

Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения

Продолжение. Начало в ШТ № 2. 2001.

Братченко Сергей Леонидович — кандидат психологических наук, докторант кафедры андрагогики Университета педагогического мастерства, г. Санкт-Петербург

Блок «Преподаватель»

Учитель (преподаватель) давно стал предметом изучения. Соответствующих исследований в психологии и педагогике — великое множество. Из всех аспектов этой проблемы гуманитарную экспертизу интересуют в первую очередь два:

а) в какой мере учитель сам реализует себя и развивается как личность, как ему живётся в школе с позиций «человеческого измерения»;

б) в какой мере учитель способствует здоровому, полноценному существованию детей и их личностному росту.

Исследование первого вопроса (которое вполне может рассматриваться как самостоятельная задача гуманитарной экспертизы образования) строится, по сути, в той же логике, что и в отношении ребёнка. Только для взрослого предполагается более высокий уровень зрелости по перечисленным выше параметрам. Однако сами по себе личностные достоинства и социальная компетентность учителя — необходимое, но недостаточное условие для успешного осуществления им функций педагога, воспитателя. Поэтому особую важность для ГЭО приобретает второй вопрос — способен ли учитель помочь учащимся в сложном и драматичном процессе их развития и личностного становления, готов ли он обеспечить необходимые для этого условия. Именно эта способность помогать развитию ребёнка (способность быть **фасилитатором** — тем, кто способствует становлению и росту), отличает настоящего Учителя от «просто хорошего человека» и «просто хорошего» специалиста в какой-либо области. И именно эти способности учителя как фасилитатора и составляют предмет ГЭО прежде всего.

Обобщая результаты многочисленных работ на эту тему (*Rogers C.*, 1983; *Бернс Р.*, 1986; *Корчак Я.*, 1986; *Лэндрет Г.*, 1994; *Гунпенрейтер Ю.Б.*, 1997 и др.), можно представить фасилитативную способность, состоящую из пяти основных «искусств»: искусства уважения, понимания, помощи и поддержки, договора и искусство быть собой.

Искусство уважения.

Часто от учителя требуют, что он «должен любить» детей. Однако любовь, при всех её несомненных достоинствах, не может быть вменена в обязанность, тем более учитель не может испытывать её в отношении всех детей. Часто проблема заключается в том, чтобы отнестись по-человечески, поддержать, помочь развиваться и тем, кто учителю не нравится, не вызывает любви или хотя бы симпатии. Ведь учитель призван помогать всем, а не только тем, кто ему нравится. Опорой здесь и служит уважение — учитель может и не любить ученика, но уважать его обязан.

У истоков способности (искусства) уважения лежат глубинные ценностные установки преподавателя, определяющие его общие взгляды на то, что есть сущность человека, каковы возможности его развития — все это и предопределяет его отношение к другим людям и, в частности к детям (ученикам). Уважение — это признание другого человека (ребёнка) ценностью, принятие его таким, каков он есть (а не таким, каким «должен» быть, и тем более — каким я хочу, чтобы он был), вера в его возможности (пусть и скрытые). Уважение — это также и готовность признать свободу другого человека, его права — и в этом смысле признать его потенциальную равноценность себе и равноправие. Вступить в **равноправные отноше-**

ния с ребёнком очень непросто, но именно такого рода отношения направлены на защиту и поддержку «человеческого в человеке» — и потому они должны быть в **центре внимания ГЭО**.

Одним из первых страстно заявил о правах ребёнка Я. Корчак. Он считал, что человеческое отношение к ребёнку не может быть без признания за ним права на «человеческую сегодняшнюю жизнь», права быть самим собой, права быть личностью, права на высказывание своих мыслей, на своё творческое «Я» и т.п. (Корчак Я., 1992). К великому сожалению, идеи эти в отечественной педагогике и психологии развития не получили.

Для операционализации понятия равноправия (сначала — в более общем контексте общения любых собеседников) я предлагаю использовать конструкт **«коммуникативные права личности»** (КПЛ). С его помощью может быть описана система психолого-правовых оснований общения, определяющих границы свободы собеседников таким образом, чтобы обеспечить их взаимодействие на основе взаимного признания и ненасилия. Совокупность КПЛ определяет «коммуникативное пространство» личностного взаимодействия и фиксирует условия, при которых возможно бытие личности не в ущерб со-бытию с другими.

Среди **базовых КПЛ** — неперемного условия межличностного диалога — следует назвать прежде всего права на:

- свою систему ценностей и веру;
- ответственность за своё развитие и судьбу;
- достоинство и его уважение;
- индивидуальность и отличие от других;
- независимость и суверенитет;
- свободную, ничем не регламентируемую мысль;
- отстаивание своих прав.

Есть также более частные, но не менее важные коммуникативные права на:

- собственную точку зрения;
- свободное изъяснение своей позиции (право голоса);
- отстаивание и защиту своей позиции;
- доверие со стороны собеседника (презумпция искренности);
- понимание собеседника, на прояснение для себя его позиции;
- вопрос к собеседнику;
- сомнение в отношении любых суждений;
- несогласие с позицией, точкой зрения собеседника;
- высказывание сомнения или несогласия;
- изменение, развитие своей позиции, точки зрения;
- поиск, на искреннее заблуждение и ошибку;
- чувства и переживания и открытое их выражение в отношении лично значимых проблем;
- непубличную сферу в собственном внутреннем мире (право частной внутренней жизни);
- право строить общение на принципах равноправия независимо от статуса собеседника;
- и наконец, право на завершение, свёртывание общения.

Эта группа КПЛ носит более «технологичный» характер, что имеет большое значение для осуществления базовых КПЛ и диалога в целом. Нарушение перечисленных прав деформирует коммуникативное пространство и общение, перестаёт быть диалогическим. Например, ограничение права задавать вопросы даёт серьёзные преимущества той стороне в общении, которая защищена от вопросов, так как перед ней открываются широчайшие возможности манипулирования (Сергеев В.М., 1987)*.

* Список использованной литературы будет опубликован в окончании статьи. См.: ШТ № 4. 2001.

Перечень коммуникативных прав может (и должен) быть дополнен. Но сам принцип равноправия собеседников рассматривается нами как существенная, неотъемлемая черта

подлинно человеческих взаимоотношений.

Отказ от коммуникативной ответственности личности — это препятствие для осуществления диалога и проявление агрессивных или более «мягких» (например, манипулятивных), но, по существу, насильственных, антидиалогических форм взаимодействия. Одна из центральных проблем диалога как раз и состоит во взаимном согласовании собеседниками своих прав и свобод. Одновременно — это и один из важнейших источников и механизмов личностного роста. Ведь «освобождение» моего пространства коммуникативной самореализации актуализирует мою ответственность за всё, что может произойти в этом пространстве (не на кого теперь переложить ответственность), т.е. я вынужден осваивать это пространство моей и нашей свободы. Социальность человеческого существования в том, что это всегда *сосуществование*; суверенитет, свобода каждого человека неизбежно взаимосвязаны и постоянно *соприкасаются* со свободой других. Поэтому возможности неагрессивной личностной самореализации во многом определяются культурой межличностных «границ» — способностью к их оптимальному определению в каждом конкретном случае.

В реальном общении достижение равноправия зачастую представляет собой непростую проблему, особенно в ситуациях, где собеседники имеют объективные (неличностные) признаки неравенства, например, в общении взрослого и ребёнка.

К. Роджерс неоднократно подчёркивал, что возможность реализации гуманистического подхода в обучении и воспитании во многом зависит от готовности взрослого «поделиться своей властью». Коммуникативные права и ответственность в диалоге и призваны зафиксировать границы моей свободы, вывести другого из сферы моей власти (равно как и меня — из сферы его власти) и перейти к невластным отношениям. Это и значит — перестать относиться к другому человеку как к вещи, объекту и признать его субъектность, отнести к нему как к личности.

Таким образом, во взаимодействии взрослого и ребёнка коммуникативные права и коммуникативная ответственность являются ключевыми личностно-развивающими факторами и, соответственно, должны быть среди наиболее значимых критериев ГЭО.

Искусство понимания.

Без понимания собеседниками друг друга вообще не может по-настоящему состояться никакое межличностное взаимодействие. Но для учителя важно уметь понять ребёнка как такового, а не сквозь призму соответствия взрослым стандартам. При этом нельзя ограничиться только рациональным пониманием ребёнка. Важно почувствовать ребёнка, уловить его внутреннее эмоциональное состояние, вступить с ним в глубинный и одновременно тонкий и деликатный контакт на уровне переживаний и личностных смыслов. Для этого учителю необходимы не только развитые способности рационального понимания, но **также эмпатия и интуиция**. Последнее часто недооценивается, а ведь недаром великий педагог-гуманист Януш Корчак, так глубоко понимавший детей, называл интуицию «ангелом-хранителем твоего ребёнка», «ясновидением, которое складывается из пронизательности, чуткого мышления и сердечного участия» (Корчак Я., 1992. С.118).

Искусство помощи и поддержки.

Суть этого искусства не в том, чтобы давать советы (и тем более — решать или делать что-то за другого человека), а в том, чтобы создать особые «помогающие отношения» — т.е. такие «отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими» (Роджерс К., 1994. С. 81). Непременным условием помогающих отношений является создание атмосферы психологической безопасности. Она складывается из: а) признания безусловной ценности собеседника, б) отказа от использования в его отношении «внешнего оценивания» и в) глубокого эмпатического понимания.

Взрослый может поддержать ребёнка, если будет опираться на его сильные стороны; избегать подчёркивания его промахов; помогать ребёнку разделить большие задания на более

мелкие (такие, с которыми он может справиться); позволять ему самому решать проблемы там, где это возможно; верить в возможности ребёнка.

Искусство договора.

