

Мкртычян Г.А.

**Психологическая экспертиза в инновационном
образовании.
Теория и практика**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ 1. ПОНЯТИЕ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
1. Общая характеристика экспертной деятельности.....	5
2. Экспертиза в образовании как профессиональная деятельность.....	9
3. Назначение экспертизы в образовании.....	16
4. Цели и функции экспертизы.....	20
5. Понятие экспертизы, её объект и предмет.....	26
РАЗДЕЛ 2. МЕТОДОЛОГИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
1. Гуманитарная методология познания.....	33
2. Образование как гуманитарная система.....	38
3. Общеметодологические принципы экспертизы.....	45
РАЗДЕЛ 3. МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ	
1. Системный подход к описанию экспертной деятельности.....	61
2. Психологические модели профессиональной деятельности.....	67
3. Модель индивидуальной деятельности эксперта.....	73
4. Профессионально важные качества эксперта.....	97
РАЗДЕЛ 4. СИСТЕМА ЭКСПЕРТНОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
1. Уровни экспертной службы в образовании.....	103
2. Методологические принципы деятельности экспертного совета.....	107
3. Концепция, содержание и организация подготовки экспертов образования	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	118
ЛИТЕРАТУРА	120
ПРИЛОЖЕНИЯ	129

ВВЕДЕНИЕ

Понятие экспертизы в последнее десятилетие получило достаточно широкое распространение в образовательной практике: «экспертиза урока», «экспертиза инновационного проекта», «экспертиза опытно-экспериментальной работы», «экспертиза авторских программ», «экспертиза учебно-методических материалов» и т. д. В регионах формируется многоуровневая система экспертной службы: экспертные советы создаются и работают в отдельных образовательных учреждениях, в районных органах управления и информационно-диагностических центрах, в институтах повышения квалификации и муниципальных органах управления образованием. Экспертная деятельность рассматривается и как важная составляющая профессиональной деятельности: экспертные функции вводятся в должностные обязанности ряда специалистов, работающих в образовании: педагогов-психологов, методистов, заместителей директоров по научной работе, сотрудников, ответственных за аттестацию педагогических работников и т. д. Разрабатываются и реализуются учебные программы профессиональной подготовки экспертов в образовании.

В этой связи естественно возникает вопрос о том, не является ли понятие экспертизы очередным модным словом, описывающим хорошо известные, традиционные процедуры и явления такие, например, как анализ урока, диагностика уровня обучения, описание педагогического опыта. Не обусловлен ли этот интерес заимствованием понятия из других сфер деятельности человека, где экспертиза давно сформирована, имеет вполне определенный смысл и задачи — в частности, в судебной практике, медицине, аудит в сфере экономической деятельности и др. И не уподобляемся ли мы известному литературному персонажу Мольера, который вдруг обнаружил, что всю жизнь говорил прозой.

Само по себе введение в образовательную практику новых понятий может иметь конструктивное значение, если оно позволяет по-новому увидеть и осмыслить существующие и известные явления. Однако с экспертизой в образовании дело обстоит, на наш взгляд, гораздо сложнее. Здесь мы имеем дело с новой реальностью, а не просто иным способом описания известного явления. Как показывает опыт автора, экспертиза — один из наиболее актуальных видов профессиональной деятельности в образовании. Такая деятельность активно востребована образовательной практикой и поэтому нуждается в объяснительных основаниях со стороны образовательной теории.

Доказательству этого и описанию психологической теории экспертной деятельности в образовании и посвящена данная монография. В её основу положено, с одной стороны, теоретическое осмысление проблем экспертизы в образовании, а с другой — восьмилетний опыт работы научно-методического экспертного совета Нижегородского института развития образования и многолетняя практика проведения автором судебно-психологических экспертиз.

Нам представляется, что сложилось противоречие между потребностями образовательной практики в экспертной оценке пройденного пути инновационного развития и жизнеспособности новых проектов и недостаточной разработкой общей теории экспертной деятельности, которая позволила бы в единой системе понятий представить многообразие практики проведения экспертиз образовательных проектов. Создание такой психологической теории экспертной деятельности в образовании необходимо в интересах..... Настоящая книга является одним из своевременных откликов на указанное противоречие.

Материал монографии охватывает четыре круга вопросов, относящихся к сущности и специфике психологической экспертизы в образовании.

Первый из них определяет те базовые понятия и особенности экспертной деятельности, которые позволяют рассматривать ее как достаточно самостоятельный вид профессиональной деятельности. Второй круг вопросов - определение роли и места гуманитарного знания в науках об образовании. Проблема гуманитарной методологии познания представлена как новая объяснительная модель инновационных процессов в педагогической картине мира. Третий круг сущностных проблем связан с практикоориентированным характером экспертного исследования, его развивающей и поддерживающей направленностью. Четвёртый раздел монографии посвящён организационно-психологическим и диагностическим вопросам экспертной деятельности в образовании.

РАЗДЕЛ 1. ПОНЯТИЕ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятие «экспертиза», которое широко используется в различных отраслях науки и сферах деятельности человека, в современных словарях определяется как «рассмотрение какого-либо вопроса экспертами для вынесения заключения»; «исследование какого-либо вопроса, требующего специальных знаний с представлением мотивированного заключения» *.

Известно, что в каждой конкретной сфере деятельности экспертиза имеет свои специфические задачи, методiku, критерии, организацию и процедуру проведения (см., например: Ф. С. Сафуанов, И. А. Кудрявцев, Т. В. Сахнова, С. Л. Братченко, А. Н. Тубельский). Однако представляется возможным выделение ряда общих признаков, объединяющих разнообразные специальные виды экспертизы и позволяющих рассматривать ее как достаточно самостоятельный вид профессиональной деятельности.

Первый такой признак связан с **характером ее инициирования**. Потребность в проведении экспертизы возникает в реальной профессиональной деятельности при решении задач, требующих специальных (экспертных) знаний. При этом актуализация этой потребности и формулирование конкретных задач осуществляются непосредственно участниками (исполнителями или организаторами) той или иной образовательной деятельности. Иными словами, инициирование экспертизы осуществляется заказчиком, имеющим общей целью использование экспертного знания для решения определенных профессиональных задач. И для заказчика и для изучаемого объекта экспертиза выступает как внешняя и независимая.

Общая модель проведения экспертных процедур схематически представлена на рис. 1.



Рис. 1. Взаимоотношения различных составляющих экспертной деятельности

Как видно на рис. 1, экспертная деятельность может осуществляться при наличии трех основных составляющих:

- объекта экспертизы;
- заказчика экспертизы;
- эксперта.

В качестве **объекта экспертизы** выступает реально выполняемая профессиональная деятельность, в ходе которой возникают затруднения, проблемы, вопросы, для разрешения которых необходимо привлечение эксперта как носителя специального знания. Информация о возникшем затруднении поступает к **заказчику** (1).

Таковым чаще всего является инстанция, несущая ответственность за эффективность выполнения соответствующей профессиональной деятельности. На основе анализа информации о возникших затруднениях заказчик принимает решение о необходимости проведения экспертизы и конкретизирует экспертное задание (2).

Эксперт, решая поставленные перед ним задачи, проводит необходимые экспертные процедуры (3). По результатам соответствующего исследования (4) им оформляется экспертное заключение, которое передается заказчику (5). Полученное экспертное заключение может быть положено в основу определенного управленческого решения (6).

В реальной практике проведения экспертизы нередко возникают ситуации, когда заказчиком экспертизы выступает не отдельная руководящая инстанция, а непосредственно исполнитель профессиональной деятельности. В качестве примера можно привести постановление о назначении судебно-психологической экспертизы следователем в ходе проведения им следственных действий. Или заказ от педагогического коллектива на проведение экспертизы инновационного проекта, реализуемого в школе.

Отличительная особенность этих ситуаций состоит в том, что и само решение о проведении экспертизы, и использование экспертного заключения в рамках собственной деятельности осуществляются самим **исполнителем** профессиональной деятельности, без посредничества какой-либо дополнительной руководящей инстанции. Однако независимо от того, какая инстанция и с какой целью инициирует заказ на экспертизу, для нас важно еще раз подчеркнуть независимую позицию эксперта по отношению к объекту экспертизы.

На наш взгляд, нередко используемые в психолого-педагогической литературе понятия «внутренней экспертизы» или «самоэкспертизы» являются не совсем корректными, так как неоправданно расширяют понимание сути экспертизы. Возможно, что одной из причин расширительного толкования экспертной деятельности является использование аналогии процессов «аттестации — самоаттестации». В рамках этой диады самоаттестация рассматривается как этап самоконтроля и самостоятельной подготовки к внешней аттестационной проверке

на соответствие определенному эталону. При этом самооценка представляет собой взгляд на себя, свою деятельность на основании заранее заданных извне показателей и критериев. Принципиально иную особенность имеет экспертная оценка, которая всегда есть оценка извне, со стороны независимого специалиста.

Вторая особенность любой экспертизы заключается в требованиях к уровню специальной подготовленности эксперта. Общеизвестно, что статус эксперта предполагает **высокий уровень профессионализма**. Авторитет и добросовестность его не могут подлежать сомнению и должны быть заданы изначально, для того чтобы экспертное заключение имело знак качества.

В целом, безусловно соглашаясь с требованием высокого профессионализма, предъявляемого к экспертной деятельности, мы не можем, однако, не отметить, что проблема эта требует специального объяснения. Подчеркивая незавершенность научного решения проблем профессиональной подготовки экспертов, О. С. Анисимов с иронией пишет: *«Остается лишь придать размышлениям об экспертизе черты откровения по поводу таинственной, тонкой, интимной, индивидуальной, творческой «алхимии» высококвалифицированных специалистов и зачислить их в реестр свободных художников»* (6).

В настоящее время психология профессионализма активно развивается на стыке психологии труда и нового психологического направления — акмеологии (А. А. Деркач, Б. Г. Ананьев, А. К. Маркова, Г. С. Михайлов, Н. В. Кузьмина, А. П. Ситников). В рамках психологии профессионализма исследуются следующие задачи: психологические критерии уровня профессионализма; этапы и ступени продвижения к нему; показатели профессионализма; возрастные и индивидуальные особенности становления профессионала; факторы, вызывающие снижение профессионализма (профессиональное старение, профессиональные деформации и т. д.); пути их преодоления (44, 3, 104, 86, 156).

Для профессиональной экспертной деятельности эти исследования имеют, бесспорно, огромное значение. Они важны как для ее развития, так и для решения практических задач профессионального отбора и подготовки экспертов. С другой стороны, сама психология экспертной деятельности, как одно из направлений научного исследования, может быть полезна для построения общей теории психологии профессионализма. В частности, возможен подход, при котором экспертный уровень деятельности выделяется и рассматривается в качестве одного из самых высоких уровней (этапов) профессионального роста. Кроме того, проблему разработки показателей и критериев профессионализма целесообразно решать в рамках именно экспертного подхода, то есть использования экспертных процедур и критериев оценивания.

Высокий профессионализм экспертов является необходимым условием и основанием **объективности** экспертного заключения. В этой связи следует заметить, что считается непрофессиональным повторное проведение экспертных

процедур другими экспертами. При проведении сложных и ответственных исследований для достижения максимальной объективности проводится групповая экспертиза.

И наконец, третья принципиальная особенность экспертизы связана с характером использования экспертного заключения. Несмотря на всю значимость и авторитетность такого заключения, оно имеет сугубо **рекомендательный характер** и может быть принято полностью, частично или отвергнуто инстанцией, принимающей решение. Иными словами, результаты экспертного исследования не имеют характера самостоятельного решения, но могут быть положены в основу того или иного управленческого вывода, связанного с реализацией профессиональной деятельности.

Обусловлено это рядом обстоятельств, среди которых можно выделить три основных.

Во-первых, экспертное исследование зачастую имеет локальную, узкоспециальную направленность. При разрешении возникшего в рамках сложной профессиональной деятельности затруднения нередко назначаются несколько различных специальных экспертиз, результаты которых должны быть обобщены при принятии соответствующего решения. Само по себе единичное экспертное заключение может быть положено в основу управленческого решения, если оно соотносено с результатами других экспертных исследований.

Во-вторых, при принятии управленческого решения анализируются и обобщаются не только результаты экспертных исследований, но и весь комплекс условий реализации данной профессиональной деятельности, включая возможности ресурсного обеспечения. Экспертное заключение является в таком контексте значимым элементом, но одним из многих в информационном обеспечении профессиональной деятельности.

Третье обстоятельство, определяющее не прямое использование экспертного заключения, связано, на наш взгляд, с характером отношений специального научного знания и практической деятельности. Отношения эти имеют диапазон от полного доверия в научно-технической сфере до ситуативного, частичного доверия в гуманитарной. Особая миссия экспертного знания в гуманитарной сфере деятельности человека будет представлена ниже.

Таким образом, в общем контуре управления профессиональной деятельностью результаты экспертного исследования выступают как важный элемент информационного обеспечения принятия решения.

Выделенные выше особенности проведения экспертизы: инициирование заказчиком; внешний, независимый характер ее; высокие требования к профессионализму экспертов; рекомендательный характер экспертного заключения — описывают внешние, формальные характеристики экспертной деятельности. Что же касается внутреннего строения ее, то, в традиционном понимании, она приближается к диагностической деятельности, предполагающей

исследование того или иного объекта с помощью известных методик, процедур и критериев. При этом следует иметь в виду, что, в отличие от научно-исследовательской, экспертная деятельность не имеет своей целью нахождение нового знания или разработку новых методов измерения. Экспертное исследование опирается на уже известные научные факты и измерительные процедуры и демонстрирует их непосредственное применение при решении конкретных практических задач.

2. ЭКСПЕРТИЗА В ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

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» (5, 21, 58). В образовательных учреждениях, органах управления образованием, информационно-диагностических центрах, институтах системы дополнительного образования формируются научно-методические экспертные советы.

Наряду с учебно-методической, научно-исследовательской и информационно-аналитической деятельностью экспертная работа становится одной из ведущих в сфере интересов региональных институтов развития образования. В связи с её широким распространением возникает управленческая задача создания региональной экспертной службы в образовании.

Широкое распространение экспертных процедур в современной образовательной практике делает настоятельно необходимым теоретическое осмысление этого вида деятельности. На наш взгляд, в основу построения психологической теории экспертизы может быть положено представление об экспертной деятельности как деятельности **профессиональной**. С одной стороны, это обусловлено реально происходящими процессами профессионализации: экспертные функции вводятся в должностные обязанности педагогов-психологов, методистов и зам. директоров школ по научной работе; специалистов, занимающихся аттестацией педагогических работников; сотрудников институтов повышения квалификации. В системе дополнительного образования реализуются учебные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки экспертов; разрабатываются и оформляются методические рекомендации и инструментарий для различных видов экспертизы.

С другой стороны, наш опыт проведения педагогических экспертиз (в практике научно-методического экспертного совета Нижегородского института развития

образования) свидетельствует, что экспертная деятельность в образовании имеет особое предназначение, специфические функции, задачи и технологии проведения, предусматривает особый перечень требований к профессионализму экспертов и т. п., что позволяет рассматривать ее в контексте профессионально-деятельностного подхода.

Включение экспертизы в профессионально-деятельностный контекст изучения предполагает соотнесение ее особенностей с понятиями «профессия» и «специальность».

В настоящее время распространенным является понимание профессии как исторически возникшей необходимой обществу формы деятельности, для выполнения которой человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества (79).

С точки зрения общества, профессия — это система профессиональных задач, форм и видов деятельности, профессиональных особенностей личности, способных обеспечить удовлетворение общественных потребностей. Профессия как социально зафиксированная область возможной реализации трудовых функций существует в форме множества «трудовых постов», распределенных в обществе (73).

С точки зрения конкретного человека, профессия — это социально зафиксированная область его возможных трудовых действий, для выполнения которых он должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности, профессиональные качества личности.

Существуют разные точки зрения на соотношение понятий «профессия» и «специальность» (104, 115). Наиболее распространена позиция, в соответствии с которой специальность рассматривается как один из видов деятельности внутри профессии, нацеленный на достижение специфическими средствами более частных, промежуточных или общих результатов. При таком подходе анализ экспертной деятельности как специальности означает изучение ее в рамках общей, широкой профессии, например: педагог-эксперт, ученый-эксперт, врач-эксперт и т. п.

В реальной практике экспертная деятельность является не столько самостоятельной профессиональной деятельностью, сколько **дополнительной**, выполняемой представителями других профессиональных групп, таких, как учителя, педагоги-психологи, менеджеры образования, ученые и вузовские преподаватели, работающие в сфере педагогического образования. В то же время нельзя не подчеркнуть, что экспертная деятельность, осуществляемая представителями перечисленных профессиональных групп, является, безусловно, достаточно специфичной и по своему содержанию, и по целям, и по средствам выполнения и в известной степени выходит за границы «родственной» профессии. В этой связи возможно исследование экспертной деятельности в образовании не только как специальности внутри педагогически ориентированных профессий, но

и как **специального вида** профессиональной деятельности в рамках общей экспертной профессии. В этом случае экспертиза в образовании оказывается родственной таким специальным видам профессиональной экспертизы, как экспертиза правовая, научно-техническая, медицинская, экологическая и т. д. Основанием для такого подхода является отчетливая тенденция к дифференциации экспертной деятельности в образовании, которая, на наш взгляд, имеет в настоящее время не столько содержательные ограничения, сколько нормативно-правовые. Так, например, в работе практических психологов образования все больший удельный вес начинает занимать деятельность именно экспертная. Следовательно, в перспективе возможна трансформация профессиональной принадлежности по цепочке: психолог образования – психолог-эксперт образования.

Сочетание двух указанных подходов к экспертизе не только отражает современный этап становления экспертной деятельности в образовании, но и обнаруживает её двойственную природу. В действительности любая экспертиза вбирает в себя и специфику ее объекта — той сферы практической деятельности, в которой она осуществляется, и собственно профессиональную деятельность эксперта. При этом особенности экспертной деятельности в значительной степени предопределяются сферой применения, которая обуславливает и постановку экспертных задач, и выбор средств и процедур исследования, и способ применения полученных результатов.

Следовательно, отправной точкой в изучении экспертной деятельности в сфере образования должно быть целеполагание, определение основных функций и решаемых задач, выявление специфики объекта и предмета экспертизы. Исходя из этого, может быть исследована собственно «деятельностная» составляющая: определены методологические основания и методические принципы экспертной деятельности, построена индивидуальная модель профессиональной деятельности, предложены программы профессиональной подготовки экспертов. Именно в такой логике проводилось наше исследование психологии экспертной деятельности в образовании.

Анализ экспертной деятельности как профессиональной предполагает включение ее в известные типологии профессий. Одной из наиболее принятых и практически реализуемых в системе профориентационной и профдиагностической работы является классификация, предложенная Е. А. Климовым (73). В зависимости от оснований автор выделяет четыре яруса классификации профессиональной деятельности.

Первый ярус, определяемый **по объекту труда**, позволяет выделить пять основных типов профессий:

человек — живая природа;

человек — техника и неживая природа;

человек — человек;
человек — знаковая система;
человек — художественный образ.

Второй ярус классификации предусматривает выделение трех классов профессий, группируемых на основе **объединяющих их целей**:

- гностические;
- преобразующие;
- изыскательские.

Третий ярус позволяет выделить четыре вида профессий **по признаку основных орудий, средств труда**, в них используемых:

ручного труда;
машинно-ручного труда;
связанные с применением автоматизированных и автоматических систем;
связанные с преобладанием функциональных средств труда.

И наконец, **четвертый ярус** классификации, выделяемый **по признаку условий труда**, составляют следующие четыре группы профессий:

- работа в условиях микроклимата, близких к бытовым, «комнатным»;
- трудовая деятельность, связанная с пребыванием на открытом воздухе;
- работа в необычных условиях;
- работа в условиях повышенной моральной ответственности.

Безусловным достоинством классификации, предлагаемой Е. А. Климовым, является системность и возможность описания той или иной профессии с помощью формулы, отражающей конкретные ее характеристики на каждом из четырех ярусов трудовой деятельности человека. Так, применительно к профессии эксперта в сфере образования эта формула может быть представлена следующим образом.

По объекту труда это профессия «человек — человек». При этом мы исходили из того, что основным объектом труда эксперта является реально осуществляемый образовательный процесс, совместная деятельность учителя и ученика.

По принадлежности к классу профессий экспертная деятельность может быть охарактеризована как гностическая, поскольку она ориентирована на исследование и оценку тех или иных образовательных нововведений.

По характеру применяемого труда экспертиза может быть описана как профессиональная деятельность, связанная с преобладанием функциональных средств труда. В действительности экспертиза выступает как деятельность мыслительная, где в качестве основного средства труда используются соответствующие подструктуры интеллекта.

По условиям труда экспертная деятельность относится к группе профессий, связанных с повышенной моральной ответственностью, поскольку экспертное заключение является основой для принятия того или иного управленческого

решения и, соответственно, определяет «судьбу» того или иного инновационного проекта.

В основу другой известной классификации профессий, принадлежащей С. Г. Струмилину (161), положена степень самостоятельности труда. В соответствии с этой классификацией выделены следующие виды профессионального труда:

- автоматический (строго регламентированный, с однотипными мелкими операциями, однообразными заданиями и приемами);
- полуавтоматический (действия не всегда строго регламентированы, при однообразности заданий и приемов возможно разнообразие в стиле, ритме);
- шаблонный исполнительский (задания и приемы однообразны и строго оговорены инструкциями);
- самостоятельный (в пределах задания предоставляется простор для выбора приемов работы);
- свободный творческий (работник выбирает не только приемы, но и сами задания).

В рамках этой классификации экспертная деятельность относится, безусловно, к самостоятельному труду, но включает в себя и элементы свободного творческого труда.

Заказ-задание на проведение экспертизы формулируется извне либо управленцами образования, либо самими авторами инновационных образовательных проектов. За экспертом остается право самостоятельного выбора приемов, средств, процедур проведения экспертизы. Следует заметить, что нередко он принимает участие в формулировке и самого экспертного задания, что позволяет сделать ее более корректной и обоснованной.

Чаще всего заказ на экспертизу в сфере образования формулируется в общем виде: «оценить результаты опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении», «рассмотреть результаты апробации нового учебно-методического комплекса»; «проанализировать предлагаемый образовательный проект» и т. п. Перевод общей цели в форму конкретных экспертных задач осуществляется, как правило, экспертом. Решение их предполагает отчетливо выраженный момент творчества в его работе и не сводится к выбору адекватных диагностических методов и средств изучения образовательной практики. В тех случаях, когда предметом экспертизы выступает новое явление, применение известных методов и процедур является не всегда корректным и требует от эксперта конструирования нового инструментария, адекватного изучаемому объекту. Это особенно важно, когда речь идет о психологических исследованиях. При этом имеется в виду не только «разрешающая способность» используемого инструментария, но и его применимость к педагогическому явлению.

В этой связи уместно сослаться на известного методолога М. Бунге, который ввел понятие о типах наук: науках, в которых результат исследования не зависит от метода, и науках, где результат и операция с объектом образуют инвариант —

факт есть функция от свойств объекта и операций с ним. По мнению автора, к данному типу наук принадлежит и психология. В целом можно сказать, что при решении достаточно сложных экспертных задач работа эксперта по критерию присутствия в ней элементов творчества приближается к профессиям научным и изобретательским.

Помимо рассмотренных выше, существует целый ряд классификаций профессий по другим основаниям: по требованиям к психофизиологическим особенностям человека (132), по профилю саморегуляции (116), по необходимости сочетания у человека профессионально важных качеств и др.

Не останавливаясь на их описании, рассмотрим еще только одну классификацию, имеющую для нас определённое значение. Известно, что профессии отличаются друг от друга необходимой для их осуществления степенью квалификации. Одни из них требуют высокой квалификации и длительной дорогостоящей подготовки, другие же в этом совершенно не нуждаются. Безусловно, что экспертный труд относится к числу первых, поскольку предполагает наличие самой высокой квалификации исполнителя. Действительно, отличительной особенностью экспертной деятельности является то, что авторитет эксперта как профессионала не может подлежать сомнению и само экспертное заключение несет на себе неоспоримую печать качества. Один из синонимов слова «экспертный» - слово «высокопрофессиональный». В этой связи экспертный уровень можно рассматривать как высший этап профессионального роста (104) специалиста — уровень, при котором специалист не только умеет создавать продукцию высокого качества, но и готов оценивать с этих позиций результаты труда других специалистов.

Понятно, что экспертный уровень требует долгого и сложного профессионального развития и специальной подготовки. Экспертный профессионализм не может быть явлением массовым, а программы подготовки экспертов должны быть открытыми и вариативными.

В последние годы широкое распространение при анализе и классификации профессий получает модульный подход (31). Модулем профессии называют единицу, типовой элемент ее описания. Обычно модуль представляет собой относительно автономное трудовое действие (навык) внутри профессии, из которых вся она как бы и состоит. Для разных профессий они могут быть инвариантными. На модульном понимании профессии строится в настоящее время большое количество обучающих программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, в которых профессиональное обучение понимается как формирование и последовательное приращение новых профессиональных навыков.

Неотъемлемой составляющей описания профессиональной деятельности в психологии труда является построение модели специалиста. Она выступает как отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических

качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как члена общества. В модель специалиста, как правило, входит описание видов профессиональной деятельности, ее сферы и структуры, ситуаций профессиональной деятельности и способов их решения, в том числе типовых профессиональных задач и функций, профессиональных затруднений, типичных учреждений и рабочих мест (115, с. 12). Общепринятым является включение в модель специалиста совокупности профессионально важных знаний, умений, свойств и качеств личности, обеспечивающих выполнение профессиональной деятельности. На основе этого строится и модель подготовки специалиста.

А. К. Маркова в модель специалиста включает следующие компоненты:

— **профессиограмму** как описание психологических норм и требований к деятельности и личности специалиста;

— **профессионально-должностные требования** (ПДТ) — описание конкретного содержания деятельности, определяющего, что и как он должен делать при решении профессиональных задач в условиях конкретной должности. ПДТ содержит перечисление минимума профессиональных умений, которыми должен владеть специалист для обеспечения необходимого уровня профессиональной деятельности;

— **квалификационный профиль** — сочетание необходимых видов профессиональной деятельности и степени их квалификации, квалификационного разряда для оплаты (104, с. 22).

Нетрудно увидеть, что в предлагаемой модели специалиста основное значение с точки зрения психологической «нагрузки» имеет **профессиограмма**. Она понимается как научно обоснованные нормы и требования к видам профессиональной деятельности и качеств личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создают условия для развития его личности. Профессио-грамма — это **обобщенная эталонная модель** успешного специалиста в данной области.

Существуют разные подходы к содержанию и структуре профессиограммы. Наиболее распространенной является **комплексная профессиограмма**, в которой учитывается широкий круг характеристик труда в целом (126).

А. К. Маркова разрабатывает задачно-личностный способ **построения профессиограмм**, который основывается на выделении профессиональных задач и адекватных им профессиональных личностных качеств. Эти сопряжения образуют модуль, понимаемый автором как совокупность единиц объекта и субъекта трудовой деятельности. Число модулей соответствует числу основных профессиональных задач. Перечень таких задач, выстроенный по вертикали, образует каркас, матрицу модулей данной профессии, составляющую основу профессиограммы.

Показательно, что задачно-личностный способ реализован А. К. Марковой применительно к одной из наиболее сложных профессий — профессии учителя (105).

Аналитическая профессиограмма в качестве средства обеспечения профессиональной диагностики кадров предлагается в работах Е. М. Ивановой (59, 60). Автор обосновывает необходимость разделения в профессиограмме двух блоков: описание деятельности, выработанное в общественном опыте, и описание психологической деятельности человека и его качеств, симметричных объективной деятельности, но не совпадающих с ней.

Таким образом, в аналитической профессиограмме различаются нормативно заданная структура профессиональной деятельности и психологическая структура деятельности, психологические качества работника.

Поскольку в профессиограмме заложены требования общества к специалисту, то ее можно использовать как основу для описания его актуального стандарта. В то же время необходимо отметить, что построение детализированных профессиограмм целесообразно и осуществимо прежде всего для тех профессий, где жестко заданы результат и состав профессиональных действий (к примеру, инженерных профессий). В профессиях же творческих, с неопределенным результатом и неалгоритмизированными способами действий построение профессиограмм если и возможно, то в более обобщенном виде (например, профессии ученого).

Именно к этому типу профессий относится экспертная деятельность в образовании. Более того, как профессиональная деятельность сегодня она находится на начальном этапе своего становления и настоятельно нуждается как в содержательно-психологическом изучении, так и нормативно-правовом оформлении.

В этой связи нам представляется наиболее целесообразным дать обобщенное профессиональное описание экспертной деятельности в образовании.

В нашем исследовании оно реализовано в форме выделения общеметодологических и конкретных методических принципов проведения экспертизы; построения функциональной модели индивидуальной деятельности эксперта, включая требования к его профессионально важным качествам и разработку концепции образовательных программ для подготовки экспертов образования.

3. НАЗНАЧЕНИЕ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Назначение экспертизы в образовании неразрывно связано с качественными изменениями, которые оно претерпевает. Следуя общефилософскому принципу «все течет, все изменяется», признаем, что факт развития образования не требует специальных доказательств, однако заметим при этом, что природа этого

процесса, механизмы и средства, возможности управления им остаются пока малоизученными.

Существует достаточно большая неопределенность в содержательном наполнении и соотношении таких близких понятий, как «развитие», «изменение», «эволюция», «трансформация», «совершенствование», «становление», «движение». В зависимости от специфики объекта изучения (живые, неживые, технические, социальные и другие системы), принадлежности к той или иной научной школе, характера решаемых исследовательских задач широко используются любые из них (или их комбинации).

В дальнейшем изложении мы будем опираться, прежде всего, на понятие «развитие» как наиболее сложившееся и употребляемое в сфере психолого-педагогического знания. Принцип развития утвердился в современной отечественной психологии в качестве одного из методологических принципов психического исследования; интенсивно оформляется и внедряется в учебный процесс в виде самостоятельной учебной дисциплины «Психология развития человека» (В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин, Е.Е. Сапогова); активно разрабатываются и широко используются в научном обиходе такие понятия, как «развивающее обучение», «педагогика развития» и др.

Один из возможных подходов к пониманию природы и механизмов развития образования связан с рассмотрением его как сложной социальной системы в рамках общей теории систем (13, 17, 19, 129, 151). Значительной вехой в теоретическом осмыслении универсальных механизмов организации и самоорганизации сложных систем стала работа А. А. Богданова «Всеобщая организационная наука (тектология)» (19). В ней предпринята масштабная попытка сформулировать универсальные законы организации и развития. Своими историческими предшественниками А. А. Богданов называет Г. Гегеля и Г. Спенсера, создателя универсальных схем эволюционного процесса.

Центральным понятием в теории автора выступает понятие «организация». Согласно этой теории, все развивающиеся объекты природы и общества представляют собой целостные образования, или системы, относительно постоянные и тождественные самим себе на разных стадиях развития. Они состоят из многих элементов и их деятельностей, но результаты их совместной деятельности больше простой адекватной суммы. Такое объединение элементов А. А. Богданов и называет организацией. Основная мысль автора заключается в признании того, что законы организации едины для любых объектов природы и общества.

В основе развития организации лежит **закон системной дифференциации**, или закон расхождения частей целого, возникновения специализированных элементов и их специализированных деятельностей там, где их в начале развития не было. Между вновь возникшими (разошедшимися) элементами не только сохраняются связи, но и возникает отношение взаимной дополнительности. Поэтому

дифференциация и специализация, по А. А. Богданову, это не просто накопление различий, но организационная форма, повышающая функциональность системы.

Анализируя проблему движущих сил развития, автор различает действие **внешних и собственно внутренних** факторов. Внешнюю причину организационного развития систем он видит в их взаимодействии со средой. Поскольку любое целостное образование находится в постоянно изменяющейся среде, то простое сохранение сложившихся форм организации невозможно — оно достигается только путем их прогрессивного развития по закону системной дифференциации. Благодаря этому увеличивается число элементов и их активностей, проявляется большая устойчивость и пластичность. Внутренняя причина развития связана с тем, что возрастание организационных различий между частями целого, увеличение противоречий между ними имеют тенденцию к дезорганизации и распаду системы. И тогда в ней включаются противоположно направленные **интеграционные процессы**, которые ведут к совершенствованию специализированных функций ее элементов, к их взаимопроникновению и взаимосогласованию, и **процессы системной консолидации**, устраняющие внутренние противоречия за счет кардинального преобразования организации. Посредством интеграционных процессов на определенное время вновь достигается устойчивость системы, но уже на более высоком уровне.

Циклическое чередование системной дифференциации и процессов интеграции и составляет механизм развития системы. Нельзя не отметить, что такое понимание во многом предопределило суть современного системного подхода к процессам развития (178).

На наш взгляд, изложенное представление о двух универсальных принципах, или законах, развития — дифференциации и интеграции — вполне применимо для понимания механизмов развития образовательной системы.

Современная ситуация в образовании характеризуется сосуществованием двух основных стратегий организации обучения: традиционной и инновационной. *«Пора признать, что есть два направления развития образования — в духе традиционного уклада его организации и в духе инновационной стратегии, опирающейся на учет реальных перемен в характере общественного запроса к личности и к изменившейся роли личности в общественном прогрессе»* (102, с. 14). Сами термины «инновационное и традиционное образование», «нормативное обучение» и идея их альтернативности были предложены группой ученых в докладе Римскому клубу в 1978 г. В нем они обратили внимание на факт несоответствия традиционного обучения требованиям, которые современность предъявляет к личности и развитию ее познавательных возможностей (20). Необходимость перехода от традиционного к инновационному обучению обусловлена тем общепризнанным фактом, что вторая половина XX столетия стала периодом «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики,

техники, общественной и индивидуальной жизни. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускоренным развитием всех сторон общественной жизни, что чрезвычайно углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Рассматривая задачи современной системы образования в контексте этих перемен, исследователи связывают возможность преодоления этого противоречия с развитием инновационного обучения. Оно понимается как обучение, ориентированное на формирование личности, готовой к адаптации в условиях быстрых перемен и неопределенного будущего. Подобная готовность должна формироваться за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления и сотрудничеству.

В рамках традиционного обучения возможно лишь «усовершенствование», «улучшение» существующего уклада организации образования. Поэтому, признавая реальность глобальных перемен в мире, смену типов экономического и социокультурного развития, следует отказаться от иллюзии приведения в соответствие с требованиями времени системы традиционного обучения. Отправной точкой построения нового уклада массового школьного образования должна стать идея самоценности личности учащегося, поскольку именно личностным фактором в значительной степени определяется прогресс в постиндустриальном информационном обществе.

Новый тип организации учебно-воспитательного процесса, раскрепощающий личность и учителя и ученика, уже начал широко разрабатываться и осваиваться практиками образования во всем мире как на уровне индивидуального новаторства, так и на уровне общественно-профессиональных движений, манифестирующих создание нового типа школ (102). Однако, и это важно подчеркнуть, речь не идет о создании единой модели современной школы, альтернативной традиционной, или нормативной. Основным смыслом инновационного движения в образовании — это создание достаточного **разнообразия** образцов (типов, моделей) инновационной школы, соответствующих современным реалиям общественной жизни. В этом отношении инновационные процессы в образовании осуществляются по универсальному для всех сложных систем механизму «системной дифференциации».

Необходимость реформирования отечественного образования и перехода от адаптивно-дисциплинарной модели **унифицированного образования** к личностно ориентированной модели **вариативного** обосновывается в работах А. Г. Асмолова (9, 10). Автор дает следующую характеристику нового образования: *«Вариативное образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечила ориентацию личности в разного рода*

жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности» (60, с. 242). По мнению ученого, в развитии вариативного образования важную роль играют авторские школы, которые выступают как поисковые механизмы, апробирующие разные пути образования в культуре. При всем разнообразии инновационных авторских школ их можно подразделить на два типа: инструментальные и культурологические. Инструментальными школами осваивается и внедряется в педагогическую практику какой-то конкретный педагогический метод, открытый кем-либо из наиболее талантливых педагогов-новаторов. Культурологические авторские школы возникают на стыке мировоззренческих концепций с инновационными технологиями.

Особого внимания, по мнению А. Г. Асмолова заслуживают такие авторские проекты, как «Дидактическая система обучения» Л. В. Занкова, «Система развивающего обучения» Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, программа «Развитие» А. В. Запорожца — Л. А. Венгера, «Деятельностная теория обучения» П. Я. Гальперина — Н. Ф. Талызиной, «Школа диалога культур» В. Г. Библера. Автор отмечает, что *«во всех этих подходах преодолен долгий период существования научно-практического параллелизма: теория отдельно, технология отдельно»* (10, с. 244). Перспективу развития вариативного образования А. Г. Асмолов связывает с задачей синтеза названных направлений педагогики развития (механизм интеграции в понимании А. А. Богданова) с сохранением при этом неповторимого лица каждой из авторских школ.

