

Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения

Продолжение. Начало в «ШТ» № 2,3. 2001.

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

Групповая дискуссия.

Существует много форм групповой дискуссии, которые представляют собой организованное обсуждение тех или иных вопросов в группах специально собранных людей под руководством ведущего. Особенность данных методов состоит в возможности выявить мнения, идеи, переживания сразу нескольких людей и сопоставить их в непосредственном общении.

В последнее время метод групповой дискуссии широко применяется с целью обучения и развития коммуникативных, интеллектуальных и других способностей в рамках различных программ активных методов обучения, социально-психологического тренинга, психотерапии. Но и исследовательские возможности этого метода весьма велики. Для экспертных целей могут быть использованы практически все разновидности групповых дискуссий.

Одним из наиболее эффективных и адекватных для ГЭО можно считать метод **фокус-групп**. Как исследовательский метод фокус-группа — «это групповое фокусированное интервью, которое проходит в форме групповой дискуссии» (Богомолова Н.Н. и др., 1994). Фокус-группа даёт возможность оперативно получить субъективную информацию от нескольких (до 10–12) человек одновременно, а также за счёт непосредственного «столкновения» точек зрения увидеть обсуждаемые проблемы более глубоко и разносторонне. Кроме того, для экспертизы важен и сам процесс дискуссии, позволяющий определить целый комплекс личностных и социально-психологических особенностей участников обсуждения. Перефразируя известное высказывание К. Левина, можно сказать, что в определённом смысле легче познать индивидов, собранных в группу, чем познать каждого из них в отдельности.

Фокус-группы обладают целым рядом достоинств: близость к естественным способам общения, непринуждённая атмосфера и спонтанность высказываний, богатые содержательные результаты при относительной скорости и экономичности проведения. Эффективность фокус-группы зависит прежде всего от компетентности ведущего (модератора), адекватного подбора группы и полноценного проведения всего исследовательского цикла. Последний включает ряд последовательных этапов, важнейшими из которых являются: определение основной проблемы и задач исследования; подготовка модераторов; выделение необходимых характеристик респондентов; разработка процедуры комплектования групп; определение места, времени и условий проведения дискуссии; разработка «путеводителя по теме» (ключевых вопросов для обсуждения); проведение дискуссии; анализ полученных результатов и определение направлений дальнейшего исследования. Подробнее о теории и практике проведения фокус-групп см.: Белановский С.А., 1993; Богомолова Н.Н. и др., 1994; Дебюс М, 1995 и др.

Есть опыт успешного применения и других видов групповой дискуссии, более «мягких», **недирективных**. Например, ценный материал дают беседы в круговом интерьере, организованные по схеме «групп встреч», детально отработанной К. Роджерсом, где видимая роль ведущего (эксперта) сводится к произнесению вступительного слова (разъяснению задач экспертизы и самой беседы) и к немногочисленным лаконичным репликам, подаваемым исключительно в целях стимулирования процесса (Хараи, 1994). Ещё одной разновидностью этого типа дискуссий является «групповая дискуссия без лидера», также используемая в диагностических целях (Анастаси А. Кн. 2, 1982).

Игровые методы.

Кроме привычных детских и спортивных игр, а также получивших в последнее время широкое распространение учебных, развивающих игр, есть особый класс игр, которые могут использоваться в качестве метода исследования. Речь идёт об **имитационных играх**, в которых в игровой условной форме воспроизводятся (моделируются) конкретные (реальные или воображаемые) ситуации и процессы, а участникам игры предлагается выполнение определённых игровых функций (ролей). В эту группу входит несколько разновидностей игр — деловых, ролевых, организационно-деятельностных, инновационных, проблемно-обучающих. Игра является синтетическим методом, объединяющим в себе элементы метода анализа конкретных ситуаций, групповой дискуссии, наблюдения (роль последнего резко возрастает при использовании игры в исследовательских целях).

Игра обладает рядом важных особенностей, которые представляют интерес для гуманитарного исследования.

Искусственность многих игровых ситуаций вовсе не предопределяет поведение в них игроков: включившись в игру, человек испытывает вполне естественные переживания и проявляет свои реальные особенности. Более того, именно искусственность может снять с играющих привычные самоограничения, ослабить защиту и раскрепостить их. Важным фактором самораскрытия участников игры является и её групповой характер — интенсивная коммуникация и межличностное взаимодействие, групповая динамика и другие процессы с неизбежностью раскрывают важнейшие социально-психологические и личностные особенности игроков.

Игра обладает огромной мотивирующей силой, она активно вовлекает участников, активизируются не только интеллектуальные усилия, но и волевые, эмоциональные процессы, стимулируется общение и межличностное взаимодействие. К тому же соревновательность, ограниченность во времени и, как правило, проблемный (а иногда и конфликтный) характер исходной ситуации делают участие в игре напряжённым, эмоционально насыщенным и лично значимым.

В силу двух первых особенностей игра обнажает психологические механизмы регуляции деятельности, позволяет выйти на самый важный для гуманитарного исследования глубокий, внутриличностный уровень.

Имитационные игры позволяют за счёт возможности структурировать игровой процесс, устанавливать определённые правила, делать по ходу различные «вводные», не только фокусироваться на заданной проблеме, но и рассматривать эту проблему в динамике. Практически любая имитационная игра (в том числе и та, которая проводится с исследовательской целью) обладает развивающим эффектом для её участников, позволяет увидеть и опробовать возможные перспективы, что также соответствует важнейшим принципам ГЭО. Эти и другие характеристики имитационной игры делают её ценным для ГЭО методом изучения.