В любом общении постоянно возникают противоречия, проблемы, обострение взаимоотношений. Искусство договариваться состоит в том, чтобы разрешать проблемы не силой (или хитростью), а на основе открытого и справедливого соглашения, достигнутого в процессе равноправного диалога. Это предполагает готовность ясно высказывать свои желания и проблемы, выслушивать и понимать интересы и трудности собеседника; способность конструктивно обсуждать их. При этом важно придерживаться принципов справедливых отношений и равноправия, что часто и легко нарушается именно во взаимоотношениях с детьми и потому при проведении ГЭО требует особого внимания.

Искусство быть собой.

Одна из проблем образования состоит в том, что за всеми сложными педагогическими ситуациями и организационными функциями учитель имеет много шансов потерять свою индивидуальность. А ведь ребёнку нужны не только «учебная деятельность», не только «педагогическое мастерство», ему жизненно необходимы живое человеческое участие, подлинные человеческие отношения. Огромное количество проблем (и даже болезней) — причём и для детей, и для взрослых — создаёт «профессиональная деформация» учителей, выражающаяся в «поглощённости ролью». Не меньше сложностей связано и с их «эмоциональным сгоранием». В обоих случаях в основе лежат не только чисто технологические, но и экзистенциальные проблемы личностной идентичности и самореализации (см. подробнее — *Форманюк Т.В.*, 1994; *Гришина Н.В.*, 1997 и др.).

Ещё одним важным в ГЭО аспектом изучения учителя является исследование **реального процесса его общения и взаимодействия с учениками**. С гуманитарной точки зрения при этом в первую очередь важна не внешняя, информационная сторона общения, а внутренняя, психологическая, которая оказывает огромное влияние на личность ребёнка. Для этой цели можно использовать концепцию **метакоммуникации** Р.Снайдера (некоторые положения этой концепции содержатся в работе *Снайдер Р., Снайдер М.*, 1995).

Главная идея Снайдера состоит в том, что в любом реальном процессе межличностного общения (особенно — общения взрослого и ребёнка), кроме непосредственно высказываемого содержания, всегда присутствует (хотя далеко не всегда замечается) неявное, но принципиально важное содержание. Эти — «**дополнительные**» **сообщения** («**сверх**»-сообщения — **отсюда и «метакоммуникация»**), которые каждый из участников всё время «посылает» своему собеседнику, включают информацию как минимум о трёх аспектах:

а) «кто ты такой» (каким я воспринимаю своего собеседника, как я его оцениваю и отношусь к нему);

б) «каковы наши взаимоотношения» (как я их понимаю и какими я хотел бы их видеть);

в) «что есть ценность» (что я считаю в наших отношениях правильным, справедливым).

Взрослый, обращаясь к ребёнку, может даже самое невинное замечание высказать таким образом, что ребёнок воспримет не только сами слова (возможно, слова-то он как раз и пропустит мимо ушей или просто не поймёт), а «метасообщение» типа: «Ты никчемный, глупый, я тебя не уважаю, не ценю, но ты должен выполнять мои требования и твоё послушание для меня ценно; справедливо, если ты меня слушаешься, и справедливо, если я буду за непослушание наказывать».

Можно высказаться и иным способом и передать ребёнку совсем другие ценности. Важно то, что взаимодействие собеседников на уровне метакоммуникации происходит практически в любом акте общения, часто придавая ему совсем иной реальный смысл, нежели тот, который собеседники пытаются высказать явно. Легко представить себе, какую «дозу» метасообщений получает ребёнок за один день или неделю пребывания в школе и какое влияние это оказывает

на его состояние и развитие. Разумеется, дети редко остаются в долгу и каждый учитель тоже испытывает на себе мощное воздействие метакоммуникаций, чаще всего негативных.

Особенно чувствительны к метасообщениям личностные особенности человека — «образ Я», самооценка, ценности, представления о справедливости и т.п. Поэтому анализ метакоммуникации в педагогическом общении так важен для ГЭО. Ценную информацию на эту тему может дать изучение других «**неявных**» аспектов работы учителя — так называемых «необсуждаемых правил учителя» (*Кумекер Л.*, 1994), основных привычек и стереотипов в его работе (*Sadker M.P., Sadker D.M.*, 1994), а также предрассудков, иллюзий и т.п.

Этим латентным аспектам взаимодействия взрослых и детей в ГЭО уделяется так много внимания потому, что они составляют обычно почти незаметную, но очень существенную часть школьной жизни. Опираясь на многочисленные исследования, Р. Бернс приходит к принципиально важному выводу: «Включаясь в жизнь школы, ребёнок фактически начинает параллельно осваивать две программы. Одна — это официальная учебная программа, освоение которой является общепризнанной задачей каждого школьника, вторая — скрытая программа социализации, обусловленная характером межличностных отношений, складывающихся в школе... именно благодаря ей формируется эмоциональная и социальная жизнь ребёнка, его представление о себе и о том, что думают о нём другие» (*Бернс Р.*, 1986. С. 249). И если «официальная программа» обычно контролируется очень тщательно (даже, пожалуй, чересчур) самой школой, то вторая, «скрытая» программа часто игнорируется и потому должна стать предметом особой заботы ГЭО.

Кроме того, именно в контексте гуманитарной экспертизы возникают очень острые и непростые вопросы: а возможна ли вообще полноценная, гуманная реализация «второй» программы при таком рьяном исполнении «первой»? Или «первая» программа должна все же стать на второе место и быть следствием успехов в личностном и социальном развитии детей?!

Блок «Учебно-воспитательный процесс»

Гуманитарный подход к образовательным процессам заключается в том, чтобы видеть в них не только учебные процедуры, но и гораздо более значимое: живых людей и складывающиеся между ними человеческие отношения. Игнорирование этого ведёт к неадекватно упрощённому пониманию образования, к тому «когнитивному диктату», который беспокоит сегодня педагогическую общественность. Об этом много лет назад предупреждал А.Дистервег: «Мы страдаем переоценкой знаний. Они никогда не должны занимать первое и господствующее место... Больше простора для свободно развивающейся силы!» (*Дистервег А.*, 1956. С. 175). Традиционная «познавательная доминанта» **деформирует педагогическую систему в целом и вольно или невольно оказывает негативное влияние на все гуманитарные аспекты образования.**

Для более чёткого понимания этой проблемы представим её с помощью сравнительной характеристики (по 10 ключевым критериям) двух полярных подходов к учебному процессу:

— *личностно-центрированного* (в одном из наиболее интересных своих вариантов — подходе К. Роджерса);

— *центрированного на познавательной деятельности* (в традиционном для отечественной школы варианте).

Личностно-центрированный (ЛЦ) и когнитивно-центрированный (КЦ) подходы: сравнительные характеристики

1. Ценности и цели

КЦ — Главных **целей** две — дать ребёнку образование (пресловутый ЗУН — знания, умения, навыки) и обеспечить его социализацию (подготовка к выполнению основных социальных функций, адаптация к требованиям общества, первичная профессиональная подготовка и т.д.). Все остальные цели и задачи — вторичны или только декларируются.

С целями тесно связаны и **ценности** школы, т.е. приоритеты, на которые реально ориентируются взрослые (это «внедряется» и среди детей). Среди важнейших ценностей, проявление которых поощряется наиболее активно, выделяются три — *нормативность (соответствие стандарту, заданным нормам), управляемость (послушность, дисциплинированность), однородность (одинаковость)*.

Эти цели и ценности определяют общую стратегию — *формирования*, активного вмешательства в жизнь ребёнка и пренебрежительного отношения к её внутренним законам. Дети выступают в качестве некоего «сырья», материала педагогической обработки и доведения до заранее известного правильного результата.

ЛЦ — Главная **цель** — способствовать личностному росту (прежде всего, естественно, ребёнка, но также и самих педагогов). Все иные цели — образование, социализация — признаются важными, но они не могут достигаться в ущерб главной цели. Этот подход, как пишет К. Роджерс, исходит из того, что «помочь людям быть личностями — это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка...» (*Rogers C., 1972. P. 207*).

Соответственно изменяется система **ценностей** и приоритетов.

Определяющими ценностями становятся личность и личное достоинство каждого; свобода (свободный выбор и ответственность за него); творчество и индивидуальность в познании и самовыражении.

Задаваемая этими целями и ценностями педагогическая стратегия является стратегией помощи, поддержки и уважения ребёнка. К личности, к сложному и уникальному внутреннему миру каждого ребёнка (как, впрочем, и к своему собственному) взрослые относятся с осторожностью и деликатностью.

2. Личная значимость и осмысленность

КЦ — Содержание и процесс образования в значительной мере бессмысленны для его участников: не имеют прямого отношения «лично» к ребёнку, не связаны с его реальными актуальными интересами и желаниями, не являются его личным выбором. И содержание и способы работы с ребёнком задаются «сверху», формально, отчуждены от личности участников учебного процесса. Причём эта отчуждённость и бессмысленность характерны не только для деятельности учащихся, но и для учителей, которые также вынуждены ориентироваться не на свои интересы, возможности, а на требования методики, стандарты и иные неличные критерии. Именно личная бессмысленность превращает и учение, и преподавание в «тяжелый труд»...

ЛЦ — Основное содержание и процесс образования — максимально осмысленны, индивидуально значимы. А это предполагает признание за участниками учебного процесса права на участие в определении конкретного направления образования, в выборе его содержания и форм организации. Ученики познают то, что лично им важно и значимо, имеет для них смысл. Насколько возможно, это относится и к преподавателю, для которого программы и методики становятся не догмами, не навязанными ограничениями, а примерным конечным ориентиром при сохранении возможности выбора конкретного «пути» в соответствии с предпочтениями — своими и учеников. И тогда учёба превращается в радостный, увлекательный и ценный для каждого процесс открытий.

3. Ведущая форма активности

КЦ — Главная действующая сила, источник ресурсов учебного процесса — **преподавание**, т.е. активность учителя. Учитель «ведёт за собой» ученика, главная задача которого — успеть за учителем (отсюда, видимо, и «успеваемость»), для чего ребёнку необходимо приспособиться к нему (учителю), к его стилю и темпу работы, к его индивидуальным особенностям и актуальному состоянию. Более того, одна из самых важных (и самых сложных) задач для педагога: как сдерживать собственную активность ребёнка, свести её к минимуму и направить в «нужное русло», т.е. как «замотивировать» учащегося, добиться от него внимания, усидчивости, нужных педагогу.