Очевидно, что непрерывно развивающееся, инновационное образование нуждается в самопознании, в собственном психолого-педагогическом осмыслении. **Назначение экспертизы в образовании как особого способа изучения образовательных процессов и явлений и заключается именно в том, чтобы служить средством такого самопознания, рефлексии развития нового образования.**

4. ЦЕЛИ И ФУНКЦИИ ЭКСПЕРТИЗЫ

Конечной целью любой экспертизы в самом общем виде является ответ на поставленный заказчиком вопрос (или вопросы), который оформляется в виде экспертного заключения. Вопросы, предлагаемые для экспертного рассмотрения, определяются на основе реальных потребностей развивающейся образовательной практики.

Эмпирически можно выделить три основные группы заказчиков экспертизы в образовании:

— представители районных, городских, областных и федеральных органов управления образованием;

— руководители и педагогические коллективы различных видов и типов образовательных учреждений;

— отдельные педагоги, группы педагогов, ученые, работающие в сфере образования.

Характерны данные о количестве экспертиз, организованных научно-методическим экспертным советом Нижегородского института развития образования за пять лет работы (1997—2001 гг.) по запросам трех названных групп заказчиков:

I гр.— 100 экс. (10%);

II гр.— 600 экс. (60%);

III гр.— 300 экс. (30%).

Выделенные группы заказчиков, обращаясь к экспертам, декларируют различные цели.

1. Представители органов управления образованием ставят целью получение информационной основы для принятия того или иного управленческого решения. В сферу их интересов входит весь спектр вопросов развития образования, начиная с творческой деятельности отдельных педагогов и кончая крупными инновационными проектами областного и федерального масштаба. На региональном уровне (по опыту образовательного комплекса Нижегородской области) заказ на экспертизу от органов управления образованием осуществляется по следующим основным направлениям:

— экспертиза результатов опытно-экспериментальной работы на региональных экспериментальных площадках;

— экспертиза нормативно-правовых документов, обеспечивающих содержательно-процессуальную сторону развития образования;

— экспертиза уровня квалификации и профессионализма педагогических и руководящих работников в ходе аттестации;

— экспертиза авторских программ, учебников, учебно-методических и дидактических материалов, подлежащих тиражированию и использованию в образовательных учреждениях Нижегородской области;

— экспертиза результатов реализации целевых и комплексных областных программ развития образования;

— экспертиза инновационных проектов, предлагаемых к реализации.

Управленческие решения, принятые на основе экспертизы, оформляются в виде соответствующих приказов, положений, рекомендаций и т. п.

2. В тех случаях, когда заказчиком выступают руководители и педагогические коллективы отдельных образовательных учреждений, общей целью становится проведение своего рода «педагогического аудита» образовательного процесса в данном учреждении. В педагогическом коллективе, который прошел определенный путь поиска и апробации своей модели школы, формируется потребность посмотреть на себя со стороны, определить, на каком этапе развития

находится учреждение, какие последующие приоритетные задачи ему следует решать, какие коррективы необходимо внести в программу его развития и т. д.

При этом школа (детский сад, профессиональное училище и т. д.) заинтересована не только во внешней объективной оценке своего инновационного пути, но рассчитывает и на поддержку и совместный поиск перспектив развития. Очевидно, что в основе подобного рода заказа на экспертизу лежит принципиально иная мотивация. И, соответственно, тогда экспертиза предполагает принципиально иной характер отношений между участниками и разработчиками инновационного проекта и экспертами, а именно отношение диалога и сотрудничества (А. Н. Тубельский, С. Л. Братченко).

3. В третью группу заказчиков экспертизы входят авторы учебных программ, учебников, учебно-методических и дидактических материалов, разработчики новых технологий обучения. По способу инициирования данный вид экспертизы также имеет добровольный характер. Среди ее заказчиков следует различать авторов, выбирающих «свой путь» в педагогической деятельности на основе разработанных ими материалов, и авторов, претендующих на широкое тиражирование своих учебно-методических разработок и внедрение их в практику образовательных учреждений.

В первом случае экспертиза носит разрешительный характер. В результате ее заказчик получает сертификат, дающий ему право на реализацию творческих учебно-методических и дидактических новаций в своей педагогической деятельности. В этой ситуации разработки носят индивидуальный авторский характер и не подлежат тиражированию.

Во втором — автор получает рекомендацию к изданию и внедрению вариативных учебных программ, учебников в практику образовательных учреждений региона. Очевидно, что во втором случае экспертиза нуждается в более строгих и жестких процедурах и критериях оценивания.

Подводя итоги сказанному, целесообразно констатировать, что со стороны разных групп заказчиков могут быть выделены следующие общие цели экспертизы:

- создание информационной основы для принятия управленческих решений, связанных с развитием образования;
- проведение педагогического аудита в образовательных учреждениях, реализующих инновационные проекты;
- легитимизация и внедрение авторских программ, учебников, материалов, обеспечивающих содержательное и технологическое развитие образовательных процессов.

Выделенные выше общие цели конкретизируются в задачах, которые решает процедура экспертизы. Принято считать, что определение их осуществляется непосредственно заказчиком: именно он формулирует вопрос (или вопросы), на который должен ответить эксперт. На наш взгляд, определение конкретных задач

экспертизы может быть конструктивным только при совместном их обсуждении и согласовании всеми участниками экспертной процедуры. Благодаря такому предварительному согласованию создаются необходимые условия для ее успешного проведения, а также осмысления и принятия результатов экспертизы всеми заинтересованными в ней сторонами.

К типичным недостаткам при определении и формулировании экспертных задач относятся следующие: проблемные вопросы ставятся либо в слишком общем виде, либо некорректно и потому не имеют решения. Эти затруднения связаны с тем, что на сегодняшний день теория экспертизы в образовании находится еще только в стадии становления, отсутствует общепринятая типология экспертных задач. Подобная типология существует, например, в сфере судебно-психологической экспертизы, в рамках которой выделены и описаны принципиальные вопросы, подлежащие экспертному разрешению (152). Она сложилась, с одной стороны, в результате многолетней практики производства судебно-психологической экспертизы, а с другой — является результатом научного осмысления этой практики учеными-психологами и юристами.

Аналогичная задача стоит сегодня и перед теорией экспертизы в образовании. Разработка типологии экспертных задач позволит упорядочить все множество решаемых ею вопросов. Одновременно это даст возможность по-новому взглянуть и на проблему подготовки экспертов, оценку уровня их профессионализма и их специализацию.

Исходя из анализа сложившейся практики проведения экспертизы в образовании, можно выделить следующие основные функции ее:

- прогностическую;
- нормативную;
- оценочную;
- исследовательскую;
- развивающую.

Прогностическая функция выступает на первый план прежде всего при экспертизе различного рода программ развития, комплексных целевых программ, концепций, инновационных проектов. Общим для них является то, что все они содержат описание будущего результата — цели и способов (путей, средств) его достижения. Экспертиза подобного рода материалов сводится, по существу, к прогнозу их реализуемости. При прогностической экспертизе оцениваются, с одной стороны, актуальность и обоснованность поставленных целей, а с другой — возможность их достижения с помощью предлагаемых в проекте механизмов и ресурсов. Только обязательная экспертиза обоих этих компонентов позволяет преодолеть достаточно распространенную «болезнь» прожектерства в образовании. Прогностическая экспертиза должна быть непрерывной и включать оценку не только проекта, но и хода его реализации в соответствии с заданными в нем промежуточными этапами.

Нормативная функция отчетливо выделяется при экспертизе нормативно-правовых документов и материалов. Речь в первую очередь идет о документах, обеспечивающих содержательно-процессуальную сторону развития образования. К ним можно отнести:

— нормативы, регламентирующие инновационную деятельность (например, «Положение о региональной экспериментальной площадке»);

— документы, обеспечивающие внедрение новых видов деятельности («Положение о психологической службе в образовании»);

— нормативные акты, стимулирующие введение и использование нового содержания и технологий обучения и воспитания («Региональный базисный учебный план»);

— материалы, способствующие профессиональному росту педагогов (механизмы и критерии аттестации педагогических и руководящих работников).

В связи с демократизацией системы управления образованием количество подобных документов, принимаемых на региональном, районном, школьном уровне управления, неизмеримо выросло, и мы не ставили перед собой задачу полного их перечисления. Но важно подчеркнуть безусловную необходимость нормативной экспертизы.

Как правило, она осуществляется в три этапа. На первом документы, представленные на экспертизу, сопоставляются с существующими нормативно-правовыми документами более высокого уровня (например, федерального) с точки зрения их соответствия — это собственно нормативный этап. Далее оценивается содержание документа с точки зрения возможностей его позитивного влияния на развитие образовательных процессов. Это центральный этап экспертизы. И наконец, на третьем этапе проводится экспертиза результатов апробации документа (через введение его в реальную практику работы). И только после осуществления всех трех этапов экспертизы разработанный документ может переходить из разряда временных (экспериментальных) в разряд постоянных, утвержденных.

Оценочная функция связана преимущественно с экспертизой образовательных и учебных программ, учебно-методических и дидактических материалов. Значительное обновление содержания школьного образования, особенно в сфере гуманитарных дисциплин, и активное внедрение новых средств и образовательных технологий инициировало создание новых учебных программ, учебно-методических и дидактических материалов, подлежащих экспертной оценке. При анализе этого большого и разнообразного массива учебно-методических материалов можно выделить две достаточно самостоятельные экспертные задачи.

Первая из них предполагает экспертное оценивание авторских учебно-методических разработок, являющихся результатом педагогического творчества учителей. В основном эти разработки охватывают отдельные темы или разделы

учебного плана и отражают найденные и успешно апробированные учителем подходы, средства, приемы и т. п. в рамках уже существующих программ. Подобный педагогический опыт свидетельствует о творческом отношении автора к педагогическому труду, но чаще всего он не отличается принципиальной новизной и не нуждается в широком тиражировании. Главной целью экспертизы в этом случае является оценка допустимости использования самим автором разработанных им материалов в учебном процессе. При этом надо отметить, что в совместной деятельности эксперта и учителя по доработке таких материалов отчетливо проявляется еще одна существенная функция экспертизы — **поддерживающая**.

Иная задача решается при экспертном оценивании учебных программ, учебников, учебно-методических комплексов, созданных, как правило, авторами-учеными. При этом рассматривается возможность тиражирования и широкого внедрения данных материалов в практику образовательных учреждений региона и страны.

Наш опыт экспертизы региональных школьных учебников свидетельствует о том, что к основным их ограничениям относятся следующие особенности:

- не учитываются, как правило, возрастные возможности учащегося, что делает учебный материал чрезмерно трудным и сложным для восприятия и усвоения;

- не принимается во внимание содержание смежных дисциплин и предметов, что приводит к его дублированию;

- доминирует предметно-информационная составляющая учебного материала и отсутствует методическое, технологическое обеспечение деятельности учащихся.

Можно предположить, что экспертное оценивание учебных программ, учебников и комплексов может проводиться в первую очередь именно по этим основаниям.

Исследовательская функция экспертизы наиболее полно проявляется при экспертизе опытно-экспериментальной и инновационной деятельности. При всем многообразии ее задач и форм она имеет главной своей целью создание достаточного многообразия моделей образовательной практики для последующего их отбора и совершенствования. При таком понимании предметом экспертизы является не столько определение соответствия результатов опытно-экспериментальной и инновационной деятельности заранее заданным образцам, сколько сам по себе экспериментальный процесс. Эту особенность выделяет А. Н. Тубельский: *«В экспертизе следует прежде всего определить наличие самого экспериментального процесса, то есть установить, происходит ли движение, изменение содержания образования, поиски нового уклада школьной жизни, средств педагогической работы»* (58, с. 1). В центре внимания эксперта в этом случае оказывается не само описание результатов экспериментальной и

инновационной деятельности (тексты), а непосредственно практическая деятельность образовательного учреждения.

Исследовательский характер экспертизы проявляется при этом и в разработке адекватных критериев оценивания, и в теоретической реконструкции и осмыслении наблюдаемого опыта практической деятельности, и в обнаружении принципиально новых моделей (или элементов) образовательной деятельности, и в определении перспектив развития эксперимента. В целом подобная экспертиза представляет собой совместную исследовательско-поисковую деятельность экспертов и участников педагогического эксперимента.

Все перечисленные функции экспертизы: прогностическая, нормативная, оценочная и исследовательская — реализуются в большей или меньшей степени в зависимости от того, какие составляющие образовательной практики выступают в качестве ее объектов. В отличие от них **развивающая** функция экспертизы является системообразующей. Это означает, что в ходе экспертизы проводится не только исследование того или иного объекта, но и осуществляются осмысление и поддержка перспектив его дальнейшего развития. При этом необходимо отметить, что развитие получает не только сам по себе инновационный проект — участие в экспертных процедурах служит мощным импульсом для профессионального развития всех его участников.

5. ПОНЯТИЕ ЭКСПЕРТИЗЫ, ЕЕ ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ

Один из ключевых вопросов теоретического осмысления сущности экспертизы в образовании — это вопрос о ее объекте и предмете.

Вопрос об объекте экспертизы в образовании, по сути, сводится к вопросу о том, какие именно образовательные явления и процессы должны находиться в поле ее внимания. Существует точка зрения, что объектом экспертизы может и должна быть вся педагогическая сфера в целом. Такая позиция изложена, в частности, в работе С. Л. Братченко (21).

Наше представление об объекте связано с интерпретацией экспертизы как способа изучения образовательных явлений и процессов. Наряду с экспертным изучением в образовании существуют и другие способы исследования, преимущественно диагностические, нацеленные на решение аттестационных, инспекторских, мониторинговых задач. Их характерная особенность заключается в том, что они предназначены для изучения традиционных, устоявшихся форм обучения и построены по принципу сравнения с заданными эталонами или образцами. При этом заранее определены и процедуры, и показатели, и критерии оценивания исследуемых явлений. Использование указанных диагностических процедур достаточно распространено и имеет своей целью обеспечение работы системы образования в режиме стабильного функционирования.

В отличие от этого запрос на экспертизу со стороны образования обусловлен наличием в нем инновационных явлений и процессов. *«Сама инновационная*

практика всегда стимулировала экспертизу либо для ограничения масштабов инновационного движения, либо для уверенной его поддержки» (6, с. 11).

Экспертные процедуры в образовании возникли и совершенствуются как специальный способ изучения, осмысления всего нового, что возникает в процессе его развития. Именно инновационные процессы и явления образуют тот диапазон, в рамках которого уместно и целесообразно применение экспертного способа исследования образования. Таким образом, **объектом экспертизы выступает инновационное образование, понимаемое как все многообразие инновационных явлений и процессов, обеспечивающих развитие образовательной системы в целом.**

В ходе экспертизы инновационных явлений и процессов осуществляются изучение, осмысление, понимание и развитие наиболее перспективных педагогических новаций. Экспертиза становится своего рода организатором инновационных поисков, проводимых в изменяющемся образовании. Определение потенциала развития, перспективности отдельных инновационных явлений и фактов, их поддержка и стимулирование образуют тот специфический ракурс, который и отличает экспертизу от других способов изучения образовательной реальности. Следовательно, если инновационное образование составляет объект экспертизы, то **в качестве ее предмета выступает потенциал развития, заложенный в инновационных явлениях изменяющегося образования.**

На сегодняшний день теоретически малоизученным остается вопрос о классификации объектов экспертизы в образовании. Чаще всего они вычленяются эмпирически, исходя из реальной экспертной практики (см., например, А. Н. Тубельский, Г. А. Мкртычян).

Одна из попыток систематизации объектов экспертизы предпринята в исследовании С. Л. Братченко (21). В основу ее положено представление о том, что в качестве объектов гуманитарной экспертизы могут выступать элементы педагогической системы. По мнению автора, для гуманитарной экспертизы целесообразно использовать следующие составляющие ее объекта:

- ц учащиеся;
- ц преподаватели;
- ц учебно-воспитательный процесс;
- ц уклад жизни школы;
- ц среда и окружение.

«Главный, одновременно и исходный и конечный объект — ребенок, его жизнь в школе и его развитие. Остальные компоненты могут анализироваться двояко: как условия и факторы влияния на ребенка и/или как самостоятельные объекты ГЭО»

(21, с. 31—32). Такой подход, безусловно, заслуживает внимания, однако следует заметить, что он уместен именно в рамках концепции гуманитарной экспертизы.

Другая систематизация объектов экспертизы в образовании может основываться на процессе становления инновационных явлений. В этой динамике отчетливо выделяются три важных этапа:

I этап — разработка инновационного проекта;

II этап — внедрение инновационного проекта в образовательный процесс;

III этап — оформление результатов его внедрения.

В реальной практике названные этапы находятся в непрерывном взаимодействии и взаимопроникновении. Действительно, в ходе внедрения инновационного проекта идет корректировка и доработка самого проекта; при описании и оформлении результатов его внедрения происходит осмысление реализуемых инновационных процессов; при разработке очередного инновационного проекта принимаются во внимание достигнутые результаты реализации. Таким образом, динамика развития инновационных явлений в образовании имеет кольцевую структуру (рис. 2).

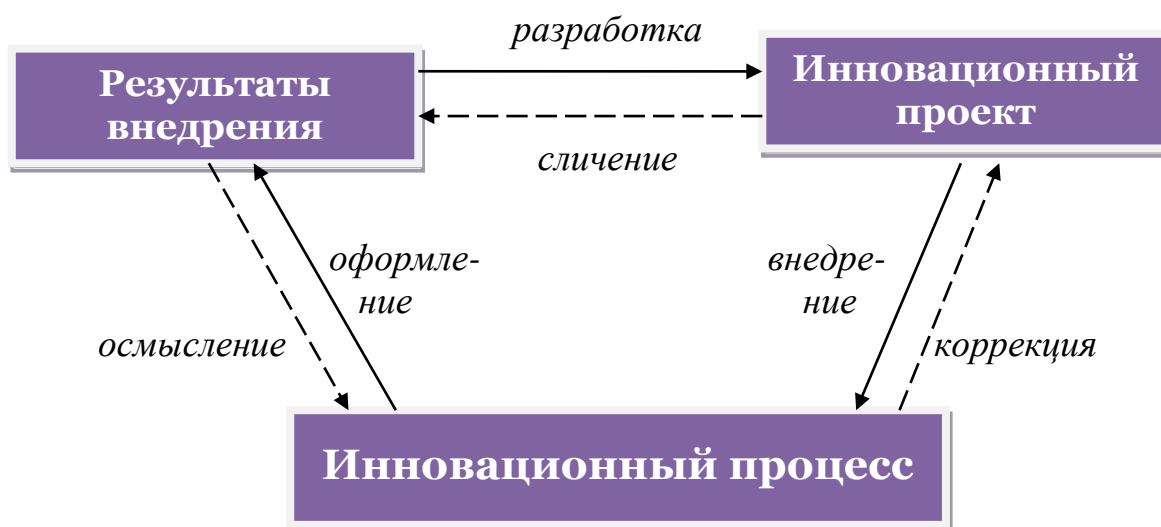


Рис. 2. Динамика развития инновационных явлений

В соответствии с выделенными этапами может быть предложена и систематизация объектов экспертизы, а именно:

- инновационный проект (текст);
- инновационный процесс (внедрение проекта);
- результаты внедрения инновационного проекта.

Представленные выше объекты могут (и в идеале должны) выступать в качестве составных элементов целостного объекта экспертизы на разных этапах его развития. При таком подходе и экспертиза текста инновационного проекта, и экспертиза инновационного образовательного процесса являются промежуточными, подготовительными по отношению к итоговой экспертизе результатов реализации инновационного проекта. Это означает, что все три

последовательно решаемые экспертные задачи должны находиться в русле единого понимания целей и ожидаемого результата инновационного проекта.

В реальной образовательной практике названные объекты экспертизы нередко рассматриваются изолированно. Если в качестве такого объекта выступает отдельно взятый текст инновационного проекта, то экспертиза сводится, по существу, к его изучению и анализу с позиций научной обоснованности, логической завершенности, наличия механизмов реализации, ресурсной обеспеченности и т. п. Не принижая значения текстовой экспертизы, отметим, что при этом достаточно остро стоит проблема соотнесения текста проекта с реальным образовательным процессом.

Обратная задача — соотнесения с текстом — возникает, когда объектом экспертизы является сугубо образовательный процесс. Без соответствующего текстового описания он превращается в своего рода «проективный текст», в котором необходимо увидеть (или угадать) замысел его авторов. Поэтому нам представляется искусственным изолированное экспертное рассмотрение образовательных процессов и описывающих их текстов. Оно приводит к широко распространенному в образовании явлению — параллельной жизни неосознаваемых образовательных процессов и самооценных авторских текстов.

Еще одним основанием для систематизации объектов экспертизы может выступать ориентация на ведущую для данной группы объектов экспертную функцию. Исходя из четырех выделенных ранее функций экспертизы могут быть рассмотрены соответственно и четыре группы ее объектов.

Первую группу объектов образуют:

- концепции и программы развития образовательных учреждений;
- целевые программы, реализуемые в рамках образовательной системы (например, «Одаренные дети» или «Здоровье в образовании»);
- комплексные территориальные программы развития образовательной системы (района, города, области, региона, страны).

Во вторую группу входят разнообразные нормативно-правовые документы и материалы, обеспечивающие содержательно-процессуальную сторону развития образования:

- различные положения, регламентирующие инновационную деятельность и внедрение новых видов деятельности в систему образования (например, «Положение о региональной экспериментальной площадке» или «Положение об экспертном совете»);
- механизмы и процедуры аттестации педагогических и руководящих работников образования;
- учебные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Для данной группы объектов исследования на передний план выступает, на наш взгляд, нормативная функция экспертизы, в рамках которой осуществляются упорядочение и типизация инновационных образовательных процессов.

Третью группу объектов экспертизы составляют учебно-методические и дидактические материалы, непосредственно обеспечивающие учебный процесс:

- образовательные программы;
- учебники и учебно-методические комплексы;
- учебные программы и их дидактическое сопровождение.

Для этой группы изучаемых материалов ведущей является оценочная функция экспертизы, позволяющая решать задачи их внедрения и использования в учебном процессе.

Четвертую группу объектов образуют результаты опытно-экспериментальной и инновационной деятельности:

- новые модели учебных заведений, комплексов образовательно-воспитательных учреждений;
- новые технологии (методы, приемы, средства, методики и т. д.) обучения, воспитания и развития детей;
- новые модели и механизмы управления образовательными процессами.

При экспертизе этой группы объектов в наибольшей степени проявляется ее исследовательская функция.

Выделенные на основании ведущих функций экспертизы четыре группы ее объектов могут рассматриваться как частные ее виды. Детальное их описание будет представлено во второй главе данной работы.

Каковы же отличительные характеристики экспертизы как особого способа исследования инновационного образования? Свойства экспертного исследования обусловлены, с одной стороны, особой природой инновационных явлений и процессов, а с другой — спецификой его целей и задач.

Современное инновационное образование характеризуют значительная вариативность и разнообразие форм и проявлений (А. Г. Асмолов). Подобно тому как в психологии личности постулируются своеобразие и неповторимость каждой отдельной личности, в инновационном образовании каждый вновь созданный вариант образовательной практики также оценивается как уникальный и единственный.

Неповторимость и уникальность целостного инновационного явления обусловлены сочетанием в нем самых разнообразных составляющих его элементов и условий. Каждый инновационный опыт представляет собой сплав особых (в понимании и формулировке авторов) средств и приемов обучения, особенностей состава обучающихся детей, профессиональной компетентности и готовности к экспериментальной деятельности учителей, сложившихся традиций и эмоционально-психологической атмосферы школы, материально-технических и финансовых возможностей поддержки эксперимента, отношения к эксперименту

социального окружения, временного диапазона и масштаба инновационного проекта и многих других составляющих.

Эта уникальность и неповторимость реалий инновационной практики предопределяет гибкость экспертного исследования. В отличие от контрольно-проверочных форм изучения образовательной практики, использующих определенные алгоритмы и диагностические средства и заранее заданные эталоны, экспертное изучение предполагает каждый раз конструирование новых алгоритмов, выбор методов и средств изучения, адекватных данному конкретному объекту экспертизы, показателей и критериев успешности реализации проекта, разработку перспективных линий развития эксперимента. Более того, решение всех этих задач необходимо осуществлять совместно с разработчиками и участниками экспериментального проекта. Целостность и уникальность реально созданного инновационного явления, как правило, исключают возможность его отнесения к тому или иному типовому образцу: его необходимо понять изнутри, в логике его собственного становления и принципиальной самоидентичности.

Другая отличительная особенность современного инновационного образования заключается в том, что в центре его находится личность учителя и ученика, их совместная деятельность. Наличие в инновационных процессах гуманитарного, «человеческого» измерения обуславливает и необходимость применения в экспертных исследованиях методологии **гуманитарного познания**: выбор соответствующих ценностных ориентиров и принципов, средств и методов изучения (21, 153).

Для понимания специфики целей и задач экспертного способа изучения образования важно сопоставить и сравнить его с другими имеющимися способами. На наш взгляд, экспертное исследование занимает промежуточное положение между научными исследованиями в образовании, с одной стороны, и контрольно-проверочными, мониторинговыми — с другой.

Главной целью любых научных исследований является получение научного знания, основными элементами которого являются факты, закономерности, теории, научные картины мира (171, с. 9). Соответственно в рамках комплекса наук, изучающих образование (педагогика, философия образования, эдукология, акмеология), формируется теоретическое научное знание о различных аспектах образовательной реальности. Традиционное направление реализации сформированного теоретического знания — это его внедрение в образовательную практику. В отличие от этого экспертное исследование не является открытием нового научного (теоретического) знания. Оно изначально выступает как практикоориентированное, то есть изучает существующую образовательную реальность. Теоретическое знание в экспертном исследовании, безусловно, присутствует, но в форме совокупности теоретических представлений эксперта об образовательных процессах.

Эти представления во многом определяют ориентиры экспертного исследования, выбор средств изучения его объекта, интерпретацию полученных результатов. Однако решающую роль в оценке инновационных явлений играет не столько теоретическая обоснованность тех или иных педагогических находок, сколько их практическая успешность и перспективность. При этом практическая результативность и сама может быть предметом теоретического осмысления, и тогда эксперты становятся своего рода «проводниками» движения образовательного знания от реального воплощения, факта к теоретическому его осмыслению и обобщению (24).

Широкое использование контрольно-проверочных, мониторинговых форм изучения образовательных процессов имеет основной целью поддержание параметров функционирования образования на определенном уровне, в соответствии с заранее определенными стандартами. Главной задачей при этом является определение соответствия реальных параметров деятельности (чаще всего уровня обученности) некоторому идеальному эталону. При обнаружении несоответствия анализируются причины и принимаются необходимые управленческие решения.

Принципиально иную, **развивающую** направленность имеет экспертное исследование (5). Оно предназначено для поиска новых моделей образовательной практики, обнаружения и осмысления имеющегося в них потенциала развития и в целом для поддержки инновационных процессов в образовании. В таком своем качестве экспертиза выступает средством развития образования.

Резюмируя изложенное, можно предложить следующее определение понятия экспертизы в образовании. **Это особый способ изучения инновационных явлений и процессов в образовании, имеющий целью обнаружение в них потенциала развития. Отличительными особенностями экспертизы при этом выступают использование гуманитарной методологии познания; гибкость в применении конкретных методов и средств изучения; практико-ориентированный характер экспертного исследования; развивающая, поддерживающая направленность.**

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДОЛОГИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ

1. ГУМАНИТАРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Нельзя отрицать того, что в жизни человека огромную роль играет не только деятельность, основанная на объективных закономерностях внешнего мира, но и явления нематериального мира. Речь идет о духовной жизни, межличностном взаимодействии людей, о том, что основывается на сугубо человеческих категориях законного, прекрасного, должного, справедливого. Изучающие эти категории науки принято называть гуманитарными. Они имеют многовековую историю *«очень постепенного и в целом плодотворного развития: книги и уединенное размышление всегда этому способствовали»* (61, с. 57).

Определение роли и места гуманитарного знания в науках об образовании сталкивается с устойчивой позитивистской основой классической педагогики, а также с разномыслием в понимании сущности самого гуманитарного знания. *«До сих пор нет не только четких, но и общепризнанных определений того, что представляет собой гуманитарное знание»*,— отмечает профессор А. Флиер (173, с. 3). И это при том, что оно много древнее социального. Проблему самопознания гуманитарного знания ученый видит в том, *«что гуманитаристика всегда занималась лишь продуктами интеллектуального и художественного творчества человека, а не самим человеком и его интересами»*. И как результат этого для одних исследователей критерием гуманитарности стала аксиологичность, субъективно-оценочный подход к изучаемому явлению. Для других важен характер объекта изучения: гуманитарным они признают описание уникальных явлений и объектов. Третья позиция, преимущественно социологов, антропологов и педагогов классической школы, состоит в утверждении, что, поскольку в процессе гуманитарного познания нет измерительных процедур, оно по сути своей вненаучно и неэффективно.

Современное образование — результат происходивших в течение более четырех веков «усложнений и переосмыслений» естественнонаучных, социальных и гуманитарных подходов к его ценностям и смыслам. Важно отметить, что становление гуманитарных ориентиров образования происходит одновременно с развитием гуманитарного познания как целостного мироощущения.

Первоначальной парадигмой формирования гуманитарного знания стала установка античного человека на преодоление своей зависимости от власти природных сил. Гуманитарное знание, зафиксированное в мифах, религиозном сознании, философском мышлении, литературе, пропитано духом оптимизма и верой в возможности человека. Античная культура с присущими ей принципами гармонии человека и мира стала основой гуманитарного знания. В свою очередь и средневековое сознание сумело сохранить эту доминанту в осмыслении духовной,

божественной природы человека, в понимании высокой миссии его в царстве природы.

В течение этого периода человеческой истории гуманитарное знание испытывает благотворное влияние науки, в результате чего гуманитаристика смогла претендовать на статус знания, сопоставимого со знанием о природе.

Отчуждение человека от мира, наиболее последовательно выраженное в научной картине мира XVII века (Кеплер, Галилей, Коперник), означало, что мир развивается по естественным, то есть не зависящим от человеческой воли, законам. Человек при этом уподобляется всем остальным материальным объектам.

В XVII веке сформировалась и стала ведущей естественнонаучная картина мира. С этого времени естественнонаучные и гуманитарные знания развиваются параллельно, и хотя нельзя отрицать их взаимовлияния, их различие, коренящееся в отчуждение человека от внешнего мира, становится на долгое время непреодолимым. При этом гуманитарные науки не имеют того экспериментального обоснования, которое характеризует естественнонаучные дисциплины, поскольку человеческая деятельность оказывается чем-то вторичным по отношению к объективным законам, господствующим во Вселенной. *«...Наиболее фундаментальной чертой современной культуры, в первую очередь европейской, является разделение знания на две сферы — естественнонаучную и гуманитарную. Между ними нет прямой логической связи, это две относительно замкнутые отрасли знания, исходные принципы которых различны»,*— справедливо замечает А. Игамбердиев (61, с. 60).

С середины XIX века начинает набирать силу новая тенденция, связанная с попыткой **самоопределения** гуманитарного знания. Мир вне субъекта оказался чем-то неуловимым, не поддающимся тому, чтобы его «схватить прочно». Эту философскую проблему довольно точно выражают два замечательно тонких афоризма Л. Витгенштейна: *«То, что Солнце завтра взойдет — гипотеза, а это значит, что мы не знаем, взойдет ли оно»* и *«Все, что мы видим, может быть также и другим»*.

Современный этап развития науки характеризуется качественным переходом от исторически утвердившихся классических представлений о науке к некоторому новому, еще формирующемуся ее образцу и идеалу (171). Классический идеал научности включает следующие основополагающие представления: *«выдвижение истинности в качестве описательной и, разумеется, нормативной характеристики; фундаменталист-скую обоснованность; методологический редукционизм; идею социокультурной автономии научного знания и его методологических стандартов»* (171, с. 272).

Данный идеал научности исторически формировался и развивался прежде всего в сферах математического и физического знания. Выработанный в них стандарт ее, безусловно, доказал свою высокую эвристичность при разработке многих

теорий, составляющих гордость современной естественной науки. Однако при переносе этого стандарта на сферу социально-гуманитарного знания стали возникать серьезные трудности, что привело в конечном счете к формированию особого, **гуманитарного**, идеала научности.

В основе этого идеала лежит представление об **активной роли субъекта** в познавательном процессе: в формировании научного знания, в определении путей и методов исследовательской деятельности, в оценке ее результатов. Легко видеть, что такое понимание особенностей гуманитарного познания противоречит одному из главных положений классического идеала научности — признанию социокультурной автономии научного знания и существования методологического стандарта научности. *«Специфика гуманитарных наук действительно состоит в том, что они в конечном счете ориентированы на получение результатов, соотносящихся с целями, ценностными установками развивающегося социального исторического субъекта. Для приобретения культурного влияния, что составляет основную задачу гуманитарных наук, они должны превратить специальное знание в ценностно-отнесенное и сделать его достаточно общим достоянием»* (171, с. 279).

Отсюда вытекает то важное обстоятельство, что социокультурная реальность, являющаяся объектом гуманитарного познания, может и должна периодически переосмысливаться с точки зрения иной системы интересов человечества, сложившихся в новых социально-исторических условиях его существования. Соответственно история развития гуманитарных наук во многом зависит не только от специального познавательного процесса, но и от исторических изменений общей системы социокультурных интересов. Таким образом, гуманитарное познание по своей сути является принципиально не замкнутым, открытым по отношению к социокультурным воздействиям. Субъективные элементы социально-исторического порядка являются неотъемлемой составной частью гуманитарных научных исследований.

В процессе усвоения научных знаний возникает сложная ситуация, теоретическое осмысление которой вылилось в особое направление науковедения — **герменевтику** (Р. Шлейермахер). Речь идет о необходимости особого метода постижения продуктов гуманитарного знания, опирающегося на вчувствование читателя в текст — эмпатию, интуитивно-эмоциональное проникновение в сокровенный смысл, не доступный естественнонаучному познанию. Два метода познания, по В. Дильтею, — **объяснение** и **понимание** — отличают естественные и гуманитарные науки.

«Понимающий» характер гуманитарного знания обуславливает меру активности познающего: знание нужно не только извлечь, изучить, но и интерпретировать. Гуманитарное познание активизирует потребность

человеческой психики выходить за пределы собирания и отработки информации, возбуждает воображение, фантазию, актуализирует ситуацию выбора.

При всей специфичности гуманитарного идеала познания он не может претендовать на полную автономию даже в своей «собственной» предметной области. Гуманитарное познание должно реализовываться не вне, а в рамках достаточно широко трактуемого общенаучного подхода.

В системе культуры XX века наметились глубинные тенденции к преодолению противопоставления человека и космоса, естественнонаучного и гуманитарного знания, свободной воли и объективного закона. По мнению ряда исследователей (С. Аверинцев, М. Бахтин, Ю. Лотман), противостояние сменилось большей диалогичностью. По сути, можно говорить о революции, происходящей в науке в целом, поскольку гуманитарное знание предлагает в качестве основополагающего принципа познания **полифонизм**, который существенным образом изменяет естественнонаучную картину мира. Ведь речь идет о временной («хронотоп» М. Бахтина), а не субстанциональной природе человеческого бытия, а также об отказе от обладания абсолютным, универсальным знанием.

Гуманитарное познание предполагает *«отказ от анализа по принципу механического перечня признаков, отказ от жизни в мире отдельных вещей, разделенных, обособленных понятий»* (Ю. Лотман). Имеется много «окон», из которых можно увидеть различные картины мироздания. Каждая из них является «дополнительной» к другой, а вообще таких картин может быть сколько угодно много. И как нельзя говорить о предпочтении одной картины другой, так и нельзя говорить, что все они истинны. Их истинность проявляется только через диалог. Таким образом, полифоничностью характеризуется не только взаимоотношение различных картин мира, но и само знание о мире, «внутри себя» предполагающее возможность существования многоголосия различных точек зрения (100, 140).

Принцип «неопределенности», сформулированный гуманитарными науками, еще одно основание для сближения картин мира в гуманитарном и негуманитарном познании. В основе этого принципа лежит не «ограничение истины», а «новый тип рефлексии науки». Современные философы (Р. Г. Апресян, В.А. Кутырёв) отмечают, что гуманитаризация знания — это включение в него человеческого измерения, личностного начала, культуры и границ научного познания.

Ю. М. Лотман, отвечая критикам структурализма, пишет: *«Любой самолет, самый совершенный, имеет границы возможностей, а вот ковер-самолет их не имеет. Наука тем-то и отличается от размышлений Манилова, что она “не все может” и осознает это, определяя и то, что ей возможно, и то, что ей пока недоступно»* (100, с. 761).

Гуманитаризация знания, историческая и культурная обусловленность научных картин мира наиболее представлены в пограничных науках, какими сегодня являются биология, педагогика и особенно психология.

В современном науковедении достаточно распространенной является дифференциация «твердых» — естественных и «мягких» — гуманитарных и социальных наук. Изучение образования как социокультурного института общества осуществляется в рамках наук, имеющих отчетливую гуманитарную направленность: психологии, педагогики, философии, социологии, эдукологии и т. п.