Герменевтические методы.

Герменевтика в широком смысле — искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека, прежде всего текстов, — является одним из краеугольных камней гуманитарной методологии и необходимым элементом многих методов гуманитарного исследования. Строго говоря, без интерпретации не обходятся и в точных науках, но там необходимость прибегать к герменевтическим методам рассматривается как слабость, которую желательно избегать. В экспертной же деятельности именно процедуры понимания и интерпретации составляют основу работы эксперта и отличают её от простого измерения и вычисления.

Из огромного числа герменевтических концепций для ГЭО наибольший интерес представляет так называемая **понимающая герменевтика** (во многом близкая «понимающей психологии» В. Дильтея и «понимающей социологии» М. Вебера). Этот подход основан на вполне очевидном факте: если предметы и явления физического, объективного мира доступны для восприятия (пусть и усиленного сколь угодно сложными техническими средствами), то

мир гуманитарный, внутренний мир человеческой жизни во многих (и самых важных!) аспектах **не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» исследователя.**

Именно с помощью понимания удаётся за наблюдаемыми внешними («объективными») проявлениями человека «увидеть невидимое» — субъективные смыслы, ценности, отношения, переживания и другие гуманитарные сущности. А так как многие из этих сущностей имеют нерациональную природу и потому не могут быть адекватно познаны только рациональным путём, то понимающая герменевтика включает также и методы, опирающиеся на чувства и интуицию.

Методы первой группы можно определить как интерпретацию или герменевтику в узком смысле. Они предназначены для реконструкции внутренней логики и смысла тех или иных действий человека, имеющих знаково-символическое выражение. Такой интерпретации может быть подвергнуто как «вербальное поведение» (свободные высказывания в беседе, самоотчёты, сочинения и вообще любые тексты), так и невербальное поведение и поступки человека, а также — отдельные «конкретные ситуации» (случаи). Строгой методики интерпретации, разумеется, нет, но некоторые общие правила существуют — например, «каноны герменевтического процесса», разработанные Э.Бетти (*Реале Д., Антисери Д., 1997*):

— ориентация на аутентичный смысл интерпретируемого содержания. Это означает признание и уважение индивидуальности, своеобразия человека, которого понимаешь. Действия человека, которые интерпретируются, имеют свой смысл — не какой-то объективно правильный, нормативный или близкий интерпретатору, а именно субъективный, аутентичный для самого интерпретируемого смысл;

— следование принципу «герменевтического круга», суть которого кратко выражается формулой: единство целого проясняется через понимание отдельных частей, а смысл каждой части постигается в контексте целого;

— учёт влияния личности интерпретатора на процесс и результат интерпретации. Так как интерпретатор в понимании «объекта» опирается на собственный опыт и индивидуальные особенности, то претензия, что интерпретатор может перестать быть собой в процессе оценки, более чем абсурдна;

— стремление к «герменевтическому консонансу»; имеется в виду соответствие «духовных горизонтов» объекта и субъекта интерпретации, моральной и психологической готовности последнего к отказу от собственных предвзятостей, предвзятости и узости взглядов.

При работе с текстовыми сообщениями важным «подспорьем» для интерпретации могут служить результаты **семиотического анализа**, а также **контент-анализа**. Последний представляет собой качественно-количественный метод изучения содержания сообщений. Он получил довольно широкое распространение благодаря большой результативности в сочетании с относительной простотой и технологичностью. Возможности контент-анализа не ограничиваются лишь внешним, явным содержанием, а при грамотном использовании (в сочетании с другими герменевтическими процедурами) распространяются как минимум на три уровня исследования (*Семёнов В.Е., 1983*):

— изучение содержания сообщения без выхода за его рамки (определение тенденций и акцентов только в самом тексте);

— исследование соотношения сообщения и его контекста (связанных с текстом условий, явлений, других факторов и данных);

— анализ взаимосвязей содержания сообщения с особенностями коммуникаторов, участников коммуникации, влияния на них сообщения и т.д.

В то же время, с точки зрения гуманитарного подхода, контент-анализ имеет существенный недостаток, так как ограничивает возможность учёта индивидуального своеобразия путём наложения готовой системы категорий (*Общая психодиагностика, 1987*).

В экспертизе перечисленные интерпретационные методы эффективны при изучении самых разных видов «текстового материала»: от официальных документов, программ до сочинений, личных дневниковых записей (естественно — при согласии их авторов), а также

стенограмм дискуссий и записей интервью.

Своеобразным вариантом герменевтических методов, опирающихся на процедуры интерпретации, являются **проективные методы** психологического изучения личности. Основные отличия их от стандартизованных психологических тестов состоят в том, что обследуемому человеку предлагаются неопределённые (многозначные) ситуации, реакция на которые зависит от того, как именно поймёт их данный человек, проявляя в этом акте понимания свои индивидуальные особенности, которые можно выявить путём интерпретации реакций (ответов) и реконструкции их внутриличностных источников. Сама атмосфера обследования — достаточно свободная, доброжелательная, без оценочного отношения со стороны исследователя — способствует «максимальной проекции личности, не ограничиваемой социальными нормами и оценками». Также проективный подход позволяет увидеть не только отдельные психические функции, а проявления человека как целостной личности, модус личности в её взаимоотношениях с социальным окружением (*Соколова Е.Т.*, 1980).