Главная действующая сила и источник ресурсов педагогического процесса — **учение**, т.е. активность самих учащихся. Именно инициатива, интерес, желания, индивидуальный

потенциал каждого ребёнка и являются «мотором» обучения. Смысл активности учителя — помочь «мотору» полноценно работать и создать наиболее благоприятные условия для этого. Соответственно — не ученики приспособляются к учителю, а наоборот, он старается максимально полно учесть особенности, интересы и желания каждого ребёнка. Педагог озабочен не тем, как сдержать, а тем, как активизировать каждого ученика и как помочь проявиться этой активности конструктивно и эффективно.

4. Модальность познания

КЦ — Основные формы предъявления ученику изучаемого материала — **вербальное объяснение** и (гораздо реже) демонстрация. При этом в большинстве случаев ребёнку предлагаются знания как некий объективный готовый результат, полученный кем-то когда-то. Усваивая эти знания, ученик должен суметь ответить на множество вопросов, придуманных другими, — учителем или авторами учебников. Собственные же его вопросы не только не берутся в расчёт, но и расцениваются как признак незнания, непонимания (или даже — противодействия учителю и чересчур высокого мнения о себе). И, наконец, по содержанию познание сплошь объективизировано, отчуждено от самого учащегося — он ничего не узнаёт о себе лично, а лишь об абстрактных фактах и закономерностях.

ЛЦ — Главный способ познания — познание на собственном опыте, в результате собственного поиска, экспериментирования, проверки своих предположений и гипотез. Знания у ребёнка появляются как ответы на собственные вопросы — и потому это всегда знание индивидуальное, «личное знание» — наиболее глубокое, прочное и наиболее ценное для самого человека. Вопросы самого ребёнка, проявление и осознание им собственного незнания (ограниченного знания) рассматриваются как неременное условие полноценного познания и всячески приветствуются. При этом в изучении любого предмета, любой темы акцент делается не на фактической стороне и объективном знании, а на субъективном, личностном смысле — на человеческом измерении любого изучаемого материала. Такое познание — всегда и познание себя самого, открытия мира в себе и через себя.

5. Роли участников учебного процесса

КЦ — Традиционное распределение ролей в учебном процессе — жёсткая фиксация **резко асимметричных** функций учителя и ученика. Учителю предписывается множество ролей, обеспечивающих ему максимальную власть: он и руководитель, и контролёр, и судья, и инструктор, и организатор. Качество работы учителя в этом случае зависит от полноты и эффективности выполнения каждой из этих функций. При этом очень важно, чтобы исполнению этих ролей не мешали индивидуальные особенности учителя, его личность выносятся за скобки учебного процесса. В большинстве ситуаций опорой в работе взрослого служит авторитет роли учителя (на отстаивание которого затрачиваются немалые силы).

Ученику в традиционном подходе отводится гораздо более скромное место. В самом учебном процессе его роль ограничена функциями внимания к учителю и выполнения требований. Личностные особенности и актуальные переживания ребёнка также являются помехой правильному выполнению им роли ученика. Именно степень соответствия своей роли (ролям) выступает как основной критерий **готовности** (и направления подготовки) к школе как ученика, так и учителя.

ЛЦ — Гуманистический подход исходит из признания принципиальной личностной **равноценности и равноправия** взрослого и ребёнка в учебном процессе. Хотя у каждого из них есть вполне понятная функциональная специфика, она не ведёт к резкому перераспределению властных отношений. Учитель и ученик — сотрудничают, совместно осуществляют определённую активность, направленную на общую цель — развитие и личностный рост каждого. Поэтому изменяются и развиваются оба — и ребёнок, и взрослый. Обе стороны участвуют в процессе обучения в первую очередь как люди, как Личности, а уже во вторую — как носители ролей и функций. И для успеха важны прежде всего личностные качества взрослого, среди которых наиболее значимы те, которые обеспечивают три базовые условия личностного роста — конгруэнтности, принятия ребёнка и эмпатии. Готовность быть учителем определяется уровнем развития именно этих способностей создавать **помогающие отношения**, т.е. способностей быть фасилитатором. Соответственно и подготовка к педагогиче-

ческой деятельности— это не столько «вооружение» знаниями, методиками и т.д., сколько развитие **личностной зрелости**.

6. Технологичность

КЦ — Традиционный подход настолько же обезличен, насколько **технологичен** (собственно, с психологической точки зрения, это почти одно и то же: технология — это альтернатива личной инициативе). Процедурные моменты — самоценны и первостепенны, они стремятся подчинить себе практически всю активность и учителя, и ученика. При этом технология «усредняет» детей или требует подбора только подходящих под неё учеников. Отсюда — разнообразные формы «дифференцированного обучения», классы «выравнивания» (которые служат в первую очередь для облегчения реализации негибких технологий) и т.д.

ЛЦ — Технологии как таковые или вовсе отсутствуют, или играют третьестепенную роль, поскольку, **чем больше технологичного, тем меньше личностного**. Активность учителя — это творческий поиск конкретных действий в конкретной ситуации по отношению к конкретному ученику с ориентацией не на методику, а на личность — как ребёнка, так и свою. Методика работы каждый раз, по сути, рождается заново — на основе **индивидуального подхода**, который с необходимостью «адаптирует» в процессе реализации любую технологию (ведь последняя — это обучение, «незвизая на лица», в прямом и переносном смысле).

7. Вариативность

КЦ — Процесс обучения предусматривает минимальную свободу выбора — по содержанию, методам, форме организации. Если учитель ещё может иметь хоть какую-то альтернативу — в пределах, определённых инструкциями, — то ученик, как правило, лишен и этой «свободы». Причём это касается не только собственно обучения, но и других аспектов школьной жизни — все они отличаются **регламентированностью** и ритуальностью, консерватизмом и опорой на **прошлый** опыт «предшествующих поколений». Наиболее ярко эта безвариантность находит выражение в **стандартах** — абстрактных, бессмысленных и подминающих под себя любую инициативу.

ЛЦ — Личностный подход создаёт максимальные условия вариативности, поскольку ориентирован на интересы и выбор и учителя, и ученика. Все находятся в ситуации поиска разнообразия форм учебно-образовательных процессов.

8. Интегрированность и гармоничность

КЦ — Взаимосвязи между разными предметами и курсами — в основном формальные и неглубокие. **Раздробленность** содержания дополняется несогласованностью форм и методов обучения и усиливается дисбалансом в направлениях психического развития. Последнее выражается прежде всего в чрезмерной интеллектуализации обучения и развития при игнорировании (или даже депривации) других аспектов развития ребёнка, особенно — эмоционального.

ЛЦ — Свободный выбор содержания и средств обучения с учётом требований конкретной ситуации является неременным требованием гуманистического подхода. Развитие способности выбирать и нести ответственность за последствия этого выбора считается здесь одной из важнейших целей образования. При этом принцип **многообразия и альтернативности**, плюрализма, ориентации на **будущее** и свободного ответственного выбора распространяется на все аспекты школьной жизни. Гибкость, динамичность и способность перестраиваться, менять образ мыслей и действий выступает как одна из ключевых ценностей.

Всё обучение строится как взаимосвязанный, **гармоничный и целостный** процесс. Интегрирующей силой являются не столько усилия педагога и методические взаимосвязи (хотя это тоже очень важно), сколько инициатива и собственная активность познающего как целостной личности. Интеллектуальные аспекты перестают быть доминирующими, занимают в познании и развитии подобающее место. В центре же внимания находится целостный процесс личностного роста — Я-концепции, личностных смыслов, углубление внутреннего мира, опыта жизненных переживаний и взаимоотношений с людьми.

9. Критерии и способы оценивания

КЦ — Ведущие критерии оценивания и ориентиры для учителя (с самых первых дней пребывания в школе внедряемые в сознание ребёнка) — в основном **формальные** (выполнил

задание — не выполнил), стандартные и преимущественно количественные. При этом главными показателями успешности обучения служат его скорость и объём: чем больше «усвоил» ребёнок и чем быстрее — тем лучше.

ЛЦ — Главными критериями оценки эффективности образования являются **показатели личностного роста** ребёнка (а также и самого взрослого). Чем более зрелой становится личность в решении разнообразных жизненных проблем, тем успешнее работает школа. Используются внутренние (психологические, личностные) критерии и показатели, и при этом самому **процессу** развития и его **направлению** уделяется больше внимания, чем частным (и потому — преходящим) результатам. Причём эти показатели не одинаковы для всех, а индивидуальны, так как становление аутентичности и индивидуальности каждого ребёнка — также важнейшие показатели качества педагогического процесса.

10. Стиль общения и взаимодействия

КЦ — Общение и взаимодействие учителя с учащимися не отличаются разнообразием. При традиционном подходе к образованию преобладают **монологические** стили общения с явным акцентом на авторитарность и манипулирование, что характерно для обеих сторон — и педагогов, и учеников. В результате школьная жизнь насыщена (даже перенасыщена) явной или неявной борьбой, противостоянием и неконструктивными конфликтами. Эта борьба оказывает деструктивное влияние на всех её участников, чем и объясняется почти сплошная их невротизация и дезадаптация.

ЛЦ — Взрослые стремятся строить общение и взаимодействие с детьми (и между собой) на принципах равноправия, взаимного уважения, взаимопонимания и сопереживания, сотрудничества и сотрудничества и на уровне **межличностного диалога**. Диалог выступает не просто как средство решения каких-либо проблем, но является одним из базовых условий личностного роста и потому обладает особой ценностью. Проблемы и противоречия во взаимодействии взрослого и ребёнка, равно как и внутриличностные конфликты (и те и другие в любом случае неизбежны) разрешаются именно в ходе межличностного диалога.

