

Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1993.

*Бухвалов В.А., Плинер Я.Г.* Педагогическая экспертиза школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000;

*Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г.* Математико-статистические методы экспертных оценок. 2-е изд., перераб., доп. М.: Статистика, 1980; *Субетто А.И.* От квалиметрии человека — к квалиметрии образования (Генезис). М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. Кн. II. Ч. 1; *Черепанов В.С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989.

*Баронене С.Г.* Возможность экспертизы: проявление авторских позиций участников // Экспертиза инновационных процессов в образовании: Подходы к проблеме экспертизы в образовании. Кн. I / Под ред. Г.Н. Прозументовой, С.Г. Баронене. Томск, 1999. С. 20–32; *Прозументова Г.Н.* Экспертиза развивающихся педагогических практик: проблема совместной деятельности автора и

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ЭКСПЕРТИЗЕ В ОБРАЗОВАНИИ

С.Н. Кучер

В большинстве энциклопедических словарей экспертиза определяется как исследование какого-либо вопроса специалистами, завершающееся выдачей соответствующего заключения<sup>1</sup>.

В то же время значительное число специалистов в области теории экспертизы рассматривают ее как скорее оценочную, чем исследовательскую деятельность<sup>2</sup>. Третьи настаивают на том, что экспертиза — разновидность преобразовательно-практической деятельности, направленной на изменение той или иной области общественной практики, выражающаяся, например, в проектировании развития определённых объектов<sup>3</sup>.

Но есть общее, что объединяет разные теоретические подходы к пониманию экспертизы. Явно или неявно она рассматривается как определённый сервис по отношению к процессу принятия решений в различных областях общественной практики. Какие бы конкретные задачи ни ставились перед экспертизой, ее основное назначение — в обеспечении принятия обоснованных и целесообразных решений: судебных (психиатрическая, криминалистическая и ряд других экспертиз); эко-

номических (экспертиза финансовых рисков); о вводе зданий и сооружений в эксплуатацию (строительная экспертиза), об установлении образовательного ценза (квалификации) выпускников образовательных учреждений и выдаче им соответствующего государственного документа о полученном образовании (экспертиза качества подготовки выпускников); о запуске социальных, образовательных и прочих проектов и программ (экспертиза качества проектов и программ).

На этом основании экспертизу можно определить как применение прикладного научного знания и накопленного практического опыта в определённых предметных областях для обеспечения принятия обоснованных управленческих и иных решений.

Это постановка позволяет утверждать, что экспертиза — не столько научное исследование в строгом смысле слова, цель которого — получить новое знание, как правило, обобщённое, сколько *обследование* конкретного объекта на основе научных знаний с целью установить состояние этого объекта, перспективы его существования и развития, в том числе в сравнении с другими аналогичны-

ми объектами. Можно также утверждать, что экспертиза — это не оценка объекта вообще, а оценка в контексте принятия решения, предписывающая, разрешающая или запрещающая определённые последующие действия в отношении этого объекта.

Сказанное в полной мере относится и к экспертизе в образовании. Причём в этой области особенно ярко проявляется распространённый тезис о том, что необходимость в экспертизе возникает в тех случаях, когда общепризнанные алгоритмы познания или оценки не срабатывают или попросту отсутствуют<sup>4</sup>. Именно в таких случаях мы обращаемся к наиболее компетентным, опытным, признанным специалистам, полагая, что их знания и опыт позволят получить наиболее близкий к истине ответ на те вопросы, которые и составляют так называемое «время принятия решения».

Впрочем, пойдёт ли речь о «наиболее близком к истине ответе» или о чём-то едва уловимом ином, всецело зависит от позиции одного из трех главных действующих лиц экспертизы — организатора, его взглядов на суть экспертной проблематики, индивидуальных ценностей и/или принадлежности к соответствующим научным школам или течениям в области экспертизы<sup>5</sup>.

Первый, наиболее важный вопрос, который решает для себя организатор экспертизы (пред-

ставляемая им экспертная школа), по крайней мере, один раз в жизни, — это вопрос о природе истины.