Ценность проективных методов в том, что с их помощью оказывается возможным исследовать наиболее глубинные, часто недоступные и самому человеку сферы его внутренней жизни. В современной психологии разработано большое число проективных методик, подробно описанных в литературе. Для гуманитарной экспертизы полезными могут быть методики: интерпретации (например, тест фрустрации Розенцвейга, «тест руки»); дополнения (неоконченные предложения, например, «Направленность личности в общении» (*Братченко С.Л.*, 1997)); неоконченные рассказы и близкие к ним — «дилеммы Кольберга»; изучения экспрессии; изучения продуктов творчества («Рисунок человека», «Дом. Дерево. Человек») и др.

На другом полюсе методов герменевтики находятся (а по мнению многих авторов, уже выходят за её пределы, составляя отдельную группу) принципиально неформализуемые способы наиболее глубокого проникновения в гуманитарную сферу — **интуиция и эмпатия**. С их помощью появляется возможность постичь внутренний мир другого человека в его своеобразии и целостности, проникнуть в глубины переживаний. Здесь исследователь выходит из роли бесстрастного стороннего наблюдателя и вступает в непосредственный диалог с другим человеком как живой уникальной личностью.

Высшего уровня такого понимания достигает **экзистенциальная феноменология**, которая пытается постичь основы переживания личностью своего мира и самой себя. Это попытка не столько описать частности переживания человека, сколько поставить частные переживания в контекст всего его бытия-в-мире» (*Лэнг Р.*, 1995).

Особой популярностью среди психологов пользуется в последнее время эмпатия (эмпатическое понимание и слушание). Эмпатия действительно обладает огромным личностно-развивающим и личностно-раскрывающим потенциалом, она необходима во всех ситуациях непосредственного контакта эксперта с «экспертируемыми» — как со взрослыми, так и (в ещё большей мере) с детьми. Но реальное применение эмпатии оказывается чрезвычайно непростым делом, это — один из самых сложных и тонких способов познания. К.Роджерс — пожалуй, наиболее авторитетный специалист в этой области — описывает полноценную эмпатию как многогранный процесс, включающий вхождение в личностный мир другого и пребывание в нём «как дома»; постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям другого; временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения; частое обращение к другому для проверки своих впечатлений и внимательное прислушивание к получаемым ответам (*Роджерс К.*, 1984). В определённом смысле рожерсовскую характеристику эмпатии можно считать точнейшим описанием сути всей экспертной деятельности — деликатного, тонкого и глубокого исследования гуманитарного мира.

Эксперимент, тесты, опросы.

Эти методы, хотя и являются для ГЭО дополнительными, могут дать очень ценную информацию. Возможности проведения полноценного **экспериментального исследования** в

рамках гуманитарной экспертизы, как правило, ограничены и потому обычно используются самые простые формы эксперимента. Важно, чтобы такое упрощение не вело к искажениям, «псевдоэксперименту», для чего необходимо соблюдение основных правил и требований к экспериментальной деятельности.

Тесты и опросники

благодаря своей технологичности, относительной (часто — иллюзорной) простоте применения, обещаемой объективности и конкретности результатов более чем популярны, особенно в психологических и педагогических исследованиях. Однако ведущие теоретики тестологии ещё много лет назад уверяли, что при оценке личностных факторов никто не полагается полностью на стандартизованные тесты (*Анастаси А.* Кн. 2, 1982). Для гуманитарного подхода ценность стандартизованных методов не бесспорна, но вспомогательную функцию они могут выполнить, уточняя результаты исследования основными методами. В какой мере использовать тесты и опросники, определяют эксперты, исходя из программы экспертизы и условий её реализации.

Ещё раз важно подчеркнуть невозможность дать универсальный и неизменный набор методов исследования для всех случаев ГЭО и **необходимость творческого подхода к созданию «методического пакета» для каждой конкретной экспертизы. Не экспертиза подстраивается под методы, а наоборот — методические средства подбираются, исходя из актуальных потребностей исследования.** Выбор этих средств определяется:

- целями, принципами и приоритетами, лежащими в основе концепции ГЭО;
- логикой развития процесса экспертного исследования. Здесь может быть использован один из общих принципов психодиагностики — «принцип ветвящегося дерева»: всякий последующий шаг делается лишь в том случае, если получен соответствующий результат на предыдущем (*Семья...*, 1989);
- видением ситуации самими экспертами, их профессионализмом, личными предпочтениями и интуицией.

Как показывает опыт проведения экспертиз, степень очевидности и однозначности в подборе методов на разных этапах исследования может быть разной. В одних ситуациях напрашиваются определённые методы. В других случаях (в частности, в сложных и неясных) именно вопрос подхода и выбора методов становится решающим (*Шванцара Й. и др.*, 1978). Гуманитарная экспертиза сплошь и рядом имеет дело как раз со «сложными и неясными случаями» и основным «фактором» выбора становится сам эксперт.