В реальной школе учебный процесс имеет тенденцию либо приближаться к характеристикам гуманистического, личностно-центрированного «полюса», либо отдаляться от него, что и призвана зафиксировать ГЭО. При этом, с одной стороны, сходные гуманитарные (гуманистические) характеристики могут быть присущи разным педагогическим подходам, и наоборот — одни и те же успехи в дидактической плоскости могут иметь различную «гуманитарную цену». С другой стороны, и внутри конкретной школы часто наблюдается разнообразие, сосуществование нескольких подходов, отличающихся друг от друга по перечисленным параметрам; сам факт такой вариативности имеет позитивный смысл и уровень «педагогического плюрализма» может выступать самостоятельным критерием экспертизы.

Существуют и другие варианты выделения основных критериев, по которым можно исследовать уровень гуманитарной (гуманистической) ориентации педагогического учреждения, например, «критерии гуманизации образования» (*Колесникова И.А.*, 1994). В любом случае, по каким бы критериям ни проводилась гуманитарная экспертиза, необходимо учитывать большую опасность со стороны антигуманной по сути, но так широко распространённой «**педагогической экспансии**», о которой предупреждают многие исследователи.

Сущность этой «экспансии» в том, что по отношению к внутреннему миру ребёнка «сохранение и формы учебной работы чаще всего не просто индифферентны, а откровенно враждебны. Совершенно однозначные правила поведения на уроке и работы с учебным материалом не просто отодвигают собственные способы познания и коммуникации ребёнка, а претендуют на их захват и замещение» (*Хасан*, 1996. С. 55–56). Эти опасности ГЭО призвана выявить и помочь с ними справиться.

Блок «Уклад жизни школы»

Этот аспект для гуманитарной экспертизы чрезвычайно важен, так как включает фундаментальные основания, устой школьной жизни, её внутренний и часто незаметный каркас,

вокруг которого выстраивается и от которого зависит вся деятельность школы.

Общая концепция

Во многих случаях целесообразно начать исследование концепции школы, представив её как некий **образовательный проект** (ОП). Проект этот может быть более инновационным или более традиционным, вполне зрелым или только зарождающимся, достаточно целостным и последовательным или рыхлым и противоречивым, но в нём всегда можно выделить такие компоненты: **замысел**, проект как таковой; **процесс реализации ОП**, его реальное осуществление; **результаты** осуществления; **перспективы** развития и распространения ОП.

Все четыре направления изучения, конечно, важны; однако приоритетным является **процесс реализации ОП**, его реальный «жизненный путь». Именно постижение этой «живой действительности» проекта должно служить основанием всей экспертизы; остальные аспекты анализа могут существенно дополнять, но не могут подменять (и тем более — отменять!) исследование реального бытия проекта.

Экспертиза процесса реализации ОП — самый важный этап, но и самый трудный, самый «неуловимый» и трудно формализуемый. Обычно все оценивающие усилия концентрируются на анализе результатов (причём в основном внешних, очевидных), в то время как в тени остаются гораздо более существенные вопросы: каким путём получены эти результаты, что при этом происходило с самим ребёнком и вокруг него, какие внутриличностные процессы активизировались или, наоборот, блокировались и за счёт чего это произошло?! Какие изменения происходили в собственно гуманитарной или психологической плоскости?

Другая линия — анализ соответствия замысла ОП и его воплощения, последовательность и преемственность реализации целей и ценностей проекта на всех его основных этапах: планирования и разработки программы реализации ОП; подготовки участников ОП; апробации и коррекции исходной программы; реализации; анализа результатов ОП.

Результаты

Хотя кажется очевидным, что именно «практические результаты» свидетельствуют о реальной ценности того или иного ОП и именно они должны быть центральным звеном его оценки, — такой взгляд может легко привести нас к ложным выводам. Следует, видимо, согласиться с Г.П.Щедровицким, который задаётся вопросом: можно ли на основе практического результата оценить породившую его новую педагогическую теорию? И отвечает: «Да, если результат будет **абсолютно успешным по всем выделенным параметрам**. Но это случай идеальный, и на практике такого не бывает» (*Педагогика...*, 1993. С.72–73). Если же эксперты имеют дело с «неидеальным случаем», то следует быть весьма осторожным при оценке его результатов. И ещё одно замечание: в каждый из пунктов экспертизы может быть внесено изменение (дополнение) на основании **запроса** или заявки «экспертируемых» (см. подробнее: *Тубельский А.*, 1997).

Философско-антропологические основы

Недооценка философских оснований образования часто связана с распространённой иллюзией самодостаточности образовательной практики и её автономии в концептуальных и методологических вопросах. Однако конкретные образовательные программы и методики не возникают ниоткуда, они всегда являются более или менее последовательным продолжением (приложением) общих концептуальных идей. Другое дело, насколько эти «философско-антропологические корни» осознаны и продуманы, в какой мере они ответственно выбираются. Сам по себе «выбор основ» — очень непростая проблема. Как и из чего осуществляется этот выбор?

Мой опыт работы с психологами и учителями подтверждает умозрительную гипотезу: отношение человека к той или иной психологической теории, выбор «своей» и её толкование — это своего рода проективный тест, результаты которого мало говорят о концепциях, но зато много — о самом выбирающем человеке и его глубинных установках.

В своё время Макс Отто утверждал: «Глубочайшим источником философии человека, источником, который питает и формирует её, является **вера или отсутствие веры в человечество** (подчеркнуто мною.— С.Б.). Если человек питает доверие к людям и верит в то, что с их помощью он способен достичь чего-то значимого, тогда он усвоит такие взгляды на жизнь и на мир, которые будут находиться в гармонии с его доверием. Отсутствие доверия породит соответствующие представления» (цит. по кн.: *Корни*, 1993. С. 235). Из этого, в частности следует, что в любой концепции, кроме привычно выделяемых теоретической и практической составляющих, всегда есть ещё одна — ценностная. Именно эти **базовые установки** веры/неверия в человека являются реальным фундаментом концептуальных построений.

Если, например, приложить данный критерий к основным психологическим и педагогическим теориям, то они достаточно чётко разделятся на две группы (увы — неравные): доверяющие человеческой природе (т.е. **гуманистически** ориентированные) и недоверяющие. Однако и внутри каждой группы, в свою очередь, можно найти весьма существенные различия, поэтому имеет смысл ввести следующее подразделение.

В группе «недоверяющих» (пессимистов) есть более жёсткая позиция, утверждающая, что природа человека **негативна**, асоциальна, деструктивна и сам человек с этим справиться не может. А есть более мягкая позиция, в соответствии с которой у человека природной сущности как бы и нет, и изначально он представляет собой **нейтральный** объект формирующих внешних влияний, от которых и зависит обретаемая человеком «сущность».

В группе «доверяющих» (оптимистов) также есть более радикальная точка зрения, утверждающая **безусловно-позитивную**, добрую и конструктивную сущность человека, заложенную в виде потенциала, который раскрывается при соответствующих условиях; и есть более осторожный взгляд на человека, который исходит из того, что изначально человек не обладает сущностью, но обретает её в результате самосозидания, причём позитивная актуализация не гарантирована, но является результатом собственного свободного и ответственного выбора человека. Эту позицию можно назвать **условно-позитивной**.

В соответствии с этими четырьмя базовыми установками и соответствующими взглядами на сущность человека решается и вопрос о том, «что делать» с этой сущностью, чтобы человек стал «лучше», как его «правильно» развивать, воспитывать. Этим, естественно, озабочены все психологи и педагоги, но понимают эти «правильно» и «лучше» весьма различно.

Вопрос о смысле воспитания принципиально решается следующим образом:

- если сущность человека негативна, то её надо исправить;
- если её нет — её надо создать, сконструировать и «вложить» в человека (причём в обоих случаях главным ориентиром выступают так называемые «интересы общества»);
- если она позитивна — ей надо помочь раскрыться;
- если сущность обретается посредством свободного выбора, то следует помочь ей сделать этот выбор (в последних двух случаях во главу угла ставятся интересы самого человека).

Такая несколько упрощённая типология тем не менее фиксирует принципиальные различия и достаточно ясно очерчивает пространство профессионального самоопределения психолога и педагога, варианты выбора и глубинные основания этого выбора.

Базисные установки ведут к выбору конкретного варианта «философии образования», из которой следует выбор «психологии образования». Она, в свою очередь, определяет собственно педагогический подход.

Пространство выбора «**философии образования**» можно представить по-разному. Например, американские исследователи проблем эффективности образования предлагают выделить пять основных «философий образования» (а надо иметь в виду, что в реальной практике американского образования представлены, пожалуй, все значительные концепции и течения): эссенциализм, прогрессивизм, перенниализм, экзистенциализм, бихевиоризм (*Sadker M.P., Sadker D.M., 1994*). Естественно, в реальной педагогической действительности выбор осуществляется не в таких терминах; выбирается суть. Авторы дали подробное опи-

сание каждой концепции, выделили их ключевые характеристики и разработали специальный опросник для определения философско-педагогических предпочтений учителей. Для более ясного понимания альтернатив при выборе **психологических оснований** в педагогике можно использовать остроумную идею О.Л. Подлиняева. Автор считает, что основные психологические концепции принципиально различаются в трактовке соотношения «основных личностных подструктур», к которым он относит (*Подлиняев О.Л., 1997*): приобретённые качества (в основном под влиянием социума); врождённые качества (как правило, неуправляемые сознанием или же вовсе выходящие за его пределы); «самосозидаемые личностные качества» (развиваемые и регулируемые сознанием самого человека).

Выбирая одну из этих подструктур в качестве доминирующей, получаем три основных варианта ответов психологии на главный для педагогики вопрос о движущих силах развития человека (три базовые психологические концепции):

— человек развивается исключительно под воздействием внешней среды (куда входят обучение и воспитание), стремящейся формировать его, исходя из своих целей и по своим законам;

— развитие человека определяется биологическими и наследственными факторами, бессознательными тенденциями, недоступными сознанию;

— сам человек является творцом своей судьбы, он свободен в своём сознательном жизненном выборе и несёт ответственность за него.