По мнению Б. С. Братуся, для обозначения нового, формирующегося направления отечественной психологии более точным, в отличие от широко известного термина «гуманистическая психология», является термин «гуманитарная психология». Гуманитарная психология понимается автором как достаточно широкий подход, *«в рамках которого могут быть соотнесены различные гуманитарные парадигмы, включая, разумеется, оригинальные достижения отечественной психологии»* (22, с. 68). Формирование данного подхода связано с изменением в профессиональном сознании части российских психологов, переориентацией с естественнонаучной модели знания на образцы и ценности гуманитарного мировосприятия.

«Сейчас идет как бы собирание воедино гуманитарного мировоззрения. Мы знакомимся (по сути, впервые) с теориями, взглядами, которые ранее были труднодоступными для отечественных психологов; открываются целые континенты русской философской мысли; появляются неизданные сочинения литературоведов, историков; раскрывается во всей полноте художественное творчество русского зарубежья и т. п. Соединенное вместе, это составит удивительное по силе и яркости полотно, или — по отношению к психологии — целостное зеркало, отражаясь в котором, она сможет по-новому увидеть и понять свои проблемы» (22, с. 69).

Целый ряд фундаментальных исследований посвящен изучению образования в контексте культуры. В этих исследованиях, в частности, ставится вопрос о противоречиях между «миром детей» и «миром взрослых», которые должны сниматься в процессе обучения и социализации детей (А. Г. Асмолов, Я. Л. Коломинский, М. Мид, А. Б. Орлов, А. А. Реан, К. Роджерс и др.). Разрешение этого противоречия видится исследователям в разработке и внедрении гуманистически ориентированной парадигмы образования. По мнению А. Б. Орло-

ва (124), данная парадигма образования (как единство обучения и воспитания) должна быть *«центрированной на мире детства»* в отличие от традиционной парадигмы, которой закреплено доминирование взрослых.

Безусловная приоритетность задачи развития личности учащегося признается практически всеми сторонниками гуманистически ориентированной психологии.

Так, в работе А. А. Реана и Я. Л. Коломинского отмечается, что развитие учащегося как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью и задачей любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. Школьное развитие человека как личности и субъекта деятельности обязательно предполагает развитие таких его сфер и особенностей, как интеллект, эмоциональность, устойчивость к стрессам, уверенность в себе и самопринятие, позитивное отношение к миру и принятие других, самостоятельность, автономность, мотивация самоактуализации, самосовершенствования (141, с. 32). Все это вместе взятое авторы обозначают как позитивную педагогику или гуманистическую психологию воспитания и обучения.

В рамках гуманистической парадигмы образования С. Л. Братченко разрабатываются принципы методологии и методики гуманитарной экспертизы образования, основанные на критериях личностного роста. Данное направление экспертизы, обозначаемое автором как «психолого-педагогическое», отличается ориентированностью на педагогическую реальность и имеет теоретическим основанием гуманистический подход к образованию К. Роджерса и концепцию психического здоровья И. В. Дубровиной. Главное предназначение гуманитарной экспертизы образования, с точки зрения автора, заключается в том, чтобы дать ответ на фундаментальный, экзистенциальный по своей сути гуманитарный запрос: в какой мере в школе созданы условия для комфортного, эффективного и по-человечески полноценного существования и развития детей и взрослых (21, с. 27).

2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГУМАНИТАРНАЯ СИСТЕМА

Системный характер понятия «образование». Образование традиционно рассматривается как социальная практика. Современные попытки дать научное толкование понятию «образование» (А. Г. Асмолов, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, В. В. Краевский и др.) возвращают исследователей к тем же трудностям, которые преодолевали педагоги и философы начала XX столетия (С. И. Гессен, В. В. Зеньковский).

В. П. Зинченко выделяет несколько смыслов в представлениях об образовании: *«Слово “образование” в русском языке — одно из самых многосмысленных и загадочных. Оно обозначает ценность, цель, средство, деятельность, истину, путь, результат. Оно может служить хорошим поводом для забавных лингвистических игр и для серьезных размышлений, что связано с односложным и многозначным корнем “образ”. Образ, образа, образец, образок, образчик, образина, наробраз, образованищина... Образ всегда требует объяснения, дополнения»* (55, с. 3).

Системное описание понятия «образование» представлено в монографическом учебнике И. А. Зимней (54). Воспринимая образование как «многоаспектный

феномен», автор «Педагогической психологии» предлагает развернутое понимание образования как системы, процесса и результата в контексте культуры. Новизна этой мысли в том, что при таком описании образование как социальный институт не только обретает «бытие в культуре», но и включает в себя идею саморазвития, систему представлений о его движущих силах. Эту особенность образования выделяет и В. П. Зинченко: *«Образование замечательно тем, что в нем всегда сосуществуют, борются, соревнуются консервативные и динамические составляющие и свойства»* (55, с. 10).

Ю. В. Сенько обращает внимание на то, что «полифоничность, неопределенность» понятия «образование» не находит отражения в нормативных документах, а между тем *«стихийность, неуправляемость принципиально важны и неустранимы для образования и в образовании»* (153, с. 15).

Исследователь утверждает, что между тремя исторически сложившимися взглядами на образование: «наполнение, очищение и поиск смысла» — нет оппозиции, а есть отношения дополнительности, и предлагает собственное толкование этой категории: *«Нет человека образованного, но есть человек образующийся, становящийся в культуре. Отсюда и образование - это способ становления человека в культуре»* (153, с. 23).

«Человек образованный, образовавшийся — значит человек ставший, совершенный, завершённый. Но таких людей не было и нет: никто не отважится назвать себя таковым. И это не случайно: образование всегда “несовершенно”, не завершено. Образование не достигает точки насыщения!» — эти слова высечены на камне у входа в Центр подготовки кадров компании IBM Эндикомп, штат Нью-Йорк (153, с. 24).

Образование как аспектное понятие входит в понятийно-терминологический аппарат социально-гуманитарных наук (философии, педагогики, психологии, экономики) и создает и образует в каждой из них свои смыслы и контексты. Отметим две проблемные области на пути к системному осмыслению ключевого понятия «образование».

Первая проблемная область носит историко-культурный характер. Для российского педагогического сознания слово «образование» сохраняет заимствованный характер, так как *«термин “образование” отсутствовал в отечественных педагогических сочинениях и официальных документах вплоть до 2-й четверти XVIII века»* (36, с. 20). Ни в указах Петра I, ни в работе В. Н. Татищева «Разговор о пользе наук и училищ» мы не найдем слов «воспитание», «образование». Их синонимом для отечественной педагогической теории и практики было слово «учение», а позднее, в XVIII—XIX вв., под влиянием просветителей, термин «просвещение». Особенностью толкования и присвоения слова «образование» отечественной педагогической мыслью стала дифференциация этого понятия, отраженная, например, в статье Л. Н. Толстого «Воспитание и образование»: *«Воспитание есть принудительное, насильственное*

воздействие одного лица на другое с целью образовывать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своими основаниями потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им» (166, с. 215).

Таким образом, история вхождения понятия «образование» в научный обиход и практику российской школы отражает меру осознанности наукой тех или иных явлений педагогической действительности и демонстрирует поглощение одних педагогических понятий другими, амплификацию понятия «образование» или его противопоставление сходным терминам в зависимости от понимания природы изучаемых явлений.

Современная образовательная ситуация характеризуется обогащением понятия «образование», с одной стороны, и стремлением к его систематизации — с другой. Существенный интерес представляет понимание этих процессов в работах А. Г. Асмолова: *«В историко-эволюционном подходе образование рассматривается как механизм социогенеза, поддерживающий или элиминирующий проявление индивидуальности личности... В культурах **полезности** социогенетический механизм образования проектируется таким способом, чтобы гасить любые отклонения от нормативного социотипичного поведения. Идеалом учащегося в таких культурах является так называемый средний ученик... В культурах **достоинства**, главная установка которых “жить”, а не выживать, образование поддерживает вариативность личности, готовой к решению нестандартных жизненных, а не только типовых задач» (10, с. 239).*

Другая проблемная ситуация складывается при определении связей между понятием «образование» и такими базовыми категориями, как «наука», «искусство», «общество»: *«Образование всегда мечется между наукой и жизнью, и в той мере, в какой жизнь — это искусство, между наукой и искусством. Такое промежуточное положение мешает образованию выработать собственную систему ценностей, целей, средств», - пишет В. П. Зинченко (55, с. 7).* Добавим, что «такое промежуточное положение» обогащает образовательную теорию и практику инновационными идеями и принципами: жизнесообразности образования, развития общества за счет опережающей функции образования (императив образования), взаимосвязи естественной и специально создаваемой образовательной среды и т. д.

Невозможность дать *«явное определение ключевого понятия “образование”»* (В. Краевский) означает, что при осмыслении всех правильных, но разных определений не следует ограничиваться даже самыми авторитетными высказываниями и тем более не стоит оценивать эти высказывания исключительно по их логическим или герменевтическим смыслам. Гораздо важнее отыскать в этих высказываниях то, что скрыто за ними, их контекст и

системные связи. Пространство понятия «образование» может быть раскрыто как диалог культурных традиций.

Образование как система. И. Зимняя считает, что *«образование не могло не сформироваться как определенная система, внутри которой дифференцируются (в зависимости от возраста обучающихся, цели обучения, отношения к церкви, государству) разные подсистемы»* (54, с. 48). Для определения характера, особенностей и условий жизнедеятельности этой системы плодотворными, на наш взгляд, являются идеи Л. Н. Гумилева, изложенные им в работе «Этногенез и биосфера Земли».

Л. Гумилев опирается в своей теории на представление Л. Берталани, для которого *«система есть комплекс элементов, находящихся во взаимодействии»*, и утверждает, что для социальных систем реально существующим и действующим фактором являются не предметы, а связи. Исходя из этого принципа, мы имеем возможность рассматривать **образование как систему существующих внешних и внутренних взаимоотношений, связей, притяжений и отталкиваний, а также определенных тенденций, господствующих в ее развитии.** Мера устойчивости системы образования определяется не ее массой, то есть численностью звеньев и компонентов, а среднестатистическим набором связей. Системные связи могут быть как положительными, так и отрицательными, причем некоторые из них способны менять знак. Резкий выход за определенные пределы (образование — наука или образование — искусство, например) влечет за собой либо разрушение педагогической системы, либо бурное ее развитие. Этим создается эластичность, позволяющая системе нейтрализовать внешнее воздействие или регенерировать его, *«ибо многосвязная система восполняет ущерб перестройки связей»* (40, с. 111).

По А. Малиновскому, *«система строится из единиц, группировки которых имеют самостоятельное значение: звеньев, блоков, подсистем»*. Каждая из них является единицей общего порядка, что обеспечивает иерархический принцип, позволяющий вести исследование на заданном уровне. Важно, что общим для всех случаев является свойство элементов обладать всеми видами активности системы. **Образование — динамичная и целостная система. Как бы ни был разнообразен и мозаичен его мир, на системном уровне он един.** В науке осознание целостности образования привело к таким разнородным явлениям, как формирование понятия «педагогическая картина мира», отражающего пространственно-временную непрерывность мира образования, и возникновение потребности в науке об образовании — эдукологии, концепции глобального образования.

Способ поддержания целостности системы зависит от множества причин, но ведущей из них является характер воздействия. Если оно внешнее (общественное

движение, развитие науки и др.), то система образования, чтобы нейтрализовать его, может отреагировать перестройкой связей или, что гораздо реже, измениться под его влиянием. И наоборот, конфликт внутри системы направлен не на устранение того или иного влияния (воздействия), а на взаимодействие с ним. То есть главными условиями **устойчивости, целостности системы образования являются ее саморазвитие, столкновение и напряженные контакты ее подсистем, звеньев, элементов.**

Л. Гумилев утверждает, что принято деление на два идеальных типа систем: жесткие и корпускулярные, или дискретные. В жестких системах все части (элементы) подогнаны друг к другу так, что для нормального функционирования необходимо их одновременное существование. В корпускулярных элементы взаимодействуют свободно, легко заменяются на аналогичные, при этом система не перестает действовать.

Возможна и другая классификация систем: на открытые, получающие энергию постоянно, и замкнутые, теряющие первоначальный заряд. При сопоставлении обеих характеристик можно выделить четыре варианта систем: 1) жесткая открытая; 2) жесткая замкнутая; 3) корпускулярная открытая; 4) корпускулярная замкнутая.

Л. Гумилев пишет: *«Деление это условно, так как любая действующая система совмещает черты обоих типов, но, поскольку она находится ближе к тому или другому полюсу, такое деление практически оправдано, ибо позволяет классифицировать системы по степени соподчиненности элементов»* (40, с. 117).

При изучении истории образования мы встречаем любые градации систем описанных типов, причем жизнеспособными оказываются менее жесткие (университет, гимназия, лицей) и более открытые (свободное воспитание, гуманистическая педагогика). **Образование в идеале — система открытая, самовосстанавливающаяся, конечная цель которой — «освобождение человека в человеке», образование Человека.** И чем больше привнесено в эту систему гуманитарных связей и взаимоотношений, тем более дискретной она становится.

Впервые термин «гуманитарные системы» был введен Л. Заде для выделения тех из них, *«на поведение которых сильное влияние оказывают суждения, восприятия и эмоции человека».* Ученый выдвинул принцип несовместимости и утверждал, что высокая точность описания несовместима с большой сложностью системы, что точность описания и сложность в первом приближении обратно пропорциональны: *«Тех, кто занимается исследованием природы систем, необходимо предостеречь: мы исследуем самих себя, и наши исследования ограничены нами самими — всем, чем мы когда-либо были или надеемся стать. Как же тогда обстоит дело с объективностью науки? Как нам отделить самих себя от предмета наших исследований?»*

Ответ парадоксален, потому что при исследовании гуманитарных систем, при гуманитарном характере познания именно личное, субъективное знание помогает найти и представить адекватное описание объекта исследования».

Э. Гусинский в книге «Образование личности» выделил следующие свойства гуманитарных систем:

— гуманитарные системы создают системы моделей мира, неразделимо сочетающие в себе сознательный и бессознательный компонент;

— направление изменения гуманитарной системы определяется ее наличным состоянием и всей совокупностью обстоятельств внешнего окружения;

— язык гуманитарной системы неразделимо сочетает в себе логическую и образную составляющие;

— тексты, порожденные гуманитарной системой, являются многозначными, и значение их сильно зависит от контекста.

Следствием проявления перечисленных свойств гуманитарных систем, по мнению исследователя, становятся принципы неопределенности:

«— ни к какому моменту времени гуманитарная система не может считаться завершенной;

— пути внутреннего преобразования информации в гуманитарной системе не могут быть прослежены;

— результаты отдельных воздействий не могут быть вычленены в наличном состоянии системы;

— самосознание гуманитарной системы не может быть полным;

— внешнее описание гуманитарной системы не может быть вполне адекватным;

— описание состояния гуманитарной системы не может быть адекватно осуществлено на ее собственном языке, сложившемся к данному моменту;

— нельзя выстроить причинность гуманитарной системы по принципу линейной детерминации».

При исследовании взаимодействия гуманитарных систем приходится также учитывать и другие принципы неопределенности:

«— взаимодействие между гуманитарными системами не может быть полным;

— изолированное взаимодействие с отдельной подсистемой гуманитарной системы невозможно;

— результаты взаимодействия гуманитарных систем не могут быть детально предсказаны» (41).

Предложенное Э. Гусинским описание свойств и способов взаимодействия гуманитарных систем носит гипотетический характер, вследствие чего может быть как расширено, так и сокращено. Перечисленные исследователем свойства — это следствия состояния изменчивости и высокой степени неопределенности гуманитарной системы.

Принцип (или принципы, по Гусинскому) **неопределенности** получил широкое толкование при анализе современных образовательных процессов. Ряд исследователей (И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, Н. В. Кузьмина и др.) выделяют этот принцип как системообразующий во взаимодействии учителя и ученика. По мнению В. Гинецинского, А. Тряпицыной, Н. Радионовой, **неопределенность, непредсказуемость, импровизационность и невоспроизводимость** — основные характеристики профессиональной педагогической деятельности. При разработке культурологических моделей образования (Е. В. Бондаренко, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, В. С. Библер, С. Ю. Курганов и др.) принцип неопределенности понимается как отношение человека к знаниям. *«Чтобы знание о другом, будь то человек или безгласная вещь, стало гуманитарным, оно должно обрести — для меня — личностный смысл. Гуманитарные знания — это знания пристрастные, получившие аффективную окраску в моей деятельности по их построению»*, — пишет Ю. Сенько (153, с. 35).

В дискуссиях последних лет гуманитаризация образования трактуется самым различным образом. При этом высказываются три основные точки зрения. Во-первых, это наполнение образования (школьного, вузовского, дополнительного и т. д.) гуманитарными знаниями, то есть такими знаниями о человеке, которые помогают ответить на вопросы: «Кто я? Какой я?»

Во-вторых, это переориентация содержания образования на проблемы человеческой жизни, бытия; обращение к основам человеческого существования — образным, теологическим, ценностным.

В-третьих, гуманитаризация понимается как диалог Ученика и Учителя, межсубъектный характер образовательного процесса, взаимодействие в условиях культурного многообразия. Очевидно, что все три точки зрения дополняют друг друга и образуют гуманитарно ориентированную педагогическую систему.

Образование как педагогическая система. И. Зимняя считает, что педагогическая система может рассматриваться как подсистема в общей системе образования. В работах Н. В. Кузьминой педагогическая система описывается как самостоятельное явление образовательной практики и характеризуется пятью структурными элементами: это цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги (86, с. 16).

Б. С. Гершунский предлагает *«апеллировать к весьма широкому понятию “педагогическая система” для характеристики в наиболее общем, инвариантном виде педагогической деятельности в данных социальных условиях»* (33). Ключевое слово в предлагаемой им трактовке понятия «педагогическая система» — подход.

В инновационном образовании последнего десятилетия педагогическая система осознается как результат деятельности педагогов-новаторов, создающих целостные системы, *«в которых четко выстроена иерархия целей, задач, этапы их реализации, отбор содержания и методов осуществляется на каждом этапе в*

их взаимосвязи, хотя сами средства обучения и воспитания далеко не всегда отличаются новизной и оригинальностью» (45, с. 86).

Оставим без комментариев технократический контекст приведенного утверждения. Обратим внимание на то, что при диагностике инновационного образования авторы учебного пособия основным признаком новаторства считают создание целостных педагогических систем. При этом подразумевается, что системы эти персонифицированы, в них реализована субъектная позиция авторов образовательной инновации.

Такая содержательная трактовка понятия «педагогическая система» имеет философские и историко-педагогические традиции. В этих отраслях научного знания принято говорить о педагогических системах Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинского и др., что обнаруживает гуманитарные смыслы и ценности педагогического знания.

3. ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ЭКСПЕРТИЗЫ

Выделение методологических принципов экспертизы представляется нам важной задачей, поскольку именно система принципов образует основу понимания экспертом своей профессиональной миссии, целей и способов взаимодействия с другими участниками экспертного процесса.

Одна из первых попыток выделения принципов экспертизы экспериментальных площадок была предпринята авторским коллективом под руководством А. Н. Тубельского. В качестве основных авторы предложили следующие принципы:

1. Общественно-государственный характер экспертизы.
2. Добровольность и инициативность заявления на прохождение экспертизы.
3. Исследовательский характер деятельности экспертов.
4. Участие экспертов в дальнейшем проектировании и развитии эксперимента.
5. Публичность и открытость экспертизы.
6. Деятельностный характер экспертизы.

Легко видеть, что предложенные принципы относятся к различным сторонам организации и проведения экспертизы. Третий и четвертый из них касаются характера непосредственной деятельности эксперта. Второй описывает порядок инициирования экспертизы. Первый и пятый отражают общую форму ее проведения и использования результатов. Шестой содержит требование к пониманию объекта экспертизы и способу его экспертного изучения.

Исходя из концепции гуманитарного характера экспертизы в образовании, С. Л. Братченко выделяет базовые принципы:

- экологичность,
- диалог и сотрудничество,
- конструктивность,
- креативность и гибкость,
- разносторонность и плюрализм,

- конфиденциальность,
- личная ответственность.

В данном перечне также нетрудно обнаружить принципы, относящиеся, с одной стороны, к этическим принципам деятельности эксперта (например, конфиденциальность), а с другой — к требованиям организации процедуры экспертизы (принцип экологичности).

Дальнейшее решение этой проблемы нам видится не в одном расширении или уточнении предложенных перечней, а в построении системы принципов. В этой связи представляется целесообразным различение общеметодологических и конкретно-методологических принципов (см. А. А. Деркач, Г. С. Михайлов).

Общеметодологические принципы вбирают в себя наиболее общие современные научные представления о природе образования и способах его осмысления. По своему существу они составляют основу профессионального мировоззрения эксперта, работающего в сфере образования. Конкретизация общеметодологических принципов применительно к реально осуществляемой экспертной деятельности приводит к выделению из них группы конкретно-методологических принципов, которые отражают организационно-процедурные и конкретные аспекты проведения экспертизы.

Исходя из общего представления об образовании как гуманитарной системе и опираясь на гуманитарную методологию познания, можно выделить следующие общеметодологические принципы экспертизы:

- междисциплинарность;
- культуросообразность;
- практикоориентированность;
- полипарадигмальность.

Принцип междисциплинарности

Развивающееся, инновационное образование, выступающее объектом экспертного изучения, представляет собой явление многоплановое и многоаспектное. Оно является предметом внимания целого ряда отраслей научного знания, среди которых следует назвать в первую очередь психологию, педагогику, философию, социологию и экономику образования. В настоящее время отчетливо осознается необходимость интеграции знаний об образовании, накопленных в различных отраслях науки. Обусловлено это целостной природой самого образования как гуманитарной системы, предопределяющей необходимость междисциплинарного, комплексного исследования.

Одним из наиболее интенсивно развивающихся интегративных направлений в человекознании является акмеология (исследования А. Н. Рыбникова, Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой, А. А. Деркача и др.). По определению А. А. Деркача, *«...акмеология изучает закономерности постижения человеком смысла своего существования, достижения личностью профессионализма в деятельности, продуктивного проявления в жизни всех сущностных сил индивида,*

ориентированных на решение социально значимых проблем» (44, с. 56). По своим целям акмеология выступает как наука познающая, объясняющая и проектирующая. Она характеризуется нацеленностью на решение практических задач, что позволяет отнести ее к наукам экспертного типа.

Акмеология органично включилась в решение проблем сферы образования. При этом наиболее активно разрабатывается акмеология субъекта профессиональной деятельности (О. С. Анисимов, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, А. К. Маркова), где центральными являются вопросы профессио-нализма в деятельности педагога. По мнению А. К. Марковой (104), акмеология выступает как новая психологическая наука, а психология профессионализма находится на стыке психологии труда и акмеологии.

А. А. Реан (138) считает акмеологию комплексной дисциплиной, содержание которой не сводится только к психологии. В рамках акмеологии автор выделяет три основных исследовательских направления: акмеологию индивида, акмеологию субъекта профессиональной деятельности и акмеологию личности. На базе проведенного анализа А. А. Реан обосновывает актуальность разработки акмеологии личности как одной из наименее изученных областей акмеологии.

Акмеология как интегративная наука, характеризующаяся ориентацией на конструктивность в решении задач в первую очередь практического плана, может, на наш взгляд, выступать теоретической основой при рассмотрении проблемы экспертизы в образовании. При этом на первый план должно выдвигаться изучение вопросов, связанных с пониманием деятельности экспертов как деятельности высокопрофессиональной; анализ проблем становления и развития экспертной профессиональности; факторов и условий успешности деятельности экспертов и т. п.

Интересная попытка интеграции комплекса научных дисциплин, изучающих образование, предпринята И. А. Зимней в учебном пособии «Педагогическая психология». В нем представлено расширительное по сравнению с традиционным толкование предмета педагогической психологии: *«Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль знания, основывающегося на общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогике. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования»* (54, с.21). Такая интерпретация педагогической психологии может быть соотнесена с современным рассмотрением всего многообразия ее предмета — отраслью знаний, называемой психология образования.

Интегрированная учебная дисциплина — социальная педагогическая психология — предлагается и в новом учебнике А. А. Реана и Я. Л. Коломинского (141). По мнению авторов, она занимается изучением социально-психологической

специфики преподавания и воспитания, интеллектуальных и личностных взаимодействий, возникающих и развивающихся в процессе учебной деятельности.

Отчетливо осознается необходимость междисциплинарного подхода к исследованию образования и в теоретической педагогике. Для одних исследователей миссию интеграции методологического знания об образовании могла бы взять на себя особая научная дисциплина — философия образования (Б. Гершунский, В. Розин).

Другие предлагают осуществлять синтез знаний об образовании в рамках новой специальной дисциплины — эдукологии. Третьи видят перспективу, прежде всего, в разработке самой педагогики как теоретической науки (В.И. Гинецинский, Г. П. Щедровицкий, В. В. Краевский). При этом предполагается, что педагогическая теория будет выполнять интегративную функцию, связанную с использованием знаний, заимствованных из других наук.

При всем многообразии существующих подходов исследователями единодушно признается, что междисциплинарный, комплексный подход к исследованию образования в наибольшей степени отвечает его целостной природе. Следовательно, **и экспертное изучение образовательных процессов должно быть междисциплинарным, а само экспертное знание интегрированным. На наш взгляд, интеграция может осуществляться вокруг психологического знания как актуального для изучения современного образования.**

В реальной практике проведения экспертизы в образовании междисциплинарность экспертного исследования достигается включением в состав экспертных групп специалистов различных профилей: психологов, педагогов, социологов, управленцев, учителей-предметников и т. д. При этом, как правило, каждый из них изучает «свой аспект» и составляет «свою» часть заключения, которые далее сводятся в единое экспертное заключение.

Подобная «мозаичность» лишь частично соответствует требованию интегральности экспертного знания. В идеале каждый эксперт должен быть носителем такого знания об образовательном процессе, в котором целостно, а не изолированно должны существовать психологическая, дидактическая, социологическая и прочие составляющие. Понятно, что реализация этого требования предполагает, с одной стороны, формирование самого научного интегрального знания об образовании, а с другой — решение проблемы соответствующей профессиональной подготовки эксперта.

Принцип культуросообразности

Отношения культуры и образования имеют сложный, многоплановый характер и соответственно много возможных плоскостей рассмотрения. Мы обозначим лишь некоторые из них, имеющие непосредственное отношение к обоснованию принципа культуросообразности экспертизы в нашем понимании.

Одна из распространенных точек зрения заключается в том, что образование представляет собой точное отражение, «слепок» культуры и имеет своей главной целью ее воспроизводство. Такая позиция отчетливо выражена в работе С. И. Гессена (35). В «каталог культуры» автор включает: науку, искусство, нравственность, религию, право, государственность, хозяйство и технику. Они же выступают и в качестве целей жизни современного культурного общества. Эти цели, отмечает С. И. Гессен, суть цели образования. *«Между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида»* (35, с. 35). Основной задачей образования является приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение человека природного в человека культурного. Структура культуры определяет и деление образования на его виды, то есть в основании такого деления должен находиться признак целей, им осознаваемых: теория нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования.

Наличие диалектической взаимозависимости, взаимообусловленности культуры и образования привело к формулированию принципа «культуросообразности» как одного из главных для осуществления и развития образования.

Он получил развитие на основании выдвинутого Я. А. Коменским положения о «природосообразности» обучения и опирается на современное представление об образовании как одном из социальных институтов общества. Принцип культуросообразности, сформулированный еще А. Дистервегом, означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на ее характер и ценности, достижения и воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие (54, с. 42).

При этом культура понимается как воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества (147). Отношения культуры и образования — это не просто отношения целого и части, а сложные отношения взаимообусловленности и взаимопроникновения. «Для себя» образование — образ культуры, для культуры оно — образование культуры, точнее, ее воспроизводство через образование, а для социума — то же, что кислород для дыхания. Оно вбирает в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства, и становится при этом особой формой и образом культуры, которая затем воспроизводится, *«давая социуму культурную форму и дееспособность»* (155, с. 86).

Становление культуры личности рассматривается видными отечественными философами и культурологами как одна из центральных задач нового столетия; культура при этом выступает в качестве условия самоорганизации и саморазвития личности (М. Каган и др.). На первый план в образовании, ориентированном на

культуру, выдвигается проблема формирования «функциональной культуры» каждого учащегося, свидетельствующей о том, *«что личность не только усвоила совокупность определенных фундаментальных культурологических знаний, но и эффективно реализует их в профессионально-трудовой, общественно-политической и духовной сфере, в семье, в быту, в досуге, в общении и наедине с собой»* (68, с. 10). Присвоение в процессе образования ценностей культуры, понимаемой в широком смысле, а не только в значении совокупности высоких образцов искусства, может рассматриваться как основное содержание процесса воспитания (необоснованно изгнанного в последнее время из терминологического обихода психолого-педагогических наук).

В отличие от структурированного предметного обучения, культурологическое образование носит надпредметный характер. Оно призвано объединить сферу духовную и материальную, высокую и повседневную, национальную и общечеловеческую, современную и простирающуюся к истокам цивилизации, культуру общества, региона, социальной группы, семьи, личности, а также труда, познания, общения, быта, досуга.

Развитие прикладной культурологии, имеющей предметом своего изучения объективные реальности современного мира и переход на этой основе от культурно-просветительского к культурологическому образованию, справедливо видится как одно из перспективных направлений его развития.

В настоящее время в основу инновационных теорий обучения положен личностно ориентированный подход, признающий высшей ценностью личность учащегося и ее развитие. В рамках данного подхода основные усилия направлены на разработку нового содержания предметных областей, организацию способов и процесса обучения, условий совместной деятельности учащегося и учителя и других компонентов учебной деятельности, в целом обеспечивающих познавательное развитие личности ученика.

При этом нельзя не отметить важность и культурологической составляющей образования. Концепция культурологического образования органично дополняет и вписывается в концепцию личностно ориентированного. Это проявляется в том, что процесс инкультурации идет от личности к ценностям культуры, а сам механизм овладения ими носит исключительно избирательный характер в зависимости от особенностей, способностей, склонностей и дарований каждой конкретной личности.

Индивидуализация культурологического образования состоит в том, чтобы найти оптимальное соотношение между минимумом социально-культурных знаний, умений и навыков, которым должен овладеть каждый, и содержанием индивидуальной творческой деятельности, связанной с удовлетворением потребности личности в самоактуализации, самоорганизации, реализации своих потенций и способностей. То, в какой мере решается в образовательном процессе

проблема культурного развития личности, может и должно быть еще одним, культурологическим, срезом образования при его экспертном изучении.

Культурологический подход к изучению психического развития личности и неразрывно связанных с ним процессов обучения и воспитания имеет давние традиции как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Социум, общество, культуру рассматривали в качестве главных детерминанты психического развития представители французской социологической школы. Один из ее основателей, Э. Дюркгейм, отводил решающую роль в развитии ребенка «коллективным представлениям», включающим в себя *«религиозные верования, нравственные верования и практики, национальные и профессиональные традиции, всевозможные коллективные воззрения»*. Основная цель воспитания в его понимании заключается в том, чтобы *«родившемуся эгоистическому и асоциальному существу общество как можно быстрее добавило другое существо, способное вести нравственную и социальную жизнь»* (49, с. 55—56).

В исследованиях представителей американской школы культурной антропологии (Ф. Боас, М. Мид) основной методологической установкой было утверждение о культурной обусловленности сознания и личности человека в процессе его развития.

Проверка теории культурного детерминизма осуществлялась в ходе сравнительного исследования процессов взросления у народов, живущих в разных культурных условиях. Опираясь на многолетние исследования, М. Мид разработала широко известную концепцию межпоколенческих взаимоотношений, в основу которой легло представление о трех типах культур: постфигуративной, в которой дети учатся главным образом у своих предков; конфигуративной, в которой и дети и взрослые учатся прежде всего у своих сверстников; префигуративной, в которой взрослые учатся также и у своих детей (109).

Анализу межкультурных различий в развитии познавательной деятельности детей были посвящены исследования Д. Брунера. Суть его подхода отражает следующее умозаключение: поскольку психическое развитие отдельного человека осуществляется в процессе усвоения средств культуры, поэтому исследование закономерностей развития познавательной деятельности ребенка необходимо проводить на основе раскрытия характера усваиваемых им конкретных средств культуры, особенно средств символизации опыта.

В отечественной психологии и педагогической практике одним из наиболее признанных является культурно-историческое учение о природе психического Л. С. Выготского (30). В центре этого учения находится вопрос о соотношении реальной (натуральной, природной) и идеальной (культурной) форм жизни человека. Идеальная форма, как форма культурного поведения, есть продукт исторического развития человечества. Во всяком исторически возникшем

приобретении человеческой культуры отложились сформировавшиеся в ходе этого процесса человеческие способности. В культуре содержатся в готовом виде формы поведения, способности, качества личности, которые должны сложиться у ребенка в процессе его развития. Вне взаимодействия с культурными (идеальными) формами индивид никогда не разовьет в себе специфически человеческих качеств. Принципиальная новизна понимания идеальной формы Л. С. Выготским заключается в том, что социальная среда, культура рассматриваются им не только как условие или один из факторов развития индивида, а как источник психического развития.

Дальнейшее свое осмысление культурно-историческая теория развития получила в исследованиях многих известных отечественных психологов: А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. П. Зинченко, В. И. Слободчикова и многих других.

Нам важны выводы, которые можно сделать для научного обоснования принципа культуросообразности экспертного исследования. Это следующие научные взгляды: представления об общекультурном контексте развития образовательной системы в целом и ее составляющих в частности, о необходимости рассмотрения вектора культурного развития личности учащегося и о социокультурной природе источников психического развития ребенка в ходе его обучения.

Принцип практикоориентированности

Современное состояние научного знания об образовании характеризуется ощутимым разрывом между знанием теоретическим и прикладным, практическим. Это относится и к психологии образования, и в еще большей степени к педагогике.

Отношениям исследовательской и прикладной психологии в последнее время посвящен целый ряд работ (А. М. Эткин, Л. В. Юревич, Р. Е. Василюк). Как справедливо пишет Р. Е. Василюк : *«К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью, как две субличности диссоциированной личности: у них нет взаимного интереса, разные авторитеты, разные системы образования и экономического существования в социуме, непересекающиеся круги общения с западными коллегами»* (24, с. 26). Аналогичную оценку дает и Л. В. Юревич, отмечая, что различие «языка», «логики» и «единиц» анализа приводит к тому, что исследовательское и практическое знание плохо стыкуется: практическая психология недостаточно научна, а исследовательская — недостаточно практична (189, с. 7).

Решение фундаментальной проблемы «диалога» двух психологий предполагается через осмысление практики как принципа познания. При этом особое значение приобретает то, какую позицию занимает сам исследователь по отношению к изучаемой действительности. В одном случае это может быть

позиция созерцания, наблюдения извне за исследуемой практической деятельностью, условно обозначаемая как «философия гносеологизма».

В другом — предполагается «участная позиция», когда сам исследователь включается в практическую деятельность и именно ее делает исходным пунктом познания — это «философия практики». Так, Р. Е. Василюк пишет: *«Познание, реализующее философию практики, не смотрит на практику извне, а изнутри практики смотрит на открываемый ею мир»* (24, с. 30). Именно «философия практики», по его мнению, может стать основной для конкретной методологии психологии.

Об особой роли психологической практики во всем строе науки писал еще Л. С. Выготский. Он отмечал, что именно практика должна стать краеугольным камнем строящейся психологической науки. В новой психологии *«практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач и служит верховным судьей теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятие и как формулировать законы»* (30, с. 387—388).

Принципиально в иной плоскости ставится вопрос о соотношении теоретического и практического знания в современной педагогике: здесь на первый план выдвигается проблема формирования теоретической педагогики. Анализируя состояние педагогической науки, Г. П. Щедровицкий пишет: *«В современной педагогике довольно много методических (инженерных) разработок, но почти нет научных знаний в точном смысле этого слова. Выясняется, что до самого последнего времени педагогика не развивалась и не строилась как наука, что эта работа в ней только начинается»* (183, с. 7). Традиционная педагогика строилась в начале как наука эмпирическая. Она опиралась на обобщение имеющегося опыта и не решала вопросов раскрытия сущности образования, проектирования принципиально новых образовательных систем. Отсюда возникает необходимость проведения собственных методологических исследований в педагогике и формирования ее как теоретической дисциплины.

В настоящее время выделяются два противоположных направления эволюции педагогики как научной дисциплины. Первое направление, определяемое как «методолого-педагогический нигилизм», связывает решение проблем современного образования с использованием непедagogических средств. Такая точка зрения отчетливо представлена, в частности, в работах Б. С. Гершунского, В. Розина и других авторов, обосновывающих необходимость создания новой научной дисциплины — «философии образования». При этом объект и цели философии образования определяются таким образом, что сама педагогика растворяется в ней и оказывается как теоретическая дисциплина совершенно излишней. Так, по мнению В. Розина, *«именно в философии осмысливается кризис школы и образования, формируются новые идеалы образованности»*

человека, новые представления о школе, образовании, обучении, воспитании, о характере содержания и целей образования и ряд других» (146, с. 49).