Эксперты

Экспертиза, как она представлена в данной концепции, не может осуществляться силами чиновников или «проверяющих комиссий». Совершенно очевидно, что гуманитарная экспертиза может состояться, если удастся избежать бюрократизации, которая сделает экспертизу не только неэффективной, но и вредной. С этой точки зрения, перспективной выглядит идея А.Н. Тубельского **о профессионально-общественной основе экспертизы и открытого и демократичного порядка как подбора экспертов, так и самой процедуры экспертизы.** Предлагается для каждой экспертизы формировать совет на паритетной основе, с тем чтобы в него в равных долях входили как эксперты, назначенные государственным органом управления, так и эксперты, назначенные авторами (коллективом школы) (*Тубельский А.*, 1997).

Профессионально-общественный характер

экспертизы означает отказ от постоянно действующих и неизменных по составу «экспертных советов» и участие самих экспертируемых в подборе экспертов.

Такой подход, видимо, более целесообразен, когда экспертиза служит целям аттестации и аккредитации. Если же главный смысл экспертизы состоит в получении качественной обратной связи — а именно в этом основная задача ГЭО — то вполне достаточным и адекватным будет профессионально-общественный статус экспертной группы (т.е. без привлечения «государственных органов»). Более того, возможно усиление общественного характера ГЭО за счёт участия на определённых её этапах «внутренних экспертов»: сотрудников эксперти-

руемого учебного заведения, учащихся, их родителей.

Такая своеобразная «самоэкспертиза» с привлечением участников образовательного проекта имеет не только моральный, но и методологический смысл, т.к. в отличие от них «внешние эксперты» как таковые лишены, как правило, фундаментального качественного знания о происходящем (Кэмпбелл Д., 1980). Неудивительно поэтому, что при проведении экспертизы в инновационных школах успешной оказалась практика приглашения в качестве экспертов родителей, учеников старших классов и коллег из соседних школ и даже «детской экспертной комиссии из числа учащихся расположенных рядом школ (Иванов Д.А. и др., 1997). Особое внимание следует обратить на экспертный потенциал родителей, которые имеют эксклюзивные возможности для наблюдения за реальными последствиями деятельности школы.

Однако «внутренним экспертам» сложно увидеть некоторые аспекты экспертируемой реальности, поэтому наиболее эффективным будет союз «внутренних» и «внешних» экспертов, их **кооперация** — при ведущей и организующей роли последних. При осуществлении гуманитарной экспертизы такое сотрудничество совершенно необходимо.

Основания подбора «внутренних экспертов» достаточно ясные — это либо случайный выбор, либо выделение наиболее опытных представителей каждой обследуемой группы; однако комплектование команды профессиональных экспертов представляет собой непростую проблему. Экспертиза по своей природе является деятельностью **личностно-центрированной**. Здесь решающее значение имеют не методы и другие технологические моменты исследования, а личность эксперта.

Трудно не согласиться с тем, что «быть настоящим экспертом — это призвание» (Моисеев А.М., Моисеева О.М., 1996), и, следовательно, для эксперта нельзя дать исчерпывающую профессиограмму. В то же время имеет смысл выделить примерный перечень общих требований, соответствие которым не заменяет, конечно, призвания, но при прочих равных условиях определяет качество экспертной деятельности. Если суммировать мнения по этому вопросу многих авторов (см. *Литературу*), а также собственный опыт участия в экспертизах, то можно дать нечто вроде обобщённого портрета идеального эксперта. При этом необходимо иметь в виду два момента. Представленный «портрет» никак нельзя считать завершённым. Кроме того, хотя в реальности его составляющие обычно «распределены» между разными людьми, но всё же чем большему числу требований соответствует каждый эксперт, тем эффективнее он сможет выполнить экспертные функции.

Итак, основные характеристики «идеального эксперта» условно подразделяются на пять групп.

Личные качества:

личностная зрелость; порядочность, нравственная зрелость; креативность и эвристичность, готовность к открытиям и работе в новых для себя ситуациях; толерантность; способность к децентрации, видению ситуации с разных точек зрения; наблюдательность и восприимчивость; интуиция, «чутьё» на гуманитарные проблемы; корректность, тактичность, деликатность; независимость, принципиальность, способность не поддаваться давлению других людей, группы.

Коммуникативная компетентность:

уважение и внимательность к собеседнику, «беспристрастная заинтересованность»; способность устанавливать контакт (со взрослыми и с детьми); способность слушать и слышать; эмпатия; искусство помощи собеседнику в высказывании своего мнения; способность адекватно выражать собственную позицию; коммуникативная гибкость и конструктивность, готовность разрешать межличностные проблемы; способность работать в «команде».

Методологическая и методическая грамотность:

знание методологии экспертирования; понимание специфики гуманитарной парадигмы; владение основными методами гуманитарного познания (хотя бы некоторыми из них), готовность к их адекватному применению; способность подбирать, модифицировать и развивать методы исследования с учётом конкретных задач и условий экспертизы; способность проводить экспертное исследование (выдвигать и проверять гипотезы, интерпретировать

полученные данные, делать выводы).

Профессиональная подготовка:

гуманитарное образование (желательно, хотя бы в качестве «второй специальности»); знание актуальной педагогической реальности, основных современных подходов, тенденций и инноваций в сфере образования; психологическая грамотность (знание основ психологии личности, личностного роста и психического развития, психологии общения, педагогической психологии); знание основных подходов к экспертизе образования и практики их применения; знание правовых основ и законов, относящихся к проведению экспертизы в образовании.

