многомерном полифоническом функциональном пространстве.

С.Г. Баронене на основе деятельностного подхода выявил три смысловых значения экспертизы "в сознании педагога развивающихся практик":

- как механизм по развитию способности учителя к исследованию, рефлексии собственного педагогического опыта;

- как организационно-управленческий, сакральный ресурс для развития и поддержки инициативы, проекта, деятельности;

- как форма педагогического образования и профессиональной переподготовки педагога в режиме функционирования – развития.

Соответственно выделяется несколько функций экспертной деятельности:

- организация содержательных условий для рефлексивного отношения к авторской деятельности;

процедура выстраивания совместной деятельности на основе
соорганизации разных типов профессионально-предметных знаний;

механизм социально-управленческой поддержки педагогических
инициатив.

Исследование инноваций в образовании – важное, но отнюдь не
единственное направление экспертизы. Предназначение и предметная область
экспертизы должны охватывать по возможности все основные сферы и
аспекты образования, все его "состояния" и уровни развития – как
становящиеся, так и устоявшиеся, как "новые" и авторские, так и
традиционные, важно точно знать, что там происходит с людьми, вне
зависимости от статуса и типа образовательного учреждения.

Приведем примеры определения предмета экспертизы, предлагаемые
различными авторами.

Г. А. Мкртычян: Предметом экспертизы "является не столько оп-
ределение соответствия результатов опытно-экспериментальной и
инновационной деятельности заранее заданным образцам, сколько сам по себе
экспериментальный процесс". В отличие от других способов изучения
образовательных явлений и процессов, – преимущественно диагностических,
нацеленных на решение аттестационных, инспекторских, мониторинговых
задач, особенность которых заключается в том, что они предназначены для
изучения традиционных, устоявшихся форм обучения и построены по
принципу сравнения с заданными эталонами или образцами, – запрос на
экспертизу со стороны образования обусловлен, прежде всего, наличием в нем
инновационных явлений и процессов. Соответственно объектом экспертизы
выступает инновационное образование, понимаемое как все многообразие
инновационных явлений, процессов, обеспечивающих развитие
образовательной системы в целом", а в качестве ее предмета выступает
потенциал развития, заложенный в инновационных явлениях изменяющегося
образования.

Д. А. И в а н о в с соавторами: Три основных "планах анализа педагогической деятельности":

- 1) содержание образовательного процесса, т.е. то, на что он направлен:
 - а) с позиции учителя, б) с позиции ученика;
- 2) то, с помощью каких средств, т.е. организационных форм, реализуется содержание образования, задаваемое учителем;
- 3) что происходит "на самом деле", т.е. что происходит внутри замысла – то, что предполагалось, и то, что не предполагалось.

Ю. В. Г р о м ы к о выделяет следующие предметы экспертизы:

- функции образования в обществе;
- связь институтов образования с другими общественными системами;
- роль образования в формировании человеческого потенциала и капитала. А также – "открытые" предметы экспертизы, возникающие, когда речь идет о развитии образования и постоянном построении новых функций образования в обществе, – новых образовательных институтов, новых профессиональных позиций.

В.И. Слободчиков фиксирует следующие предметы: образовательные процессы, образовательные системы, образовательные программы.

Все они характеризуют предметы специализированной и предметизированной педагогической экспертизы, характерной для нормальной устойчиво функционирующей образовательной практики.

Таким образом, мы видим, что экспертиза – это целое направление в человеческом познании, огромный и разноликий мир: от мимолетной дегустации – до сложнейших исследовательских процедур, от разнообразных рейтингов по неясным критериям – до строго нормированной законом судебной экспертизы... Эксперты и экспертизы сегодня проникли практически во все сферы человеческой деятельности и число их видов и форм не поддается точному определению.

3. Ниже мы приведем лишь некоторые варианты типологии экспертизы, которые могут быть использованы в практической деятельности.

Т. Г. Н о в и к о в а в приложении к педагогической реальности предлагает четыре типа экспертизы:

нормоконтролирующая;
квалифицирующая (интерпретирующая);
дегустационная;
понимающая.