Вместе с тем достаточно распространенной является точка зрения, согласно которой теоретической основой для практической педагогики выступает психология. В фундаментальной работе «Социальная педагогическая психология» А. А. Реан и Я. Л. Коломинский отмечают, что большое значение для дальнейшего развития педагогики имеет ее тесный союз с психологией: достижения психологии внедряются в образовательную практику не непосредственно, а через педагогику. Соответственно для каждого раздела педагогики существует своя психология: для дидактики — это теория познавательных процессов и умственного развития; для педагогики индивидуального подхода — дифференциальная психология; для теории воспитания — психология личности; для теории общения (новая наука) — социальная педагогическая психология (141, с. 11).

Методолого-педагогическому нигилизму противостоит научное направление, которое можно обозначить как «методолого-педагогический традиционализм». В последнее десятилетие оно концептуально обосновывается в работах В. В. Краевского (80, 81). По мнению автора, научная педагогика не может строиться исключительно на фундаменте философии или психологии, хотя взаимодействие с этими науками, безусловно, необходимо. По Краевскому, следует различать педагогическую науку и педагогическую практику. Объектом практического педагогического воздействия является индивид с его психикой, а объектом изучения педагогической науки — педагогическая практика. *«С нашей точки зрения,— пишет он,—наибольшие возможности для науки и практики открывает концепция, согласно которой педагогика представляет собой относительно самостоятельную научную дисциплину, сочетающую научно-теоретическую и конструктивно-техническую функции...» (80, с. 44).* При этом теоретическая часть педагогики понимается именно как **теория педагогической практики**, а в качестве частных педагогических теорий рассматриваются теории содержания образования, методов и организационных форм обучения, нравственного воспитания, теория преподавания учебных предметов и т. д.

Оригинальный подход к пониманию предмета педагогики и специфики педагогического знания представлен в монографии В. И. Гинецинского. Автор обращает внимание на то, что развитие педагогики характеризуется одновременно тенденциями дифференциации и интеграции. *«В качестве наиболее общезначимых аспектов следует указать теоретический и практический — теоретическая педагогика и практическая педагогика. Для того чтобы дать им более-менее содержательную характеристику, требуется найти объединяющие их основания. Таким основанием может быть категория деятельности. В структуре деятельности можно выделить субъекта, являющегося источником и инициатором активности, и объект как приложение этой активности» (36, с. 4).*

По логике В. И. Гинецинского, **теоретическая педагогика** — это разработка когнитивных моделей, познание воспитания; **практическая педагогика** — это процесс преобразования педагогической действительности в соответствии с имеющимися теоретическими представлениями о ней, это **активность**, направленная на реализацию разработанных моделей в конкретном поведении. Следовательно, деятельность в образовании *«никогда не может быть чисто теоретической или чисто практической, в этом сложность ее дифференциации»* (36, с. 4).

Автор монографии определяет *«предмет теоретической педагогики как проектирование педагогических систем специального целевого назначения»* и замечает, что среди специалистов в этой области идут процессы дифференциации профессионально-педагогических ролей.

Подводя итоги сказанному, нельзя не отметить в значительной степени изолированного, параллельного существования, с одной стороны, реальной образовательной практики, и с другой — теоретического знания о ней. **Отличительная особенность экспертного знания, на наш взгляд, как раз и заключается в том, что в нем целостно, слитно сосуществуют как теоретические, так и практические знания.**

Именно в их соединении состоит особая миссия экспертизы как способа познания явлений образования. Эта миссия предполагает и особую профессиональную позицию эксперта: он не может быть на стороне науки или на стороне практики — эксперт соединяет в себе обе позиции, являясь проводником практики в науку и науки — в практику.

Общеметодологический принцип практикоориентированности означает, что экспертное знание, в отличие от знания сугубо теоретического, имеет своим основанием и опирается на реальную практическую деятельность. Оно возникает из запросов образовательной практики, формируется в ней, имеет основным критерием практическую полезность и в конечном счете служит для ее объяснения и поддержки.

Принцип полипарадигмальности

Проведение экспертизы того или иного педагогического явления, факта требует от эксперта решения достаточно сложной задачи выбора системы координат, в рамках которой они будут изучаться. Современное состояние образовательного знания характеризуется бесконечным многообразием педагогических систем, технологий, методик и в связи с этим настоятельно нуждается в упорядочении.

По мнению Г. Б. Корнетова, такое упорядочение возможно через выделение базовых моделей образовательного процесса, которые абстрагированно выражают сущностные особенности основных типов педагогического взаимодействия между учителем (воспитателем) и учеником (воспитанником) в ходе достижения целей образования (78, с. 61). Базовые модели образовательного процесса могут быть выделены и описаны через соответствующие педагогические парадигмы. Под

педагогической парадигмой понимается совокупность устойчивых, повторяющихся, смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностное, содержательное единство схем теоретической и практической деятельности в образовании независимо от степени их рефлексии.

В современной педагогической литературе предлагаются различные варианты их выделения. Так, Ш. А. Амонашвили называет две взаимоисключающие друг друга парадигмы: авторитарно-императивную и гуманную (2). Различия между ними проводятся по следующим основаниям: педагогические установки — индивидуальность отдельного ребенка; активность детей — участие в процессе собственного образования; дисциплина на уроке — насилие по отношению к учащемуся.

Иная типология предлагается в работах Е. А. Ямбурга, который различает когнитивную парадигму и личностную (эффективно-эмоционально-волевою) (193). Различие между ними автору видится прежде всего в приоритетных целях. Если для когнитивной педагогики характерна знаниевая нацеленность, то личностная педагогика центрирована на эмоционально-волевом и социальном развитии ребенка. Обе парадигмы рассматриваются как взаимодополняющие, и автор призывает к комбинированному их применению в образовательном процессе.

В работах И. А. Колесниковой выделяются и описываются три параллельно существующие педагогические парадигмы (76):

- ц эзотерическая;
- ц научно-технократическая;
- ц гуманитарная.

Основные различия между ними автору видятся в целевой направленности, ведущем принципе построения учебного пространства и роли учителя.

Базовая модель образования в рамках эзотерической парадигмы предполагает приобщение учащегося к истине посредством прорыва через откровение.

Научно-технократическая парадигма нацелена на передачу знаний, формирование умений и навыков. В качестве ведущего принципа организации учебного процесса здесь выступает передача учащемуся готовых норм и правил построения знания и моделей поведения.

Гуманитарная парадигма, которой автор отдает предпочтение, имеет своей целью вовлечение ребенка в самостоятельный поиск истины, а основными учебными принципами при этом выступают диалог и импровизация.

Опираясь на анализ существующих в педагогике концепций, подходов, систем, технологий и методик обучения и воспитания, Г. Б. Корнетов в свою очередь предлагает к рассмотрению три базовые модели образовательного процесса, которые представлены парадигмами: авторитарной педагогики, манипулятивной педагогики и педагогики поддержки.

Сравнение выделенных моделей проводится по одиннадцати различным основаниям и является достаточно детализированным. Основаниями для него выступают следующие параметры: цель, проектирование целей, коррекция целей, характер отношений, особенности взаимодействия, организация учебного процесса, позиция и роль учителя, позиция ученика, интерес ученика, ведущий лозунг, приоритеты.

Модель «персонализированного» обучения и развития школьника в противовес традиционной модели, нацеленной на массовое «всестороннее и гармоническое образование и развитие учащихся», обосновывается в работах В. А. Беспалько (14, 15). По мнению их автора, образование следует строить вокруг доминантных специальных способностей учащегося. Тогда он будет усваивать все (до своего «потолка») о той деятельности, на которую направлены его доминантные способности, и необходимое небольшое из всего остального. Тогда социальный заказ образованию можно сформулировать следующим образом: *«обеспечить подрастающему поколению возможно более полное персонализированное образование и развитие»* (14, с. 15).

Совершенно очевидно, что в рамках научной педагогики возможно построение типологий базовых моделей образовательного процесса и по иным основаниям.

Что касается современного состояния и статуса психологической науки, то, по мнению А. В. Юревича (190, с. 40), существуют три основные позиции. Согласно первой из них психология является наукой допарадигмальной, то есть донаучной дисциплиной, в которой единая парадигма, задающая основания рациональности и научности знания (прежде всего в естественнонаучном ее понимании Т. Куном), еще не сформировалась. Вторая позиция состоит в том, что психология — это внепарадигмальная дисциплина, которая развивается принципиально иным, чем точные науки, путем, и куновские понятия, отработанные при анализе именно этих наук, к ней вообще не применимы. Согласно третьей позиции психология представляет собой мультипарадигмальную науку, в которой существует несколько парадигм, представленных различными школами и направлениями, такими, как бихевиоризм, психоанализ и др. По мнению А. В. Юревича, в качестве парадигм психологии могут быть рассмотрены такие модели получения и использования знания, как позитивистская, физиологическая, гуманистическая и практическая психология.

Современное состояние психологии образования характеризуется множественностью подходов и многообразием разрабатываемых теорий обучения. Наряду с традиционным пониманием обучения сформировались и другие направления:

- проблемное обучение (В. Оконь, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер, В. А. Крутецкий и др.);
- программированное обучение (Б. Ф. Скиннер, Н. Кроудер, В. П. Беспалько, Л. Н. Ланда и др.);

- обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Галызина и др.);
- развивающее обучение (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и др.);
- инновационное обучение (В. Я. Ляудис, И. С. Якиманская и др.);
- знаково-контекстное обучение (А. А. Вербицкий, В. Г. Лазарев, О. С. Анисимов, Ю. В. Громыко и др.).

Представленный здесь перечень теоретических направлений не является исчерпывающим и полным; он отражает многосторонность самого процесса обучения.

При всем многообразии конкретных психологических моделей обучения все они отталкиваются от критики традиционного обучения и имеют целью переход *«от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно-ориентированной детоцентристской модели вариативного образования»* (10, с. 240).

Одна из моделей, помогающих исследованию особенностей стратегии инновационного обучения и его функций в развитии личности, разработана В. Я. Ляудис (101, 102). Такой моделью служит ситуация совместной продуктивной и творческой деятельности учителя с учеником. Принципиальное отличие предлагаемого метода исследования инновационного обучения заключается в переориентации смысла и порядка организации всего учебного процесса, а именно в предоставлении ведущей роли на всех этапах учения творческим и продуктивным задачам, упреждающим решение репродуктивных задач. *«Решение творческих задач в сотрудничестве с учителем изменяет психологическую структуру учебно-воспитательной ситуации в целом, ибо создается надежная система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий, отношений, общения как между учителем и учениками, между самими учащимися, так и в коллективе учителей. Система внутренних мотивов, возникающих в ситуации продуктивных взаимодействий, переориентирует в свою очередь мотивы и процесс решения репродуктивных учебных задач за счет создания творческих взаимодействий»* (102, с. 9). Опираясь на результаты проведенных исследований, В. Я. Ляудис приходит к выводу, что эта ситуация может использоваться в качестве метода амплификации, интенсификации процесса развития личности учеников и учителей, а не только познавательной деятельности учащихся.

Личностно-деятельностный подход в качестве основы организации образовательного процесса разрабатывается И. А. Зимней (54). Безусловная продуктивность его связана с тем, что в нем органично интегрируются, с одной стороны, концепции личностно-ориентированного обучения (С. Якиманской, В. В. Серикова), а с другой — основные достижения теории учебной деятельности (В. В. Давыдов, Д. Б.

Эльконин, А. К. Маркова, И. Н. Ильясов). Основы личностно-деятельностного подхода в психологии были заложены работами Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Личность рассматривалась в них как субъект деятельности. Она, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. *«В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. “Личностный” компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъект-субъектном взаимодействии. Обучение преломляется через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т. д.; оно принимает их и соразмеряется с ними»* (54, с. 89).

Опираясь на основные положения гуманистической психологии и педагогики, А. Б. Орлов обосновывает необходимость разработки гуманистической, «центрированной на мире детства» образовательной парадигмы. Основное ее отличие от традиционной заключается в принципиально иной основе взаимодействия и взаимоотношений взрослых и детей.

В новой гуманистической парадигме образования принципу субординации противопоставляется принцип равенства, принципу монологизма — принцип сосуществования, принципу контроля — принцип свободы, принципу взросления — принцип соразвития, принципу инициации — принцип единства, принципу деформации — принцип принятия (124, с. 102—103, 107). Легко видеть, что такой подход основывается на праве ребенка быть таким, какой он есть, и признает высшей ценностью свободную саморазвивающуюся личность.

В контексте разработки проблем гуманитарной экспертизы в образовании С. Л. Братченко выделяет и проводит сравнительную характеристику двух полярных подходов к учебному процессу: личностно-центрированного подхода, основанного на идеях К. Роджерса, и когнитивно-центрированного (в традиционном для отечественной школы варианте).

Сравнительный анализ осуществляется по десяти ключевым критериям: ценности и цели; личная значимость и осмысленность; ведущая активность; модальность познания; роли участников учебного процесса; технологичность; вариативность; интегрированность и гармоничность; критерии и способы оценивания; стиль общения и взаимодействия.

По оценке автора: *«В реальной школьной жизни учебный процесс имеет тенденцию либо приближаться к характеристикам гуманистического, личностно-центрированного полюса, либо отдаляться от него, что и призвана зафиксировать ГЭО»* (гуманитарная экспертиза образования) (21, с. 65).

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что конкретизация целей экспертизы, выбор ее адекватных форм, методов и процедур проведения в значительной степени предопределяются приверженностью эксперта к той или иной базовой модели образовательного процесса. Эта приверженность по существу задает систему координат, в плоскости которой и рассматривается объект экспертизы. Само по себе присоединение эксперта к определенной психологическо-педагогической образовательной парадигме — в явном или неявном виде — обуславливает и общую направленность экспертизы, и выбор основных показателей и критериев экспертного оценивания.

При этом возникает принципиально важная задача осознания, оглашения и согласования выбранной базовой модели образовательного процесса, в решении которой участвуют все его стороны: заказчик, другие эксперты и авторы проектов. Такое согласование предполагает развернутую рефлексию и принятие ценности определенной базовой модели (парадигмы) всеми участниками экспертизы и в случае необходимости может выступать в качестве самостоятельного этапа экспертной процедуры.

Как уже отмечалось ранее, конкретно-методологические принципы в отличие от общеметодологических имеют непосредственное отношение к организационно-процедурным и конкретным исследовательским аспектам проведения экспертизы. В таком своем качестве они выступают по существу как принципы реализации профессиональной деятельности эксперта и могут быть разделены на две группы.

Первую составляют исследовательские принципы, отражающие основные параметры экспертной деятельности. К ним могут быть отнесены: творческий характер экспертного исследования, его объективность, его незавершенность.

Вторую группу образуют организационно-процедурные принципы, описывающие общие требования к проведению экспертных процедур. К ним относятся:

- ц добровольный характер инициирования и участия в экспертизе;
- ц экологичность экспертных процедур;
- ц взаимодействие участников экспертизы.

Детальное изложение содержания конкретно-методологических принципов представлено в четвертой главе работы.

РАЗДЕЛ 3. МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

1. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Системный подход является одним из наиболее общих методов решения и теоретических и практических проблем. Потребность в понятии «система» для понимания объектов различной природы возникла в древнейшие времена: еще Аристотель обратил внимание на то, что свойства целого не сводимы к сумме свойств частей, его образующих. Тенденция возрастающей дифференциации научных и прикладных направлений в XVIII—XIX вв. привела к необходимости интеграции наук на основе обобщающего философского направления, названного теорией систем, возникновение которого в 30-е годы XX столетия связано с именем Л. фон Берталанфи (13). Важный вклад в развитие системных представлений в начале XX столетия внес также отечественный ученый А. А. Богданов (19). Однако в силу исторических причин предложенная им всеобщая организационная наука — тектология — не нашла распространения и практического применения. Разработка общенаучных методологических аспектов системного подхода осуществлялась в работах известных отечественных философов В. Г. Афанасьева, Б. В. Блауберга, В. Н. Садовского, А. И. Уёмова, В. С. Тюхтина, Г. П. Щедровицкого, Э. Г. Юдина и др.

Согласно одному из определений, предложенному В. Н. Садовским, *«...система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов: она образует особое единство со средой; как правило, любая исследуемая система... элемент системы более высокого порядка; элементы любой исследуемой системы в свою очередь обычно выступают как системы более низкого порядка»* (66, с. 12). При этом важно подчеркнуть, что связи между элементами системы являются не эпизодическими и случайными взаимоотношениями, а служат важными условиями возникновения, существования и развития каждого из них, а вместе с тем и системы в целом. И. В. Блауберг отмечает, что тип связи часто определяет и тип образуемого целого и что связь может выступать как нечто более существенное, чем сами структурные элементы (18).

В теории функциональных систем П. К. Анохина тезис о существенности связей между элементами системы получает дальнейшее развитие. С точки зрения автора, самого факта взаимодействия элементов системы недостаточно для понимания адаптивного механизма ее функционирования. Функциональной системой является такой комплекс избирательного вовлечения ее элементов, который направлен на получение фокусированного полезного результата. Тем самым выделяется главная особенность представления о системе, которое без включения в него понятия цели является неполным (7).

Один из ключевых вопросов методологии системного подхода — это вопрос о материальности — нематериальности систем. По мнению В. Г. Афанасьева, противопоставление объективно существующих систем и понятия системы, используемого в качестве инструмента ее познания, является неконструктивным: в понятии «система» объективное и субъективное составляют диалектическое единство. Поэтому следует говорить не о материальности или нематериальности системы, а о **подходе к объектам исследования как к системам, о различном представлении их на разных стадиях познания или создания** (11).

Понимая систему «как средство решения проблемы», а системный анализ как «поиск простого в сложном», Ю. И. Черняк показывает, что один и тот же объект при исследовании может быть представлен в многочисленных аспектах, на разных уровнях существования: от философского осмысления до материального воплощения (177). Такое представление помогает понять, что одну и ту же систему на разных стадиях ее познания и проектирования можно (и нужно) описывать особыми, индивидуализированными средствами, как бы на разных уровнях:

- философском, или теоретико-познавательном;
- научно-исследовательском;
- проектном;
- конструкторском;
- технологическом;
- материального воплощения, реализации системы.

Другими словами, в термин «система» в зависимости от стадии ее рассмотрения можно вкладывать многообразное понимание и целесообразно говорить о существовании ее в разных формах или, точнее, стратах.

Завершая краткий обзор философских представлений о системном подходе, следует отметить, что общеметодологические процедуры, разрабатываемые при этом, применимы к любому процессу научного познания и имеют своей направленностью изучение законов **целого** (В. П. Кузьмин): его образования и строения, развития и функционирования, отношений отдельного явления (системы) с родовой системой и другими системами и т. п.

В отечественной психологии системный подход получил широкое распространение в самых различных ее отраслях (П. К. Анохин, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков, Г. С. Никифоров, Г. В. Суходольский, В. Б. Швырков, Н. В. Кузьмина, К. К. Платонов и др.). Особое внимание возможности реализации системного подхода в психологии и разработке его принципов было уделено Б. Ф. Ломовым. По его оценке, «...природа психического может быть понята только на основе системного подхода, т. е. рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система.

Только на основе системного подхода могут быть объединены и многочисленные области психологической науки» (99, с. 88). Конкретизируя возможности применения такого подхода в психологии, Б. Ф. Ломов выделяет ряд общих принципов системного анализа психологических явлений: многоплановость исследования, многомерность и многоуровневый характер явлений, сочетание в них свойств различного порядка, сложное (нелинейное) строение детерминации и, наконец, принцип развития. Автор отмечает, что для психологии принцип развития имеет особенно большое значение, поскольку изучаемые ею явления отличаются исключительно высокой динамичностью.

При всей продуктивности использования системного подхода нельзя не заметить, что сам по себе он не может обеспечить решение конкретно-содержательных проблем. На это обстоятельство указывает Э. Г. Юдин: *«Из того факта, что системный подход представляет собой методологическое направление научного познания, вытекает довольно прозрачный, но часто, к сожалению, упускаемый из виду вывод: сам по себе системный подход не решает и не может решать содержательных научных задач»* (188, с. 144—145).

Как справедливо отмечает В. И. Слободчиков (158, с. 136), главная проблема, которая возникает перед ориентирующимся на системный подход психологом, состоит в ответе на вопрос: *«Как, каким образом можно представить психику как систему?»* Действительно, любое изучаемое психическое явление можно системно представить множеством различных способов. Наглядной иллюстрацией этого является характерное для психологии разнообразие теорий, концепций, моделей и т. п., описывающих одни и те же психические феномены. Многочисленность объяснительных конструкций, как правило, свидетельствует о многоаспектности и многоуровневости объекта системного исследования; при этом разные способы представления его могут взаимно дополнять и обогащать друг друга, создавая единую целостную картину. Однако данное обстоятельство не снимает необходимости решения ключевой задачи системного описания — определение существенных и наиболее оптимальных оснований для представления объекта в качестве системы.

Технология системного анализа неразрывно связана с построением модели изучаемого феномена. В современной логике и методологии науки под моделью понимается *«аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. - оригинала модели»*.

С гносеологической точки зрения модель является «представителем», «заместителем» оригинала в познании и практике. В этом своем качестве она выполняет познавательную роль, выступая средством **объяснения, предсказания и эвристики**. Однако модели могут выступать не только как одно из средств отображения явлений и процессов реальности, но и как **критерий проверки**

научных знаний, осуществляемой непосредственно с помощью установления отношения рассматриваемой модели к другой модели, либо посредством теории, адекватность которой считается практически обоснованной.

Необходимым условием успешного выполнения моделью познавательных функций является требование ее объективного соответствия оригиналу. По определению М. Вартофского, *«любая сущность может рассматриваться как модель любой другой тогда и только тогда, когда мы можем выделить общие для них релевантные свойства, т. е. свойства, благодаря которым одна сущность похожа на другую»* (23, с. 34). Любое моделирование необходимо предполагает использование процедуры абстрагирования и идеализации. В особенности это относится к моделированию сложных систем, поведение которых зависит от большого числа взаимосвязанных факторов различной природы. В этом смысле модель всегда «беднее», проще своего оригинала. При этом труднейшей задачей оказывается выбор адекватного моделиобразующего параметра и определение меры объективного соответствия.

На этом особое внимание акцентируют известные отечественные методологи И. Б. Новик и В. Н. Садовский: *«Только конкретизированная связь с практикой поможет нам определить в каждом данном прерывном модельном акте и меру существенности проводимой аналогии между моделью и оригиналом, и меру аппроксимации самой модели, которую нельзя без эпистемологической катастрофы ни переупростить, ни переумножить. Это важнейшее условие действительности моделирования»* (119, с. 457).

Формы моделирования, применяемые в научном познании, достаточно разнообразны и зависят от используемых моделей и сферы их применения. По характеру моделей различают моделирование предметное и знаковое; по способу применения — модели исследовательские и дидактические; по характеру отображаемой стороны — модели структурные и функциональные. Широкое распространение получило математическое моделирование. Интересный подход к типологии моделей разработал американский ученый М. Вартофский (23). Все существующие типы моделей он предлагает ранжировать в зависимости от степени их **экзистенциальных обязательств**, то есть возможности представлять (репрезентировать) сущностные характеристики объекта. В соответствии с их «разрешающими способностями» модели выстраиваются автором в следующей последовательности:

1. Модели-анalogии. Это качественные модели, фиксирующие очевидные, но изолированные моменты сходства. Типичным примером могут служить учебные демонстративные модели.

2. Математические модели. К таковым относятся статистические средства упорядочения эмпирических данных. Подобные модели статистической обработки широко распространены в социальных науках и психологии, где они претендуют

на отображение закономерных свойств упорядочиваемых данных и выступают как своего рода гипотезы.

3. Модели-предвидения. К ним относятся достаточно формализованные предсказания, для проверки которых можно построить вычислительную модель. Основная функция этих моделей связана с выведением следствий из теорий и, следовательно, обеспечением проверки теорий.

4. Модели-абстракции — теоретические или гипотетические психологические конструкции, претендующие на создание «операционального образа» того, что происходит в «черном ящике». Подобные модели выполняют эвристическую функцию изображения объектов сложных теоретических областей и поиска направления для научного мышления.

5. Модели-теории. К ним относятся теории, и прежде всего физические, претендующие на опытное познание действительности. Они представляют собой репрезентации, считающиеся «истинными», экспериментально подтвержденными для определенной области фактов. Таковую модель можно по мере накопления фактов подвергать модификациям и усовершенствованиям, асимптотично приближаясь к «истинной модели».

6. Модели-истины. Они включают в себя утверждения, претендующие на истинное описание состояния дел, и не предполагают опытной проверки, поскольку находятся на грани рациональной веры. Примером такой модели может служить утверждение, что все организмы состоят из клеток, а генетическое наследование связано с внутриклеточными структурами. При этом языком описания модели выступает язык практики.

В основе предложенной М. Вартофским типологии моделей лежит развиваемый им обобщенный взгляд на моделирование, своего рода концепция «всеобщей модельности»: все может быть моделью всего. Исследователь трактует модель как наиболее общий вид репрезентации. Репрезентации и построение моделей рассматриваются им как специфически человеческий способ познания: *«...общим для моделей является то, что они преднамеренно создаются как репрезентационные артефакты и как таковые служат во всех своих формах тем средством, при помощи которого человеческое сознание может охватить свои собственные творения, т. е. тем инструментом, благодаря которому оно становится самосознанием»* (23, с. 15).

В современных условиях наиболее обобщенный подход к моделированию связан с развитием системных исследований и их объединением с методологией моделей. В результате такого объединения сформировалась особая сфера модельного познания — **системное моделирование**. Теоретически эта область знания опирается на те общеметодологические и универсальные установки, которые разрабатывались в исследованиях М. Вартофского.

Системное моделирование понимается как историческая форма метода моделей, обладающая двойкой сущностной гносеологической характеристикой, в

соответствии с которой предмет моделирования рассматривается как система, а сам модельный познавательный процесс расчленяется на систему моделей, каждая из которых отображает дисциплинарный срез моделируемой системы, а все вместе дают ее обобщенное представление (23, с. 456).

Объектами системного моделирования выступают сложные социально-экономические явления и процессы, необходимо включающие в себя человеческий фактор. К подобного рода процессам, безусловно, относятся развитие образования и управление этим развитием на различных уровнях: муниципальном, городском, региональном и т. д. Практическим основанием системного моделирования является та степень интеграции наук, которая достигнута на сегодняшний день.

Исходя из изложенного, нам представляется целесообразным и обоснованным использование методологии системного подхода и моделирования при описании экспертизы в образовании.

Системное описание предусматривает необходимость рассмотрения экспертизы как явления многопланового и предполагает характеристику ее *«1) как некоторой качественной единицы, как системы, имеющей свои специфические закономерности; 2) как части видо-родовой макроструктуры, закономерностям которой она подчиняется (здесь системой является макроструктура, в которую включено изучаемое явление); 3) в плане микросистем, закономерностям которых она также подчиняется; 4) в плане ее внешних взаимодействий, то есть вместе с условиями ее существования»* (98, с. 92).

1. Изучение экспертизы в образовании как некоторой качественной единицы целесообразно осуществлять при ее рассмотрении в значении **самостоятельной профессиональной деятельности**. При этом на первый план выступает качественное своеобразие этого вида деятельности по сравнению с другими видами ее (например, с инспекторской или педагогической). Основными составляющими психологического описания экспертной деятельности как профессиональной могут быть такие ее компоненты, как целевое и функциональное предназначение, содержание и задачи экспертной деятельности, профессионально важные качества эксперта, программы профессиональной подготовки и т. д.

2. Изучение экспертизы как части видо-родовой макроструктуры может быть реализовано при включении ее в широкий контекст развития образования как **особого способа изучения образовательных процессов и явлений**. В таком своем значении экспертиза выступает средством самопознания, поддержки инновационного образования. В общей системе управления инновационным образованием экспертиза представляет собой компонент, непосредственно предшествующий принятию управленческого решения и образующей информационную его основу.

3. Изучение экспертной деятельности в плане образующих ее микросистем можно осуществить в рамках моделирования индивидуальной деятельности эксперта. Оно предполагает «разложение» ее на составляющие функциональные компоненты с последующим определением характера отношений между ними. При этом сами выделенные компоненты могут рассматриваться как микродеятельности, имеющие свою внутреннюю функциональную структуру.

4. Изучение экспертизы в плане условий ее существования и развития возможно при рассмотрении конкретного опыта формирования экспертных служб в региональном образовании. Подобный анализ проводится нами на примере создания и развития экспертного направления деятельности в Нижегородском институте развития образования.

Результаты исследования феномена экспертизы в образовании, представленные в настоящей монографии, являются попыткой реализации одного из основных требований системного подхода, а именно многоплановости рассмотрения объекта изучения. При этом мы исходили из того, что сочетание различных планов («игра масштабов») изучения экспертизы в образовании позволит составить целостное представление об этом феномене.

2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из направлений реализации методологии системного подхода в психологии является его использование при анализе категории деятельности. *«Психологический анализ деятельности предполагает рассмотрение ее как сложного, многомерного и многоуровневого, динамически развивающегося явления»,*— пишет Б. Ф. Ломов (98, с. 216). При этом, подчеркивает исследователь, *«важнейшей задачей становится разработка принципов и методов системного анализа...»*.

На сегодняшний день категория деятельности является одной из центральных во многих отечественных психологических теориях (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Г. В. Суходольский, В. Н. Мясищев, К. А. Абульханова-Славская, Е. Б. Старовойтенко). В самом общем понимании данная категория раскрывает отношение «субъект — объект». В широком контексте речь идет о человеке как субъекте деятельности и о природе как ее объекте. *«Взятая с этой стороны деятельность выступает как процесс, в котором осуществляются взаимопереходы между полюсами “субъект — объект”»* (94). Преобразуя в деятельности предметный мир, субъект изменяется сам. В деятельности формируется, развивается, так или иначе проявляется вся система процессов, состояний и свойств индивида, которые принято обозначать как психические. Система деятельности включает в себя мотивы, цели, условия и соотносимые с ними действия и операции. Данная структура является функциональной, поскольку все компоненты системы выполняют в деятельности специфические функции.

Категория деятельности, безусловно, обладает большим объяснительным потенциалом и широко используется в современной психологической литературе, однако существует опасность ее расширительного понимания, когда она распространяется на всю психологическую реальность, теряя какую-либо определенность. В этой связи уместно привести слова Л. С. Выготского: «...когда объем понятия растет и стремится к бесконечности, по известному логическому закону его содержание столь же стремительно падает до нуля» (30, с. 308).

Одним из ключевых моментов в системном описании деятельности является выделение «системообразующего фактора», который объединяет всю систему психических процессов и состояний, формирующихся и развертывающихся в ней. Понятие системообразующего фактора применительно к физиологическим процессам было разработано и введено в научный оборот известным отечественным физиологом П. К. Анохиным в рамках теории функциональных систем.

На основании экспериментальных работ им было показано, что в построении таких систем ведущими являются закон результата и закон динамической мобилизации структур, обеспечивающие формирование функциональной системы и получение данного результата. В качестве системообразующего фактора применительно к любой деятельности выступает вектор «мотив - цель». В этой диаде мотив представляет собой отражение определенной потребности, в то время как цель «конструирует» конкретную деятельность, определяет ее характеристики и динамику.

В отечественной психологии сложилось научное направление, согласно которому объективное изучение психики человека требует анализа его реальной деятельности. Следует отметить, что подавляющее большинство исследований при этом было посвящено изучению индивидуальной деятельности человека. Но, как справедливо замечает Б. Ф. Ломов, её эффективное изучение оказывается возможно только при рассмотрении этой деятельности в реальном социальном контексте. Без такого анализа ее структура и механизм вряд ли могут быть раскрыты (98).

По Б. Ф. Ломову, общепсихологическая модель индивидуальной деятельности состоит из следующих основных образующих: мотива, цели, планирования, переработки текущей информации, оперативного образа (концептуальной модели), принятия решения, непосредственно действия, проверки результатов и коррекции действия.

Сам по себе процесс овладения деятельностью осуществляется по спирали: сформированный вектор «мотив - цель» реализуется в деятельности; осуществленная деятельность (достигнутая цель) создает возможность перевода этого вектора на новый уровень, который также реализуется в деятельности, что обуславливает новую возможность и т. д. «В этом движении развиваются

способности человека, его интересы, склонности, морально-волевые качества, профессиональное мастерство, короче — личность в целом» (98, с. 217).

Одним из требований психологического исследования является изучение деятельности в развитии, в плане ее генезиса. Данное направление успешно реализуется в концепции системогенеза деятельности, разработанной В. Д. Шадриковым на основе изучения профессиональной деятельности (179, 180). Автор экспериментально показал, что процесс овладения профессиональной деятельностью не является аддитивным в том смысле, что сначала формируются одни ее составляющие, затем — другие. Деятельность как бы «закладывается вся целиком», но в неразвитой форме. В дальнейшем ее составляющие развиваются неравномерно, гетерохронно. При этом овладение любой из составляющих на каком-то определенном этапе деятельности достигает лишь того уровня, который является для данного этапа достаточным. Таким образом, развитие каждой из составляющих профессиональной деятельности подчиняется ее развитию в целом. Данный вывод имеет очень значение для понимания и управления процессом профессионального развития человека.

Одновременно с общепсихологической теорией деятельности в отечественной психологии активно разрабатываются психологические модели профессиональной деятельности, выполненные в русле психологии труда и инженерной психологии (К. К. Платонов, Б. Ф. Ломов, Д. А. Ошанин, В. П. Зинченко, В. Ф. Рубахин, А. А. Крылов, Г. М. Заракowski, В. А. Пономаренко, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков, Ю. К. Стрелков и др.).

В. Д. Шадриков считает целесообразным представить деятельность в виде идеальной модели, к которой можно свести разнообразные виды и формы профессиональной деятельности. В такой идеальной модели должны быть отражены общие для любой профессиональной деятельности компоненты и их связи, что позволило бы пользоваться ею при анализе любой конкретной деятельности, рассматривая ее как частную.

Опираясь на понятие функциональной физиологической системы, он предлагает в качестве теоретической модели деятельности рассматривать функциональную психологическую систему ее. В такой модели на первый план выступает **принцип функциональности**, который означает, что система строится из уже имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель - результат». *«Любая профессиональная деятельность предстает перед учеником в форме нормативно одобренного способа деятельности. В процессе освоения профессии человек “распредмечивает” нормативный способ, превращая его в индивидуальный... Внутренней, интимной стороной овладения профессией является формирование психологической системы деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переструктурирования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий» (180, с. 11).* Безусловно, что

индивидуальные качества, которые являются исходной базой для формирования психологической системы деятельности, в процессе ее не остаются неизменными, а под влиянием ее требований изменяются и приспосабливаются к ним. В этой связи автором выдвигается второй принцип функциональной психологической модели деятельности — **принцип системности проявления индивидуальных качеств**, которые выступают не изолированно, а объединяются в систему деятельности.

В целом такой подход к построению психологической модели деятельности можно назвать системно-функциональным.

В качестве основных функциональных блоков профессиональной деятельности выделяются следующие:

- мотивы;
- цели;
- программы;
- информационная основа;
- принятие решения;
- подсистема важных деятельностных качеств.

Сравнение теоретической модели В. Д. Шадрикова с общепсихологической моделью деятельности, разработанной Б. Ф. Ломовым, позволяет сделать вывод об их сходстве. В то же время в модели В. Д. Шадрикова появляется принципиально новый блок — подсистема деятельностно важных качеств. На наш взгляд, ее выделение является необходимым, поскольку именно этот функциональный блок позволяет рассматривать профессиональную деятельность как индивидуальную, или, иными словами, обеспечивает ее индивидуализацию. Выделение подсистемы деятельностно важных качеств необходимо не только с позиции теоретической полноты, но и с точки зрения решения целого ряда задач практической направленности: например, диагностики и формирования профессионально важных качеств, разработки программ профессионального роста, определения индивидуального стиля профессиональной деятельности и др.

Нельзя не согласиться с утверждением автора, что выделенные функциональные блоки психологической системы деятельности не существуют изолированно. Невозможность их разделения связана с целостной природой деятельности. Поэтому предлагаемая модель ее выступает как эвристический инструмент исследования, а сами выделяемые блоки представляют отдельные аспекты функционирования психологической системы деятельности, описывающие в совокупности ее качественную системную специфику.

Рассмотренная выше модель имеет, на наш взгляд, и определенные ограничения. Прежде всего следует иметь в виду, что она была разработана и апробирована преимущественно для определенного вида профессиональной деятельности — в классификации Е. А. Климова это профессии типа «человек —

техника» (операторы, станочники, наладчики и т. д.) — и отражает субъект-объектные отношения (73). Поэтому не исключена возможность ее трансформации при рассмотрении таких видов профессиональной деятельности, в которых на первый план выступают субъект-субъектные отношения (например, педагогическая деятельность).

Второе ограничение связано с тем, что данная модель применима только к индивидуальной профессиональной деятельности и не описывает специфику совместной профессиональной деятельности, которая, за исключением отдельных аспектов, на сегодняшний день остается недостаточно разработанной как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Наряду с исследованиями деятельности в рамках психологии труда и инженерной психологии ее психологические модели активно разрабатываются применительно к педагогической профессиональной деятельности (Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. И. Гинецинский и др.).