Практический опыт:

опыт работы в сфере образования; опыт проведения реальных (не только лабораторных) психолого-педагогических исследований, применения гуманитарных методов; опыт участия в экспертизах в гуманитарной сфере (желательно в сфере образования).

Этот «портрет» (изображённый для краткости весьма схематично и совсем не в гуманитарном стиле) надо воспринимать, конечно, не как прокрустово ложе, а, скорее, в качестве общего ориентира. Кроме того, важно обратить внимание на последовательность данного перечня — она не случайна и отражает принципиальные приоритеты. В основании «пирамиды» гуманитарной экспертизы — сам эксперт как личность и его способности вступать в общение с другими личностями.

Из индивидуальных особенностей, которые значимы именно для гуманитарной экспертизы, следует обратить внимание на те личностные установки, которые способствуют или, наоборот, препятствуют реализации гуманитарного подхода. Например, среди установок, **противопоказанных** гуманитарному знанию в сфере образования, называют: мифологизированные представления о «прозрачности» сознания другого человека, в том числе ученика (внутренний мир другого якобы не является загадкой или проблемой, он предопределён программой обучения, отношением и деятельностью учителя); о «линейности» развития и образования (образование — «мыслится как якобы исключительно систематически, последовательно организованное», а развитие человека — как «последовательность известных актов и шагов»); об однозначном совпадении в образовательном процессе «точки приложения силы с точкой получения эффекта» (*Адамский А., Кукушкин М., 1997*).

Кроме компетентности эксперта, в гуманитарной экспертизе становится решающим «фактор доверия». Холодный, отстранённый (тем более — надменный, неуважительный) взгляд будет слеп к ценностям, глубинным смыслам, тонким переживаниям и другим проявлениям «человеческого в человеке». В экспертизе, как правило, участвует не один эксперт, а несколько. **Групповой характер** ГЭО имеет свои достоинства, но одновременно создаёт проблемы. Главное достоинство состоит в том, что сложную, многоликую и неоднозначную педагогическую реальность нельзя адекватно понять с какой-то одной позиции. Каждый эксперт может увидеть и понять важные аспекты экспертируемой реальности, но это всегда будет частичное видение. Чем больше будет экспертов и чем полнее они будут представлять спектр возможных гуманитарных позиций, тем более полноценным будет результат их работы.

С другой стороны, «многоголосие» групповой экспертизы неизбежно порождает проблему согласования индивидуальных мнений. В области негуманитарных экспертиз эта проблема постоянно подчёркивается и для её решения разработано много процедур, в основном математического характера. Для гуманитарной экспертизы проблема разногласий меняет свой смысл. Главным становится вопрос о том, как **не потерять ни одну индивидуальную точку зрения** экспертов. Кроме того, стремление к единству в рядах экспертов чревато появлением феномена «группового духа», при котором для членов группы стремление к единомыслию оказывается более значимым, чем реалистичность во взглядах и оценках. Поэтому в ГЭО не может быть и речи о статистическом усреднении и тем более о замене оригинальных суждений общим экспертным мнением. Каждое особое мнение не только сохраняется (и не теряет авторство), но и рассматривается как равноценное общему. Уважительное отношение к показаниям «меньшинства» из группы экспертов, а также открытость для критики любых (индивидуальных и общих) выводов исследователей должны стать принципами

альным положением этики научных исследований вообще и гуманитарной экспертизы в особенности.

Результаты и итоги ГЭО

Многие текущие результаты экспертизы не составляют тайны для её участников, в силу принципиальной открытости большинства основных процедур ГЭО для самих экспертируемых, постоянного контакта и сотрудничества с ними экспертов, а также благодаря публичным промежуточным обсуждениям хода исследования. Это имеет глубокий смысл — люди чувствуют себя не «испытуемыми», «подопытными кроликами», но партнёрами и соучастниками, а важнейшую функцию обратной связи выполняет не только финальная часть экспертизы, но и весь её процесс. Подведение и осмысление общих итогов ГЭО — необходимый и очень важный этап.

Итогом ГЭО являются содержательные ответы на все те вопросы, которые возникли на каждом этапе экспертизы, и выводы по каждому аспекту исследования. Кроме того, экспертиза призвана способствовать дальнейшему развитию школы и всех её обитателей, и потому её итогом должно стать обоснование перспектив и возможностей совершенствования гуманитарных аспектов школьной жизни.

Все результаты экспертизы можно подразделить на три основные группы.

1. Факты.

Фундамент итогов экспертизы составляет совокупность полученных сведений, фактов, материалов, в том числе и «субъективный материал» — наблюдения, впечатления, данные герменевтической обработки и т.п. Все более или менее значимые фактические данные входят в итоговые документы и предъявляются для публичного ознакомления и обсуждения. Несмотря на возможный большой объём этих данных, сложности в их предъявлении, нельзя допустить закрытости исходных фактов — иначе трудно рассчитывать на доверие со стороны «экспртируемых», на их соучастие и сотрудничество.

2. Комментарии.

Если в традиционных научных исследованиях факты рассматриваются как наиболее (если не единственно) значимые результаты, то для экспертизы (тем более — гуманитарной) **не менее ценными являются мнения экспертов по поводу этих фактов, их трактовки, комментарии, гипотезы.** Суждения экспертов помогают лучше понять гуманитарный смысл полученных данных, увидеть самое ценное, наиболее вероятные источники успехов и проблем и т.д. Кроме того, эксперты дают свои ответы на вопросы экспертируемых.