Если организатор (экспертная школа) исходит из признания существования *объективной истины*, не зависящей от воли и сознания людей, придерживается, если можно так выразиться, *истинно-стного монизма*, он склоняется к утверждению относительного (с точки зрения достижения истины) и субъективного характера теоретических знаний и практического опыта любого индивида. Логическим следствием такого понимания становится известный тезис о том, что группа экспертов, как правило, ближе к истине, чем отдельный эксперт. При этом чем больше численность этой группы и основательнее проработана процедура ее работы в логико-математическом плане, тем точнее и надежнее результат её работы. В наиболее полном и логически стройном виде такой подход реализует квалиметрическая школа экспертизы<sup>6</sup>.

Если же экспертная школа явно (но чаще неявно) скептически относится к самой возможности существования объективной, надчеловеческой истины, утверждая *плюрализм истины*, её принципиально субъективный характер, и опирается, соответственно, на такой философско-методологический конструкт, как «индивидуальная картина мира», она не видит особой необходимости в привле-

эксперта // Экспертиза инновационных процессов в образовании: Подходы к проблеме экспертизы в образовании. Кн. 1 / Под ред. Г.Н. Прокументовой, С.Г. Баронене. Томск, 1999. С. 10–19.

---

4

*Алексеев Н.Г.* Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. 1994. № 1–2. С. 59–68.

---

5

Там же.

---

6

*Субетто А.И.* От квалиметрии человека — к квалиметрии образования (Генезис)...; *Субетто А.И.* Введение в квалиметрию высшей школы. В 4 кн. Кн. III. Общая квалиметрия и специальные методы квалиметрии. М.: Иссл. центр Госкомобразования СССР по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1991; *Черепанов В.С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях...

Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999.

Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты)...; Бахштановский В.И., Согомонов А.Ю. «Демократическая экспертиза»: выбор по Буридану // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы / Отв. ред. В.И. Бахштановский, Т.С. Караченцева. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1992. С. 191–210; Богомяков В.Г. Смысл гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы / Отв. ред. В.И. Бахштановский, Т.С. Караченцева. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1992. С. 109–128; Сагатовский В.Н. Ценностные основания гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы / Отв. ред. В.И. Бахштановский, Т.С. Караченцева. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1992. С. 9–33.

Карпенко М.П. Современная модель общего образования на основе экспертного исследования // Образование. 1998. № 2. С. 26–42.

чении более чем одного эксперта<sup>7</sup>. Ведь в противном случае неизбежны принципиальные затруднения при формировании результата экспертизы в случае возникновения расхождений между разными экспертами, поскольку, как предполагается, каждый из них безусловно прав.

В этой связи остаётся лишь выбрать конкретного индивидуума, которому будет поручено проведение экспертизы. Предпочтительнее, чтобы он был не просто профессионалом в соответствующей области, а специалистом, обладающим в дополнение к профессиональной компетентности особым, надпредметным видением объекта и общего контекста экспертизы. Эта надпредметность должна иметь *общегуманитарный*, или даже более определённо, этический характер. Ведь все решения должны приниматься во имя человека и для его блага<sup>8</sup>.

Очень редко, но в принципе допускается, что привлекаемый эксперт может и не быть специалистом в данной области. Именно такой вариант используется в известной телепередаче В. Познера «Времена» в таком персонаже, как «Свежая голова». Эта самая «голова», безусловно, не обладает необходимыми профессиональными знаниями, но она имеет право на суждения, оценки и выводы, поскольку, как предполагается, действует от имени «здорового смысла» и обладает упомянутым выше надпредметным видением обсуждаемой проблемы.

Базовые методологические основания экспертного «субъективизма», как это ни парадоксально, не исключают и другого варианта организации экспертизы — *массового экспертного опроса*, получившего достаточно широкое распространение в сфере образования.

Показательным примером может служить опрос «Общее образование XXI века», проведённый в конце 90-х годов прошлого столетия. В нём участвовали 520 человек, которых организаторы представили как «интеллектуальную элиту России», призванную оценить состояние и потребности общего и высшего профессионального образования. Более половины экспертов (58%) — журналисты и деятели культуры. Остальные были представлены государственными чиновниками, предпринимателями, преподавателями вузов, школьными учителями (примерно по 10%). Несмотря на то, что почти четыре пятых участников опроса не обладают профессиональным видением проблем образования, утверждалось, что собранный состав экспертов — «один из самых авторитетных и организаторы образования должны прислушаться к коллективному мнению экспертов, в котором учтены интересы не только работников данной сферы, но и её потребителя — общества, в которое вливаются молодые образованные люди»<sup>9</sup>.