Наконец, на вопрос о том, как классифицировать собственно **педагогические концепции**, тоже существует множество ответов. Один из наиболее интересных, предложенных в последнее время, представлен В.А. Ясвиным. В качестве критериального показателя используется наличие или отсутствие в «образовательной среде» (которая соответствует тому или иному педагогическому подходу) условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребёнка и личностной свободы (или зависимости). С помощью этого критерия выделяются четыре «базовых типа образовательной среды»: догматическая, карьерная, безмятежная и творческая (*Ясвин В.А., 1997*).

Все эти выборы — базисной установки, философии и психологии образования, а затем и педагогической концепции — каждая школа (и каждый учитель) осуществляет, подчас не особенно задумываясь и даже, возможно, не замечая. Но именно они (выборы) в конечном итоге и определяют уклад жизни школы, суть происходящего в ней. Поэтому имеет смысл сделать предметом специального гуманитарного анализа «концептуальную зрелость» педагогического коллектива — степень осознания и принятия перечисленных фундаментальных оснований жизни собственной школы.

Ценности, цели и приоритеты

Они напрямую связаны с концептуальными предпочтениями и выступают в качестве ведущих регуляторов жизнедеятельности школы. Ценности — внутренние ориентиры как индивидуальной деятельности учителя, так и работы всей школы в целом. Во втором случае действие реальных ценностей может быть менее выражено внешне и часто искусно прикрывается многочисленными декларациями. Тем важнее выявить действительную систему ценностей школы.

Ценности, в свою очередь, задают систему приоритетов и целей. На уровне стратегических целей каждая образовательная концепция (и каждая школа) выбирает (или выстраивает систему приоритетов) на основе трёх основных целей, соответствующих определённому типу развития ребёнка. Как справедливо подчёркивает В.И. Слободчиков, любое образование всегда развивает ребёнка, но вопрос в том, «*что развивается в образовании... и что образуется в развитии*» (*Новые ценности...*, 1997). Развитие может происходить «по сущности природы» (как созревание), «по сущности социума» (как социализация) и «по сущности человека». Именно последнее направление — **саморазвитие как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни** редко осознаётся как важнейшая цель образования и именно оно особенно интересуется гуманитар-

ную экспертизу.

Но и другая цель — социализация ребёнка — также не должна игнорироваться. Она идёт как минимум двумя путями — как социализация-адаптация и социализация-интеграция, причём гуманитарным ценностям ближе второй путь.

На уровне непосредственных действий педагога и его общения с детьми всегда действует определённая система приоритетов. Для гуманистически ориентированного взаимодействия с ребёнком (в условиях психологической помощи ему) характерны следующие приоритеты (ниже см. схему).

личность	...	важнее	... проблемы;
настоящее	...	важнее	... прошлого;
чувства	...	важнее	... мыслей и действий;
понимание	...	важнее	... объяснения;
принятие	...	важнее	... исправления;
направленность	...	важнее	... инструкций;
мудрость ребёнка	...	важнее	... знания (взрослого)

Трудность выявления ценностей и приоритетов состоит в том, что они действуют неявно. Может даже создаться впечатление, что они второстепенны. Это серьёзное, но распространённое в педагогической сфере заблуждение. Поэтому так важно, чтобы участники учебного процесса осознали конкретные ценностные основания собственной деятельности, что позволило бы сделать её личностно значимой.

Демократичность и правовая защищённость

Это, возможно, самые очевидные аспекты исследования школы в рамках ГЭО, но и с ними далеко не всё ясно. Рассматривая проблему демократизации образования, можно выделить вслед за И.Д.Фруминым две главные её составляющие (Фрумин И.Д., 1997): существования самой школы на демократических началах, «обучения демократии», подготовки школьников к жизни в условиях демократии. Следует иметь в виду, что решение первой проблемы — это верный путь решения второй, и потому именно её нужно считать приоритетной. Личный опыт демократических отношений — основа демократизации образования. Как утверждал в своё время Дж. Дьюи, «подлинная демократия не просто «терпит» личную инициативу, а стимулирует её».

Более конкретно эти проблемы можно представить в виде комплекса задач (качество решения которых и должно стать предметом изучения в ГЭО):

- «— обеспечение равных образовательных прав;
- демократическое управление системой общественного (государственного) образования и её отдельными институтами;
- воплощение демократических ценностей в организации процесса обучения и школьной жизни;
- освобождение детей от власти взрослых в процессе их развития (свободное образование);
- ...целенаправленное обучение и воспитание будущих граждан для воспроизводства демократических ценностей;
- приобретение будущими гражданами опыта демократической жизни» (Фрумин, там же).

Взгляд на школу с точки зрения реализации прав человека, и в частности прав ребёнка, во многих странах становится общепризнанным. Известно, что ООН ставит задачу развития универсальной культуры прав человека, которая может быть решена только при условии, если ребёнок не просто «слышит» про права, но реально существует в школе в «правовом поле». Самое главное здесь состоит в том, что «право по своей сути и есть то необходимое условие, при котором человек только и может осуществить себя как свободную, суверенную личность» (Школа самоопределения..., 1994. С. 350). Если мы это понимаем и принимаем наиболее общим, охватывающим все сферы школьной жизни становится пространство права. **Анализ**

правового пространства школы на всех уровнях — от принципиальных правил школьной жизни до конкретных межличностных контактов — обязательный элемент ГЭО.

Отдельная задача — экспертиза соблюдения **прав учащихся как участников образовательного процесса** (см. *Шишов С.Е., Кальней В.А., 1998*). С правами тесно связана другая проблема — проблема **ответственности**. Как распределена ответственность между участниками учебного процесса, как действует механизм ответственности, каковы последствия — вот далеко не полный перечень вопросов в этой области, на которые должна дать ответ экспертиза. Особого внимания требует анализ различных форм так распространённой в школе «коллективной ответственности», которая легко превращается в один из основных «методов уничтожения личностной автономии» (*Беттельхейм Б., 1992*).

Важный элемент уклада жизни школы — **«идеологическая работа»**. Однако для ГЭО вопрос состоит не в том, какую именно идеологию проповедует школа, а как она это делает: не происходит ли внушение неких «истин», не создаётся ли культ, не проявляется ли фанатизм. Вот основные признаки такой индоктринации:

- некая идея представляется как «конечная и абсолютная» истина;
- незыблемая убеждённость тех, кто её представляет («индоктринёров»);
- стремление убедить объект индоктринации в положениях, которые недоказуемы;
- использование манипулятивных приёмов.

Открытость и гибкость — один из ключевых критериев анализа любой гуманитарной системы, и школы в том числе. Для становления ребёнка как полноценной личности жизненно необходимо, чтобы школа была не однозначно-монологичной, а диалогичной, гибкой, вариативной, «экспериментирующей», т.е. такой, «которая предлагала бы равно доступные по-настоящему сильные варианты, предоставляла бы свободу выбирать... чтобы каждый воспитанник мог бы себя испытать, испробовать, выявить и актуализировать хотя бы некоторые из спящих своих талантов-дарований, обрекаемых обычно на почти полное захирение и подавление» (*Батищев Г.С., 1990. С. 97*).

Ещё один интегральный гуманитарный показатель уклада жизни школы — её общий **климат взаимоотношений**. Он — та «питательная среда», в которой непосредственно существует ребёнок и которая оказывает на его развитие колоссальное влияние. В большинстве случаев климат определяется ценностной и концептуальной ориентацией школы и соответствует ей, но иногда он приобретает определённую автономию и требует отдельного изучения.

Блок «Среда и окружение»

Если в предыдущих разделах при рассмотрении образовательной среды речь шла прежде всего о её психологической и педагогической составляющих, то здесь в центре внимания находятся физические и социокультурные компоненты, которые также имеют важный гуманитарный смысл.

Физическая среда и окружение (точнее будет говорить о «социофизической среде») оказывают на жизнь ребёнка (да и взрослого) в школе незаметное, но весьма существенное влияние. Окружающая человека среда влияет на поведение, принятие решения, восприятие и понимание пространства. Именно в школе становится очевидным, насколько технический прогресс дегуманизировал бытие человека.

Основные физические параметры школьной среды:

- местоположение школы, экологичность обстановки;
- общий облик школы, её архитектура и внутреннее убранство (размеры «жизненных пространств», их комфортность, разнообразие, экологичность, наличие зон рекреации и «убежищ от чрезмерной сенсорной стимуляции», степень акустической и визуальной агрессивности — например, «агрессивными визуальными полями» являются голые стены, глухие заборы и перегородки, монотонное оформление, стандартизованность и близость архи-

тектуры и т.п.);

- уровни плотности заселения (скупенности) школы и свободы передвижения, наличие «приватных зон» и возможности уединения (хотя бы временного);
- классные комнаты (их просторность, освещённость, уютность и «очеловеченность», расположение и устройство парт и т.д.).

Гуманитарный взгляд на перечисленные параметры принципиально отличается от технического подхода. Техницизм рассматривает человека наряду с физическим окружением или даже как часть этого окружения, к которому человеку «положено» приспособиться. Гуманитарный подход, наоборот, видит окружение человека как часть его (человека) мира. Поскольку этот мир (в том числе физический) становится Человеческим, наделяется человеческими чертами, с ним вступают в «очеловеченные» отношения. Одна из глубинных потребностей человека — в **значимых эмоциональных связях** со средой, потребность иметь **свои места**, с которыми можно идентифицироваться (*Средовые условия...*, 1988).

Если посмотреть с этих позиций на школу, то важно понять, стала ли она для её обитателей действительно значимым Домом, есть ли у **каждого** возможность иметь **своё место** (например, с переходом на «кабинетную систему» взрослые получили шанс на «своё место», а дети — потеряли). Иными словами — человек ли делает среду человеческой, или среда подавляет человеческое в человеке?!