3. Предложения.

На основании конкретных результатов и понимания их смысла эксперты делают выводы о возможностях и конкретных перспективах развития данной школы, об имеющихся и требуемых для этого ресурсах, о возможных трудностях и условиях их преодоления. Возможен прогноз (осторожный, вариативный) относительно отсроченных последствий. Здесь, как и во всех иных случаях, речь идёт, конечно, не об однозначном «приговоре», не о советах, рецептах или предписаниях, а о гипотезах, предположениях, функция которых — **не руководство к действию, а «информация к размышлению».** Обоснованность этих предположений будет тем выше, чем в большей мере они опираются на адекватное понимание актуальной ситуации. В этом смысле представление фактов и комментариев и понимание их участниками образовательного проекта само по себе является первым шагом к осознанию перспектив.

Основные формы предъявления результатов ГЭО — письменная (экспертное заключение) и устная (доклад экспертов с последующим обсуждением совместно с участниками проекта, итоговая конференция, деловая игра).

Экспертное заключение

представляет собой краткую характеристику самой экспертизы и концентрированное выражение её основных итогов. В общую характеристику экспертизы имеет смысл включить информацию о:

- замысле данного исследования, его целях, задачах;
- экспертах;
- экспертируемых;
- основных методах, процедурах;
- сроках проведения экспертизы;
- другие объективные данные об экспертизе.

Что касается содержательной части заключения, то, как уже отмечалось, она составляется в свободной форме с учётом специфики конкретной экспертизы. При проведении, например, экспертизы педагогических инноваций рекомендуется, чтобы заключение включало в себя установление факта непротиворечивости образовательной программы законодательству и правам ребёнка; обоснованную оценку и аргументированное выражение экспертной позиции по всем основным концептуальным аспектам экспертируемой программы и её реализации. Заключение должно также включать ответы на вопросы, поставленные перед экспертами авторами инновации; рекомендации по возможным направлениям дальнейшего движения и развития эксперимента с учётом его обеспечения (научного, кадрового, методического, организационного, материального); выявление значимых результатов, определение важности данной инновации для развития образования на разных уровнях.

При любой форме, структуре и логике изложения экспертное заключение в ГЭО призвано непременно ответить на **главные гуманитарные вопросы**: насколько в данной школе дети и взрослые полноценно существуют как люди, в человеческом измерении, что этому способствует (и как это усилить, развить), что мешает (и как это можно исправить).

Представленный подход к гуманитарной экспертизе образования необходимо рассматривать не как завершённую концепцию, а, наоборот, как шаг на пути создания серии таких концепций. Этот предварительный вариант требует развития. Для меня было важно поставить вопросы, зафиксировать проблемы, подвергнуть сомнению привычное и, казалось бы, очевидное. Принципиально важно было так высказать свою позицию, чтобы не превратить её в «последнюю истину», сделать текст, насколько это возможно, неоднозначным, проективным (отсюда и обилие цитат, стремление представить различные точки зрения, в том числе и конкурирующие), т.е. сохраняющим для каждого возможности додумать и доделать, вложить в него своё видение, увидеть свой смысл — и тем самым сделать его хоть частично «своим». Только такое **«гуманитарное прочтение»** оставляет надежду на последующую действительно гуманитарную реализацию гуманитарных замыслов.

Одна из ключевых идей предложенной концепции состоит в том, что мы не можем рассматривать «учебные заведения» только как учебные: в них проводят огромную часть своей жизни **живые люди**, взрослые и дети, и мы должны знать, **насколько человеческой жизнью** они там живут.

Необходимо пересмотреть идею стандарта в сфере образования: **обязательным универсальным «стандартом»** должна стать благоприятная и доброжелательная по отношению к детям (и взрослым, конечно) жизненная среда, обеспечивающая им полноценное человеческое существование и развитие; а вот собственно учебные аспекты должны рассматриваться как важные, но вторичные, **вариативные** компоненты. Нельзя допустить, чтобы школа работала по выведенному Стругацкими **принципу «зато»**, который для педагогической сферы звучит примерно так: «Да, здесь не очень любят и уважают ребёнка; **зато** как здорово его здесь учат!».

Осуществить подобную смену приоритетов в высшей степени не просто. Но опускать руки нельзя; альтернатива ясно и чётко обозначена ещё много лет назад Песталоцци: либо отказаться от задач гуманизации, либо настаивать на применении средств, без которых эти цели недостижимы.

Хочется верить, что работа над концепцией ГЭО будет способствовать нашему реальному повороту к ребёнку (к себе!) как к Человеку. Но главное здесь, конечно, не в концепциях и разработках, а **в нас самих**. В отношении идей гуманитарной экспертизы образования, которые являются частью более общего «движения за гуманизацию», полностью справедливы слова К.Роджерса (*Rogers C.*, 1983. Р. 307): «Предложенный нами путь— это **вызов**. Он предполагает изменения в нашем мышлении, в нашем способе бытия, в наших взаимоотношениях с учащимися. Он предполагает непростое принятие демократического идеала. Всё это в конечном счёте сводится к вопросу, который мы должны задать себе, каждый по отдельности и все вместе: **осмелимся ли мы?**».