Детальное рассмотрение структуры и содержания педагогической деятельности представляется важным по ряду причин. Во-первых, деятельность педагога сама по себе выступает в качестве объекта экспертизы: например, при проведении аттестации, при проведении профессионально-педагогических конкурсов, при обследовании инновационных и авторских разработок и т. д. Во-вторых, педагогическая деятельность, как наиболее изученная, может выступать своего рода аналогом для построения модели экспертной деятельности.

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина выделила и описала пятикомпонентную структуру деятельности учителя (86). Она состоит из следующих функциональных компонентов:

- гностического;
- конструктивного;
- организаторского;
- коммуникативного;
- проектировочного.

Гностический компонент включает в себя весь необходимый комплекс знаний: знания предмета и средств педагогической коммуникации, особенностей своей личности и деятельности и психологических особенностей учащихся. **Конструктивный компонент** предполагает конструирование педагогом собственной деятельности и деятельности учащихся с учетом конкретных задач. **Организаторский** связан с умением педагога организовать собственную деятельность и деятельность учащихся. **Коммуникативный** отражает взаимодействие, общение учителя с учащимися для достижения поставленных дидактических целей. **Проектировочный** формулирует перспективные задачи, стратегию и способы их достижения.

В целом следует отметить, что все выделенные компоненты включают в себя в той или иной форме обоих участников (субъектов) педагогического

взаимодействия — учителя и ученика — и в реальной практике не выступают изолированно и последовательно, а пересекаются. Кроме того, описанная выше система функциональных блоков может быть представлена как система соответствующих педагогических умений.

Оригинальная концепция педагогического труда разработана А. К. Марковой (105). В основу ее положены представления о многомерности труда учителя, с одной стороны, и составляющих его профессиональной компетентности — с другой.

Автор выделяет пять граней труда учителя:

- педагогическую деятельность;
- педагогическое общение;
- его личность;
- обученность школьников;
- воспитанность школьников.

При этом первые три грани относятся к процессу труда, а последние две — к его результату. Выделенные пять граней выступают основой пяти блоков профессиональной компетентности учителя.

Так, в каждой грани труда выделяются следующие составляющие:

- профессиональные психологические и педагогические знания;
- профессиональные педагогические умения;
- профессиональные психологические позиции, установки, требуемые профессией;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

Эти составляющие выступают как предпосылки и как новообразования труда учителя и могут быть сгруппированы следующим образом: знания и умения составляют объективные характеристики труда учителя, а позиции и личностные особенности — субъективные, обусловленные необходимостью его соответствия требованиям процесса. Соответствие тех и других автор обозначает как «психологический модуль» профессии учителя.

Таким образом, *«профессионально компетентным является... такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности). При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества — с другой»* (105, с. 8, 9).

Реализуемый А. К. Марковой компетентностный подход имеет, на наш взгляд, ряд неоспоримых достоинств. Прежде всего следует отметить, что предлагаемая

ею модель является системной и опирается на реальную педагогическую деятельность. Во-вторых, она отличается, безусловно, практико-ориентированностью, поскольку намечает направления диагностики и развития профессиональной компетентности учителя.

Проведенный анализ позволяет констатировать наличие моделей индивидуальной деятельности трех видов: общепсихологических, обобщенных профессиональных и специальных профессиональных.

Данные модели решают различные задачи: общепсихологические пытаются обнаружить общие инвариантные для всех видов деятельности человека функциональные компоненты; обобщенные профессиональные фиксируют свое внимание на отличительных особенностях профессиональной деятельности человека в сравнении с другими видами ее (учебной, игровой и др.); специальные профессиональные нацелены на выделение специфического содержания и структуры того или иного конкретного вида профессиональной деятельности. Очевидно, что основное отличие между указанными видами моделей заключается в различном уровне их обобщенности. В идеале каждая последующая по уровню обобщенности модель должна соотноситься с предыдущей и представлять собой ее конкретизацию. В реальности же современное состояние психологии профессиональной деятельности характеризуется, на наш взгляд, большим разнообразием специальных профессиональных моделей, не имеющих своим основанием модели более высокого уровня обобщенности и соответственно трудно соотносимых друг с другом. Описание в них специфики конкретной профессиональной деятельности, как правило, преобладает над анализом типологических компонентов ее.

3. МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКСПЕРТА

В основу исследования и описания индивидуальной профессиональной деятельности эксперта может быть положена та или иная теоретическая модель профессиональной деятельности. Наиболее целесообразно, на наш взгляд, использовать для этого модель функциональной и психологической системы деятельности, разработанную В. Д. Шадриковым, а также основные положения концепции профессионализма А. К. Марковой.

Безусловным достоинством теоретической модели профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова является сочетание в ней двух основных принципов: функциональности и системности. Принцип функциональности означает, что система деятельности строится из имеющихся элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель X результат. Любая профессиональная деятельность, рассматриваемая с этой позиции, выступает в форме её нормативно одобренного способа. Принцип функциональности дополняется в данной модели принципом системности проявления индивидуальных качеств деятельности, которые всегда выступают не

изолированно, а взаимосвязанно, объединяясь в систему деятельности. В. Д. Шадриков выделяет следующие основные функциональные блоки профессиональной деятельности: мотивы, цели, программы, информационная основа, принятие решения, подсистема деятельностно важных качеств.

Автор отмечает, что основанием для этого являются составляющие любой реальной деятельности, что и обуславливает продуктивность предложенной модели при исследовании различных видов ее, в том числе и учебной.

Само по себе изолированное рассмотрение функциональных блоков не означает признание их онтологической автономности, а служит эвристическим средством исследования деятельности, имеющей целостную, неаддитивную природу. *«В свете этого выделяемые блоки представляют собой как бы отдельные аспекты функционирования психологической системы деятельности, описывающие в совокупности ее качественную системную специфику»* (180, с. 12).

В рамках концепции профессионализма, разрабатываемой А. К. Марковой, предлагается рассмотрение трудовой деятельности человека сквозь призму его профессионального развития. При этом на первый план выдвигаются такие вопросы, как психологические критерии, уровни, этапы, ступени продвижения человека труда к профессионализму, виды профессиональной компетентности, возрастные и индивидуальные ограничения становления профессионализма и пути их преодоления. Данный подход к изучению экспертной деятельности в образовании представляется нам безусловно необходимым, поскольку деятельность эксперта изначально выступает как деятельность высокопрофессиональная. Более того, она может быть выделена и рассмотрена в рамках самого высокого уровня профессионализма — суперпрофессионализма (по А. К. Марковой). В нашем исследовании изучение экспертной деятельности с позиций психологии профессионализма проявляется в том, что, помимо описания целей, функций и задач, в нем дается анализ составляющих экспертной деятельности и ее содержания, выделяются профессионально важные качества эксперта, рассматриваются вопросы его профессионального роста и подготовки.

Мотивационно-целевые компоненты деятельности эксперта

Проведение любой экспертной процедуры обусловлено появлением конкретного запроса на экспертизу извне, и потому экспертная деятельность носит дискретный и внешне детерминированный характер.

Участие эксперта в проведении экспертных процедур обусловлено двумя основными факторами: во-первых, наличием у него исследовательского интереса к объекту экспертизы, а во-вторых, его профессиональной специализацией, определяющей его возможности и ограничения. Добровольное принятие экспертом запроса извне и оформление его в виде экспертной задачи представляет собой первый шаг в цепочке экспертной деятельности. Именно на этом этапе в

максимальной степени проявляется мотивационный компонент профессиональной деятельности эксперта.

Состав и структура мотивационно-потребностной сферы эксперта во многом предопределяются достаточно специфическим содержанием данного вида профессиональной деятельности. Основу ее составляет деятельность исследовательская, поисковая, направленная на поддержку инновационных явлений и процессов в образовании, неразрывно связанная с необходимостью тесного взаимодействия и общения со всеми участниками экспертного процесса. Кроме того, следует отметить, что данный вид профессиональной деятельности не может быть отнесен к разряду массовых, а является делом достаточно узкой группы специалистов высокой квалификации. Однако при этом само по себе наличие высокого уровня профессиональной компетентности является необходимым, но не достаточным условием готовности специалиста к экспертной деятельности. В настоящее время в образовании экспертиза в большинстве случаев выступает в качестве дополнительной к основной профессиональной деятельности. И это также предъявляет определенные требования к мотивационной сфере экспертов.

Для изучения мотивов профессиональной деятельности экспертов нами был разработан специальный опросник, в основу которого положена классификация, предложенная

А. К. Марковой (104, с. 74). Согласно этой классификации мотивы, образующие конструктивную внутреннюю детерминацию профессионального поведения, объединяются в четыре группы:

- ц понимания предназначения профессии,
- ц профессиональной деятельности,
- ц профессионального общения,
- ц проявления личности в профессии.

Отдельную группу составляют мотивы, имеющие неконструктивную направленность.

Исходя из этого, мы сформулировали десять возможных мотивов экспертной деятельности, отражающих вышеперечисленные группы профессиональных мотивов. Экспертам предлагалось проранжировать их по значимости. Всего в опросе приняли участие 80 экспертов — постоянных членов научно-методического экспертного совета и сотрудников кафедр и лабораторий Нижегородского института развития образования, регулярно участвующих в проведении экспертиз.

По результатам усреднения присвоенных рангов мотивы экспертной деятельности расположились в следующей последовательности (табл. 1).

Ранжирование мотивов профессиональной экспертной деятельности

№ п/п	Мотивы	Среднее значение ранга
1	Значимость экспертизы для развития и поддержки инновационного образования	2,99
2	Влияние результата экспертизы на реальные образовательные процессы, их изменение	3,21
3	Профессиональный и личностный рост, возможность личностного развития посредством экспертной деятельности	4,04
4	Творческий характер процесса экспертного исследования	4,40
5	Благоприятная психологическая атмосфера и межличностное общение, признание и авторитет в кругу коллег	4,53
6	Сотрудничество и совместная деятельность при проведении экспертных работ	4,85
7	Возможность проявления и развития своей индивидуальности в профессиональной экспертной деятельности	5,11
8	Использование экспертной позиции для защиты корпоративных интересов, решения узко индивидуальных проблем	7,76
9	Престижность экспертного статуса, принадлежность к профессиональной «касте» экспертов	8,39
10	Стремление к доминированию, «экспертной власти»	9,73

Результаты проведенного опроса свидетельствуют о безусловном доминировании в сфере профессиональной мотивации экспертов мотивов, обусловленных осознанием особой миссии экспертизы в образовании, и мотивов, связанных с непосредственной реализацией экспертной деятельности (процесса и результата). Далее в порядке значимости располагаются мотивы проявления личности в профессиональной экспертной деятельности и мотивы профессионального общения. И наконец, абсолютным аутсайдером по своей «представленности» в мотивационной сфере специалистов являются мотивы

неконструктивные, направленные на достижение узких, выходящих за рамки профессиональных ценностей результатов.

В целом результаты проведенного исследования свидетельствуют о конструктивной направленности профессиональной мотивации экспертов. При этом для каждого из них существует свой индивидуальный рисунок мотивов, детерминирующих его профессиональное поведение. Однако при всем разнообразии мотивационных профилей общим является доминирование мотивов гуманитарного понимания предназначения экспертизы и самой экспертной деятельности. Это позволяет рассматривать подобный тип профессиональной мотивации эксперта как профессионально важное качество и одновременно условие успешной реализации соответствующей деятельности.

В действительности представление об эксперте изначально предполагает высокий уровень его профессионализма, а значит, и сформированность конструктивного по своей направленности мотивационно-профессионального профиля. Поэтому, не отрицая в принципе возможности изменения и развития структуры профессиональных мотивов в ходе освоения экспертной деятельности, следует все же признать, что представленный выше профиль профессиональной мотивации выступает скорее предпосылкой, чем новообразованием успешной экспертной деятельности.

Для любой профессиональной деятельности центральным, системообразующим компонентом ее психологической системы является цель. По мнению В. Д. Шадрикова, можно выделить два аспекта цели: во-первых, идеальный или мысленно представленный ее результат; во-вторых, уровень достижений, которого хочет добиться человек (180). При изучении цели экспертной деятельности на первый план выдвигается аспект, связанный с пониманием цели как ожидаемого результата. Обусловлено это тем, что экспертная деятельность изначально предполагает высокий стандарт ее исполнения, или, иными словами, существующие представления о «нормативном результате деятельности» эксперта включают в себя высокие требования к качеству результата. Выделение же аспекта, связанного с пониманием цели как уровня достижений, более продуктивно при изучении процессов профессионализации, роста профессионального мастерства специалистов, осваивающих ту или иную трудовую деятельность.

В качестве основной цели — результата экспертной деятельности можно рассматривать получение **экспертного знания** об изучаемом объекте. Как правило, оно оформляется в форме экспертного заключения. Конкретное содержание искомого экспертного знания определяется экспертными задачами, сформулированными в соответствии с конкретным запросом образовательной практики на экспертизу (см. рис. 3).



Рис. 3. Мотивационно-целевые компоненты деятельности эксперта

В соответствии с системным подходом к описанию деятельности вектор экспертная задача - экспертное знание выступает системообразующим фактором всей профессиональной деятельности эксперта. В зависимости от его характера и специфики конструируется конкретная деятельность эксперта; при этом функциональные компоненты ее образуют своеобразную конфигурацию взаимоотношений в психологической системе деятельности.

Экспертное знание, рассматриваемое нами как цель, результат профессиональной экспертной деятельности, безусловно, нуждается в изучении, поскольку решение данной проблемы имеет как теоретическую, так и практическую значимость. В теоретическом плане представляет интерес выделение и описание параметров данного знания и определение его места среди других его видов (научного, житейского, неявного, практического и т. д.). В практическом плане определение основных параметров экспертного знания может быть положено в основу модели профессиональной подготовки экспертов.

Для изучения параметров экспертного знания нами была использована процедура числового шкалирования, построенная по принципу метода семантического дифференциала. Опытным экспертам (всего 16 человек, имеющих стаж экспертной работы более шести лет) предлагалось поместить понятие «экспертное знание» на десяти биполярных шкалах:

6	Прогностическое	1,63
7	Междисциплинарное	1,44
8	Качественное	1,13
9	Индуктивное	0,94
10	Вероятностное	0,67

Таблица показывает, что к основным характеристикам экспертного знания относятся практичность, научность и осознанность. Именно данная триада определяет специфические особенности его, отличающие это знание от других его видов. Следует особо отметить наличие в нем параметра осознанности, что создает предпосылку для рассмотрения экспертной деятельности как преимущественно рефлексивной. Сочетание же рефлексивности экспертного знания с его научностью и практической направленностью позволяет понимать экспертизу в образовании как научно обоснованную рефлексию практики образования. Такое представление созвучно с подходом, предложенным О. С. Анисимовым (5, 6).

Наряду с указанными выше параметрами экспертного знания в нем достаточно отчетливо представлены также такие характеристики, как гуманитарность, субъективность, прогностичность и междисциплинарность.

Гуманитарность экспертного знания предопределяется характерным для современного этапа развития образования доминированием гуманитарного подхода к пониманию его назначения и соответственно методам его изучения. Субъективность и междисциплинарность экспертного знания непосредственно связаны с гуманитарностью, поскольку являются ее важнейшими атрибутами и в известном отношении образуют с ней смысловое единство.

Что же касается прогностичности экспертного знания, то в этой характеристике отражается существенное свойство экспертизы не ограничиваться только исследованием актуального состояния того или иного инновационного явления, но и выявлять в нем потенциал развития, осуществлять прогнозирование этого развития. «Экспертиза,— как справедливо отмечает А. Н. Тубельский,— *есть работа с будущим в настоящем*» (58, с. 13).

И наконец, третью группу параметров экспертного знания, наименее значимую по своей представленности, образуют качественность, индуктивность и вероятностный характер. Это позволяет сделать ряд предположений. Во-первых, экспертные знания имеют преимущественно качественный характер, хотя и не отрицают использования строгих количественных процедур. Во-вторых, процесс экспертного исследования строится в направлении от частного к общему, от

единичного инновационного опыта к его обобщению, что само по себе не отрицает возможности и обратного направления движения. В-третьих, экспертное знание не является однозначным и окончательным, а в известной степени выступает как знание гипотетическое.

В целом результаты исследования мотивационно-целевых компонентов экспертной деятельности могут быть положены в основу понимания природы экспертизы в образовании как профессиональной деятельности и служить отправной точкой для разработки концепции профессиональной подготовки экспертов.

Программа деятельности эксперта

Основу программы профессиональной деятельности, как правило, образуют представления о компонентном составе деятельности, последовательности и способах выполнения отдельных действий. Их изучение во многом предопределяется отнесенностью рассматриваемой профессиональной деятельности к тому или иному типу ее, а также выбранным масштабом ее квантования.

Что касается типа деятельности, то совершенно очевидной является отнесенность экспертной деятельности к **мыслительному типу** (или, если быть абсолютно точным, к типу деятельности, основу которого составляют мыслительные процессы). При выборе же масштаба квантования мы исходим из того, что выделяемые функциональные компоненты экспертной деятельности должны быть максимально укрупненными. Обусловлено это рядом обстоятельств.

Прежде всего, отметим, что экспертная деятельность в образовании, как деятельность профессиональная, находится на том этапе своего становления, когда еще не устоялись нормативно оформленные типовые процедуры проведения экспертиз. На сегодняшний день не выработано ни общепринятой типологии экспертных задач, ни общепризнанных требований к этапам, условиям, средствам и другим составляющим процесса выполнения экспертной деятельности. При этом практика проведения экспертиз в образовании является достаточно распространенной, а экспертные задачи отличаются большим разнообразием и разноплановостью. Все это не позволяет характеризовать программу экспертной деятельности как алгоритмизированную, имеющую фиксированный операционный состав. Особенностью таких программ является их **вариативность** в соответствии со спецификой экспертного запроса, что и определяет творческий характер этого вида деятельности.

С другой стороны, экспертная деятельность, как творческая и мыслительная, с трудом поддается делению на составляющие ее элементы. В восприятии эксперта она представлена преимущественно как деятельность целостная, вычленение компонентов которой возможно только в рамках специально проводимой исследовательской рефлексии.

Учитывая отмеченные особенности экспертной деятельности, при проектировании ее программы целесообразно исходить не столько из реально складывающейся практики проведения экспертиз в образовании, сколько ориентируясь на идеальную абстрактную модель деятельности эксперта в образовании.

Необходимым требованием к теоретической модели является наличие высокого уровня обобщения, позволяющего охватить все многообразие реально осуществляемых процедур экспертной деятельности. Решение этой задачи возможно, если выбранная модель включает в себя наиболее важные и инвариантные компоненты профессиональной деятельности.

Одна из попыток построения такой предельно обобщенной модели экспертной мыследеятельности была предпринята О. С. Анисимовым (6). На основе системно-деятельностного подхода автор рассматривает экспертизу как особый тип рефлексии практики, что предполагает участие эксперта в реконструкции происшедшего, выявлении существенного в нем, поиске причин затруднения и построении нового способа действия. Однако специфика экспертизы заключается в том, что она опирается на те звенья рефлексивного анализа, которые связаны с переходом от ситуационного взгляда на происшедшее к существенному и использование этого результата для ответов на изначальные вопросы.

Именно переход к **сущностному взгляду** на опыт и **концептуальная работа** являются основой профессионализации экспертной деятельности. *«Тем самым экспертиза надстраивается над практической попыткой разобраться в ситуации, используются результаты эмпирической рефлексии как материал для запуска своего процесса. ...Арбитражная роль экспертизы вынуждает не накапливать количество точек зрения, а переходить к средствам сопоставимости отдельных версий и их оценке на меру приближения к истине»* (6, с. 13).

Как правило, экспертная деятельность построена на сравнении прежнего и нового опыта образовательной деятельности, при этом в центре внимания эксперта находится новый опыт как менее осмысленный и оформленный.

В связи с оформлением нового опыта в ходе экспертизы выделяются и развернуто осуществляются следующие этапы:

- фиксация сведений о новом опыте;
- его феноменально-концептуальная реконструкция;
- построение исходной абстракции как средства экспертизы;
- конкретизация абстракции как средства экспертизы;
- конкретизация абстракции с последующим контрольным сопоставлением концептуальной реконструкции с феноменально-процессуальной.

Предлагаемая О. С. Анисимовым схема экспертной деятельности состоит из следующих этапов:

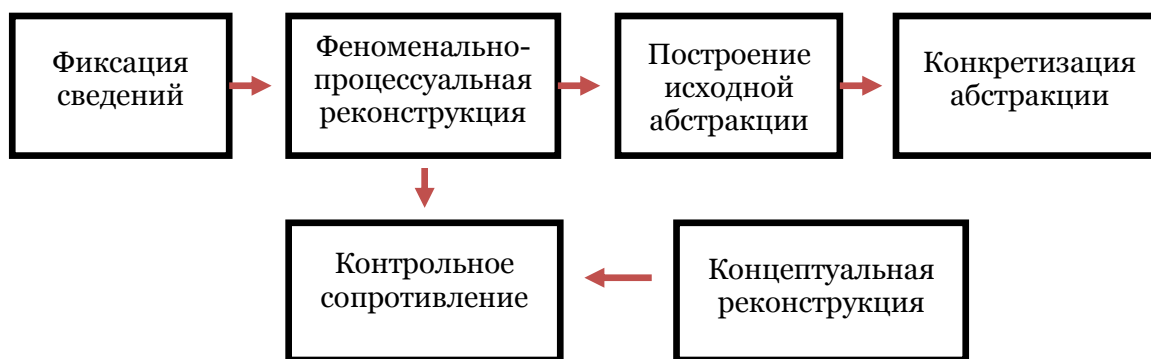


Рис. 4. Этапы экспертной деятельности

По мере оформления и принятия нового опыта роль концептуальной реконструкции меняется: из итога экспертной деятельности она превращается в контрольную процедуру. Ведущей становится конкретизированная абстракция, выступающая как сформировавшаяся норма деятельности.

Разработанная О. С. Анисимовым модель экспертной мыследеятельности, безусловно, содержит ряд глубоких и интересных идей, которые могут быть использованы при построении программ деятельности эксперта.

Обращает на себя внимание идея о необходимости перехода в деятельности эксперта от ситуативного взгляда к сущностному. Данная позиция и составляет основу осмысления, понимания природы изучаемого объекта экспертизы. Автором предлагаются и механизмы этого перехода — в качестве которых выступают мыслительные процессы феноменально-процессуальной и концептуальной реконструкции предъявляемого к рассмотрению инновационного опыта. При этом описание такого опыта осуществляется в рамках более широкой, специально разрабатываемой абстракции, в процессе «восхождения от абстрактного к конкретному»: «...экспертная деятельность состоит в порождении той конкретизированной абстракции, которая в чистом виде выражает содержание нового опыта» (6, с. 7). Нам представляется конструктивной также и идея автора о проектировочном компоненте экспертной деятельности: выявление причин несовершенства нового опыта и возможностей его совершенствования.

Арбитражная роль экспертизы, предполагающая сопоставление прежнего и нового опыта, в модели О. С. Анисимова несколько преувеличена. По нашему мнению, назначение экспертизы в образовании состоит в осмыслении нового опыта, инноваций, их практической полезности и перспективности. При таком подходе инновационные явления в образовании представляют собой самостоятельную ценность, и их экспертное изучение является автономной задачей, не требующей обязательного сравнения с традиционным образовательным опытом. Появление запроса на сравнительное экспертное

исследование традиционного и инновационного в образовательной практике в нашем опыте проведения экспертиз является весьма редким и иницируется исключительно управленческими инстанциями образования в целях реализации контрольно-проверочных функций.

Модель экспертной мыследеятельности характеризуется достаточно высоким уровнем обобщенности и абстрактности, поэтому предполагает конкретизацию в реальной профессиональной деятельности экспертов в образовании. Сам О. С. Анисимов перспективу развития своей модели видит в проведении рефлексивного анализа реального опыта проведения экспертиз. Другое ограничение данной модели связано с семантикой используемого автором языка, имеющего свою определенность и системность только в контексте разрабатываемой им теории деятельности и мышления.

В основе нашего понимания процесса экспертизы лежит представление о ней как о специально организованном исследовании. Имея определенные черты сходства, с одной стороны, с научным исследованием в образовании, а с другой — с мониторинговыми исследованиями, она обладает в то же время своими отличительными особенностями.

Основное отличие экспертного исследования от научного заключается в том, что последнее имеет конечной целью открытие нового научного знания, оформляемого в виде законов, закономерностей, теорий, концепций и т. п. В различных сферах научного исследования исторически сложилась и нормативно оформилась система требований и к процедурам исследования, и к параметрам научного знания.

Экспертное исследование имеет другую цель — это получение экспертного знания об инновационных объектах образования. Параметры экспертного знания, безусловно, включают в себя требование научной обоснованности, но определенно не сводятся только к ним (см. параграф 3.1 данной главы). В соответствии с различиями в целях различается и содержание этих исследований. Если для научного исследования это процессы выдвижения гипотез, экспериментирования и интерпретации результатов эксперимента, то в экспертном исследовании на первый план выступают процессы анализа предъявляемого опыта и его осмысления; оно не предполагает собственно экспериментирования.

Мониторинговые исследования, понимаемые как вся совокупность измерительно-диагностических действий, имеющих контрольно-проверочную направленность, представляют собой достаточно стандартизованную процедуру, широко применяемую в массовом, традиционном образовании. В ее основе лежит измерение по заранее известным методикам с последующим сравнением полученного результата с заранее заданным эталоном. Мониторинговое исследование определяет степень соответствия ему измеряемых параметров.

В отличие от мониторингового исследования экспертиза имеет своим объектом уникальные инновационные образцы образовательной практики. Новизна и неповторимость объекта экспертизы предопределяют творческий характер экспертного исследования, гибкость в выборе форм и средств изучения. Кроме того, в отличие от массового характера объекта мониторингового исследования, экспертное исследование имеет дело с явлением единичным.

Возможно выделение и других отличий экспертного исследования в образовании от научного и мониторингового: например, по требованиям к уровню подготовленности и профессионализма исследователей, по характеру использования результатов, по способу инициирования исследования, по форме взаимодействия участников исследовательского процесса и т. д.

Для нас достаточно констатации того, что экспертное исследование имеет существенные отличительные особенности и по целям, и по содержанию деятельности, и по средствам и процедурам изучения, что позволяет рассматривать его как **самостоятельный вид исследования в образовании**. Схематически это представлено на рис. 5. Научное исследование как фундаментальная форма познания действительности помещено на нем в основание и экспертного и мониторингового, выступающих по отношению к нему как более частные виды.

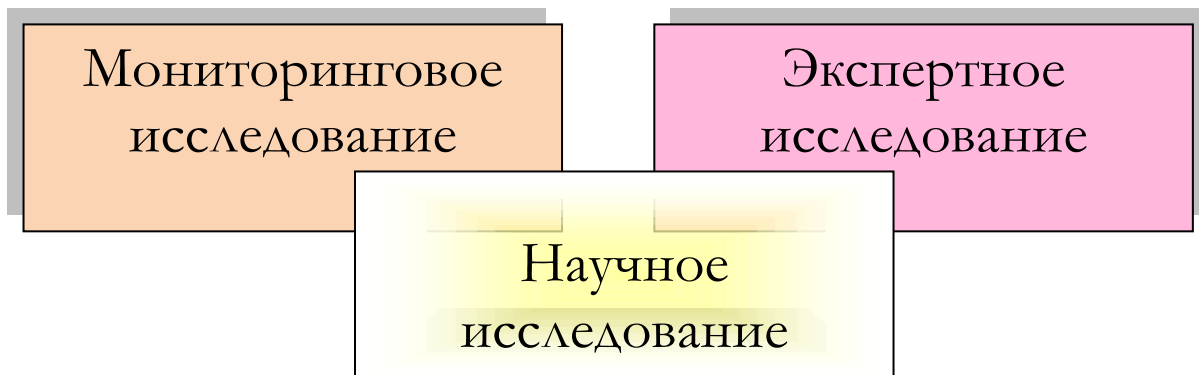


Рис. 5. Соотношение научного, экспертного и мониторингового исследования в образовании

При определении компонентного состава экспертной деятельности мы ориентировались на представленный в психологических теориях профессиональной деятельности взгляд, согласно которому для сложных творческих видов трудовой деятельности, имеющих в своей основе мыслительные процессы, наиболее целесообразным является выделение **крупных функциональных компонентов**. Для их определения нами проводился анализ немногочисленных описаний содержания и процедур экспертиз в образовании (О. С. Анисимов, С. А. Братченко, А. Н. Тубельский).

В основу было положено изучение результатов самоанализа экспертной деятельности постоянными членами научно-методического экспертного совета Нижегородского института развития образования. Исследование осуществлялось как в ходе индивидуального анализа и обсуждения этих результатов с каждым экспертом, так и при групповом обсуждении их на заседаниях экспертного совета.

На основании обобщения рефлексивного опыта экспертов выделены следующие основные функциональные компоненты экспертной деятельности:

- информационно-аналитический;
- рефлексивный;
- прогностический;
- коммуникативный.

Все выделенные функциональные компоненты, безусловно, находятся во взаимодействии и взаимопроникновении; в то же время они могут быть описаны как относительно автономные единицы.

Информационно-аналитический компонент составляет начальный этап деятельности эксперта и включает в себя следующие действия:

— изучение запроса на экспертизу и представленных заказчиком материалов об объекте ее;

— обсуждение с заказчиком целей и задач экспертизы, определение конкретных задач и программы экспертного исследования, включающей выбор форм и средств измерения, показателей и критериев оценивания объекта экспертизы;

— реализацию программы экспертного исследования, обработку и оформление результатов измерений;

— анализ всей совокупности полученной об объекте экспертизы информации; выделение наиболее существенных, значимых ее элементов.

Таким образом, в рамках информационно-аналитической деятельности экспертом решаются две основные задачи:

— получение по возможности полной и достоверной информации об объекте экспертизы;

— выделение в ней наиболее существенных с точки зрения целей и задач экспертизы единиц информации.

Среди педагогов и управленцев образования, а также части ученых достаточно распространенной является точка зрения, что именно информационно-аналитическая деятельность составляет «сердцевину» экспертной деятельности, что, чем тщательнее спланированы и проведены многочисленные диагностические процедуры, тем точнее будет экспертный диагноз. Более того, результаты этих измерений часто и рассматриваются как собственно результаты экспертизы.

Гуманитарный характер организации и проведения экспертизы в образовании противоречит подобной точке зрения. В действительности, значение количественных диагностических процедур не следует преувеличивать. С одной

стороны, это связано с ограничениями количественных методов измерения в сфере образования (Дж. Равен), а с другой — обусловлено вспомогательным характером результатов измерений. Использование количественных измерительных процедур в экспертизе инновационного опыта должно носить ограниченный, образно говоря, «точечный» характер. Определение необходимого и достаточного перечня применяемых диагностических процедур и характера использования результатов полученных измерений может устанавливаться самим экспертом в зависимости от целей и конкретных задач проводимой экспертизы.

На наш взгляд, в основу программ экспертного исследования в образовании должны быть положены преимущественно методы **качественного изучения**, такие, как наблюдение, беседа, опрос, изучение текстов и продуктов деятельности, различные формы игр и дискуссий и др. Обязательным условием успешного применения всех этих методов является создание атмосферы доброжелательности, открытости и взаимной заинтересованности, которая не в малой степени зависит от позиции эксперта по отношению ко всем участникам экспертного процесса — позиции партнерства и совместного поиска в решении экспертных задач.

Как справедливо отмечает А. Н. Тубельский, понять настоящее в экспериментальной работе можно, только наблюдая и участвуя в реальной деятельности. Исходя из этого, исследователем выдвигается принцип деятельностного характера экспертизы, смысл которого заключается в том, *«что анализу должны подвергаться не документы о ходе эксперимента, планы и программы, концепции и отчеты, не результаты всякого рода тестирования учащихся и учителей, а сама педагогическая деятельность, которая осуществляется здесь и сейчас»* (58, с. 13).

Рефлексивный компонент образует основное содержание экспертной деятельности и рассматривается нами в качестве центрального ее компонента. Рефлексивный подход, развивающийся в настоящее время как подход интегративный, междисциплинарный (В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий), широко применяется в различных отраслях науки и сферах управленческой деятельности.

Существует множество различных толкований понятия «рефлексия», которая рассматривается как:

- высший уровень развития сознания (В. А. Брушлинский);
- принцип познания и принцип развития (В. И. Панов);
- интегральный механизм развития и саморазвития человека (О. С. Анисимов);
- контекст, схема и структура деятельности (В. М. Розин);
- средство гуманизации образования (И. Н. Семенов) и др.

При всем разнообразии содержательного наполнения понятия «рефлексия» в определении ее сущности присутствуют общие смыслы:

— «особый тип коммуникации и работы», предполагающий выход из сложившегося способа мышления и возможности изменения плоскости представления объекта;

— «установка на развитие, изменение, продуктивное мышление», противостоящая установке на воспроизводство сложившихся способов работы;

— «специфическое объяснение собственной работы и мышления, а именно в реальности деятельности и развития» (145, с. 57).

В рамках рефлексивной деятельности осуществляются сбор и интеграция наиболее существенных признаков, выделенных в ходе информационно-аналитической деятельности, в целостный индивидуальный образ изучаемого объекта. Однако главное заключается не столько в целостном представлении об объекте экспертизы, сколько в осмыслении его природы и сущности и понимании меры его уникальности, неповторимости.

Решение этой проблемы предполагает выход за пределы конкретного объекта и включение его в более широкий контекст рассмотрения. Такой контекст чаще всего образуют теоретические представления об образовательном процессе. Из этого, в частности, следует, что понять объект экспертизы означает объяснить его средствами и в логике вполне определенной существующей теоретической модели (к примеру, экспертиза в системе развивающего обучения Эльконина - Давыдова или экспертиза в рамках проблемного обучения и т. д.). Именно в рамках достаточно обобщенной теоретической модели может быть осуществлено своего рода «опознавание» объекта и определена мера его инновационности.

Однако при этом возникает и более сложная проблема — проблема **выбора** соответствующей теоретической модели из множества существующих в науках об образовании. Можно предположить, что выбор той или иной теоретической модели экспертом осуществляется посредством процедуры «примерки» различных моделей к изучаемому эмпирическому объекту. Критерием выбора может служить объяснительный потенциал, своего рода разрешающая способность той или иной теоретической конструкции.

Возможны ситуации, в которых в силу принципиальной новизны объект экспертизы не может быть объяснен и понят в рамках существующих теорий. В этих случаях необходимым является конструирование экспертом самостоятельной теоретической модели, способной объяснить уникальный образовательный опыт. Чаще всего созданная теоретическая модель представляет собой своеобразный синтез элементов известных теорий, но она необходима, поскольку позволяет подняться над эмпирическим уровнем предъявляемого опыта.

Последовательность умственных действий в рефлексивной деятельности эксперта можно представить в виде следующей цепочки:



Важно особо подчеркнуть практическую направленность рефлексивной деятельности эксперта: она начинается с реальной практики образования и к ней же возвращается:

Пр - Т - Пр

В отличие от нее научная рефлексия характеризуется, как правило, последовательностью:

Т - Пр - Т

и имеет своей конечной целью создание теории, построенной с учетом практики.

Прогностический компонент экспертной деятельности в наивысшей степени присутствует на завершающем ее этапе. В действительности деятельность эксперта не ограничивается только исследованием и осмыслением реального состояния того или иного инновационного явления, но и предполагает определение потенциала его развития, прогнозирование этого развития. «*Экспертиза,—* отмечает А. Н. Тубельский,*— есть работа с будущим в настоящем*» (58, с. 13).

В наши дни педагогическая прогностика является одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений научного знания (Б. С. Гершунский, Л. А. Регуш) и определяется как область междисциплинарных психолого-педагогических знаний о принципах, закономерностях, методах прогнозирования педагогических явлений и процессов: «*Педагогическая прогностика помогает осуществить выбор наилучшего педагогического решения в конкретных условиях, проанализировать возможные последствия задуманных проектов действий, подготовиться к их реализации, скорректировать цели и задачи, планы действий на этапе разработки проектов и в процессе их реализации, оценить ресурсы и возможности*» (52, с. 82). Как правило, прогнозирование связывается с проектированием педагогом своей собственной деятельности. В отличие от этого экспертное прогнозирование основывается на внешней по отношению к проектируемой образовательной деятельности позиции эксперта. Это вовсе не означает, что деятельность прогнозирования осуществляется экспертом автономно, только исходя из собственных наблюдений, исследований, профессионального опыта и т. д. Необходимым и обязательным элементом экспертной деятельности является изучение гипотез, предположений, ожиданий,

прогнозов, положенных в основу инновационного проекта его авторами. Иными словами, экспертный прогноз должен строиться с учетом педагогического прогноза авторов инновационного проекта.