Социокультурная среда и окружение включают в себя огромное количество факторов (*Крылова Н.Б.*, 1997 и др.), важнейшими из которых с гуманитарной точки зрения можно считать: учреждения культуры (библиотеки, музеи, театры и т.д.); учреждения дополнительного образования, клубы по интересам, досуговые центры; социальную микросреду; средства массовой информации и коммуникации.

Суть гуманитарного подхода к этим элементам социокультурной среды — та же, что и в отношении среды физической: поиск возможностей для человеческих связей и отношений. Мир школьной жизни многогранен, поэтому сложным оказывается и предмет гуманитарного изучения этого мира. Конкретное исследование, конечно, выберет для экспертизы конкретную предметную область: чем полнее и подробнее будет описан общий предмет ГЭО, тем точнее будет фокусировка на актуальных для данной школы проблемах.

Средства и условия проведения ГЭО

При проведении гуманитарной экспертизы каждой школе приходится заново решать задачу создания специфического «пакета» исследовательских средств. При этом очень важно иметь в виду, что средства эти никак не ограничиваются лишь формализованными процедурами (типа эксперимента или тестов), а включают прежде всего **гуманитарные** способы познания — феноменологические, интерпретационные. Кроме того, решающее значение имеет то, как будут применяться те или иные средства, каковы будут принципы, критерии и программа проведения всей экспертизы. Поэтому, прежде чем перейти к рассмотрению методов, остановимся кратко на некоторых общих вопросах этого раздела ГЭО.

Принципы ГЭО

Соблюдение принципов — важнейшее условие эффективности и корректности экспертизы. В ситуации неопределённости, многозначности, насыщенности латентными процессами (а как раз такова ситуация гуманитарного познания) именно принципы выполняют роль «опорных точек», задают стратегию и тактику экспертизы, определяют выбор конкретных методов и их использование. Существуют разные подходы к формированию основных принципов. Например, в Школе самоопределения взяли за основу следующие нормы:

- общественно-государственный характер экспертизы;
- приоритет инициативы авторов в заявке на экспертизу и определении вопросов и проблем, на которые должна ответить экспертиза;
- исследовательский характер деятельности экспертов;
- участие экспертов в дальнейшем проектировании и развитии эксперимента;

- публичность и открытость экспертизы;
- деятельностный характер экспертизы (Тубельский А., 1997).

Данная концепция ГЭО исходит из следующих **базовых принципов**:

1. Принцип экологичности

Экспертиза не должна нарушать и искажать естественное течение процессов, которые исследует, и тем более не должна наносить никакого вреда его участникам. Последнее является «краеугольным камнем» всей экспертизы — она ни при каких условиях не должна нарушать права человека всех участников ГЭО, должна строиться на приоритете уважения к личности, быть этически полноценной и юридически корректной. В США, где различные формы оценивания и аттестации в сфере образования используются уже более 100 лет, разработаны специальные «Стандарты оценки педагогического персонала», которые в первую очередь нацелены на защиту прав лиц, затрагиваемых оценкой, включая учителей, администраторов и учащихся. В Германии предлагается включение в процедуру аттестации «доверенного лица» для любого учителя как гаранта соблюдения и защиты его прав. Экологичность также означает, что в стремлении понять жизнь школы (а не только её формальные характеристики) необходимо действительно отнестись к ней как к живому процессу, требующему повышенной деликатности, доброжелательности и уважения к специфическим законам этой жизни. В свою очередь, это ведёт к требованию «природосообразности» экспертизы: каждый из используемых методов анализа должен соответствовать природе изучаемого явления и быть способным выявить его специфику.

Конечно, экспертиза не может никак не влиять на исследуемые процессы — и эксперты, и экспертные процедуры, и результаты экспертизы, и даже сам факт её проведения обязательно окажут влияние на исследуемых. Но следование принципу экологичности, соблюдение этических требований даёт надежду, что это влияние будет мягким и гуманным.

2. Принцип диалога и сотрудничества

Чтобы понять школу как живую реальность, эксперты вступают с участниками экспертизы в непосредственное общение (даже формализованные процедуры начинаются и заканчиваются межличностным взаимодействием). Только тогда есть шанс адекватно понять происходящее, постичь смыслы и приоритеты. Доверие же возможно при условии отказа от любых манипуляций и готовности экспертов действовать гласно, открыто и понятным для исследуемых способом, а также способности наладить с ними (а также между собой) отношения сотрудничества, равноправного партнёрства. Принцип диалога требует признания того, что итоги ГЭО являются не автоматическим следствием измерений, а результатом непростой работы по взаимопониманию, постепенного прояснения позиций. И этот результат никогда не может рассматриваться как окончательный диагноз, «приговор», но всегда — как промежуточный этап процесса понимания.

3. Принцип конструктивности

Экспертиза направлена не на выявление ошибок, нарушений и т.п., а на поиск путей развития и усовершенствования. Каково бы ни было состояние исследуемого образовательного учреждения, следствием ГЭО должно стать не его ослабление, а поддержка и усиление, вскрытие новых ресурсов и возможностей. Однако это не означает, что экспертизе подлежат лишь успехи и достижения, — исследуется реальное положение дел, без предварительного отбора и отсева.

Конструктивная направленность экспертизы должна быть реализована на всех уровнях — от организации в целом до каждого конкретного человека. Есть ещё одна проблема, решению которой способствует следование принципу конструктивности. Как отмечают исследователи опыта аттестации педагогических кадров, в этих ситуациях существует возможность конфликта, которая снимается положительной направленностью процесса.

4. Принцип креативности и гибкости

ГЭО не является заранее подготовленной и неизменной процедурой. Экспертиза фактически создаётся заново в каждом конкретном случае, порождается неповторимым сочетанием целей и задач данной экспертизы, особенностей исследуемой ситуации и подбора экспертов. Гуманитарная экспертиза должна стремиться быть как можно более актуальной, т.е.

ориентироваться на живую конкретику ситуации «здесь-и-теперь». Процесс проведения экспертизы носит исследовательский, поисковый характер: работа экспертной комиссии проводится не в режиме контроля за соблюдением различного рода норм (стандартов содержания образования, обученности и качества знаний учеников, положений о способах контроля, руководства и управления учебно-воспитательным процессом и т.п.), а в режиме исследования... (Иванов Д.А. и др., 1997). Кроме того, возможны перемены уже по ходу дела, экспертиза должна быть достаточно гибкой, чувствительной ко всем актуальным изменениям и способной адекватно на них реагировать.

5. Принцип разносторонности и плюрализма

Плюрализм позиций и взглядов в гуманитарной сфере является объективным фактором. Для гуманитарного познания никакой источник и способ изучения не может быть единственно верным. Поэтому и ГЭО строится как разностороннее исследование, что делает экспертизу сложнее, но зато позволяет получить более адекватное понимание ситуации, отразить особенности и взаимосвязи исследуемых процессов.

6. Принцип конфиденциальности

Результаты экспертизы, касающиеся конкретных людей (как взрослых, так и детей), не могут быть оглашены без их согласия. Это важнейшее требование тесно связано с принципом экологичности, но, как может показаться, вступает в противоречие с другим требованием — открытости. Успех ГЭО во многом определяется искусством экспертов не допустить, с одной стороны, закрытости экспертизы, неизбежно вызывающей тревогу экспертируемых, а с другой стороны — вмешательства в их личную жизнь.

7. Принцип личной ответственности

Каждый эксперт выражает свою личную позицию и несёт за свои действия персональную ответственность. Этот принцип призван защитить ценность каждого субъективного мнения. Для его соблюдения необходимо выполнить важное условие независимости и критичности экспертов в отношениях с заказчиком экспертизы. «Субъект гуманитарной экспертизы обязан быть критичным по отношению к «заказу». Таково требование профессиональной этики учёного, независимо от того, исходит ли «заказ» от наиболее реального на сегодняшний день субъекта принятия решений — управленческого корпуса, начинающего делить ответственность с демократическими институтами, от формирующихся в условиях переходного периода общественно-государственных структур или же от наиболее вероятного в правовом государстве «заказчика» — самоуправляющихся структур общественной жизни» (*Гуманитарная экспертиза...*, 1992. С. 7). Принцип личной ответственности не исключает, конечно, для экспертов возможности договариваться друг с другом, приходиться к согласованному мнению. Но и в этом случае каждый эксперт несёт ответственность за достигнутое соглашение, сохраняя право высказать «особое мнение».

Критерии ГЭО

Система **конкретных критериев** для гуманитарной экспертизы в основном складывается в самом процессе её осуществления, при уточнении предметной области. Ещё раз, но уже в более обобщённой форме представим ключевые точки этого пространства (критерии).

Учащиеся:

- психическое здоровье; личностная зрелость и её развитие (включая такие направления личностного роста, как принятие себя и других, понимание себя и других, ответственность, целостность, динамичность, социализированность и др.); нравственная зрелость; гражданская зрелость (гражданская грамотность, правовая культура); социокультурная компетентность (сотрудничество и ненасилие, межкультурная компетентность и толерантность, коммуникативная компетентность).

Преподаватели:

- искусство уважения; понимания; помощи и поддержки; договора; быть собой.

Учебный процесс:

- цели и ценности; личная значимость и осмысленность; ведущая активность; тип познания; соотношение ролей ребёнка и взрослого; технологичность; вариативность; интегри-

рованность; критерии и способы оценивания; стиль общения.

Уклад жизни школы:

• общая концепция; философско-антропологические основания; ценности и приоритеты; демократичность и правовая защищённость; распределение ответственности; открытость и гибкость; климат взаимоотношений.

Среда и окружение:

• социофизическая и социокультурная среда.

Если эксперты решат, что выбранные для данной экспертизы **основные критерии** слишком абстрактны, сложны, трудно фиксируемы, то каждый из критериев **операционализируется** — раскладывается на конкретные составляющие таким образом, чтобы они, во-первых, в своей совокупности достаточно полно охватывали исходный основной критерий, а во-вторых, были доступны непосредственному изучению. Эти **частные (специальные) критерии** (критериальные показатели) выводятся сначала теоретически, в виде гипотез (в соответствии с принятой концепцией), и затем проверяются эмпирически. После этого для исследования по специальным критериям эксперты подбирают (или создают) диагностические средства. Такое построение исследовательского процесса, как показал опыт большого числа работ по изучению личностно-центрированного подхода (*Роджерс К*, 1994), позволяет добиться хороших результатов.