Литература

- Адамский А., Кукушкин М.* Размышления о гуманитарном образовании: Международная гуманитарная школа // Новые ценности образования. Вып.7. М., 1997. С. 157–164.
- Алферов Ю.С., Курдюмова И.М., Писарева Л.И.* Оценка и аттестация кадров образования за рубежом. М., 1997.
- Айламазьян А.М.* Актуальные методы восприятия и обучения. Деловая игра. М., 1989.
- Анастаси А.* Психологическое тестирование. Кн. 1, 2. М., 1982.
- Архангельский Н.Е., Валуев С.А., Половников В.А., Черногорский А.М.* Экспертные оценки и методология их использования. М., 1974.
- Бакитановский В.И.* Лаборатория в Храме свободы. Тюмень, 1990.
- Батищев Г. С.* Педагогическое экспериментирование // Сов. педагогика. 1990. № 1. С. 94–97.
- Бахтин М.М.* К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. 1979. С. 361–373.
- Бахтин М.М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества. 1979. С. 281–307.
- Белановский С.А.* Методика и техника фокусированного интервью. М., 1993.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- Беттельхейм Б.* Просвещённое сердце // Человек. 1992. № 2. С. 67–80.
- Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г.* Экспертные оценки. М., 1973.
- Бовина И.Б.* О феномене «группового духа» // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, № 1. 1998. С.47–52.
- Богомолова Н.Н., Мельникова О. Т., Фоломеева Т.В.* Фокус-группы как качественный метод в прикладных социально-психологических исследованиях // Введение в практическую социальную психологию. 1994. С.193–209.
- Большая Советская Энциклопедия. М., 1978. Т. 30.
- Братусь Б.С.* Аномалии личности. М., 1988.
- Братченко С.Л.* Проблема выбора критериев нравственного развития личности и пути её решения // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях её перестройки. Л.; М., 1988. С. 482–491.
- Братченко С.Л.* Диагностика личностно-развивающего потенциала. Псков, 1997.
- Братченко С.Л.* Верим ли мы в ребёнка? Личностный рост с позиции гуманистической психологии // Журнал практического психолога. 1998. № 1. С. 19–30.
- Бубер М.* Я и Ты. М., 1993.
- Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. Киев, 1989.
- Бухвалов В.А., Плинер Я.Г.* Педагогическая экспертиза школы. Рига, 1996.
- Вригт Г. фон.* Логико-философские исследования. М., 1986.
- Гжегорчик А.* Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия // Вопр.философии. 1992. № 3. С.54–64.
- Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребёнком. Как? М., 1997.
- Гришина Н.В.* Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные про-

- блемы // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997. С. 143–156.
- Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. Новосибирск, 1992.
- Дебюс М.* Качественные методы в социальных исследованиях: Фокус-группа. Барнаул, 1995.
- Дерябо С.Д.* Диагностика эффективности образовательной среды. Черноголовка, 1997.
- Диагностика как фактор развития образовательной системы. СПб., 1995.
- Диагностика школьной дезадаптации. М., 1993.
- Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
- Днепров Э.* Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997. С. 9–35.
- Докторов Б.З.* Экспертные опросы как метод изучения общественного мнения // Социологические исследования. 1985. № 4. С. 94–97.
- Дошкольное образование в России: Сб. действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. М., 1997.
- Евланов Л.Г., Кутузов В.А.* Экспертные оценки в управлении. М., 1978.
- Иванов Д.А., Иванова Е.Л., Шестакова И.Г., Тубельский А.Н.* Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. М., 1997.
- Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. М., 1991.
- Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997.
- Ионин Л.Г.* Понимание и экспертиза // Вопр. философии. 1991. № 10. С. 8–57.
- Карвасарский Б.Д.* Медицинская психология. М., 1982.
- Колесникова И.А.* О критериях гуманизации образования // Гуманизация образования. Теория и практика. СПб., 1994. С. 37–45.
- Конвенция о правах ребёнка и реальности детства в России. М., 1993.
- Копьев А.Ф.* Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопр. психологии. 1990. № 3.
- Корнилова Т.В.* Метод наблюдения процесса взаимодействия людей в дискуссии (методика Р.Бейлза) // Общий практикум по психологии: Метод наблюдения. Ч.П.М., 1985.
- Корчак Я.* Воспитание личности. М., 1992.
- Кроз М.В.* Аннотированный указатель методов социально-психологической диагностики. М., 1991.
- Крылова Н.* Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики // Новые ценности образования. Вып. 7. 1997. С.185–204.
- Кузнецов В.Г.* Герменевтика и гуманитарное познание. М., 1991.
- Кумекер Л., Шейн Дж.С.* Свобода учиться, свобода учить. М., 1994.
- Кун М., Макпартлэнд Т.* Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. М., 1984. С. 180–187.
- Кургин Е.А.* и др. Экспертиза объёма и качества медицинской помощи по программе обязательного медицинского страхования. М., 1996.
- Кэмпбелл Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М., 1980.
- Лийк К.* Влияние домашней среды на развитие ребёнка // Средовые условия групповой деятельности. Таллин, 1988. С. 71–90.
- Липатов С.А.* Методы социально-психологической диагностики организации // Введение в практическую социальную психологию. М., 1994. С. 171–182.
- Лэнг Р.* Расколотовое «Я». СПб., 1995.
- Лэндрет Г.* Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994.
- Маслоу А.* Психология бытия. М.: Киев, 1997.
- Матюнин Б.Г.* Соотношение знания, незнания и творческого безмыслия // Педагогика. 1994. № 2. С.19–22.
- Международные исследовательские проекты в образовании. М., 1993.