К основным методам осуществления прогностической деятельности эксперта можно отнести:

- изучение и анализ существующего опыта (в том числе исторического) реализации сходных образовательных проектов и идей;
- построение гипотез, связанных с экстраполяцией тенденции развития конкретного инновационного явления во время: прошлое, настоящее, будущее;
- создание прогностических моделей.

На основе обобщенной классификации типов прогнозов, предложенной Л. А. Регуш (133), экспертные прогнозы могут быть классифицированы как **перспективные** (по временной тенденции), **научные** (по характеру оснований) и **мыслительные и осознаваемые** (по уровню психического отражения). К этому следует добавить такие существенные характеристики экспертного прогноза, как **поисковую** (в противовес нормативной) и **конкретно-практическую направленность**.

В деятельности эксперта, наряду с отчетливо выраженным прогностическим компонентом, может присутствовать также собственно проектировочный компонент. Проектировочная деятельность эксперта выступает в качестве самостоятельной в тех ситуациях, когда эксперт включается в совместную с авторами и участниками инновационного опыта деятельность по дальнейшему развитию и проектированию инновационного процесса. Рядом исследователей такая функция эксперта рассматривается как один из ведущих принципов его деятельности — *«принцип участия экспертов в дальнейшем проектировании и развитии эксперимента»* (58, с. 12). Эксперты выявляют различные тенденции развития инновации и обсуждают с авторами эксперимента спектр возможностей и дополнительных ресурсов реализации экспериментального замысла и тем самым создают развивающую ситуацию для педагогического коллектива.

В целом такая точка зрения, расширяющая диапазон решаемых экспертом задач через включение в него задач консультирования и проектирования, может быть оценена позитивно. Однако следует отметить, что подобная позиция содержит в себе и определенную опасность, связанную с чрезмерной погруженностью эксперта в изучаемую им инновационную деятельность, чреватую потерей вследствие этого возможности занимать позицию независимого исследователя. Позиция «внезаходимости» при этом сменяется на позицию «внутризаходимости», эксперт становится непосредственным участником и союзником инновационного проекта, что принципиально ограничивает его статус.

Таким образом, не отрицая важности участия эксперта в решении консультативно-проектировочных задач, следует иметь в виду необходимость

соблюдения соразмерности такого участия, за пределами которой проект становится для эксперта «обреченным на успех».

Коммуникативный компонент экспертной деятельности выделяется нами в качестве самостоятельного в силу его значительной роли на всех этапах проведения экспертизы. Как уже отмечалось ранее, деятельность эксперта в образовании осуществляется как деятельность совместная, то есть предполагает взаимодействие и общение всех участников этого процесса. В качестве субъектов взаимодействия выступают, с одной стороны, члены экспертной группы (в ситуациях групповой экспертизы), а с другой — авторы инновационного проекта и все педагогические и управленческие работники, принимающие непосредственное участие в его реализации.

Совместная деятельность в рамках экспертной группы может быть описана как деятельность временной малой группы, имеющей определенные особенности. Одна из них заключается в гибком характере ее комплектования. Она формируется в соответствии с конкретным экспертным запросом из специалистов различного профиля: психологов, педагогов, управленцев, медиков, экономистов, философов и т. д. Такое комплектование проводится на добровольной основе и по согласованию с заказчиками и авторами инноваций.

Другая особенность связана с собственно экспертной позицией каждого члена группы, то есть позицией достаточной независимости и автономности. Это предопределяет и единственно возможный способ взаимодействия, в основе которого лежит **равноправное сотрудничество**. Конечной целью этого взаимодействия является принятие единого группового решения об объекте экспертизы, однако это не исключает права высказывания отдельного (особого) мнения любым членом экспертной группы.

Что касается взаимодействия эксперта с авторами и педагогами, участвующими в реализации инновации, то одной из задач при этом выступает уяснение экспертом авторского замысла, понимание того, как сами педагоги представляют себе цели и задачи эксперимента, оценивают полученные результаты, видят перспективы развития. Решение этой задачи возможно только при наличии атмосферы сотрудничества и доверия, при которой отдельные неудачи не скрываются от эксперта, а напротив, становятся предметом конструктивного обсуждения и анализа.

Взаимодействие экспертов с авторами и педагогами сводится не только к получению необходимой информации о ходе реализации инновации и ее анализу, но включает в себя и совместную деятельность создания модели изучаемого инновационного опыта и прогнозирование его развития.

Внешним проявлением экспертного взаимодействия выступают различные формы общения: дискуссии, обсуждения, интервью, совещания, консилиумы и т. д.

Коммуникативный компонент выступает необходимым условием реализации трех других основных функциональных компонентов экспертной деятельности: информационно-аналитического, рефлексивного и прогностического. Отметим при этом, что коммуникативный компонент имеет и самостоятельное значение, связанное с удовлетворением потребности человека в профессиональном общении, пребывании в благоприятной эмоциональной атмосфере.

Графическое представление выделенных функциональных компонентов экспертного исследования представлено на рис. 6, на котором отчетливо видно, что все они, за исключением коммуникативного, образуют иерархическую структуру и могут быть рассмотрены как этапы экспертной деятельности. Каждый последующий компонент имеет своим основанием и опирается на результаты выполнения предыдущего.

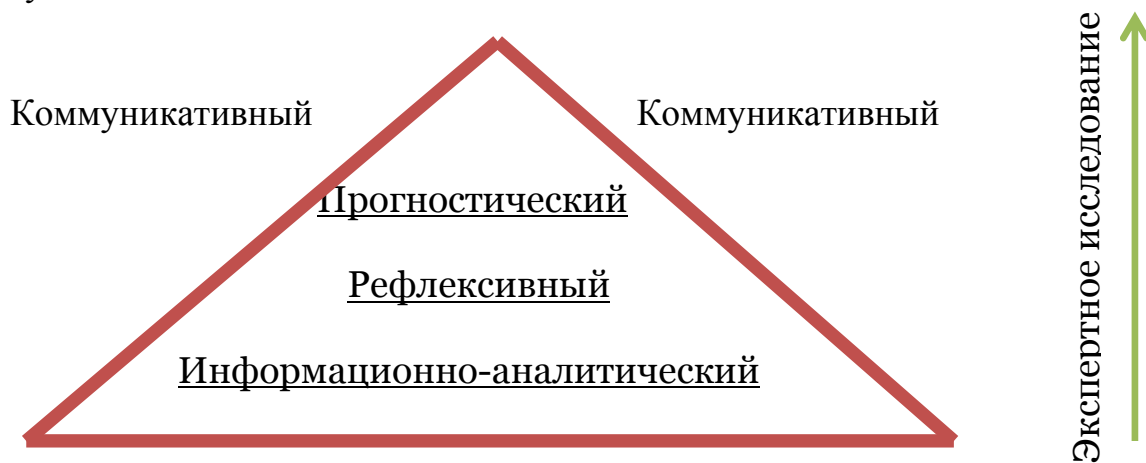


Рис. 6. Функциональные компоненты экспертного исследования

Исключение составляет коммуникативный компонент, который изображен как сопутствующий остальным на протяжении всей деятельности эксперта. Следует заметить, что представление функциональных компонентов в качестве последовательно выполняемых этапов (ступеней) деятельности является достаточно условным. В реальности оказываются задействованы, скорее всего, смешанные механизмы выполнения экспертной деятельности.

Информационная основа деятельности эксперта

Работа с информацией, обеспечивающей решение поставленных экспертных задач, выступает важнейшей составляющей деятельности эксперта. Прием и переработка ее осуществляются на всех этапах проведения экспертизы, однако доминирующее значение она имеет на начальном — информационно-аналитическом этапе. Основное назначение этого функционального компонента экспертной деятельности заключается в информационном обеспечении ее центрального компонента — **рефлексивного**, предполагающего осмысление и понимание объекта экспертизы.

Если рефлексия выступает как мыслительный процесс, как внутренний механизм реконструкции и построения модели объекта, то информация об объекте экспертизы служит исходным материалом для последующих преобразований. Понятно, что полнота и достоверность первичной информации в значительной степени предопределяет результаты рефлексивного мышления и соответственно меру и глубину понимания объекта экспертизы.

Как правило, имеются два основных источника первичной информации об объекте экспертизы:

— тексты, содержание которых составляют инновационные проекты и результаты их реализации;

— собственно инновационная деятельность образовательного учреждения или педагога.

Тексты, предъявляемые для экспертного изучения, обычно содержат в себе информацию об авторском замысле и понимании целей и задач проекта, описание условий проведения эксперимента, результаты, полученные в ходе внедрения новации, и их авторскую интерпретацию. Данные тексты могут быть разной степени развернутости и теоретической обоснованности, однако важно отметить, что они представляют собой именно авторское, во многом субъективное видение проекта. Кроме того, как свидетельствует наш опыт экспертизы различных текстов, достаточно часто их проектирование вызывает у разработчиков инновационных проектов, большинство из которых педагоги-психологи, серьезные затруднения, которые обусловлены тем, что нередко инновационные находки недостаточно осознаны самими авторами.

Ситуация усугубляется тем, что довольно часто авторы инноваций не владеют в достаточной степени необходимым понятийным аппаратом и навыками текстового оформления проектов. По их утверждению, им проще об этом рассказать, чем написать. Поэтому в большинстве случаев информация, представленная в текстах, нуждается в уточнении и дополнении в ходе бесед и обсуждений эксперта с авторами проектов.

При всей важности работы с текстами центральное место в информационно-аналитической деятельности эксперта занимает изучение непосредственной деятельности педагогов. Оно осуществляется в соответствии со специальной исследовательской программой, разрабатываемой экспертом совместно с авторами и участниками инновационной деятельности. Цель этой исследовательской программы, при всех ее модификациях, — «погружение» эксперта в изучаемую образовательную среду. Инновацию обязательно нужно «посмотреть», «увидеть», «почувствовать». Ее нельзя осмыслить заочно, на основании только текстовых репрезентаций. Обусловлено это, по-видимому, уникальностью и неповторимостью инновационных явлений, требующих целостного их видения.

Таким образом, можно утверждать, что достаточно полная и достоверная информация об объекте экспертизы может быть получена только при условии совместного изучения авторских текстовых материалов и данных исследования реальной инновационной деятельности при ведущей роли последних.

Кроме текстовых материалов и данных эмпирического исследования в процессах рефлексии принимает участие еще одна разновидность информации — данные о существующем опыте реализации аналогичных проектов. При большей или меньшей степени полноты такая информация зафиксирована в «неявном» знании и включается в рефлексивную деятельность как на этапе осмысления объекта экспертизы, так и на этапе его прогнозирования.

Нам представляется, что именно на пересечении указанных трех видов информации: авторской репрезентации инновации, данных эмпирического исследования, информации о реализации сходных проектов — и формируется информационная основа деятельности экспертов. Графически это представлено на рис. 7.

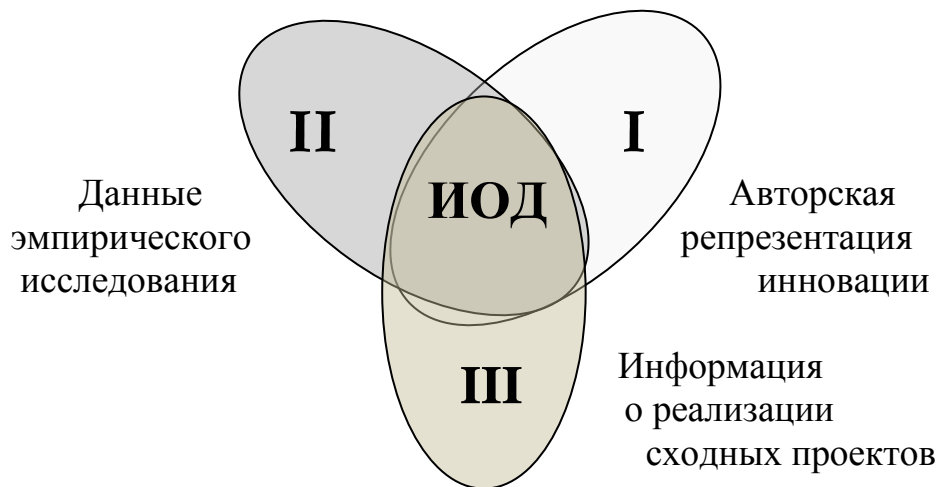


Рис. 7. Модель информационной основы деятельности эксперта

Для объективного изучения удельного веса информационных составляющих экспертной деятельности нами был проведен опрос экспертов образования (всего 86 чел.). Им предлагалось оценить по 10-балльной шкале значимость для решения экспертных задач трех перечисленных выше источников информации. Усредненные результаты опроса показаны на гистограмме (рис. 8).

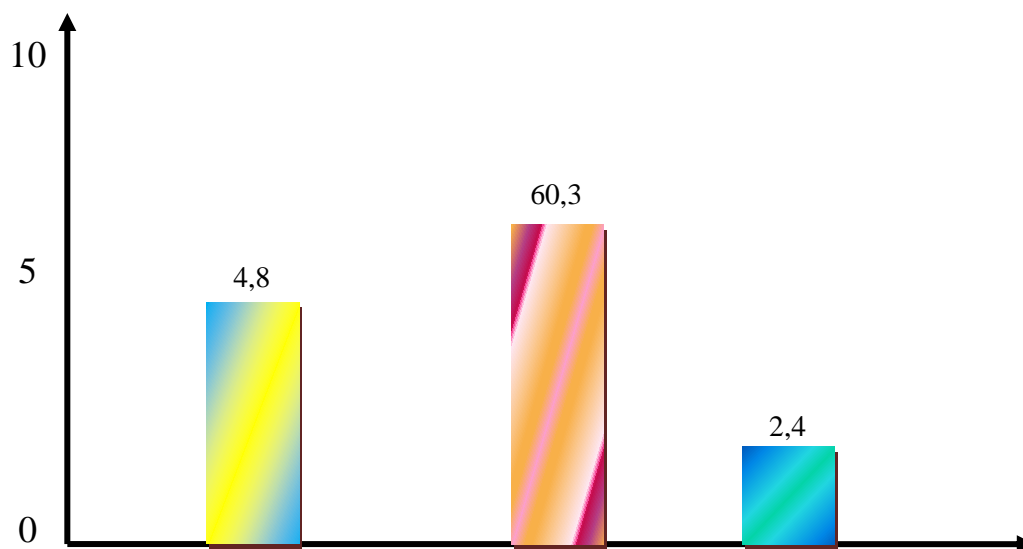


Рис.8. Гистограмма средних баллов по трем источникам информации

Как видно из гистограммы, первое место по степени значимости принадлежит информации, полученной экспертом по результатам собственных эмпирических исследований и наблюдений за реальной образовательной деятельностью — 6,3 балла; на втором месте находится информация, представленная авторами и участниками инновационной деятельности — 4,8 балла; на третьем — информация об опыте реализации сходных проектов — 2,4 балла.

Процесс принятия решения экспертом

Традиционно под принятием решения понимают процесс выбора одной альтернативы из нескольких возможных. Однако применительно к анализу профессиональной деятельности более перспективным представляется позиция, в основе которой под принятием решения имеется в виду сам процесс решения задачи, когда **субъект деятельности должен самостоятельно отыскать путь решения проблемы**. «В каждом принятии решения имеются элементы решения задачи и наоборот. Но все же различать их необходимо», — справедливо замечает В. Д. Шадриков (180, с. 59).

В рамках такого понимания профессиональная экспертная деятельность может быть представлена как совокупность решаемых экспертных задач. Их отличительной особенностью является творческий и продуктивный характер, который заключается в новизне объекта экспертизы, в отсутствии заранее спланированных алгоритмов решения и самое главное — в отсутствии потребности в этих алгоритмах, так как конечная цель экспертизы — это формирование **нового** экспертного знания об изучаемом объекте, а не выбор из существующих альтернатив.

Означает ли это, что процесс принятия решения исключается из общей структуры экспертной деятельности? Безусловно, нет. Но при этом он приобретает

другую направленность: решения принимаются по поводу того, **какими являются параметры** экспертного знания; **какова степень новизны и эффективности** предлагаемой инновации; **каковы возможности и перспективы** развития инновации?

Психологической основой процесса решения задачи, по С. Л. Рубинштейну, является сложная аналитико-синтетическая работа, включенная в процесс взаимодействия субъекта с объектом. *«Объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются во все новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой стороной, в них выделяются все новые свойства»* (148, с. 198—199). Именно процесс взаимодействия субъекта с объектом, направляемый определенной целью, и играет главную роль в творческом решении задачи.

Другой аспект рассмотрения проблемы принятия решения связан с его сквозной интегрирующей ролью. В действительности принятие решения пронизывает все этапы экспертной деятельности и присутствует во всех функциональных компонентах ее. Оно осуществляется и на этапе мотивации (решение об участии-неучастии в экспертизе), и при формулировании экспертных задач (при определении перечня и содержания вопросов), и при создании информационной основы деятельности (выбор методов и средств исследования, определение степени информационной достаточности и достоверности), и при построении модели инновационного опыта (выбор обобщенных моделей и способов их конкретизации), и при составлении прогноза развития инновации (выбор меры осторожности — оптимистичности) и т. д.

Все принимаемые в ходе экспертной деятельности промежуточные решения в совокупности образуют подготовительный этап для принятия итогового, результирующего решения, оформляемого в виде экспертного заключения.

Процессы принятия решения в ходе экспертизы помимо собственно содержательной составляющей имеют также индивидуально-типологический аспект. Одна из наиболее распространенных в отечественной психологии типологий предложена Ю. Н. Кулюткиным. Исследователь связывает тип принимаемого решения с соотношением выдвигаемых гипотез и способов контроля:

1. *Импульсивное (выдвинутая гипотеза принимается без оценки и контроля);*
2. *Решение с риском (выдвинутая гипотеза оценивается лишь частично);*
3. *Уравновешенное (процессы выдвижения гипотез и оценки сбалансированы);*
4. *Осторожное (оценка, контроль как бы начинают подавлять выдвижение гипотез);*
5. *Инертное (оценка, контроль подавляют выдвижение гипотез, последние протекают очень медленно и неуверенно)»* (90).

Опираясь на данную типологию, нами было проведено исследование характера принимаемых решений в ситуации экспертного прогнозирования. Экспертом после ознакомления с типологией Ю. Н. Кулюткина предлагалось выбрать самый характерный для них тип решения. Результаты опроса представлены в табл. 3.

Таблица 3

Количество выборов различных типов принятий решения

Тип принятия решения	1	2	3	4	5
Количество выборов в %	—	7	51	38	4

Нетрудно заметить, что центр принятия решений при прогнозировании развития инноваций смещен в сторону уравновешенной и осторожной стратегий. Это свидетельствует об известном консерватизме позиции экспертов. Склонность же к принятию рискованных решений более характерна, по нашим наблюдениям, для авторов инновационных проектов. В итоге позиции авторов и экспертов, условно говоря, взаимно уравновешиваются. Взвешенная позиция эксперта при принятии решений, безусловно, выступает важнейшим условием успешности его профессиональной деятельности, так как эксперт в образовании отстаивает позицию учащегося и должен быть привержен известному принципу «не навреди».

4. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ЭКСПЕРТА

Под профессионально важными качествами (ПВК) традиционно понимается совокупность индивидуальных качеств субъекта деятельности, влияющих на успешность ее освоения и ее эффективность (В. Д. Шадриков). ПВК, с одной стороны, выступают предпосылкой успешности профессиональной деятельности, а с другой — являются ее новообразованием, по-скольку сами развиваются и совершенствуются в ходе деятельности. В научной литературе отмечается, что развитие системы ПВК осуществляется неравномерно и что роль отдельных качеств на различных этапах профессионального роста может существенно меняться (В. Д. Шадриков, А. К. Маркова). Признавая важность динамического аспекта формирования ПВК, отметим, что этот вопрос не был специальным предметом нашего исследования и что в центре нашего внимания находится структура и содержание ПВК эксперта, действующего на достаточно высоком уровне профессионализма.

К ПВК могут быть отнесены:

- профессиональные мотивы, цели, интересы;
- профессиональные способности;

- профессиональное самосознание;
- профессиональный тип мышления.

Рассмотрим выделенные группы ПВК применительно к деятельности эксперта.

Первая группа ПВК, связанная с мотивационно-целевым обеспечением профессиональной деятельности, выступает важным условием успешности ее выполнения, поскольку создает у эксперта готовность к деятельности, поддерживает его интерес к ней.

Результаты исследования мотивационной сферы постоянных экспертов, приведенные ранее, свидетельствуют, что абсолютно доминирующей для них является внутренняя детерминация профессионального поведения. Для каждого эксперта существует своя индивидуальная конфигурация выделенных конструктивных групп мотивов:

- понимание предназначения профессии;
- профессиональная деятельность;
- профессиональное общение;
- проявление личности в профессии.

Однако при этом могут быть выделены и наиболее типичные «картины» выборов для всей группы экспертов. Триаду наиболее важных мотивов составляют следующие:

- важное предназначение экспертизы для развития и поддержки инновационного образования;
- влияние результата экспертизы на реальные образовательные процессы, их изменение;
- профессиональный и личностный рост, возможность развития своей личности посредством экспертной деятельности.

Вторую группу ПВК образуют профессиональные способности — индивидуально-психологические особенности личности, отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности и являющиеся условием ее качественного выполнения. На наш взгляд, профессиональные способности эксперта могут быть выделены из модели экспертного исследования, функциональными компонентами которого, как известно, являются:

- информационно-аналитический;
- рефлексивный;
- прогностический;
- коммуникативный.

Выделенные компоненты рассматриваются нами не только в качестве элементов теоретического анализа при изучении деятельности эксперта, но и в качестве реально выполняемых им действий или микродействий, имеющих известную автономность. Если это предположение справедливо, то мы можем говорить о соответствующих профессиональных способностях, охватывающих прежде всего сферу интеллектуальных действий эксперта:

1. **Исследовательско-аналитические способности**, обеспечивающие планирование и проведение эмпирических исследований, анализ их результатов.

2. **Рефлексивные способности**, понимаемые в данном контексте как способности к умственной реконструкции и моделированию эмпирического опыта, построению теоретических моделей различного уровня обобщенности и переходу между ними. Данный вид способностей рассматривается нами как центральный, стержневой в общей совокупности профессиональных качеств эксперта, поскольку благодаря именно рефлексии осуществляется переход от ситуационного понимания объекта экспертизы к сущностному.

3. **Прогностические способности**, обеспечивающие создание экспертом обоснованных прогностических моделей инновационного процесса и его участие в проектировании развития образовательного эксперимента.

4. **Способности к диалоговому общению, взаимодействию, сотрудничеству** со всеми участниками экспертного процесса, которые можно отнести к общим профессиональным способностям, обеспечивающим не только деятельность эксперта. Тем не менее их значение для экспертной деятельности нельзя недооценивать, поскольку создание атмосферы сотрудничества и совместного решения экспертных задач является важнейшей предпосылкой успешности проведения экспертизы.

Профессиональные способности эксперта выступают как сложные, интегрированные образования, внутри которых могут быть выделены более простые элементы — способности. Однако нам представляется целесообразным целостное видение структуры профессиональных способностей.

Необходимо отметить, что профессиональные способности к экспертной деятельности соотносимы с соответствующими профессиональными умениями: причем если способности характеризуют личность, то умения — деятельность; способности реализуются в умениях. Поэтому список профессиональных способностей и умений эксперта является по существу идентичным.

Профессиональное самосознание, являясь составной частью «Я-концепции» человека, представляет собой совокупность его представлений о себе как профессионале. По мнению А. К. Марковой, профессиональное самосознание включает в себя:

— осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии, на основе которых формируется профессиональное мировоззрение и личное профессиональное кредо;

— осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой;

— осознание оценки себя как профессионала со стороны коллег;

— самооценивание различных сторон своей профессиональной деятельности, то есть дифференцированная профессиональная самооценка;

— эмоциональное оценивание и самоотношение к себе как профессионалу.

Рядом исследований установлено, что позитивная Я-концепция является важным условием успешности профессиональной деятельности, в частности педагогической. С целью изучения одного из центральных компонентов профессионального самосознания — профессиональной самооценки — нами было проведено психодиагностическое исследование экспертов с помощью процедуры шкалирования. Экспертам предлагалось дать профессиональную самооценку по трем шкалам:

1. Я как эксперт прежде;
2. Я как эксперт сегодня;
3. Я как эксперт в перспективе.

Каждая из шкал представляет собой соответственно ретроспективную, актуальную и потенциальную составляющие профессиональной самооценки. Оценивание проводилось по 10-балльной системе. Всего в опросе участвовали 86 экспертов. Результаты проведенного опроса представлены на рис 9.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для экспертов характерна достаточно высокая профессиональная самооценка. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что для опытных экспертов (участвующих в проведении экспертиз свыше пяти лет) отсутствует выраженная динамика роста профессиональной самооценки: она является стабильно высокой. Это может свидетельствовать о том, что опытные эксперты оценивают свою профессиональную деятельность как близкую к эталонной и не подлежащую существенному улучшению. При этом сам факт признания результатов опроса экспертами и имеющийся экспертный опыт косвенно подтверждают это.

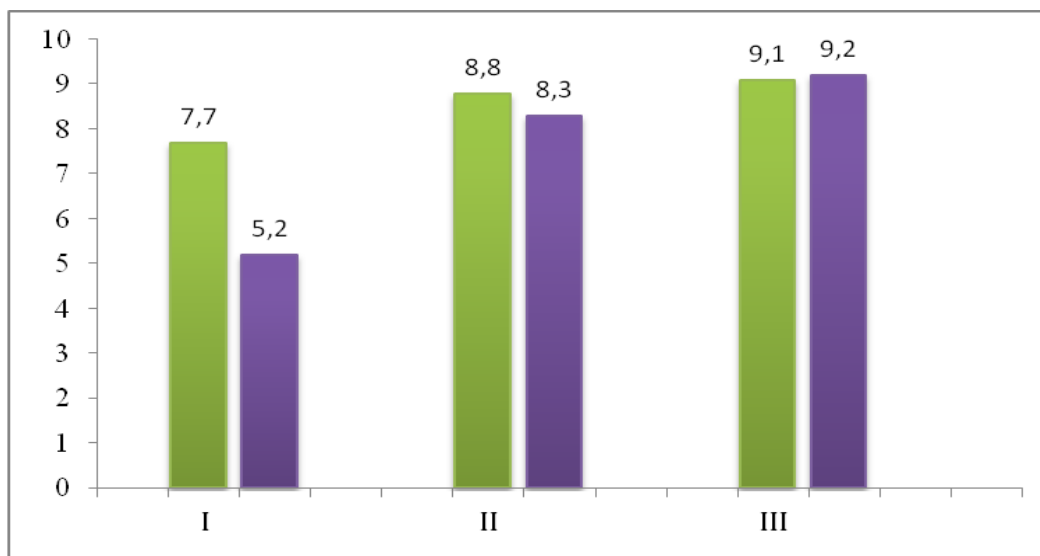




Рис. 9. Усредненные данные профессиональной самооценки по двум группа экспертов

Условные обозначения:

-  - опытные эксперты (14 чел.);
- 

- начинающие эксперты (72 чел.);

I - ретроспективная самооценка;

II - актуальная самооценка;

III - потенциальная самооценка

В группе начинающих экспертов представляет интерес резкий переход от ретроспективной самооценки к актуальной, что подтверждает предположение о существенном влиянии, оказываемом на самооценку, уже самого факта привлечения специалиста к экспертной деятельности: экспертная позиция расценивается как признание высокого уровня профессионализма.

Любопытно, что актуальная и перспективная самооценки опытных и начинающих экспертов практически не отличаются друг от друга. Таким образом, само по себе попадание в профессиональную «касту» экспертов способствует становлению стабильно высокой профессиональной самооценки. Необходимо отметить, что возможна и обратная зависимость, при которой изначально высокая профессиональная самооценка специалиста может служить основанием для привлечения его к экспертной деятельности. Высокая и стабильная профессиональная самооценка эксперта, как правило, может рассматриваться в качестве одного из значимых ПВК.

В качестве еще одного важнейшего ПВК выступает профессиональный склад мышления: преобладающее использование принятых в данной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений и т. д. В психологической и педагогической литературе известны многочисленные попытки введения и использования соответствующих понятий: техническое мышление инженера, клиническое мышление врача, педагогическое мышление учителя, управленческое мышление, математическое мышление и др. Использование подобного рода терминов, наряду с общепринятыми понятиями психологии мышления (теоретическое, наглядно-образное, словесно-логическое, наглядно-действенное, продуктивно-репродуктивное и другие виды мышления), представляется нам перспективным при изучении профессиональной деятельности человека, так как они имеют своим основанием мыслительные способы, приемы, стратегии решения. Это позволяет выявить и описать своеобразие профессиональной деятельности, сформулировать условия и требования к ее выполнению.

В связи с этим в ПВК эксперта необходимыми являются наличие и сформированность у него **экспертного мышления**. По мнению О. С. Анисимова, основу профессионализма эксперта составляет овладение им **рефлексивно-мыслительной культурой**. Специфику экспертной мыследеятельности автор выделяет, сравнивая ее с инспекторской деятельностью, в отличие от которой она имеет принципиально развивающую направленность. Экспертная

мыследеятельность нацелена на анализ инновационных явлений, для чего необходимо каждый раз конструировать новые критерии оценивания. Соответственно инспекторская деятельность обслуживает воспроизводство деятельности, а экспертная — ее развитие.

Исходя из этого, О. С. Анисимов связывает профессионализацию эксперта с развитостью его рефлексивной самоорганизации и, следовательно, уровнем рефлексии.

Помимо отчетливо выраженной рефлексивности экспертного мышления, другая его отличительная особенность — **конкретно практическая** направленность решаемых задач. Обобщение инновационного опыта в образовании в задачи эксперта не входит. Он осмысливает конкретный, единичный и уникальный инновационный опыт. «Живая» образовательная практика находится в центре внимания эксперта на всех этапах его мыслительного процесса. Важно отметить, что экспертное мышление имеет во многом гипотетический, **вероятностный** характер, что обусловлено особенностями прогнозирования в сфере гуманитарного знания.

Формирование этих и других характеристик экспертного мышления осуществляется в процессе профессионализации эксперта, по мере накопления им профессионального опыта и рефлексии собственной профессиональной деятельности.

РАЗДЕЛ 4. СИСТЕМА ЭКСПЕРТНОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)

1. УРОВНИ ЭКСПЕРТИЗЫ В РЕГИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.

В системе образования Нижегородской области за последнее десятилетие предприняты значительные усилия по созданию региональной экспертной службы. В зависимости от масштаба инноваций экспертиза в региональном образовании осуществляется на четырех уровнях:

1. **Школьный уровень.** Реальная «внутренняя» экспертиза инноваций проводится силами «своих» специалистов: психологов, педагогов-методистов, управленцев и др., выступающих в роли экспертов.

2. **Муниципальный уровень.** Экспертиза осуществляется районными экспертными советами (комиссиями), созданными при районных органах управления образованием или информационно-диагностических центрах. В поле их внимания находится опытно-экспериментальная и инновационная деятельность «подведомственных» учреждений.

3. Уровень областного **института развития образования** предполагает проведение экспертизы научно-методическим экспертным советом института (НМЭС). Объектом экспертизы является все многообразие инновационного опыта в региональном образовании (независимо от ступени обучения, территориальной и ведомственной принадлежности, форм собственности и других признаков), нуждающегося в **сертификации**.

4. **Областной уровень.** Экспертиза представлена областным экспертным советом (ОЭС), созданным при Министерстве образования и науки Нижегородской области. Работа ОЭС нацелена на оценку результатов деятельности региональных экспериментальных площадок и итогов апробации авторских программ и учебно-методических комплексов. По рекомендациям ОЭС принимаются управленческие решения о возможности тиражирования и внедрения инновационных разработок в практику учебных учреждений области.

Выделенные уровни экспертной службы в идеале могут рассматриваться как последовательные этапы прохождения экспертизы инновациями, претендующими на региональное «звучание». При этом системообразующим звеном региональной экспертной службы является Нижегородский институт развития образования (НИРО): именно он осуществляет координацию деятельности всех уровней и формирует стратегию их развития.

На сегодняшний день система экспертной службы Нижегородской области находится на начальном этапе своего становления, и ближайшую перспективу мы видим в развитии следующих ее направлений:

1. **Научно-исследовательского,** связанного с психологическим изучением экспертной деятельности как профессиональной. Результаты этого изучения,

представленные в настоящем издании, намечают основные подходы к профессионализации этого вида деятельности, определению основных целей и типологии профессиональных задач, а также требований к профессионализму эксперта, содержанию и формам его подготовки и т. п.

2. **Научно-методического**, связанного с разработкой и внедрением **технологического** обеспечения экспертных процедур, включая определение системы методических принципов проведения экспертизы и перечня показателей экспертного оценивания, унификацию требований к предъявляемым материалам и их классификацию по жанрам, определение типовых процедур и средств экспертного исследования.

3. **Организационного**, предусматривающего разработку **нормативно-правовой** документации, позволяющего упорядочить деятельность всей региональной системы экспертной службы в целом. Речь идет прежде всего о документах, определяющих статус эксперта в образовании, разграничивающих полномочия экспертных советов различных уровней, упорядочивающих виды и формы экспертных заключений.

4. **Образовательного**, предусматривающего разработку, апробацию и реализацию образовательных профессиональных программ подготовки экспертов. В рамках этого направления решается проблема кадрового обеспечения экспертной службы.

5. **Информационно-аналитического**, нацеленного на создание регионального банка информации об инновационном опыте. Обобщение и анализ этой информации позволяют определить основные тенденции инновационных поисков и прогнозировать их развитие в образовании региона.

Перечень указанных направлений свидетельствует о важном значении экспертного содержания в работе НИРО. Обусловлено это тем обстоятельством, что после реорганизации в 1993 году (из института повышения квалификации работников образования) в НИРО существенно расширился список приоритетных направлений деятельности: наряду с традиционными учебным и организационно-методическим стали активно формироваться научно-методическое, информационно-аналитическое и экспертное направления. Это позволило институту перейти от решения конкретной задачи повышения квалификации педагогов к решению более широкого круга задач, связанных с развитием образования области.

«Раскрепощение» школьного образования в ходе проводимых реформ привело к мощному развитию инновационного движения. При этом экспериментирование в образовании нередко стало принимать характер стихийного, лишённого должного теоретического осмысления, что неизбежно приводило к «поисковым» ошибкам. Поэтому и среди управленцев образования, и в научных кругах начало отчетливо осознаваться необходимость упорядочения разнообразия инновационных процессов. Результатом такого мягкого управления

инновационным многообразием должно было явиться создание единого образовательного пространства, необходимого для поиска оптимальных моделей современной школы.

Эффективным способом изучения и развития инновационного образования становится в последние годы психолого-педагогическая экспертиза, которая по сути осуществляет отбор и поддержку наиболее перспективных результатов педагогического творчества. Созданный в структуре НИРО исходя из понимания необходимости экспертизы инноваций научно-методический экспертный совет (НМЭС) оформился как ведущий центр психолого-педагогической экспертизы в образовании Нижегородской области. О результатах его деятельности свидетельствуют большое количество заявок на экспертизу и разнообразие заказчиков, среди которых частные и государственные образовательные учреждения; профессиональное, дополнительное, школьное и дошкольное образование; муниципальные, районные и городские органы управления образованием. За пять лет (с 1997-го по 2001 г.) экспертным советом НИРО проведено 349 экспертиз. Их распределение по видам представлено в таблице 4. В основу предложенной в ней классификации легло различие по целям и жанрам представленных материалов.

По мере накопления практического опыта проведения экспертиз в деятельности НМЭС стали формироваться и другие направления: научно-методическое, образовательное, информационно-аналитическое, координационное, консультативное.

В настоящее время сложился открытый характер проведения экспертиз в НМЭС, а также процедура, включающая три основных этапа:

- прием, изучение заявок на экспертизу, консультирование;
- экспертное исследование и индивидуальное рецензирование;
- итоговое обсуждение и принятие экспертного решения (заключения) на заседании совета.

Таблица 4

№	Виды экспертизы	Количество за 5 лет
1	Образовательные программы «авторских» учебных заведений: дошкольных учреждений, школ, профессиональных лицеев, учреждений дополнительного образования	11
2	Программы развития гимназий, лицеев, школ	25
3	Учебно-методические комплексы, учебники, пособия, рабочие тетради и другие дидактические материалы, обеспечивающие региональный компонент образования	84

4	Творческие экспериментальные образовательные и учебные программы, включая программы воспитания	161
5	Программы повышения квалификации педагогических и руководящих работников	68
	Всего	349

На первом этапе экспертизы прием заявок и консультирование авторов осуществляет ученый секретарь НМЭС. После предварительного ознакомления с материалами и обсуждения их с авторами составляется договор, определяется круг экспертов и порядок их работы. Как правило, в группу экспертов включаются не менее трех специалистов: представители соответствующих кафедр и лабораторий, педагоги-практики, психологи, ученые педагогических вузов города. Общий список экспертов, привлекаемых к работе НМЭС, состоит из 120 специалистов, но он может и дополняться по мере необходимости.