В.И. Слободчиков определяет тип экспертизы через типологию ее объектов и общей формы экспертной работы:

индивидуальная экспертиза может проводиться отдельным профессионалом по четко очерченному предметному содержанию (методика, устав, учебный план и т.п.) в соответствии с либо уже существующими нормативами, либо по специально разработанным критериям;

коллективная экспертиза – по достаточно формализованному методу "Дельфа", когда отдельные фрагменты проекта получают взвешенную оценку группы профессионалов;

комплексная экспертиза – полипрофессиональная и полипредметная – предполагает разработку специальной технологии по согласованию совокупности групповых и индивидуальных экспертиз относительно сложного, многоаспектного проекта в рамках единого экспертного заключения; здесь наиболее эффективны метод компетентных судей и метод прецедентов, используемые в режиме нормативно-деятельностной и/или в режиме герменевтической экспертизы.

М. М. К н я з е в а вводит несколько типологических различий: внешняя и внутренняя экспертизы. Первая базируется на мнении специально отобранной группы экспертов "со стороны"; вторая реализуется через представителей сторон или сил, заинтересованных (затрагиваемых в том числе) в реализации программы. Первая ближе по своей технике к рецензированию, вторая – к общественному обсуждению. Думается, что эти типы экспертизы (при всем различии их целей и техник) не противоречат друг другу, а в оптимальном случае выступают как взаимодополнительные;

экспертиза продукта и экспертиза деятельности;
оценочная и безоценочная экспертиза.

Итоговый документ оценочной – экспертное заключение, которое строится на аргументации экспертов о том, что представляется: актуальным/устаревшим; грамотным/безграмотным; целостным/произвольно-структурированным и т.п. Этот вид экспертизы используется наиболее часто и в случае необходимости принятия однозначного решения (конкурс, аттестация и пр.) он наиболее приемлем.

Итоговый документ безоценочной – экспертный анализ или аналитический отчет. Этот вид используется тогда, когда оценка не является целью проведения экспертизы. Итоговый документ содержит не оценку, а доказательное мнение экспертов о том, что: целесообразно/нецелесообразно; перспективно/бесперспективно; обеспечено/не обеспечено (по эффективности, диагностике) и т.п.

Западные авторы предлагают выделять экспертизу фаз (Weiss) и экспертизу процесса (Patton).

Первая – экспертиза фаз – строится на том, что экспертируемая программа – это логическая последовательность этапов проекта. Соответственно, эксперт может проследивать прохождение программы по этим этапам (ступеням, фазам). Такой подход в значительной мере упрощает процедуру принятия решения о продолжении (изменении) или завершении проекта после каждого этапа его реализации.

Вторая – экспертиза процесса – измеряет не результаты как таковые, даже если это этапы четко выстроенной логичной и прозрачной общей схемы, а сам процесс думания, осуществления, мыслительные ходы, делаемые в той или иной целенаправленной человеческой деятельности. Таким образом, экспертиза процесса сама может стать помимо всего прочего сильным обучающим средством.

Можно предположить, что происходит некоторое смещение, трансформация, или – скорее – расширение основных целей экспертизы

образования. Если раньше в круг ее основных задач входило, прежде всего, найти что-то, разыскать, раскопать, сопоставить, проанализировать найденное и дать некоторое заключение, то теперь речь идет еще и о влиянии экспертизы на образ мыслей тех, чья деятельность подвергается оцениванию. Вероятно, это объясняется тем, что не так просто заменить людей, стоявших у истоков того или иного образовательного проекта, и не загубить этим дело, но возможно попробовать изменить направленность мышления его "основателей" либо "продолжателей".

Складывающаяся в настоящее время система образования, ориентированная на развитие, а также формирующаяся культура инновационной деятельности, остро проблематизируют современную образовательную практику во всех ее аспектах: в управлении, в организации, содержании и технологиях образования. Именно поэтому так важно параллельно с инновационным движением в образовании разворачивать адекватную ему систему экспертной работы. Только в этом случае возможно грамотное и эффективное управление не только функционированием сложившейся образовательной системы, но и переходом ее в режим развития и – самым развитием.

Самостоятельная работа 2.1

По завершении изучения теоретического материала Вами должны быть [выполнены задания для самостоятельной работы модуля 2](#)