С другой стороны, есть также и более общие критерии, выполняющие функции «несущей конструкции» для экспертизы в целом. Можно назвать три **базовых критерия ГЭО**:

• **гуманность**: уважение к личности и её правам (в отношении и детей, и взрослых), признание личностного роста и гармоничного развития ребёнка приоритетным направлением и главной целью педагогической работы;

• **экологичность**: отказ от любых форм экспансии и форсированного формирования, ориентация на максимально личностно сообразные, ненасильственные и неманипулятивные («экологически чистые») способы влияния, обеспечивающие безопасную для ребёнка среду, его душевное и психическое здоровье и учитывающие индивидуальные особенности каждого;

• **демократичность**: опора на демократические принципы и создание условий для осознанной и ответственной подготовки ребёнка к жизни в гражданском обществе, для развития у него способностей конструктивного, ненасильственного и нравственно полноценного межличностного взаимодействия и общения.

Иногда при проведении экспертизы используется некий «смешанный» подход, при котором критерии разного уровня общности объединяются и формулируется единый перечень. Например, при проведении экспертизы московской Монтессори-школы эксперты оценивали её работу по следующим критериям (*Иванов Д.А. и др.*, 1997):

- актуальность данной инновации для развития образования в России;
- новизна инновации;
- уровень проработанности культурно-исторических оснований;
- личностная ориентированность модели;
- её социальная ориентированность;
- новизна культурных средств самостоятельного развития личности;
- динамичность, гибкость и творческий подход;
- целостность модели (согласованность целей, задач и воплощения);
- возможности... для дальнейшего разворачивания эксперимента;
- научная оснащённость эксперимента;
- соответствие основным принципам М. Монтессори;
- профессионализм педагогов;
- оценка уклада жизни и атмосферы школы.

Очевидно, что разработка критериев — один из центральных моментов экспертизы, который предопределяет её направленность, выбор средств, возможные результаты и потому требует первоочередного внимания и особой тщательности. В случаях необходимости проведения каких-либо специфических вариантов экспертизы (в том числе так называемой

«экспресс-экспертизы») возможно (но нежелательно) сокращение конкретных критериев; однако без базовых критериев экспертиза состояться не может.

Программа проведения ГЭО

Экспертиза будет более эффективна, если она проводится целенаправленно, осмысленно и оперативно. Именно эти качества экспертизе должна придать программа, которая определяет последовательность экспертизы, этапы, виды и формы работы, соотношение между основными направлениями исследования, подход к решению организационных вопросов и других проблем.

Прохождение через гуманитарную экспертизу не является (пока?) для учреждений образования обязательным, и для её осуществления необходимы определённые условия. Во-первых, ГЭО может полноценно состояться только как ответ на реальный **запрос**, осознанную потребность в проведении именно такого рода экспертизы. Объективно такая потребность есть и становится настоящей, но решающим оказывается степень её актуализации «здесь-и-теперь», уровень субъективного понимания и личного принятия необходимости ГЭО теми, кто хочет выступить её **заказчиком**.

Речь идёт не только о серьёзности намерений заказчиков, но и об адекватности их мотивации: гуманитарная экспертиза не может служить удовлетворению никаких иных интересов (например, получить особый статус для школы или надбавку к зарплате, следовать моде или руководящим указаниям, удовлетворить личные амбиции или прихоти спонсоров), кроме искреннего стремления действительно сделать жизнь детей и взрослых в школе более гуманной. Идеальный случай — когда заинтересованы в проведении ГЭО все те, кто имеет к ней отношение. Однако, как правило, инициатива исходит от администрации, редко от учителей (иногда это совместное решение тех и других) и почти никогда — от родителей (дети у нас практически лишены возможности проявлять подобную инициативу). Во-вторых, кроме желания провести у себя экспертизу, школа должна быть ещё и готова к этому.

Готовность к ГЭО включает:

— **морально-психологические аспекты:** понимание необходимости привлечения в качестве экспертов не «удобных» исполнителей, а грамотных профессионалов (выбор школой тех или иных экспертов — уже много говорит о школе), доверие и готовность «открыться» им без утаивания и выстраивания «потёмкинских деревень», готовность участвовать в экспертных процедурах, сотрудничать с экспертами, серьёзно прислушаться к их выводам;

— **организационные:** возможность найти время, место, обеспечить другие условия для работы экспертов, наличие необходимых материалов, а также соответствующих финансовых ресурсов.

Кроме того, очевидным условием для успешного проведения ГЭО является возможность привлечь к ней квалифицированных **экспертов**. К сожалению, на данный момент это условие выполнить сложно, так как в области образования пока не существует ни «института» экспертов, ни разработанной процедуры создания экспертных групп. В то же время разработки по теоретическим и методическим вопросам экспертизы, создание документальной базы, а главное — реальный опыт проведения экспертиз в образовании внушают определённый оптимизм (*Гуманитарная экспертиза...*, 1992; *Тубельский А.*, 1997; *Иванов Д.А. и др.*, 1997 и др.).

Перед началом экспертного исследования лицу (лицам), принимающему решение о проведении ГЭО, следует провести предварительное изучение возможности её осуществления. Результатом этой предварительной экспертизы должно стать обоснованное решение о целесообразности и степени полноты ГЭО в данном конкретном случае. Важным основанием для принятия такого решения могут служить встречи и беседы с представителями «претендента» на экспертизу, предварительное знакомство со школой, с имеющимися материалами.

Наиболее содержательным источником информации на подготовительном этапе часто становится заявка школы на проведение экспертизы. Нет стандартной формы составления такой заявки (но есть некоторые конкретные варианты — см. *Иванов Д.А. и др.*, 1997), и она превращается в очень информативный проективный «тест»: показательно как раз то, что

именно войдет в заявку, в какой форме она будет составлена. Если заказчик не составил заявку и формулирует заказ лишь «на словах» (что само по себе уже о многом говорит), то имеет смысл все же предложить заявку написать.

Внимание обращается прежде всего на трактовку заказчиком цели и смысла экспертизы, выделение первоочередных вопросов, на мотивировку стремления её провести, на понимание специфики гуманитарной экспертизы. При необходимости заказчику предлагается ответить на дополнительные вопросы, проясняющие ситуацию и степень её соответствия содержанию заказа: реальные проблемы могут быть не только слабо обозначены, но и вовсе искажены. Есть в анализе заявки и более глубокий смысл: «Гуманитарная экспертиза независима по самой своей сути. Аналитическое отношение к заказу как раз и является необходимым условием этой независимости, соблюдение которого позволяет эксперту найти свой путь...» (Хараиш А.У., 1994. С. 72).

В случае положительного решения о целесообразности осуществления ГЭО в школе логическим завершением подготовительного этапа является достижение обоюдного согласия и заключение **договора (контракта)** на проведение экспертизы, где стороны фиксируют все значимые для них вопросы.

Собственно экспертиза тоже не имеет жёсткой, универсальной процедуры, но, обобщая опыт разнообразных экспертных исследований (Гуманитарная экспертиза..., 1992; Хараиш А.У., 1994; Иванов Д.А. и др., 1997), можно предложить следующие **этапы проведения ГЭО**:

1. Создание экспертной группы (команды). Команда может существовать ещё до получения данного заказа или быть сформирована в ходе предварительного этапа. В любом случае её основной костяк определяется к началу экспертизы. В отношении качественного и количественного состава экспертной группы нет никаких универсальных рецептов и все решается «по ситуации». Хотя «первую скрипку» в ГЭО, конечно, призваны играть психологи и педагоги, но в зависимости от характера задачи гуманитарная экспертиза может объединять специалистов любого профиля, не говоря уже об учёных-гуманитариях... Междисциплинарный подход вменяется самой буквой и духом гуманитарной экспертизы, перед лицом которой все науки, изучающие человека, равны между собой (Хараиш А.У., 1994).

Количество экспертов зависит от многих факторов; но при прочих равных условиях следует иметь в виду, что не существует научно обоснованной методики расчёта численности экспертной группы, а в их обобщённых суждениях неточность быстро возрастает при снижении численности группы менее семи (Архангельский Н.Е. и др., 1974).

2. Разработка концепции и плана проведения ГЭО. На этом этапе формулируются цели, задачи, основные критерии и гипотезы данной экспертизы, её тактика и последовательность необходимых шагов, намечаются основные направления (предметные области) и методы работы, распределяются функции между экспертами, согласовывается план работы с администрацией. Происходит преобразование общей концепции ГЭО в конкретную программу практических действий. Принципиально важно, чтобы основные положения этой программы были результатом совместного решения, договора между экспертируемыми (или их представителями) и экспертами или как минимум были поняты и приняты всеми.

3. Осуществление экспертных процедур. Этап нацелен на получение как можно более полной и достоверной информации по всем основным вопросам. Конкретные формы и способы осуществления экспертных действий могут быть самыми разными — выбор остаётся за экспертами, но при условии соблюдения основных принципов ГЭО. Особое внимание необходимо уделить проблеме **источников ГЭО**. Это — все документы и материалы, относящиеся к данному ОП и его реализации; результаты исследования и анализа эффективности ОП, полученные самими его участниками (самооценка проекта); данные и материалы, появившиеся в результате работы экспертов.