На втором этапе осуществляется собственно экспертное исследование. Оно предполагает изучение представленных текстов и собственно образовательного процесса. В зависимости от решаемых задач экспертиза может проводиться как групповая с оформлением единого экспертного заключения, так и индивидуальная, когда каждый из экспертов в рамках своей профессиональной специализации проводит независимое исследование и оформляет собственное заключение или рецензию.

На третьем этапе экспертизу самих материалов и полученных экспертных заключений (рецензий) проводят постоянные члены НМЭС. В их число входят высококвалифицированные сотрудники НИРО, в большинстве своем зав. кафедрами и лабораториями психолого-педагогического профиля — всего 14 человек. Председателем НМЭС является проректор по научной работе НИРО. Итоговая экспертиза проводится на заседаниях НМЭС с периодичностью примерно один раз в месяц. Она организуется в форме группового обсуждения и дискуссий. Основным вектором обсуждения при этом является определение **психолого-педагогической обоснованности и перспективности** предлагаемого инновационного проекта. По своей сути заседания НМЭС представляют собой совместный «мозговой штурм», предпринимаемый для понимания природы предъявляемого инновационного опыта и выработки соответствующего экспертного заключения. Следует отметить, что формы организации заседаний НМЭС являются достаточно гибкими. Они могут проводиться с привлечением авторов инноваций и рецензентов, с выездом в образовательные учреждения, в форме открытых семинаров и т. д.

2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА

Свою деятельность НМЭС выстраивает в соответствии со следующими конкретно-методологическими принципами.

Творческий характер экспертного исследования. Творческий характер называется в качестве одной из основных особенностей деятельности эксперта и в работе авторского коллектива, изданной под руководством А. Н. Тубельского (58), и в монографии С. Л. Братченко (21).

А. Н. Тубельский, подчеркивая исследовательский характер деятельности экспертов, объясняет это тем, что в педагогическом эксперименте *«велик объем нового, непредсказуемого, связанного как с самой инновационной идеей, так и со спецификой условий данной школы, особенностями самих педагогов и контингента детей, поскольку часть критериев, которыми руководствуются эксперты, может быть порождена только в ходе самой экспертизы»* (58, с. 11). В силу новизны и сложности инновационной школы процедура экспертизы ее предполагает осуществление настоящего исследования со всеми присущими ему атрибутами: постановкой задач, выдвиганием гипотез, их проверкой в результате наблюдения и т. д.

Сходную позицию занимает и С. Л. Братченко, выделяя в качестве одного из основных принципов гуманитарной экспертизы образования *«принцип креативности и гибкости»*. Креативность гуманитарной экспертизы проявляется в том, что последняя не может быть заранее заданной и неизменной процедурой и *«фактически создается заново в каждом конкретном случае, порождается неповторимым сочетанием целей и задач данной экспертизы, особенностей данной экспертируемой ситуации и данного подхода экспертов»* (21, с. 84).

Безусловно соглашаясь с изложенными выше взглядами, подчеркнем, что творческий характер экспертного исследования проявляется, на наш взгляд, прежде всего в том, что оно каждый раз представляет собой решение **новой** экспертной задачи. При этом заново формулируются и уточняются конкретные этапы и задачи экспертного исследования, определяются формы и способы изучения, подбирается состав экспертов, формулируются показатели и критерии успешности эксперимента. Обусловлено это не только неповторимостью и уникальностью объектов экспертизы, но и особыми функциями ее, необходимостью решения задачи поиска и осмысления новых моделей образовательной практики, для которых не существует заранее определенных исследовательских процедур и эталонов для сравнения.

Объективность экспертного исследования. Казалось бы, очевидное для экспертного исследования требование объективности в сфере образования приобретает особое значение, поскольку объектом экспертизы здесь выступают малоизученные, имеющие сложную природу инновационные явления и процессы. Нередко объективность исследования связывают с возможностью использования

строгих количественных измерительных процедур. Однако на сегодняшний день очевидно, что их использование в гуманитарной сфере, к которой, безусловно, относится и сфера образования, имеет определенные ограничения. Это относится и к эффективности модели естественнонаучного эксперимента в психолого-педагогических исследованиях, и к широкому применению традиционных тестовых методик как основного средства научного поиска и подтверждения гипотез (Равен, Гуревич, Берка). Используемые сегодня в психологии и педагогике измерительные процедуры, заимствованные из сферы точных наук, нередко имеют здесь условный характер и не столько способствуют изучению явлений, сколько создают иллюзию строгой количественной оценки.

В гуманитарном познании, в отличие от естественнонаучного, на первый план выступают не количественные измерения, а качественные знания, при этом достаточно важным оказывается фактор здравого смысла. Применение в гуманитарном познании количественных измерений, конечно же, не исключается, однако эта сфера нуждается в разработке принципиально иной метрологии. Достижение же полной объективности экспертного исследования, понимаемой как строгой количественной доказательности его результатов, здесь не представляется возможным.

За счет чего же в таком случае возможно обеспечение объективности экспертного исследования и преодоление субъективности экспертных оценок, отражающих научные пристрастия эксперта и его профессиональный опыт?

Прежде всего объективность достигается за счет высокого уровня требований к профессионализму и добросовестности эксперта: им может стать только специалист, имеющий высокий уровень квалификации, соответствующий жизненный и профессиональный опыт. При этом его профессиональный авторитет и репутация в данном профессиональном сообществе должны признаваться как неоспоримые. Особо следует отметить, что в представлении о профессионализме эксперта в обязательном порядке входит умение осмысливать и оценивать предлагаемые к экспертизе образовательные явления и процессы на основе принципов полипарадигмальности и культуросообразности. Подобная диалоговая, открытая позиция эксперта в сочетании со стремлением понять и принять позицию авторов того или иного инновационного проекта служат основой для объективной экспертной оценки.

Кроме того, субъективность отдельных экспертных оценок может быть преодолена за счет предварительного выделения понятных и, что существенно, принимаемых всеми участниками экспертизы показателей и критериев экспертного оценивания.

При проведении групповой экспертизы ее объективность усиливается, если в ходе совместного обсуждения независимые эксперты согласовывают свои индивидуальные экспертные оценки и оформляют единое экспертное заключение.

Методика согласования экспертных оценок в процессе групповой экспертизы текстов сложных образовательных концепций предлагается, в частности, В. Я. Скворским (157). Особое значение практика согласования экспертных оценок приобретает при изучении пилотных инновационных проектов.

Таким образом, несмотря на преимущественно качественный характер экспертных исследований в образовании, их объективность может быть обеспечена за счет высокого профессионализма экспертов, группового характера экспертизы, процедуры согласования показателей и критериев экспертного оценивания.

Открытость экспертного исследования. Экспертное заключение носит промежуточный характер и не имеет статуса окончательного решения. С одной стороны, это обусловлено тем, что экспертное исследование само по себе является процедурой открытой, то есть включает в себе возможность дополнительного использования новых форм и способов изучения, выделения новых показателей и критериев и, самое главное, иной интерпретации полученных результатов. Как справедливо отмечает В. Г. Кузнецов: *«Плюрализм мнений в гуманитарных науках является объективным фактором, зависящим от предмета и специфики гуманитарных наук»* (88, с. 144).

С другой стороны, исследуемое инновационное явление может быть в полной мере осмыслено только при его изучении в динамике, в развитии на протяжении достаточно продолжительного отрезка времени. Результаты реализации того или иного инновационного проекта зачастую имеют отсроченный характер, а внедрение инновационного проекта характеризуется неравномерностью и может переживать как периоды подъема, так и спада.

Все это предопределяет необходимость неоднократного экспертного исследования инновационного образовательного проекта. Более того, по мнению А. Н. Тубельского, эксперты должны участвовать в дальнейшем проектировании и развитии педагогического эксперимента.

Добровольный характер инициирования и участия в экспертизе. В отличие от различного рода проверочных процедур (инспекторских, аттестационных и пр.) инициирование экспертных процедур имеет исключительно добровольный характер (21, 58). Заявка на экспертизу, как правило, подается авторами (разработчиками) того или иного инновационного проекта. В ней указывается общая цель, объект и предмет экспертизы. В тех случаях, когда по результатам экспертизы планируется принятие определенного управленческого решения, заявка на экспертизу может проходить согласование с соответствующими управленческими структурами.

Добровольным является и участие в экспертном исследовании самих авторов инновационного проекта и экспертов, но с учетом их профессиональной специализации и интересов, а также специфики решаемых экспертных задач. После определения состава экспертов осуществляется совместная работа по

уточнению задач экспертизы, планированию этапов и форм ее, согласованию основных показателей и критериев экспертного исследования.

В основе всей деятельности, связанной с инициированием и проведением экспертных процедур, лежит главный мотив — поисково-исследовательский, который и предопределяет добровольность и инициативность заявления на прохождение экспертизы и характер взаимодействия участников экспертизы.

Экологичность экспертных процедур. Данное требование является общим и универсальным для любой формы «вхождения» в образовательный процесс, однако для экспертной деятельности оно имеет особое значение, ибо определяется ее принципиальным свойством: *«экспертиза не должна нарушать и искажать естественное течение процессов, которые она исследует, и тем более не должна наносить никакого вреда или ущерба его участникам»* (21, с. 81).

Однако следует признать, что в действительности любое экспертное изучение в той или иной форме не может не оказывать определенного влияния на исследуемые процессы. Поэтому экологизацию экспертных процедур следует понимать как максимально возможное уменьшение этого влияния и стремление к его особой позитивной направленности.

В основе реализации принципа экологичности должно находиться представление об образовательном процессе школы, ее укладе как уникальном, живом, развивающемся организме. Отсюда возникает требование соответствия и сообразности используемых форм и процедур экспертного изучения природе изучаемого образовательного процесса. На это, в частности, обращает свое внимание В. А. Петровский. В своем отзыве на процедуру экспертизы Центра Монтессори он пишет: *«Оценивая экспертную процедуру содержательно, необходимо отметить, что ее эффективность была обусловлена, в частности, тем, что процесс экспертизы и формы ее реализации соответствовали самому существу предмета экспертизы»* (58, с. 53).

Взаимодействие экспертов и участников экспертизы. Данный принцип предполагает, что успешность экспертного исследования во многом зависит от того, насколько конструктивным является взаимодействие экспертов и авторов (участников) инновационного проекта.

В практике проведения экспертиз возможны ситуации, когда в экспертном исследовании не принимают непосредственного участия авторы инновационной разработки. Чаще всего объектом экспертизы в таких случаях являются некоторые тексты (программы развития, концепции, учебно-дидактические материалы и др.). Однако в подавляющем большинстве случаев необходимым условием экспертизы является непосредственное общение и взаимодействие экспертов со всеми участниками экспертной процедуры. При этом экспертная деятельность приобретает черты совместной исследовательской работы экспертов и других участников экспертизы. Она, как уже отмечалось ранее, включает в себя и совместную формулировку и конкретизацию целей и задач исследования, и

совместное определение показателей и критериев успешности эксперимента, и выбор адекватных форм и средств исследования, и определение непосредственного состава участников экспертного исследования и других параметров планируемого экспертного исследования. Однако совместная деятельность не сводится только к совместному планированию экспертных процедур и согласованию показателей и критериев успешности. Более существенным является непосредственное включение и экспертов и авторов инновационных разработок в реальные исследовательские процедуры. При этом принцип деятельностного характера экспертизы приобретает еще один смысл: деятельность авторов и участников инновационного проекта признается не только в качестве объекта экспертного изучения, но и сами они выступают субъектами исследования своей собственной инновационной деятельности.

3. КОНЦЕПЦИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Подготовка и обучение экспертов в современном образовании развиваются в двух направлениях: как психолого-педагогическая концепция и как феномен практики.

Концепция подготовки эксперта в философском контексте включает в себя все три знаменитых кантовских вопроса о человеке: что я могу знать? на что я смею надеяться? что я должен делать? По И. Канту, просвещение формирует такую важную человеческую особенность, как способность суждения, антиавторитарную по своей сущности. При этом философом выдвигаются следующие максимы:

- иметь собственное суждение;
- мысленно ставить себя на место другого;
- всегда мыслить в согласии с самим собой.

Первая из них касается свободного от предрассудков образа мыслей, вторая — мышления широкого и третья — последовательного (...69, с. 308).

Многозначность понятия «эксперт» во многом отражает сложившиеся в образовательной практике представления о программе и модели его профессиональной деятельности. Обозначим эти представления.

Шире других распространена точка зрения о сверхпрофессионализме человека, выступающего в роли эксперта и, как следствие, не нуждающегося в специальном обучении. Ведущими для эксперта-профессионала рассматриваются такие характеристики, как независимость и профессиональная компетентность. Логика таких рассуждений понятна.

Слово «эксперт» происходит от латинского «*expertum*» (опытный), которое имеет общий корень со словом «эксперимент». К услугам экспертов, к экспертизе прибегают там и тогда, где и когда невозможно провести точные и объективные измерения и приходится полагаться на такой несовершенный инструмент, как опыт, интуиция, профессиональные знания и чутье специалиста. Существуют

целые сферы деятельности человека, где официально закреплены должности экспертов. Однако быть настоящим экспертом — это все-таки не должность, а призвание. *«Роль эксперта предписывает особый стиль поведения, для которого характерны высочайшая компетентность, корректность, такт и одновременно принципиальность, аргументированность и доказательность выводов и заключений»*, — справедливо замечает С. Л. Братченко (21, с. 46).

На ярко выраженный исследовательский характер экспертной деятельности обращают внимание сторонники специальной подготовки экспертов. Для них экспертиза – это исследование, требующее специальных знаний, а эксперт – это специалист, обладающий такими знаниями. Важно подчеркнуть, что под специальными знаниями понимаются знания, лежащие в основе контрольной и оценочной деятельности, а сама экспертиза осознается как педагогический аудит. *«Это новая форма экспериментирования, прежде всего, ассоциируется с такими признаками финансового аудита, как объективность, доскональность, компетентность тех, кто ее проводит»*, — пишет М. Богуславский.

Гуманистические ориентиры современной образовательной практики и процессы гуманитаризации образования способствуют становлению концепции психологической готовности специалиста к экспертной деятельности. По мнению Л. Н. Захаровой, *«новое время порождает принципиально новый психологический облик профессионала, сущностным ядром которого становятся способности к личностному и профессиональному самоопределению в динамичных условиях, к самостоятельному и инициативному, осознанному личностному и профессиональному росту в условиях выбора и личной ответственности.....»* (...53, с. 3).

Такое понимание означает прежде всего переосмысление целей подготовки экспертов. Ведущим становится не традиционное для профессионального образования совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков, а создание условий для развития ноэтической сферы, ценностных ориентаций и смысловых установок эксперта по отношению к образованию и себе как профессионалу.

Шутливые замечания: *«Эксперт — это человек, знающий больше и больше о все меньшем и меньшем»*, *«Даже если все эксперты согласны, не исключено, что они ошибаются»*, — можно воспринимать как своеобразное признание особого характера экспертного знания. Специалистами по инженерии знаний сформулирован даже следующий парадоксальный вывод: *«чем более компетентными становятся эксперты, тем менее они способны описать знание, используемое ими при решении экспертных задач»* (169, с. 160).

Для нашего понимания экспертизы важен приоритет ее исследовательского содержания. Без ясного осознания того, что стоит за авторскими разработками, которые ведутся в области модернизации содержания образования, в сфере образовательных технологий и инновационного построения моделей управления,

конструирования проектов и программ развития образовательных учреждений, без четкого ответа на вопросы о сущности и реалистичности этих новаций невозможна профессиональная позиция в сфере образования.

Экспертное исследование, призванное дать ответы на эти вопросы, имеет черты сходства и с научными, и с мониторинговыми исследованиями, но, как уже отмечалось, характеризуется рядом существенных особенностей.

При построении концепции и программы образовательной подготовки экспертов мы руководствовались представлениями о гуманитарном характере деятельности эксперта, о необходимости проектирования информационно-аналитического, рефлексивного, прогностического и коммуникативного компонентов индивидуальной деятельности, а также программой профессиональной деятельности эксперта.

Анализ практики подготовки экспертов образования в регионах (Омске, Н. Новгороде, Новокузнецке, Самаре, Новгороде) обнаруживает потребность в разработке научных основ такой подготовки и свидетельствует о том, что при всем разнообразии программ и моделей экспертной деятельности складывается концептуальное единство в понимании актуальности экспертного знания.

Проблема подготовки экспертов образования при этом может быть рассмотрена в трех аспектах: концептуальном, организационно-управленческом и методическом.

Концептуальный аспект. Основное внимание уделяется *«методологии построения целостного учебного процесса подготовки специалиста-эксперта, который является гуманитарием по объекту своей деятельности»* (75, с. 11). Это личность, чьи способности проявляются в сфере межсубъектных взаимодействий, в отношениях человек — человек. Но так как все действия в гуманитарной сфере напрямую связаны с жизненными и профессиональными ценностями людей, совершающих эти действия, предъявление целей и ценностей собственной профессиональной деятельности — одно из оснований программы деятельности эксперта.

Проблема целеполагания и педагогической целесообразности подготовки экспертов образования во многом определяется содержанием экспертного знания. *«Эксперт быстро делает сложные выводы, не утруждая себя тщательным анализом и формулированием каждого шага своего рассуждения. Когда эксперт анализирует проблему, то часто не имеет представления о тех шагах, которые были сделаны для нахождения решения. Именно знание того, что считать основным и относящимся к делу, не требующим дальнейшей переоценки, и делает специалиста экспертом. Вообще значительная часть того, что мы называем профессионализмом, относится к сфере «неявного знания»* (123, с. 36).

Феномен личностного **неявного** профессионального знания получил название ноу-хау. По своему характеру ноу-хау представляет современную модификацию «цеховых секретов». Такое знание может быть передано другим субъектам в ходе

совместной деятельности и общения, а также путем объективирования конфиденциальной информации в экспертной системе. Ноу-хау относится к сфере так называемых практических знаний, которые вырастают из потребностей специализированных видов практики.

Практические знания имеют предельно конкретный характер, обусловленный своеобразием вовлекаемых в практику явлений — природы, социального бытия, человеческих отношений. Практическое знание называют часто «обыденным», оно не в полной мере осознается и, как правило, не формализуется: оно добывается каждым для себя.

Практическое знание формируется в недрах повседневного общения людей. Общие черты этого рода знаний — непосредственность, интуитивность, эмпиризм, зависимость от опыта, неформализованный характер.

Существенная особенность практического знания — его двунаправленность, так как оно предполагает взаимопонимание, эмпатию, сопереживание. Именно в общении личность вырабатывает и знание других людей, и знание своего собственного «Я». М. С. Каган пишет о сопряжении практического знания о природе, обществе, себе и других людях в том, что принято называть **мудростью**: *«Многочисленные этнографические данные показывают, как высоко ценят в социальных коллективах на первых ступенях истории мудрецов — старых людей, имеющих большой жизненный опыт, который охватывает и их знание природы, и знание складывающегося родового общества, но прежде всего — знание человека, позволяющее управлять людьми, эффективно воздействовать на их сознание и поведение»* (68, с. 223).

Экспертное знание как неявное и практическое тесно связано с тем, что В. Зинченко называет «живым знанием». Это знание-переживание, знание-постижение, знание-преобразование, воспроизводящее не информацию, «а самого автора как субъекта и предмет коммуникации» (57, с. 39).

Цель подготовки эксперта состоит в том, чтобы, опираясь на потребности и возможности специалистов в сфере образования, на их представления об образовании в меняющемся мире, о себе как самоопределяющемся профессионале, содействовать развитию экспертного знания, на базе которого может быть осуществлена многообразная экспертная деятельность.

Достоверность экспертного знания может быть определена на основе использования критериев, предложенных В. А. Пет-ровским для определения ценности эмпирических фактов, полученных в научном исследовании. Это индексы нетривиальности, информативности, практической значимости (111, с. 243).

Нетривиальность понимается как несоответствие полученного в исследовании результата предложениям и ожиданиям, исходящим из житейских наблюдений, здравого смысла, традиционных представлений и т. д.

Информативность объекта экспертизы может быть осмыслена как мера неопределенности, устраняемая в ходе экспертного исследования.

Значимость — уровень заинтересованности научного сообщества в получении адекватной информации об исследуемом объекте.

Эти индексы могут быть установлены, исходя из сопоставления прогнозов, которые даются экспертами, высказывающимися по поводу результатов ранее проведенных кем-то экспериментов и реальных результатов исследований, а также уровня заинтересованности экспертов в сверке своих прогнозов с соответствующими эмпирическими данными.

Индексы достоверности экспертного знания подтверждают, что решающей для экспертной позиции специалиста является ноэтическая сфера — его ценностные ориентации и смысловые установки по отношению к образованию.

Поэтому гуманитарный компонент образования эксперта является инвариантным в разработанной нами программе школы экспертов. На ключевые вопросы образовательной практики: цели и смысл подготовки экспертов? кого учить? чему учить? как учить? как создавать условия для целесообразного обучения? — мы попытались дать ответ, исходя из целостного представления о целях, средствах и результатах подготовки экспертов.

При разработке содержания образования экспертов мы опирались на оригинальный подход к проектированию образовательных программ различного типа и вида, предложенный учеными РГПУ им. А. И. Герцена А.П.Тряпицыной, Н.Ф. Радионовой, Е. С. Заир-Бек), а также на концепцию базового гуманитарного образования авторского коллектива: Г. А. Бордовский, А. П. Валицкая, Л. А. Регущ, В. И. Стрельченко). Эта концепция содержит общеметодологические основания, позволяющие строить весь образовательный процесс по принципу целостности на основе профессионально ориентированной гуманитарной подготовки.

Программа обучения экспертов, разработанная в НИРО, состоит из трех блоков учебных дисциплин: общегуманитарного, психолого-педагогического и деятельностного, в которые входят несколько модулей.

Общее гуманитарное знание представлено двумя блоками дисциплин: гуманитарным и психолого-педагогическим. В каждом из них выделены модули, интегрирующие учебные дисциплины: два в общегуманитарном, три в психолого-педагогическом.

Целостность проектирования и построения образовательного процесса предполагает решение на концептуальном уровне следующих проблем:

— достижение структурно-содержательного единства всего комплекса учебных дисциплин;

— определение совокупности профессиональных задач, к решению которых должен быть готов слушатель школы;

- определение основы сопряжения общегуманитарного, психолого-педагогического и деятельностного блоков образовательной программы;
- определение преемственности базовой и дополнительной профессиональной подготовки специалиста-эксперта.

Организационно-управленческий аспект. Для организации целостной подготовки экспертов в региональной системе образования важно решить следующие вопросы: проектирование программы деятельности школы, соотнесение ее с программами развития образовательного комплекса региона, разработка реалистичных учебных планов подготовки и определение эффективных технологий, подготовка преподавателей к реализации этих учебных планов и технологий. В НИРО организационное и научно-методическое обеспечение подготовки экспертов осуществляют научно-методический экспертный совет и психолого-педагогические кафедры.

Научно-методический экспертный совет в своей образовательной деятельности выполняет следующие функции:

- организует внутреннюю экспертизу подготовки экспертов с целью обновления ее содержания;
- внедряет концепцию целостного гуманитарно-педагогического знания в образовательный процесс;
- осуществляет экспертизу учебных планов и программ, разработанных кафедрами и преподавателями института.

Следует признать, что учебный план подготовки экспертов создавался по экспертной методике на основе представлений преподавателей о необходимых условиях и содержании образования. Так как преподавательский коллектив института в начале работы не имел концептуального единства в подходах к проектированию образовательной программы, эмпирическая стадия разработки учебного плана серьезно препятствовала его систематизации.

Школа специалиста-эксперта имеет сегодня две ступени образования, преемственность между которыми позволяет влиять на следующие факторы:

- развитие информационно-аналитических, коммуникативных, рефлексивных и прогностических умений у разных категорий работников образования;
- развитие умений осуществлять экспертное исследование; осознание статуса эксперта-исследователя;
- «психологизацию» образовательного пространства региона и образовательного процесса института.

I ступень школы специалиста-эксперта имеет целью подготовку практических психологов к экспертной деятельности в образовании. II ступень — помощь менеджерам образования, руководителям экспериментальных площадок в создании экспертной службы. Среди ее задач:

- расширение теоретических знаний в области экспертизы инновационных образовательных явлений и фактов;

— развитие умения применять результаты экспертизы, педагогического аудита в образовательной практике;

— развитие умений осуществлять педагогический эксперимент и его экспертизу, осуществлять рефлексию инновационной деятельности.

Методический аспект подготовки экспертов. Исследовательский характер деятельности эксперта и целостность как ведущий принцип его подготовки определили характер подготавливаемых и выпускаемых НИРО методических пособий и разработок. Все они строились с учетом того, что научно-методическое сопровождение подготовки экспертов в системе дополнительного профессионального образования должно иметь проектировочный характер: способствовать становлению рефлексивной позиции, выстраиванию индивидуального стиля деятельности специалиста и т. д.

Кафедрами психолого-педагогического профиля НИРО за последние пять лет изданы разнообразные учебно-методические комплексы проектировочного характера, соответствующие современному состоянию науки, а также методические разработки по процедурам проведения частных видов экспертизы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпринятый автором книги анализ экспертной деятельности — одна из первых попыток дать системное описание экспертизы на разных «этажах» ее существования в образовании.

Верхний, методологический «этаж» определяется включением экспертизы в контекст гуманитарной методологии познания. Экспертиза не может не опираться на соответствующие методологические принципы, имея объектом своего изучения гуманитарную по своей природе систему инновационного образования. На этом уровне своего бытия экспертное исследование как один из **общих методов гуманитарного познания** характеризуется такими свойствами, как субъективность, междисциплинарность, диалогичность, открытость, преобладание методов качественного изучения. Являясь методом гуманитарного понимания инновационного образования, оно основывается на «философии практики» и создает условия для взаимодействия образовательной практики и образовательной теории.

На следующем, теоретическом, этаже своего существования экспертиза является достаточно универсальным **способом исследования и поддержки** вновь создаваемых, уникальных образцов педагогической практики. В таком качестве экспертное исследование не сводится к методам психологической или педагогической диагностики учебно-воспитательного процесса, даже если они применяются системно. Диагностические методы, как правило, ориентированы на поиск известных закономерностей в неизвестных объектах и могут выступать одним из средств экспертного исследования.

Экспертиза не может быть сведена и к методам экспертного оценивания или формализованным техникам согласованных экспертных оценок, хотя они, безусловно, уместны при принятии групповых экспертных решений. Как общий способ изучения нового в образовании, экспертиза реализует все многообразие конкретных методов, измерительных процедур и техник. Выбор этих методов или их комбинаций каждый раз определяется особенностями объекта экспертизы и ее задачами.

При этом важно отметить, что результаты диагностических измерений — только один, причем не всегда главный, из источников информации об объекте экспертизы. Основное содержание экспертного исследования связано с теоретическим осмыслением природы инновационного явления. В этом качестве экспертиза является не столько способом измерения, сколько способом рефлексивного мышления.

Широкое распространение практики организации и проведения экспертиз привело к необходимости изучения экспертизы на технологическом «этаже» образования, где она выступает как **профессиональная деятельность**. Описание

экспертизы в таком качестве предусматривает решение широкого круга психологических задач: построение модели индивидуальной деятельности эксперта, разработку образовательных профессиональных программ, создание типологии частных видов экспертизы и др.

Четвертым, методическим, уровнем развития представлений об экспертизе должно быть решение задачи систематизации ее средств и инструментария, упорядочения ее процедур.

Целостное знание о феномене экспертизы в инновационном образовании может быть построено на основе гуманитарно ориентированной психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
3. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1980.
4. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. М., 1982.
5. *Анисимов О. С.* Основы методологии. М., 1994. Т. 1, 2.
6. *Анисимов О. С.* Экспертная мыследеятельность и проблемы профессионализма в экспертизе//Экспертиза: теория и практика. Новокузнецк, 1997.
7. *Анохин П. К.* Философские аспекты теории функциональных систем: Избранные труды М.: Наука, 1978.
8. *Ариарский М. А., Бутиков Г. П.* Прикладная культурология на службе развития личности//Педагогика. 2001. № 8. С. 9—16.
9. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
10. *Асмолов А. Г.* Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности//Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии /Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 239—248.
11. *Афанасьев В. Г.* О системном подходе в социальном познании//Вопросы философии. 1973. № 6. С. 98—111.
12. *Бахтин М. М.* Человек в мире слова/Российский открытый университет. М., 1995.
13. *Берталанфи Л. фон.* Общая теория систем: критический обзор//Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969. С. 23—82.
14. *Беспалько В. П.* Психологические парадоксы образования//Педагогика. 2000. № 5. С. 13—20.
15. *Беспалько В. П.* Стандартизация образования: основные идеи и понятия//Педагогика. 1993. № 5. С. 16—24.
16. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. М., 1997.
17. *Блауберг И. В., Юдин Э. Г.* Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973.
18. *Блауберг И. В.* Целостность и системность//Системные исследования. М., 1977. С. 5—28.
19. *Богданов А. А.* Тектология. Всеобщая организационная наука. Т. 1—2. М., 1989.
20. *Боткин Дж. и др.* Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция//Перспективы. Вопросы образования. Париж, 1983.
21. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999.

22. *Братусь Б. С.* Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии//Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии/Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 67—91.
23. *Вартофский М.* Модели. Репрезентация и научное понимание/Пер. с англ.; Общ. ред. и послесл. И. Б. Новика и В. Н. Садовского. М.: Прогресс, 1988.
24. *Васильюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса//Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25—40.
25. Введение в психодиагностику: Учебное пособие/М. К. Акимова, Е. М. Борисова, Е. И. Горбачева и др.; Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. М.: Издательский центр «Академия», 1997.
26. *Венда В. Ф.* Перспективы развития психологической теории обучения операторов//Психологический журнал. 1980. № 4. С. 48—63.
27. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
28. *Винер Н.* Творец и робот. М., 1966.
29. *Волкова В. Н.* Из истории теории систем и системного анализа. СПб.: Изд-во СПб ГТУ, 2001.
30. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
31. *Гаврилов В. Е.* Модульный подход к психологической классификации профессий в целях профориентации//Вопросы психологии. 1987. № 1.
32. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий//Психологическая наука в СССР: В 2 т. М., 1959. Т. 1.
33. *Гершунский Б. С.* Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев, 1986.
34. *Гершунский Б. С.* Философия образования (статус, проблемы, перспективы). М., 1992.
35. *Гессен С. И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию/Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995.
36. *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики: Учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1992.
37. *Гласс Дж., Стенли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии/Пер. с англ.; Под общ. ред. Ю. П. Адлера. М.: Прогресс, 1976.
38. *Громыко Ю. В., Давыдов В. В.* Концепция экспериментальной работы в сфере образования//Педагогика. 1995. № 6. С. 31—37.
39. Гуманитарные основы гимназического образования в школах Петербурга/Под ред. О. Е. Лебедева. СПб., 1995.
40. *Гумилев Л. Н.* Этногенез и биосфера Земли. СПб.: Кристалл, 2001.
41. *Гусинский Э. Н.* Образование личности. М., 1994.

42. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
43. *Данилюк А. Я.* Проблема эмпирического и теоретического в отечественной педагогике//Педагогика. 1997. № 5. С. 42—46.
44. *Деркач А. А., Михайлов Г. С.* Методология акмеологии//Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 4. С. 56—65.
45. *Диагностика учебно-воспитательного процесса и опытно-экспериментальной работы школы: Учебное пособие.* СПб., 1995.
46. *Днепров Э. Д.* Четвертая школьная реформа. М., 1994.
47. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000.
48. *Дубровина И. В.* Психологическая служба образования//Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 89—94.
49. *Дюркгейм Э.* Социология образования. М., 1996.
50. *Загвязинский В. И.* Педагогическое предвидение. М., 1987.
51. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современные интерпретации: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
52. *Заир-Бек Е. С.* Основы педагогического проектирования: Учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. СПб., 1995.
53. *Захарова Л. Н.* Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997.
54. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
55. *Зинченко В. П.* О целях и ценностях образования//Педагогика. 1997. № 5. С. 3—16.
56. *Зинченко В. П.* Принципы психологической педагогики//Педагогика. 2001. № 6. С. 9—17.
57. *Зинченко В. П.* Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. Самара, 1998.
58. *Иванов Д. Д., Иванова Е. Л., Шестакова И. Г., Тубельский А. Н.* Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. М., 1998.
59. *Иванова Е. М.* Аналитическая профиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров//Вестник МГУ. Сер.14, Психология. 1989. № 3.
60. *Иванова Е. М.* Основы психологии изучения профессиональной деятельности. М.: МГУ, 1987.
61. *Игамбердиев А.* Антропный принцип: единство гуманитарного и естественнонаучного//ВВШ. 1991. № 8. С. 57—68.
62. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
63. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения. М., 1986.

64. Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования/Под ред. В. Я. Ляудис. М., 1994.

65. *Ионин Л. Г.* Понимание и экспертиза//Вопросы философии. 1991. № 10. С. 48—57.

66. Исследования по общей теории систем: Сб. переводов/Под ред. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969.

67. Исследования развития познавательной деятельности/Под ред. Дж. Брунева, Р. Олвер и П. Гринфильд. М., 1971.

68. *Каган М. С.* Философия культуры. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996.

69. *Кант И.* Сочинения: В 6 т. М., 1966. Т. 6.

70. *Карлов Н., Кудрявцев Н.* Ноосфера образования. Область удаленного доступа к знаниям//Alma mater: Вестник высшей школы. 2001. № 3. С. 13—20.

71. *Касьян А. А.* Контекст образования: наука и мировоззрение: Монография. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 1996.

72. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

73. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда. М., 1988.

74. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

75. *Козырев В. А.* Многоуровневое педагогическое образование как целостный процесс подготовки специалистов//Непрерывное педагогическое образование. Вып. VI. Ставрополь: СГПУ, 1994.

76. *Колесникова И. А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы //Педагогика. 1995. № 5. С. 84—87.

77. *Конопкин Ю. Н.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.

78. *Корнетов Г. Б.* Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса//Школьные технологии. 1999. № 1/2. С. 61—69.

79. *Котелова Ю. В.* Очерки по психологии труда. М., 1986.

80. *Краевский В. В.* О соотношении педагогики и психологии//Психологическая наука и образование. 1999. № 3/4. С. 36—45.

81. *Краевский В. В.* Педагогика между философией и психологией//Педагогика. 1994. № 6. С. 24—31.

82. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.

83. *Крылов А. А. и др.* Психология труда и инженерная психология. Л.: Изд-во ЛГУ, 1972.

84. *Кузьмин В. П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. 2-е изд. М.: Политиздат, 1980.

85. *Кузьмин В. П.* Различные направления разработки системного подхода и их гносеологические основания//Вопросы философии. 1983. № 3. С. 18—29.
86. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя. М., 1989.
87. *Кузьмина Н. В., Реан А. А.* Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
88. *Кузнецов В. Г.* Герменевтика и гуманитарное познание. М., 1994.
89. *Кулюткин Ю. Н.* Психология обучения взрослых. М., 1985.
90. *Кулюткин Ю. Н.* Эвристические методы в структуре решений. М., 1970.
91. *Кун Т.* Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975.
92. *Кэмпбелл Д.* Модель экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М.: Прогресс, 1980.
93. *Ланда Л. Н.* Алгоритмизация в обучении. М., 1966.
94. *Леонтьев А. А.* Проблема деятельности в психологии//Вопросы философии. 1972. № 9. С. 95—108.
95. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
96. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983.
97. *Лернер И. Я.* Учебный предмет, тема, урок. М., 1988.
98. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
99. *Ломов Б. Ф.* О системном подходе в психологии//Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31—45.
100. *Лотман Ю. М.* Литературоведение должно быть наукой. О русской литературе. СПб.: Искусство, 1997.
101. *Ляудис В. Я.* Инновационное обучение и наука. М., 1992.
102. *Ляудис В. Я.* Принципы психолого-педагогического проектирования инновационного обучения в школе//Инновационное обучение: стратегия и практика. М., 1994. С. 13—32.
103. *Макшанов С. И.* Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: Монография. СПб.: Образование, 1997.
104. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996.
105. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993.
106. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
107. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975.
108. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
109. *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.

110. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.
111. *Митина О. В., Петровский В. А.* Нетривиальность научного факта и психологическая экспертиза психологов как экспертов//Мир психологии. 2000. № 4. С. 243—248.
112. *Мкртычян Г. А.* Параметры ...экспериментальной деятельности//Педагогика. 2001. № 5. С. 45—50.
113. *Мкртычян Г. А.* Экспертиза в образовании//Развитие региональной системы образования: Опыт и перспективы. Н. Новгород, 1997. С. 12—20.
114. *Мкртычян Г. А., Перфильева Е. И.* Эксперимент в региональном образовании//Педагогическое обозрение. 1997. № 1/2. С. 3—11.
115. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования/Под ред. Е. Э. Смирновой. М., 1984.
116. *Моросанова В. И.* Регуляторные предпосылки выбора новой профессии//Психологические аспекты социальной нестабильности/Под ред. Б. А. Сосновского. М., 1995.
117. *Налимов В. В.* Вероятностная модель языка. М., 1979.
118. *Никифоров Г. С.* Самоконтроль человека. Л.: ЛГУ, 1989.
119. *Новик И. Б., Садовский В. Н.* Модели в науке: исторические и социокультурные аспекты (Послесловие)//Модели: Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1988.
120. Общая психодиагностика: Учебное пособие/Под ред. А. А. Додалева, В. В. Столина. М.: МГУ, 1987.
121. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. 2-е изд. М., 1995.
122. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. М., 1990.
123. *Опёнков М. Ю.* Диалог и гуманитарное образование//Педагогическое обозрение. 1996. № 3. С. 28—36.
124. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
125. Основы общей и прикладной акмеологии/Под ред. А. А. Деркача и др. М., 1994.
126. *Платонов К. К.* Вопросы психологии труда. М., 1970.
127. *Платонов К. К.* О системе психологии. М.: Мысль, 1972.
128. *Полани М.* Личностное знание. М.: Прогресс, 1975.
129. Принцип развития в психологии/Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978.
130. Проблемы принятия решения/Отв. ред. П. К. Анохин, В. Ф. Рубахин. М.: Наука, 1976.