Установка на массовость экспертов приводит к тому, что резуль-

таты такой экспертизы могут восприниматься в некотором смысле как *объективное* (!) мнение общест-венности. Ведь даже будучи последовательным «плюралистом», уважая и соблюдая право каждого на собственное субъективное мнение, результат конкретной экспертизы нельзя представить просто в виде веера всех полученных разноречивых суждений и оценок — по крайней мере, на стадии принятия решения. Этот веер представляет неоспоримую научную ценность для социологии и иных близких к ней наук, но для принятия определённого управленческого решения он каким-то образом должен быть сведён в один общий практико-ориентированный вывод (суждение, оценку).

Каким именно образом отдельные частные мнения классифицируются и сводятся в одно общее — вопрос сугубо процедурный, который в данной статье мы не рассматриваем. Хотя перечислить наиболее распространённые способы сведения сравнительно нетрудно:

- демократический (приоритет мнения большинства);
- меритократический (приоритет мнения более компетентных, более уважаемых экспертов);
- автократический (приоритет мнения лица, полномочного принимать решение, для обеспечения которого и проводилась экспертиза).

Интересен и вариант, который заключается в том, что общим ре-

зультатом массового опроса следует считать только ту часть полученных суждений, оценок и выводов, в которых все эксперты сошлись<sup>10</sup>. Но совершенно очевидно, что далеко не всегда то, в чём все эксперты сошлись, может оказаться достаточным для принятия требуемого управленческого решения. Так, например, все до единого эксперты, вне всякого сомнения, сойдутся в том, что качество образования в современной общеобразовательной школе оставляет желать лучшего, а вот что именно надо делать в этой связи со школой, скорее всего, и вызовет разногласия.

Но ни теоретически, ни практически результат массового опроса не стоит отождествлять с объективной истиной в строгом значении слова. Если объективная истина, по определению, не зависит от воли и сознания людей и отражает действительное положение и связь вещей, то результат массового экспертного опроса отражает, скорее, мнение участников опроса в отношении того, что они считают целесообразным, значимым и желательным — наконец, истинным — *для себя* и других.

Рассматривая существующие подходы к решению вопроса о природе экспертной истины — первого принципиального вопроса для организатора экспертизы, мы, по сути дела, уже затронули и второй: вопрос об оптимальной численности экспертов. А его, в свою очередь, невозможно исследовать, не

обращаясь к третьему — вопросу о требуемом характере и уровне компетентности экспертов.

Вопросы о численности и компетентности экспертов достаточно тесно связаны друг с другом и, если можно так выразиться, *обратно пропорциональным* образом. В самом деле, отвлекаясь от рассмотрения конкретных способов определения экспертной компетентности, можно полагать, что сравнительно нетрудно найти одного, самого компетентного для данного случая эксперта. Несколько сложнее собрать группу достаточно компетентных экспертов. Чем больше экспертов предполагается привлечь, тем больше среди них окажется экспертов с более низким уровнем компетентности — вплоть до совершенных дилетантов.

В этой связи «объективистское» течение в экспертизе, в первых, очень жёстко и требовательно подходит к отбору экспертов (оценке их компетентности), а во-вторых, столь же определённо настаивает на том, что их должно быть и немало, и немного — столько, сколько необходимо для достижения требуемой степени точности (допускаемой погрешности) и воспроизводимости результата экспертизы. Для решения этой задачи существуют соответствующие математико-статистические формулы, позволяющие определить необходимую численность группы экспертов в зависимости от названных параметров<sup>11</sup>.

Признавая неравноценность экспертов внутри отобранной группы с точки зрения уровня их профессиональной компетентности (предположительной близости к объективной истине), необходимо предусмотреть и механизм дифференциации степени их влияния на результат экспертизы. Это достигается, например, при использовании такого инструмента, как *коэффициент компетентности*, высчитываемого в установленном порядке с помощью всё тех же математико-статистических формул<sup>12</sup>.

В этом контексте практика массовых экспертных опросов в образовании представляет особый интерес, поскольку стремление к многочисленности экспертов, как уже указывалось, явно не стыкуется с идеей обеспечения достаточной профессиональной компетентности каждого эксперта, на которой настаивают практически все словари и энциклопедии в определениях понятия «экспертиза».