- Мертон Р., Фиске М., Кендал Т.* Фокусированное интервью. М., 1991.
- Моисеев А.М., Моисеева О.М.* Заместитель директора школы по научной работе. М., 1996.
- Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования. М., 1995.
- Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995.
- Новые ценности образования: Культурные модели школ. М., 1997.
- Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалёва, В.В.Сталина. М., 1987.
- Осницкий А.К.* Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики. М., 1996.
- Пешкова Л.А., Петровский А.М., Шнейдерман М.В.* Организация экспертизы и анализ экспертной информации. М., 1984.
- Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Кольберг Л.* Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психол. журн. 1992. №3. С. 175–182.
- Педагогика и логика. М., 1993.
- Петровская Л.А.* Организация и проведение групповой дискуссии // Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяйников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990. С. 12–13.
- Подoliaев О.Л.* Становление личности. Актуальные концепции. Иркутск, 1997.
- Поиск. Экспертиза. Выбор. Информ. метод: Сб., Вып.3. Пенза, 1997.
- Полани М.* Личностное знание. М., 1985.
- Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. М., 1997.
- Реале Д., Антисери Д.* Западная философия от истоков до наших дней: В 4т. Т.4. СПб., 1997.
- Регуш Л.А.* Наблюдение в практической психологии. СПб., 1996.
- Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации: Метод. письмо МО РФ от 24.04.1995 // Вестник образования. 1995. № 7. С. 86–89.
- Роджерс К.* Эмпатия // Психология эмоций: Тексты. М., 1984. С.235–237.
- Роджерс К.* К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. М., 1986. С. 201–230.
- Роджерс К.* Эллиен Вест и одиночество // Моск. психотерапевт. журн. 1993. № 3. С. 60-74.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
- Сагатовский В.И.* Ценностное основание гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. Новосибирск, 1992. С. 9–33.
- Семёнов В.Е.* Метод изучения документов в социально-психологических исследованиях. Л., 1983.
- Семья в психологической консультации. М., 1989.
- Сергеев В.М.* Когнитивные методы в социальных исследованиях // Язык и моделирование социального взаимодействия / Общ. ред. В.В.Петрова. М.: Прогресс, 1987. С. 3 –20.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.
- Снайдер Р., Снайдер М., Снайдер Р. (мл.)* Ребёнок как личность. М.; СПб., 1995.
- Соколова Е. Т.* Проективные методы исследования личности. М., 1980.
- Средовые условия групповой деятельности. Таллин, 1988.
- Стеркина Р. Б.* Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения // Вестник образования. 1996. № 6. С. 45–70.
- Терпимость: преддверие мира. ЮНЕСКО, 1994.
- Тиллих П., Роджерс К.* Диалог // Моск. психотерапевт. журн. 1994. №2. С. 133–150.
- Тубельский А.* Экспертиза инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997. С. 158–179.
- Форманюк Т. В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель дезадаптации учителя // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
- Фридман Л.М.* Изучение процесса личностного развития ученика: Метод. рекомендации

для учителей и практических психологов. М., 1995.

Фрумин И. Демократизация школы как основное направление её обновления // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997. С. 97–141.

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

Хломов Д.Н., Баклушинский С.А., Казьмина О.Ю. Руководство по оценке уровня развития социального поведения старшеклассников. М., 1993.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М., 1993.

Человек в социальной и физической среде. Таллин, 1983.

Черноушек М. Психология жизненной среды. М., 1989.

Шванцара И. и др. Диагностика психического развития. Прага, 1978.

Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998.

Школа самоопределения: первый шаг. М., 1989.

Школа самоопределения: шаг второй. М., 1994.

Шнекендорф З.К. Путеводитель по конвенции о правах ребёнка. М., 1997.

Экспертиза деятельности руководителя образовательного учреждения в процессе аттестации. Новгород, 1995.

Экспертная оценка качества педагогических программных средств вычислительной техники. Л., 1990.

Экспертные оценки и восприятие искусства. М., 1977.

Экспертные оценки при формировании и реализации программ научных исследований. СПб., 1992.

Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. М., 1991.

Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997.

Янг Д.Б. Разработка стандартов естественнонаучного образования в США. СПб., 1996.

Ясвин В.А. Моделирование образовательной среды. М., 1997.

Gauss J. Evaluation of Socrates // Phi Delta Rappan. 1962. № 4.

Kohlberg L. The Psychology of Moral Development. N.Y. et al., 1984.

Kuhmekker L., Gielen U., Hayes R.L. The Kohlberg legacy for the helping professions. Birmingham: REP Books, 1991.

Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client-centered framework // Psychology: A Study of a Science. 1959. V. 3. P. 184–256.

Rogers C.R. Becoming partners: marriage and its alternatives. N.Y.: Delacorte Press, 1972.

Rogers C. Freedom to learn for the 80's. N.Y. et al., 1983.

Sadker M.P., Sadker D.M. Teachers, Schools, and Society. N.Y. et al., 1994. The Carl Rogers reader / H.Kirschenbaum, V.L.Henderson (Ed.). Boston, 1989.