131. Психофизиологические вопросы становления профессионала/Под ред. К. М. Гуревича. М., 1974.
132. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности/Г. С. Никифоров и др.; Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991.
133. Психология прогностических умений и способностей /Сост. Л. В. Регуш. Л., 1984.
134. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед. учебн. заведений/Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова и др.; Под ред. Т. Д. Марциновской. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
135. Психологическая служба школы/Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.
136. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы//Школьные технологии. 1999. № 1/2. С. 178—206.
137. Разработка образовательных стандартов петербургской школы. СПб., 1995.
138. *Реан А. А.* Акмеология личности//Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 88—95.
139. *Реан А. А.* Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
140. *Реан А. А.* Психология познания педагогом личности учащихся. М., 1990.
141. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. (Серия «Мастера психологии»).
142. Рефлексивные процессы и управление. 2001. № 1. Т. 1.
143. Рефлексивное управление: Сб. статей: Международный симпозиум/Под ред. В. Е. Лепского. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2000.
144. *Роджерс К.* Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии//Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 48—58.
145. *Розин В. М.* О необходимости различения понятий «схема рефлексии», «рефлексивная работа», «контекст рефлексии»//Рефлексивные процессы и управление. 2001. № 1. С. 55—60.
146. *Розин В. М.* Философия образования: предмет, концепция, направления изучения//Alma mater: Вестник высшей школы. 1991. № 1. С. 48—57.
147. *Розов Н. С.* Методологические принципы ценностного прогнозирования образования//Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
148. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
149. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. 2-е изд./Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Педагогика, 1976.
150. *Рубцов В. В., Селявина Л. К., Малых С. Б.* Система психологической поддержки образования // Психологическая наука и образование. 1999. № 1. С. 5—32.
151. *Садовский В. Н.* Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ. М.: Наука, 1974.

152. Сафуанов Ф. С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: Научно-практическое пособие. М.: Гардарика: Смысл, 1998.
153. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
154. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.
155. Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры//Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
156. Семаго М.М. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: Методическое пособие – М.: Айрис-пресс, 2004.
157. Сквирский В. Я. Методика согласования экспертных оценок образовательных концепций//Педагогика. 1994. № 4. С. 39—43.
158. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000.
159. Современный словарь иностранных слов. М., 1993.
160. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия»: Высшая школа, 2001.
161. Струмилин С. Г. К вопросу о классификации труда//История советской психологии труда/Под ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носковой. М., 1983.
162. Стрюков Г. А. Эксперимент и ответственность//Педагогическое обозрение. 1998. № 1. С. 19—29.
163. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.
164. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М., 1998.
165. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
166. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. М., 1936.
167. Тьюхин В. С. Отражение, система, кибернетика: Теория отражения в свете кибернетики и системного подхода. М.: Наука, 1972.
168. Уёмнов А. И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978.
169. Уотерман Д. Руководство по экспертным системам. М., 1989.
170. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986.
171. Философия и методология науки /Под ред. В. И. Купцова. Часть I. М.: SvR-Аргус, 1994.
172. Философский энциклопедический словарь/Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983.
173. Флиер А. Апология гуманистики //ВВШ. 2000. № 5. С. 3—6.

174. *Фон Вригт Г. Х.* Логико-философский исследования. М.: Прогресс, 1986.
175. *Фридман Л. М.* О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 97—106.
176. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1987.
177. *Черняк Ю. И.* Простота сложного. М.: Знание, 1975.
178. *Чуприкова Н. И.* Идеи общих законов развития в трудах русских мыслителей конца XIX — начала XX в. // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 109—125.
179. *Шадриков В. Д.* Проблема системогенеза в профессиональной деятельности. М.: Наука, 1983.
180. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996.
181. *Швырев В. С.* Теоретическое и эмпирическое в научном познании. М., 1978.
182. *Швырков В. Б.* Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения. М.: Наука, 1978.
183. *Щедровицкий Г. П.* Педагогика и логика. М., 1993.
184. *Штофф В. А.* Моделирование и философия. М.; Л., 1966.
185. *Эльконин Д. Б.* Введение в психологию развития. М., 1994.
186. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
187. *Эткинд А. М.* Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 20—30.
188. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.
189. *Юревич А. В.* «Онтологический круг» и структура психологического знания // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1. С. 6—13.
190. *Юревич А. В.* Психология и методология // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 5. С. 35—47.
191. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
192. *Якунин В. А.* Обучение как процесс управления. Л., 1988.
193. *Ямбург Е. А.* Школа для всех. М., 1996.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ЭКСПЕРТИЗА В ОБРАЗОВАНИИ»

Образовательная программа может быть реализована в двух уровнях изучения: как ОП подготовки экспертов педагогической деятельности (144 часа) и как программа повышения квалификации (72 часа).

Категория обучающихся: педагоги-психологи, менеджеры образования, эксперты аттестационных комиссий.

Трудоемкость программы подготовки: 144 часа аудиторных и 120 часов самостоятельной работы.

Трудоемкость программы повышения квалификации: 72 часа аудиторных и 36 часов самостоятельной работы.

1. Целевое назначение ОП.

Подготовка специалиста в экспертной деятельности в образовании; повышение квалификации практических работников образования, готовых к профессиональному осуществлению экспертной деятельности; развитие профессиональных педагогических умений коммуникативного, проектировочного, информационно-аналитического и рефлексивного характера.

2. Характеристика обучающихся.

2.1. Возраст: Соответствие возрастным требованиям, обозначенным в Перечне профессий и специальностей.

2.2. Уровень готовности к освоению образовательной программы: Лица с высшим педагогическим образованием, имеющие опыт управленческой или преподавательской деятельности не менее трех лет или квалификацию «педагог-психолог».

2.3. Состояние здоровья: С учетом психофизиологических особенностей и медицинских противопоказаний, обусловленных спецификой педагогических профессий.

3. Продолжительность обучения. Минимальный срок — 72 учебных часа.

4. Ожидаемый результат. Формирование деятельностных умений проводить экспертизу педагогических явлений и фактов:

— формирование исследовательских умений, готовность к проведению научной работы в сфере образования;

— систематизация знаний о гуманитарной природе образования и особенностях экспертной деятельности в образовании;

— осознание позиции и роли специалиста-эксперта и развитие способностей к самоорганизации собственной экспертной деятельности.

5. Учебный план.

Модульное строение учебного плана, обеспечивающее преемственность профессиональной подготовки и возможность его реализации на разных уровнях обучения. В структуре учебного плана представлены общегуманитарный, психолого-педагогический и интегративный блоки учебных дисциплин.

6. Учебные программы.

Авторские и экспериментальные учебные программы, рекомендованные и сертифицированные НМЭС НИРО. Программы разработаны преподавателями гуманитарных и психолого-педагогических кафедр института. Комплекс программ представлен вводными, основными учебными дисциплинами и курсами по выбору. Учебные дисциплины различаются **характером** (прикладные, фундаментальные, обзорные, инструментальные), **статусом** (обязательные, дополнительные, факультативы) и **уровнем** усвоения (базовый, повышенный, продвинутый).

7. Организационно-педагогические условия.

Форма обучения — очно-заочная; количество человек в группе — до 25. Режим шестидневной учебной недели, сопровождаемый созданием условий для социальной и психологической поддержки обучаемых: психогимнастика, деление на подгруппы и малые учебные группы, проведение части занятий на природе, в музеях, в базовых образовательных учреждениях.

8. Формы аттестации:

- текущий тестовый и другие формы контроля с целью установления «обратной связи»;
- самостоятельные исследовательские и творческие проекты;
- выпускные аттестационные работы;
- итоговая конференция;
- творческий отчет.

9. Вид образовательного сертификата: Свидетельство о повышении квалификации; удостоверение.

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ЛИЦ, ЗАВЕРШИВШИХ ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОГРАММЕ

Эксперт в образовании должен **знать**:

- нормативно-правовую базу современного отечественного образования и международное законодательство об образовании;
- содержание и методы измерительных процедур в образовании (психологические, педагогические, социологические диагностики);
- сущность и миссию экспертной деятельности.

Эксперт в образовании должен **понимать**:

- полипарадигмальный характер современной науки об образовании;
- культуросообразный и гуманитарный подход к экспертизе в образовании;
- методы научно-педагогического описания и анализа образовательных явлений, процессов, систем (рефлексия, развитие, саморазвитие и др.).

Эксперт в образовании **готов**:

- к продуктивному общению и взаимодействию с людьми на основе многообразных технологий образования и развития человека;
- к прогнозированию и поддержке инновационных процессов и инновационной деятельности в образовании.

Эксперт в образовании **обладает**:

- способностью выделять различные позиции, занимаемые участниками взаимодействия при определении задач, содержания и процедуры экспертизы;
- понятийно-операционной и мотивационной личностной готовностью к решению экспертных задач;
- способностью к определению последствий своих действий при принятии экспертного заключения;
- гуманитарным мышлением, способностью к выбору стратегии профессиональной деятельности при изменении ситуации.

Эксперт в образовании должен **иметь**:

- высшее педагогическое образование;
- документ о переподготовке по соответствующей образовательной программе или повышении квалификации по вопросам экспертизы в образовании;
- профессиональные знания и умения экспертного уровня;
- открытую нравственную позицию.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА УЧЕБНЫХ КУРСОВ И СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА

В основу отбора и структурирования содержания курсов заложены следующие принципы:

- **научности**, требующий отображения педагогической науки как развивающейся системы, имеющей: сложную структуру (отрасли, дисциплины, разделы и т. д.); многообразные связи с культурой, другими науками, практикой; богатое прошлое, определенное настоящее, перспективы на будущее;
- **практикоориентированности**, предполагающий отбор содержания, направленного на решение практических педагогических задач;
- **культуросообразности**, ориентирующий на отбор научных знаний, помогающих решению педагогических задач в конкретных социокультурных условиях;

— **жизнеспособности**, требующий учета актуальных потребностей всех вовлеченных в процесс освоения данного содержания;

— **целесообразности**, предполагающий обеспечение единства отдельных частей курса, преемственности его идей, взаимосвязи основных понятий, связи с другими педагогическими дисциплинами, с психолого-педагогическим, общекультурным и предметным блоками;

— **модульности**, ориентирующий на выделение в целостном курсе обязательных единиц содержания, характер связи между которыми может быть различным;

— **вариативности**, допускающий введение в содержание дополнительных элементов и выстраивание единиц содержания в авторской логике;

— **урвневой дифференциации**, предполагающий возможности освоения одного и того же материала на разных уровнях: базовом, «продвинутом», углубленном.

БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ

Экспертология:

- экспертное знание
- экспертная деятельность
- экспертная оценка
- экспертная группа, комиссия
- экспертиза
- эксперт
- экспертное заключение
- экспертная система

Педагогический аудит

- педагогическая картина мира
- педагогическая деятельность
- инновационное образование
- образовательный стандарт
- программа развития образования в регионе
- единое образовательное пространство
- инновационный педагогический опыт

Интеграция психолого-педагогических знаний в практику

- опытно-экспериментальная работа
- планирование педагогического эксперимента
- педагогическое проектирование и моделирование
- поисковая педагогическая деятельность

Педагогическая культурология

- целостные ориентации экспертной деятельности
- психологическая компетентность эксперта
- общая культура эксперта
- нравственные и этические нормы экспертной деятельности

СТРУКТУРА ПРОГРАММЫ

Программа состоит из трех блоков: общегуманитарного, психолого-педагогического, интегрированного, и восьми модулей, каждый из которых уточняет и развивает содержание предыдущего. В каждом блоке по три модуля: ориентирующий, теоретический и деятельностный. Движение обучающегося по «созвучным» модулям позволяет ему последовательно пройти путь от общегуманитарного самоопределения (1-й блок дисциплин) к профессиональному пониманию экспертной деятельности (2-й блок) и к построению индивидуальной (рефлексивной) модели профессиональной экспертной деятельности.

ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ

Реализация программы предполагает использование вузовских форм обучения: лекции, семинары, практикумы, конференции, «малые группы» и др.

Активизация этих форм обучения достигается пониманием психологических особенностей обучения взрослых и включением в образовательный процесс элементов тренингов, деловых игр, методологических консультаций, стажировок и т. д.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

ОГ Общегуманитарный — 36 часов

ОГ 1. Ориентирующий модуль

ОГ 1.1. Введение в современное образование.

ОГ 1.2. Правовое обеспечение образования и защита детства.

ОГ 2. Теоретический модуль

ОГ 2.1. Педагогическая культурология.

ОГ 2.2. Гуманитарные основы инновационного образования.

ОГ 3. Деятельностный модуль

ОГ 3.1. Социокультурные практикумы (школы, библиотеки, учреждения дополнительного образования).

ПП Психолого-педагогический — 36 часов

ПП 1. Ориентирующий модуль

ПП 1.1. Введение в социальную педагогическую психологию.

ПП 1.2. Социальная конфликтология.

ПП 2. *Теоретический модуль*

ПП 2.1. Научные основы экспертизы в образовании.

ПП 2.2. Психология экспертной деятельности.

ПП 3. *Деятельностный модуль*

ПП 3.1. Измерения в образовании.

ПП 3.2. Проектирование и моделирование индивидуальной деятельности эксперта.

ПИ Интегративный — 72 часа

ПИ 1. *Ориентирующий модуль*

ПИ 1.1. Анализ в системе экспертной деятельности.

ПИ 2. *Теоретический модуль*

ПИ 2.1. Эксперимент в образовании: теория, методология, практика.

ПИ 2.2. Технологии экспертизы в образовании.

ПИ 2.3. Психологические основы аттестации педагогических и руководящих кадров, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

ПИ 3. *Деятельностный модуль*

ПИ 3.1. Психолого-педагогические практикумы по экспертизе авторских педагогических разработок, педагогической и экспериментальной деятельности и другим частным формам экспертизы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПОЛОЖЕНИЕ О НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ЭКСПЕРТНОМ СОВЕТЕ НИЖЕГОРОДСКОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научно-методический экспертный совет (НМЭС) создается в НИРО с целью обеспечения качества образовательных процессов в регионе, а именно:

— анализа общих тенденций, особенностей и проблем развития образовательной системы города и области;

— определения условий для дальнейшего развития опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях.

1.2. Экспертиза может проводиться по заявкам областного экспертного совета, ректората НИРО, образовательных учреждений и авторов программ.

2. ЗАДАЧИ НМЭС

2.1. Проведение психолого-педагогической экспертизы:

— инновационных предложений, педагогических инициатив, авторских программ, учебников, учебно-методических комплексов и других авторских педагогических разработок;

— соответствия научно-исследовательской деятельности подразделений НИРО приоритетным направлениям регионального образования;

— текстов образовательных и учебных программ повышения квалификации и переподготовки работников образовательных учреждений (сертификация курсов);

— проектов и результатов опытно-экспериментальной работы в региональном образовании.

2.2. Содержательное обеспечение обучения экспертов по специальным программам.

2.3. Консультации по вопросам проектирования и конструирования образовательных программ и проектов.

3. НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА

3.1. Участие по поручению Министерства образования и науки:

— в проведении экспертизы хода и результатов опытно-экспериментальной работы на региональных экспериментальных площадках;

— в экспертизе деятельности инновационных образовательных учреждений;

— в экспертизе проектов новых нормативных документов, сопровождающих развитие регионального образования;

— в разработке научно-методической документации по вопросам экспертизы и поддержки инновационных процессов в образовании.

3.2. Научно-методическое исследование и проведение психолого-педагогической экспертизы и сертификации качества авторских педагогических материалов. Для проведения процедуры сертификации:

— создает экспертные группы из числа постоянных членов совета, специалистов вузов города, администраторов образования;

— заключает договора на проведение экспертных исследований;

— проводит консультации для авторов педагогических разработок и заказчиков экспертизы;

— разрабатывает и утверждает на заседании совета специальные методики проведения экспертизы.

3.3. Проводит по заявкам Нижегородского гуманитарного центра экспертизу и рекомендует к публикации учебники, учебные пособия, рабочие тетради, методические разработки, образовательные программы и другие педагогические материалы.

3.4. Осуществляет консультативное и научно-методическое содействие развитию инновационных процессов в школьном, профессиональном и дополнительном образовании региона. С этой целью организует выездные

заседания, проводит проблемные семинары, тематические конференции, осуществляет редакционно-издательскую деятельность.

4. СОСТАВ И ПОРЯДОК РАБОТЫ НМЭС

4.1. В состав научно-методического экспертного совета входят ученые и специалисты в области образования, имеющие опыт исследовательской работы и инновационную практику, и педагогические работники высшей квалификации, организующие опытно-экспериментальную работу.

4.2. Состав и председатель совета утверждаются приказом ректора НИРО.

4.3. НМЭС может быть организована экспертиза с выездом в образовательное учреждение, а также с приглашением разработчиков программ и авторов проектов на заседание совета.

5. ФИНАНСОВО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРТИЗЫ

5.1. Работа постоянных членов совета учитывается при определении объема учебной нагрузки и надбавок, доплат.

5.2. Экспертная работа преподавателей кафедр НИРО планируется в научно-методическую нагрузку.

5.3. Экспертная работа, выполняемая приглашенными специалистами, оплачивается на основе договора.

5.4. Источники финансирования: бюджетные средства и поступления от учреждений и работников образования по их заявкам на проведение экспертных работ.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О СЕРТИФИКАЦИИ КАЧЕСТВА АВТОРСКИХ МАТЕРИАЛОВ

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1. Настоящее Временное положение определяет цель, предмет, содержание и организацию процедуры сертификации качества авторских педагогических разработок (далее — АПР), используемых в образовательных учреждениях Нижегородской области.

2. Цель сертификации — повышение качества образования путем выявления и поддержки образовательных инициатив, направленных на обновление содержания и технологий образования. При этом решаются две задачи: выявление и фиксация достигнутого уровня качества сертифицируемых АПР; разработка рекомендаций, определяющих методику совершенствования АПР.

3. Предметом и содержанием сертификации является установление степени соответствия характеристик АПР действующим требованиям к их качеству. Требования утверждаются областным экспертным советом и подлежат обновлению не реже одного раза в три года.

4. Основными принципами сертификации являются научная обоснованность, объективность, конфиденциальность, систематическая отчетность. Принцип научной обоснованности регламентирует использование в процессе сертификации современного научного аппарата. Принцип объективности предполагает экспертизу качества АПР по единой методике. Принцип конфиденциальности предписывает неразглашение содержательной части АПР, представленных на экспертизу, и результатов экспертизы внешним пользователям.

ПРОЦЕДУРА СЕРТИФИКАЦИИ

5. Процедура сертификации качества АПР состоит из двух последовательных этапов.

Первый этап — экспертиза АПР, включающая оценку качества содержания, актуальности педагогической разработки, ее направленности на разрешение конкретного противоречия образовательной практики и новизны авторской позиции.

Второй этап — сертификация. АПР, прошедшим экспертизу и удовлетворяющим требованиям к их качеству, выдается сертификат качества АПР (авторское свидетельство). Образец бланка сертификата (авторского свидетельства) разрабатывается НМЭС НИРО и утверждается департаментом образования и науки администрации Нижегородской области.

6. Сертификат дает право на использование АПР в образовательном процессе региона или конкретной школы. Сертификат снабжается бланком экспертного заключения с данными, содержащими информацию о характеристиках АПР, и имеет регистрационный номер с указанием срока действия.

7. При неполном соответствии характеристик АПР требованиям качества выдается свидетельство о прохождении процедуры сертификации. Свидетельство удостоверяет факт прохождения процедуры сертификации и содержит рекомендации по доработке АПР.

ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ СЕРТИФИКАЦИИ

8. Сертификация проводится на базе Нижегородского института развития образования.

9. Сертификация АПР проводится по желанию авторов АПР или по заявкам учебных заведений на договорной основе. Стоимость затрат на проведение сертификации определяется сметой расходов, утверждаемой ученым советом НИРО.

10. Средства, перечисляемые заказчиками, поступают на счет НИРО и расходуются на оплату труда экспертов, организацию процесса сертификации, на развитие и совершенствование методического и материально-технического оснащения процедуры сертификации.

11. Сертификация проводится на основании договора, заключаемого между заказчиками работ и НИРО. Договор может предусматривать оказание заказчику дополнительных услуг по доработке АПР. Объем последних определяет сертифицирующая организация в тех случаях, когда АПР требуют доработки для доведения их качества до уровня требований сертификации.

12. С целью проведения самой процедуры сертификации создаются экспертные группы. Состав экспертных групп определяется содержанием АПР и образовательной областью, к которой это содержание относится. В состав экспертов не должны входить представители учебного заведения, заказавшего проведение работ по сертификации.

13. Работа экспертных групп осуществляется по специальным методикам, разработанным НМЭС НИРО и утвержденным на заседании НМЭС.

14. Оформление результатов сертификации и выдача сертификата проводятся в порядке, утвержденном областным экспертным советом, и в соответствии с описанной выше процедурой сертификации.

15. Ежегодные отчеты о результатах сертификации (в аннотированной форме) передаются в областной экспертный совет.

16. Сертифицированные АПР помещаются с согласия заказчика (автора) в Региональный банк педагогической информации (банк инноваций).

17. При возникновении конфликтных ситуаций, связанных с заключениями экспертов, заказчики обладают правом обращаться в областной экспертный совет для назначения дополнительной экспертизы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

ПРИМЕРНЫЕ СХЕМЫ ЭКСПЕРТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНИКА И УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

СХЕМА ЭКСПЕРТНОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ О ДАЛЬНЕЙШЕЙ СУДЬБЕ АВТОРСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК

1. Допуск (внедрение) в массовую школу:
 - целесообразен;
 - необходим, актуален;

- запрещен.
- 2. Использование в специализированных школах:
 - рекомендовано;
 - возможно;
 - нецелесообразно.
- 3. Представленные материалы необходимо доработать с учетом замечаний экспертов по результатам апробации.
- 4. Авторская разработка целесообразна для внедрения только с соответствующим научно-методическим комплексом и психологическим сопровождением.
- 5. Необходим заказ автору на продолжение работы для следующих ступеней образования.

ПАРАМЕТРЫ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ АВТОРСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ

1. Гуманитарность (потенциалы гуманитарного развития ученика и педагога):
 - выраженная личностная позиция автора, субъективность текста, возможность получить опыт эмоционально-ценностного отношения;
 - диалогичность, возможность выбора из множества решений;
 - возможность рефлексии над своим и чужим знанием, деятельностью, переживаниями.
2. Актуальность для образовательного процесса:
 - соотносимость с образовательным стандартом;
 - как много подобных педагогических разработок уже имеется;
 - в чем новизна авторской позиции, характер новизны (объективная, субъективная, концептуальная).
3. Соответствие определенному возрасту.
4. Соответствие заявленному жанру.
5. Методическая культура:
 - соответствие названия содержанию;
 - технологичность;
 - согласованность целей, средств и результата;
 - методическая целостность и вариативность;
 - реалистичность целей.

ГУМАНИТАРНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УЧЕБНИКУ

Учебник должен учить:

1. Культуре мышления:
 - формулировать сущностные определения;
 - моделировать: схематически изображать явления, события, отношения, действия и т. д.;

- выделять основную мысль или акцентировать ее;
 - сравнивать, сопоставлять, оценивать, интерпретировать, выделять основания;
 - видеть целое и его части, видеть части в целом.
2. Культуре деятельности:
- ставить цель, видеть цель;
 - планировать и проектировать;
 - находить и выбирать средства;
 - осуществлять перевод схем в конкретные действия и представления о них;
 - анализировать ситуацию.
3. Психологической культуре:
- самонаблюдению, самоанализу, самооценке;
 - формировать установки на творческую деятельность, внимание к внутреннему миру, понимание, альтернативность и вариативность, диалогичность, сомнение, самостоятельность и т. д.
4. Культуре речи и культуре общения:
- соблюдать адресность высказываний;
 - работать с источниками информации всех типов;
 - интерпретировать и импровизировать;
 - организовывать коллективную деятельность и участвовать в ней.

ВОЗМОЖНАЯ СХЕМА ЭКСПЕРТИЗЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

I. Уровень соответствия содержания пособия конкретной отрасли научной и практической деятельности:

5 баллов – пособие ставит и решает актуальные и инновационные для данной отрасли задачи.

4 балла – пособие формирует адекватное понимание изучаемой отрасли.

3 балла – пособие формулирует и помогает решать стандартные задачи.

2 балла – на основе пособия можно решать отдельные классы стандартных задач.

1 балл – на основе отдельных разделов пособия возможно понимание стандартных задач.

II. Уровень (достижимый) управления познавательной деятельностью:

5 баллов – может быть успешно использовано в самостоятельной работе.

4 балла – некоторые разделы могут быть использованы в самостоятельной работе.

3 балла – успешная работа с пособием возможна при постоянном обращении к другим пособиям.

2 балла – работа с пособием требует постоянных указаний педагога.

1 балл – каждый раздел пособия требует специального комментирования со стороны педагога.

III. Уровень соответствия дидактической структуры пособия современным требованиям:

соответствие объема и оформления валеологическим требованиям:

соответствует — 1 балл;

не соответствует — 0 баллов.

соответствие структуры пособия структуре учебной деятельности:

вполне соответствует — 2 балла;

в достаточной мере соответствует — 1 балл;

не соответствует — 0 баллов.

соотношение текста и внетекстового материала:

удачное — 1 балл;

неудачное — 0 баллов.

успешность реализации функций стимулирования, контроля:

хорошо — 2 балла;

удовлетворительно — 1 балл;

плохо — 0 баллов.

IV. Уровень соответствия качества полиграфического исполнения дидактическим требованиям.

Оценке подлежат:

шрифт:

соответствует — 1 балл;

не соответствует — 0 баллов.

формат:

соответствует — 1 балл;

не соответствует — 0 баллов.

качество иллюстраций:

хорошее — 2 балла;

удовлетворительное — 1 балл;

плохое — 0 баллов.

качество бумаги:

хорошее — 2 балла;

удовлетворительное — 1 балл;

плохое — 0 баллов.

V. Уровень соответствия лингвистических характеристик текста дидактическим требованиям.

Оцениваются:

синтаксическая сложность текста;

терминологическая сложность текста.

ЭКСПЕРТНОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ г. САРОВА

В период с мая по сентябрь 2001 г. была проведена открытая профессиональная государственно-общественная экспертиза образовательной деятельности детской художественной школы г. Сарова.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ЭКСПЕРТИЗЫ

В ходе предварительной подготовки ДХШ к экспертизе и консультациям директора и завуча с организаторами экспертизы были сформулированы следующие цели экспертизы:

1. Установить актуальность осуществляемой образовательной деятельности для развития дополнительного образования в России и, в частности, для образования г. Сарова.

2. Определить степень согласованности ценностей, целей и задач, выдвигаемых педагогическим коллективом школы, и реальной социально-педагогической ситуацией.

3. Определить новизну осуществляемой педагогической деятельности и возможность трансляции авторских программ и их освоения в других учебных учреждениях.

4. Зафиксировать творческий вклад коллектива школы в развитие дополнительного образования и проанализировать возможности развития авторской модели детской художественной школы.

5. Найти возможные пути и формы содействия коллективу со стороны администрации и управления культуры г. Сарова.

Коллективом школы при подготовке к экспертизе был сформулирован специальный заказ и определены ее дополнительные задачи:

ц Определить соответствие реализуемой педагогической деятельности целям и ценностям дополнительного образования.

ц Оценить атмосферу и микроклимат экспериментальной школы, характер взаимоотношений педагогов и детей как существенное условие создания творческой среды саморазвития ребенка.

ц Оценить психолого-педагогическую целесообразность и качество учебно-педагогического материала (программ, методик и т. д.) как условий для более глубокого освоения детьми предметных знаний и навыков.

ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРТИЗЫ

Состав экспертов в ходе подготовки к аудиту прошел согласование с ДХШ, ее специалистами, НМЭС НИРО и органами управления г. Сарова. Процесс экспертизы состоял из нескольких частей. Экспертам была предоставлена возможность увидеть реальную работу педагогов с детьми, методические и творческие разработки педагогического коллектива, свободно пообщаться с детьми и педагогами.

Экспертами были проведены мастер-классы для педагогов школы, в ходе которых были определены цели, ценности совместной деятельности, выработаны критерии оценки образовательных программ школы.

Участникам экспертизы были переданы документы, касающиеся концепции и истории создания детской художественной школы, образовательные программы по направлениям. Эксперты также заслушали сообщения руководителей, преподавателей и методистов об основных ценностях, принципах, целях и средствах образовательной практики школы, направленной на создание творческой развивающей среды.

По школе была проведена экскурсия, в ходе которой эксперты смогли глубже познакомиться с жизнью школы, ее традициями, атмосферой внутренней жизни, которая создавалась в соответствии с концепцией школы.

Основными методами экспертизы были:

- наблюдение;
- анализ педагогической практики;
- беседы с участниками образовательного процесса;
- знакомство с продуктами учебной деятельности и творчества детей;
- знакомство с методическими и учебными материалами, совместное, за «круглым столом» обсуждение экспертами и педагогами школы проблем, целей и приемов педагогической практики.

На общем заседании экспертной группы были отмечены:

- особенности взаимоотношений учащихся и педагогов в процессе деятельности;
- степень осознанности педагогами целей и принципов действий в образовательном процессе;
- методы работы и используемый учебно-методический материал.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРТИЗЫ

Все эксперты отмечают актуальность данной образовательной практики для становления и развития системы дополнительного образования в России. Эксперты исходят из того, что:

- дополнительное образование есть синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации;

— дополнительное образование связывает три сферы деятельности: образование, труд и культуру как образ жизни;

— дополнительное образование — это особое образовательное пространство, реализуемое в свободное время школьника, где субъективно задается множество отношений и осуществляются самоопределение и самореализация человека.

Наблюдение за педагогической практикой детской художественной школы свидетельствует, что ее коллектив осуществляет не догматический перенос существующих принципов и технологий художественного образования, а развивает свой авторский вариант, основанный на академических традициях и самоопределении педагогов и учащихся. Эксперты констатировали, что совместными усилиями отдела культуры городской администрации, коллективом школы и учащимися создана собственная (авторская) нетрадиционная модель организации образовательного процесса, открытая для реализации способностей каждого обучающегося, учитывающая их интересы, интересы родителей, а также возможности педагогического коллектива данного образовательного учреждения.

Эксперты исходили из понимания того, что существуют разные, порой полярные мнения об инновационных процессах в дополнительном образовании (В. А. Горский, А. Я. Журкина, Ю. И. Дик и др.). При определении характера образовательной программы детской художественной школы было изучено поле ее развития, которое определяется взаимодействием двух сил: креативностью самой школы и инновационным окружением.

Креативность школы как ее способность принимать, производить или отвергать нововведения. Это те стремления к изменениям, которые возникают в самой школе как самостоятельном социальном организме.

Инновационное окружение — влияние на школу культурных, политических, социально-экономических и педагогических факторов, побуждающих ее к изменению.

В результате инновационного движения последнего десятилетия в дополнительном образовании сложились три основные организационные модели образовательных учреждений:

1. Модель развития на основе совпадения инновационного давления и внутреннего саморазвития школы.

2. Модель жизнедеятельности на основе способности школы к преобразованию в соответствии с ее внутренними потребностями.

3. Модель развития, отвечающая внешним запросам общества к системе образования.

Данная типология носит формальный характер, так как не дает представлений о месте ребенка в педагогическом процессе, однако она позволяет прогнозировать способность школы к принятию педагогических технологий, а главное, особенности этого процесса в зависимости от типа школы.

Так, **школы первого типа** имеют высокую внутреннюю креативность и высокую общественную оценку, общепризнанную идею развития. Их отличает способность к гибкости, организационному развитию. Наряду с образовательными целями такие школы способны брать на себя культурную миссию, в них складываются команды преподавателей, имеющих единые взгляды: например историки 5—9 классов или все учителя 5 класса.

Школы второго типа проявляют малую чувствительность к воздействию окружения. Для них важно ясное осознание внутренних проблем и позиция внутреннего творчества. Поэтому в них развиваются предметные методические объединения, которые вырабатывают стратегию преподавания. Им свойственна сильная кооперация, консультативная функция учителей. Способ принятия решений — коллективный.

Для **школ третьего типа** характерно сочетание низкой осознанности собственных проблем с высокой зависимостью от внешних воздействий. Позиция учителей-предметников автономна.

Каждый из типов обладает способностью к развитию образовательных технологий. Но при выделении технологического ядра могут наблюдаться различные противодействия и сопротивление поля развития школы.

Для первого типа — это авторство, понимаемое как исключительность, неповторимость, импровизационность. Для второй модели — закрытость, нет возможностей для инновационного прорыва, а также инновационного давления. В школах третьего типа все новое принимается и осознается только как управленческая проблема.

Эксперты пришли к выводу, что детская художественная школа г. Сарова стабильно реализует вторую организационную модель. Эксперты отмечают тенденции к принятию первой модели в жизнедеятельности школы.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВОЗМОЖНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ДАЛЬНЕЙШЕГО ДВИЖЕНИЯ

В ходе обсуждения результатов экспертизы были намечены возможные направления развития нетрадиционной модели детской художественной школы.

Эти направления представлены в отзывах экспертов и связаны с целенаправленным движением школы к модели «авторская школа».

В связи с этим эксперты отмечают необходимость более широкого и углубленного научного сопровождения работ, связанных с развитием авторской модели, и желательность руководства этим процессом.

Кроме того, эксперты, ознакомившись с учебно-методическими материалами школы, специально отметили, что детская художественная школа г. Сарова готова стать центром распространения своего опыта, реализации академических традиций и самоопределения. На базе такого центра может осуществляться подготовка педагогов и методистов, апробация авторских учебных материалов.

ВЫВОДЫ ЭКСПЕРТНОЙ ГРУППЫ

1. В результате экспертизы установлено, что образовательная деятельность ДХШ полностью соответствует законодательству РФ, правам ребенка и Уставу школы.

2. Экспертный совет констатирует, что в ДХШ создана собственная нетрадиционная модель организации образовательного процесса; учреждение работает в инновационном режиме; есть все условия для становления авторской образовательной программы.

3. Экспертизой установлено, что для ознакомления с опытом работы ДХШ и оказания методической помощи педагогам необходимо содействовать коллективу школы в подготовке и издании методических материалов.

4. Экспертизой выявлены профессиональные, культурные, социально-педагогические ценности, которые лежат в основе деятельности ДХШ: академизм содержания образования, личностно-ориентированное образование, социальная ориентированность воспитательной системы, профессионализм педагогов, межсубъектный характер образовательного процесса, новизна культурных средств, гибкость и творческий подход в построении модели жизнедеятельности школы.

5. Экспертизой установлено, что при разработке принципиально новых подходов к процессу образования как к процессу создания условий для самореализации ребенка невозможно оценивать результативность этого процесса по сложившимся в практике управления критериям и нормам. В связи с этим вопросы аттестации, лицензирования, стандартизации УДО следует решать путем профессиональной общественно-государственной экспертизы.

ЭКСПЕРТНАЯ КОМИССИЯ

1. *Перфильева Евгения Ивановна*, канд. пед. наук, доцент, ответственный секретарь НМЭС.

2. *Дмитриева Елена Николаевна*, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии НЛГУ.

3. *Савинова Светлана Юрьевна*, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии НЛГУ.

4. *Тарабакина Людмила Владимировна*, д-р психол. наук, профессор кафедры психологии НИРО.

5. *Филиппов Вячеслав Аркадьевич*, канд. искусствоведения, профессор кафедры словесности и культурологии НИРО.

6. *Быкова Татьяна Васильевна*, заслуженный художник РФ, профессор художественного училища Н. Новгорода.

КРИТЕРИИ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДХШ г. САРОВА

- Актуальность модели для развития дополнительного образования в России
- Новизна модели для художественного образования
- Уровень проработанности культурно-исторических оснований модели
- Личностная ориентированность модели
- Социальная ориентированность модели
- Новизна культурных средств самостоятельного развития личности ребенка
- Целостность модели (согласованность целей, задач и воплощения)
- Научная оснащенность модели
- Профессионализм педагогов
- Возможности образовательной программы и материальной базы для дальнейшего развития авторской модели.