По всей видимости, своим появлением такой ход экспертной теоретической мысли обязан значительным переменам в обществе, обостряющим существующую проблему целей и ценностей образования. В условиях изменения и развития системы образования часто возникают вопросы: «Во имя чего?», «Надо ли?», «Оправданно ли?». Ответить на такие вопросы, опираясь только на предметные знания, без привлечения мировоззренческих и культурных (этно-

11

Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989.

12

Там же.

культурных) соображений, личных ценностей и политических взглядов, не может никто. Поэтому начинает казаться, что даже весьма компетентный в области педагогики и образования специалист теряет неоспоримое экспертное преимущество перед неспециалистами. Ведь, как полагают многие, чем больше людей будет привлечено к принятию того или иного решения, тем в большей мере принятое решение будет соответствовать общим интересам<sup>13</sup>.

Вообще можно предположить, что увлечение тем, что сегодня называется массовыми экспертными опросами, требование привлекать к экспертизе неспециалистов наравне со специалистами обычно возникает во времена радикальных и обширных перемен в обществе, на крутых поворотах истории. Так было в истории российского образования и в двадцатых, и в конце восьмидесятых — начале девяностых годов прошлого столетия. В периоды относительной общественной стабильности и устойчивости более уважают мнение профессионалов.

Но обратимся к ещё одной важной экспертной проблеме, не менее тесно связанной с затронутыми выше проблемами качества субъекта и процедурного содержания экспертизы, чем две последние между собой. Речь идёт о средствах экспертизы, индивидуальном инструментарии эксперта.

Квалиметрическая школа предполагает, что работа эксперта, в сущности, имеет субъективный, в большей степени, интуитивный характер. Сам эксперт рассматривается как своего рода «чёрный ящик», а работа его лишь в незначительной мере поддается формализации<sup>14</sup>.

Аналогичного понимания придерживается и большинство сторонников гуманитарной экспертизы. Весьма показательно в этой связи утверждение А.У.Хараша: «Работа эксперта в общем случае характеризуется низким уровнем алгоритмизации. Какие методики выберет эксперт и станет ли он вообще пользоваться традиционной техникой — это его личное дело»<sup>15</sup>. Правда, в отличие от квалиметрической школы, «гуманитаристы» не склонны выводить отсюда необходимость в нескольких экспертах!

Но мир потерял бы половину своего очарования, если бы не нашлись те, кто идёт другим путём. Не меньшее, а возможно даже большее число специалистов по экспертной проблематике настаивают на стандартизации средств экспертизы, необходимости оснащения каждого эксперта готовыми апробированными диагностическими, оценочными и прочими методиками, практически полностью формализующими индивидуальную работу эксперта и тем самым обеспечивающими воспроизводимость результата экспертизы независимо от то-

Обращение народного комиссара по просвещению 29 октября 1917 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сб. документов. 1917–1973 гг. / Сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырёв, Л.Ф. Литвинов. М.: Педагогика, 1974. С. 7–9; Положение об аттестации инновационного образовательного учреждения в форме общественно-государственной экспертизы (Проект) / НПО «Школа самоопределения» (А.Н. Тубельский), Отдел негосударственных и экспериментальных школ, Городская аттестационная служба // Управление школой. 2000. № 6.

Именно отсюда, кстати, и следует, что необходимая степень объективности и надёжности результата экспертизы может быть достигнута путём привлечения нескольких экспертов.

Хараш А.У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию. М., 1994. С. 60–88.

го, кто выступает в качестве эксперта<sup>16</sup>.

Рождение этой тенденции в немалой степени обусловлено появлением в последнее десятилетие массового спроса на экспертизу. Отказ государства от тоталитарных методов управления образованием, провозглашение права образовательных учреждений и работников образования на творчество, выбор содержания, методов, форм и средств педагогической деятельности привели к буму инновационной активности в системе образования. Одновременно стало выясняться, что значительная часть образовательных учреждений начала реализовывать инновации, лишь претендующие на создание нового содержания, форм и средств воспитания, обучения и развития, но на самом деле не являющиеся таковыми<sup>17</sup>.

Для различения необходимого и случайного, действительного и иллюзорного в образовании, для устойчивого функционирования и развития системы образования потребовался новый контрольно-оценочный механизм, поскольку старые, «тоталитарные» были изрядно скомпрометированы.