4. Осмысление результатов экспертизы. Первичные данные анализируются и синтезируются, подвергаются различным способам обработки с целью получить их подлинный гуманитарный смысл. Вполне возможно, что результаты окажутся неполными или недостаточно ясными, противоречивыми и возникнет необходимость вернуться к третьему или даже

второму этапу, — такая спиралевидная траектория экспертизы естественна и во многих случаях желательна. Как правило, первоначальное осмысление проводится экспертами самостоятельно; но затем результаты их работы обязательно сообщаются экспертируемым и обсуждаются вместе с ними. Выработка общего (не значит — однозначного) понимания ситуации — это очень важный, может быть, даже центральный момент всей экспертизы. Наиболее продуктивно совместное обсуждение проходит в режиме «круглого стола»; возможно использование элементов деловых игр, групповых дискуссий и т.д. Кроме заключительного обсуждения возможны промежуточные дискуссии: «В подобных промежуточных обсуждениях могут быть обозначены и открыто обсуждаться индивидуальные экспертные мнения, а также вырабатываться дополнительные критерии... основанные на той «конкретике», которую эксперты к этому моменту смогут непосредственно изучить» (Иванов Д.А. и др., 1997).

5. Составление экспертного заключения. Основным конечным результатом каждого полного цикла экспертизы является итоговое экспертное заключение. Оно представляет собой согласованное мнение экспертной группы (с обязательным включением всех «особых мнений») по всем основным вопросам, поставленным перед ГЭО, а также по тем проблемам, с которыми столкнулась экспертиза. Заключение составляется в свободной форме, которая существенно варьирует в зависимости от специфики экспертизы.

Методы ГЭО

В рамках ГЭО могут быть использованы психологические, педагогические, социологические методы. Конкретных методов, методик и приёмов — необозримое множество. Как сделать выбор?

С одной стороны, гуманитарная экспертиза существенно отличается от иных видов исследования и потому логично, что она располагает особыми средствами оценки (*Гуманитарная экспертиза...*, 1992). С другой стороны, как справедливо подчеркивает один из наиболее авторитетных отечественных специалистов по гуманитарной экспертизе А.У. Хараш, «работа эксперта характеризуется в общем случае низким уровнем алгоритмизации. Какие методики выберет эксперт и станет ли вообще пользоваться традиционной техникой — это его личное дело» (Хараш А.У., 1994. С. 77). За экспертом остаётся право применения и других методов, если они помогут (возможно, косвенно) лучше понять гуманитарный смысл ситуации (тем более, что по многим вопросам собственно гуманитарные методы исследования пока не созданы или трудно применимы в условиях школы). Это может показаться парадоксальным, но в соответствии с принципом плюрализма гуманитарная экспертиза не зацикливается только на «своих», гуманитарных методах и стремится учесть различные «проекции» предмета изучения. Каждая группа методов имеет свои сильные и слабые стороны, и наибольший эффект даёт комплексное применение различного исследовательского инструментария. Для гуманитарной экспертизы предпочтительна гуманитарная методология и соответствующие последней методы и процедуры исследования — «мягкие», качественные, неформализованные, субъективные.

Качественные методы позволяют максимально полно и бережно представить феноменологическую картину изучаемых явлений, обеспечить глубокое и индивидуализированное их понимание. Чем сложнее проблема — тем богаче потенциал качественного исследования и тем уже возможности количественного. Более того, при изучении человека опора на «точные» методы и стремление всё «просчитать» (что характерно для большинства психолого-педагогических исследований) чреваты серьёзными ошибками: «Идеал «тотального количественного исследования» представляет своего рода утопию, попытка реализации которой в реальной научной деятельности не только ограничивает, но и деформирует видение объекта, высвечивая лишь ту его часть, которая поддаётся измерению» (Белановский С.А., 1993. С. 33).

В то же время нельзя и полностью отвергать «точные», количественные методы — при осторожном, адекватном их использовании они вместе с качественными методами могут составить «взаимно дополняющие средства» (Кэмпбелл Д., 1980). Адекватность здесь прежде всего состоит в следовании принципу природосообразности, который чётко выражен в из-

вестной «формуле» Бахтина: «Чем глубже... ближе к личностному пределу, тем неприменимые генерализующие методы, генерализация и формализация стирают грани между гением и бездарностью» (*Бахтин М.М.*, 1979. С. 370). Особенно важно учитывать это предостережение при проведении экспертизы по первым двум предметным областям («Ученик» и «Учитель») — здесь «стереть грани», «обобщить» индивидуальность и не заметить глубины личности очень легко (показательна в этом смысле известная попытка «оценить» по формальным критериям педагогическую квалификацию Сократа — в результате он получил вердикт: «нет места в образовании» — *Gauss J.*, 1962).

Таким образом, качественные (неформализованные, «мягкие») методы являются **базовыми методами ГЭО**, а «точные», количественные — **дополнительными**. Этому «приоритету качества» необходимо следовать даже тогда, когда качественные методы оказываются более сложными (а соответственно — более трудоёмкими, длительными и дорогими), чем количественные. Экспертиза, «проводимая по упрощённым методикам, чаще всего даёт лишь иллюзию знания» (*Белановский С.А.*, 1993. С. 249).

В число базовых методов ГЭО прежде всего входят: беседа, наблюдение, групповая дискуссия, игровые методы, герменевтические методы.

В качестве дополнительных методов ГЭО могут быть использованы: тесты, эксперимент, стандартизованные опросы.

Беседа. Это наиболее многочисленная и разнообразная группа средств. Сюда относится целое «семейство» методов, в основе которых лежит непосредственный межличностный контакт: диалог, глубинное общение, нестандартизованное интервью, диагностическая беседа. Главным достоинством этой группы методов является возможность вступить во взаимодействие с экспортируемыми как «субъектами обращения», помочь проявиться их собственно человеческим качествам. Именно поэтому, «если уж говорить о методике, образующей универсальный базис технического оснащения эксперта, то это коммуникативные умения, которых требует от него сбор основной информации. Его главный методический козырь — это... умение слушать, внимание к собеседнику, синтонность и эмпатия» (*Харау А.У.*, 1994. С. 78).

В то же время, в силу насыщенности обыденной жизни бесконечными вариациями бесед, очень легко возникает «иллюзия простоты и доступности данного метода, что приводит к пониманию беседы как второстепенного, вспомогательного приёма. Это довольно распространённое заблуждение не только препятствует использованию широких возможностей беседы как психологического инструмента, но и может стать источником серьёзных ошибок в работе» (*Практическая психология...*, 1997. С. 428). Поэтому для эксперта важно различать виды и формы бесед и адекватно применять каждый из них.

Наиболее соответствует духу и букве гуманитарной экспертизы высший уровень беседы — **межличностный диалог**. И в теории (*Бахтин М.М.*, 1979; *Бубер М.*, 1993), и на практике (*Копьев А.Ф.*, 1990; *Флоренская*, 1991) показано, что человек может раскрываться только навстречу другому человеку, с которым вступает в диалог, — глубокое и свободное общение равноправных личностей на основе взаимного уважения, доверия и понимания. Диалог — это методический фундамент и важнейшее условие качества и глубины гуманитарной экспертизы.

Часто в экспертизе применяются различные виды **нестандартизованного интервью**. Отличительная черта этого метода состоит в том, что не делается попытка получения одних и тех же видов информации от каждого респондента, и индивид не является учётной статистической единицей. В этих условиях использование заранее подготовленного набора вопросов часто бывает только помехой, поэтому в нестандартизованном интервью могут вообще не использоваться вопросники (*Белановский С.А.*, 1993). Такой трудно прогнозируемый и почти не управляемый вид беседы обладает, однако, незаменимыми для ГЭО достоинствами: он даёт интуитивное понимание вопроса или проблемы.

При исследовании более или менее определённых предметных областей целесообразно применение особой формы нестандартизованной беседы — **фокусированного интервью**. Его главные отличительные особенности:

- интервьюируемые лица являются участниками некоторой определённой ситуации;
- ситуация предварительно изучается интервьюерами с целью выделения наиболее значимых для исследования вопросов и выдвижения предварительных гипотез;
- на основе предварительного анализа разрабатывается руководство для проведения интервью;
- само интервью направлено на получение от респондентов их видения исследуемой ситуации и потому фокусируется на их субъективных переживаниях по поводу данной ситуации (Мертон Р. и др., 1991).

Получаемые ответы помогают проверить гипотезы, дают толчок к появлению новых гипотез, помогающих проведению более систематического и тщательного исследования.

Наблюдение. Метод наблюдения, в основе которого лежит преднамеренное, целенаправленное и осмысленное восприятие, может использоваться как в сочетании с беседой, так и отдельно. Наиболее целесообразно применение наблюдения тогда, когда требуется минимальное вмешательство в изучаемую реальность (а в соответствии с принципом экологичности — это обязательное требование к проведению ГЭО), когда необходимо получить целостную картину происходящего (принцип всесторонности), когда высказывания и точки зрения людей надо сопоставить с их реальными действиями. Есть методики наблюдения, которые широко используются в сфере образования для исследования общения учителей и учеников: методика Фландерса (см. *Практическая психология...*, 1997. С. 449–452), методика Бейлза (см. *Корнилова Т.В.*, 1995) и др.

Для гуманитарной экспертизы особой ценностью обладают такие виды наблюдения, как включённое, неформализованное, а также самонаблюдение.

Возможности **самонаблюдения** (интроспекции), в процессе которого внимание человека обращено к собственному внутреннему миру, своим мыслям, переживаниям, образам, желаниям, часто незаслуженно принижаются. Как подчёркивал К.Роджерс, «один из важнейших путей познания идёт через формирование внутренних гипотез, которые мы проверяем, обращаясь к внутреннему опыту. ...Это основной путь познания... на базе которого мы формируем и уточняем наши сознательные представления и концепции» (Роджерс К., 1986. С. 204). В рамках ГЭО самонаблюдение может применяться двояко:

- внутренняя работа самих экспертов по осмыслению собственных впечатлений и переживаний в ходе экспертизы и как одно из оснований для их гипотез, суждений, выводов;
- самонаблюдение и результаты (самоотчёты, дневники) экспертируемых — важнейший источник информации для экспертов.

Результативность наблюдения зависит от способностей и готовности наблюдателя, а также от качества организации процесса наблюдения, от адекватного определения его цели, предмета, объекта, программы, подходящей ситуации и способа фиксации и обработки результатов.

(Продолжение следует)