Возникновение массового спроса на экспертизу, подкреплённого официальным утверждением её обязательности при лицензировании, аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений, аттестации кадров образования, оценке качества образовательных программ, учеб-

ных изданий и в ряде других случаев, потребовало, во-первых, больше экспертов, во-вторых, сокращения сроков экспертизы до приемлемых в условиях жёсткого дефицита времени, многие десятилетия характеризующего управленческую деятельность в системе образования.

В такой ситуации курс на стандартизацию позволяет, с одной стороны, в значительной степени снизить остроту проблемы собственно экспертной компетентности членов многочисленных лицензионных, аттестационных и других комиссий из руководящих и педагогических работников — многие из них, даже имея значительный стаж работы в образовании, не обладают достаточными теоретическими и методологическими знаниями, которые позволили бы им разработать и применить собственную методику экспертирования того или иного образовательного объекта. С другой стороны, использование готовых стандартных методик экономит время.

Означает ли это, что стандартизация экспертного инструментария посягает на самую экспертизу? Пожалуй, нет. Рассматривая экспертизу как составную часть процесса принятия управленческих решений, необходимо признать, что все мыслимые ситуации принятия решений можно разделить на две группы.

Первую и довольно многочисленную группу составят стандартные, рутинные ситуации, требую-

— 16 —

*Бухвалов В.А., Плинер Я.Г.* Педагогическая экспертиза школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

— 17 —

*Сидорина Т.В.* Теоретические основы экспертирования образовательных учреждений. Новосибирск: НГПУ-НИПКПРО, 1999.

шие столь же рутинных решений. Для них существуют прецеденты, проверенные алгоритмы, эталоны и образцы, нормы в конце концов, как бы это ни нравилось некоторым теоретикам экспертизы. Это поле для применения стандартных экспертных методик.

Вторую и количественно гораздо меньшую группу образуют ситуации нестандартные, встречающиеся впервые, для которых пока не существует ни прецедентов, ни тем более образцов и эталонов решения. В таких ситуациях, констатируя отсутствие адекватных готовых экспертных методик, эксперт действует тем самым интуитивно-личностным путём, прекрасно описанным А.И. Субетто, — *согласно своим психологическим, психофизическим и психофизиологическим особенностям, собственной системе гипотез в интеллектуальном пространстве, а также индивидуальным аксиоматикам разных классов предпочтений и свёртывания оценочных шкал в многомерных пространствах*<sup>18</sup>.

Разумеется, в философском плане любую ситуацию можно считать уникальной, неповторимой, поскольку, как известно, в одну и ту же воду нельзя войти даже дважды. Но в практическом плане такая перцептивная установка просто вредна, поскольку неизбежно приведёт систему управления в состояние постоянного цейтнота, вплоть до полной дезорганизации.

Справедливости ради следует отметить, что существует и третий путь решения вопроса об экспертной технике, не сводимый ни к требованию использования стандартных оценочно-диагностических методик, ни к утверждению приоритета интуитивно-личностного начала эксперта. Речь идёт об особой технологии общей организации мышления эксперта, основанной на идеях теории системной мыследеятельности (Г.П. Щедровицкий и др.). В профессионально-педагогическом аспекте этот подход представлен соответствующей методикой *формирования экспертного мышления*<sup>19</sup>. Автор методики не даёт явного определения заглавного термина «экспертное мышление», но то, что под ним понимается некоторая технология осуществления экспертизы, совершенно очевидно.

Резюмируя рассмотренное выше, следует признать, что выделенные в данной статье методологические проблемы (о природе экспертной истины, о качестве субъекта экспертизы, об отношении к средствам экспертизы) не может обойти вниманием ни одна экспертная школа или научное течение. В зависимости от того, как именно они решаются той или иной школой (научным течением) и формируется её «лицо», её специфический подход к организации и осуществлению экспертизы в образовании.

18

*Субетто А.И.* От квалиметрии человека — к квалиметрии образования (Генезис)...; *Субетто А.И.* Введение в квалиметрию высшей школы...

19

Формирование экспертного мышления (материалы учебных модулей из программы подготовки экспертов). Ч. 1. Методологические основы инспекции и экспертизы педагогической деятельности / Под ред. О.С. Анисимова. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 1999.