

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
НОЦ «ИНСТИТУТ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ»
АССОЦИАЦИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**ЭКСПЕРТИЗА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ИННОВАЦИЙ**

*Под редакцией
д-ра пед. наук, проф.
Г.Н. Прозументовой*

Томск
2007

УДК 681.3
ББК Ч 481.283
Э 41

Э 41 Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2007. – 156 с.

ISBN 5-94621-219-2

В сборнике представлены материалы Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: экспертиза инноваций», проведенной в декабре 2006 г. Книга познакомит с результатами исследования разных авторов. Тем не менее, содержание сборника характеризуется не только тематическим единством – все работы посвящены экспертизе, но также и общностью в понимании возможностей экспертизы для эффективного управления образовательными инновациями.

Сборник состоит из трех частей: в первой из которых обсуждаются вопросы методологии и теории экспертизы образовательных инноваций; во второй части характеризуются области, направления экспертизы и экспертных исследований; в третьей части осуществляется рефлексия опыта экспертизы разных «предметностей», рассматриваются её образовательные возможности.

Предлагаемая книга интересна прежде всего тем, кто занимается организацией экспертизы инноваций, управлением инновациями. А также тем, кто проводит исследования в области инновационного образования.

УДК 681.3
ББК Ч 481.283

Редакционная коллегия сборника:

Г.Н. Прозументова, д-р пед. наук, проф. (отв. редактор),
О.М. Краснорядцева, д-р психол. наук, проф.,
Е.В. Шевелева (техн. оформление)

ISBN 5-94621-219-2
(978-5-94621-219-9)

© Томский государственный университет, 2007

Содержание

1. Теоретические основания экспертизы образовательных инноваций	5
<i>Прозументова Г.Н.</i> Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления	5
<i>Рыкун А.Ю.</i> Социологическая экспертиза в структуре управления образовательными практиками: основания актуализации и возможности использования	18
<i>Братченко С.Л.</i> Мир экспертизы и его возможные координаты	31
2. Возможности и проблемы использования экспертизы для сопровождения образовательных инноваций	46
<i>Красноярцева О.М.</i> Проблемы психологического содержания экспертизы и диагностики инноваций в образовании	46
<i>Зоткина А.О.</i> Экспертиза как признак и условие профессионализации	52
<i>Суханова Е.А.</i> Организационные изменения в инновационных образовательных учреждениях как объект экспертизы	61
<i>Малкова И.Ю.</i> Открытая экспертиза инновационного содержания образовательных проектов	69
<i>Сырямкина Е.Г.</i> Общественная составляющая экспертизы в инновационных образовательных процессах	78
3. Опыт разработки экспертных оснований и организации экспертизы инноваций	86
<i>Вторина Е.В., Ковалева Л.Ю., Ячменева Е.К.</i> Проблемы и перспективы развития инновационной деятельности образовательных учреждений ЗАТО Северск (на материале экспертизы инновационных практик)	86
<i>Соколов В.Ю.</i> Опыт разработки и использования экспертной карты для анализа совместной деятельности по проектированию содержания образования в учебной теме	94
<i>Поздеева С.И.</i> Открытое совместное действие педагога и ребенка как предмет экспертизы	106
<i>Колтаков С.Н.</i> Экспертиза в структуре образовательного действия	114
<i>Волкова Ж.В.</i> Управление разработкой и реализацией инновационных образовательных услуг как предмет экспертизы	124
<i>Калачикова О.Н.</i> Использование экспертизы в управленческой поддержке инновационной деятельности педагогов	131

Никитина Л.А. Экспертиза как условие становления исследовательской компетентности будущего педагога	141
Волкова Н.В. Новые формы подготовки студентов к инновационной педагогической деятельности как предмет экспертизы	150

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

Г.Н. Прокументова

Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления

Сразу необходимо заметить, что экспертиза инноваций, в т.ч. инноваций в образовании сегодня становится исключительно популярной темой научных обсуждений [1–4]. Рефлексия результатов исследований в этой области, а также проведенное нами ранее изучение подходов и практики организации экспертизы инноваций, использования экспертизы в управлении инновациями [5, 6] позволили сформулировать вопросы моего сегодняшнего доклада. Я думаю, что важно обсудить следующие вопросы:

1. Что представляет собой управление образовательными инновациями? (В чем особенность образовательных инноваций как предмета управления?)

2. Что представляет собой экспертиза как средство управления инновациями, а точнее, образовательными инновациями?

3. Каковы функции и результаты экспертизы образовательных инноваций в гуманитарном управлении?

*Что представляет собой управление
образовательными инновациями?*

Прежде всего подчеркну, что экспертизу я рассматриваю в контексте гуманитарного управления образовательными инновациями. Поэтому необходимо сформулировать хотя бы самое общее представление об образовательной инновации как особой области управления. Понятие образовательной инновации вводится нами для того, чтобы выделить, фиксировать такую точку, такое место образовательного пространства, где появляется «Я» человека. Поэтому образовательная инновация характеризуется не просто изменения или нововведения в образовании, но такие изменения, которые происходят, совершаются по воле и «вине» самого человека; такие изменения, когда человек делает свое образование *предметом личного участия, заботы, влияния*. Деятельность человека по созданию своего образовательного пространства (Я-пространства) и является

образовательной инновацией. При этом важно, что образование начинает рассматриваться человеком как *зависимая* от него самого и *обусловливаемая* им самим область жизни, деятельности. Следовательно, и результатом образовательных инноваций выступает не внедрение новшеств, а создаваемые самим человеком нормы и формы образования, его образовательное пространство, но также и сам человек, его изменение, его образование. Введение понятия образовательной инновации фокусирует исследовательское внимание на том, чего хотят к чему стремятся люди в своем образовании; на том, что образование самого человека осуществляется и обусловливается его участием в создании образовательных пространств и сообществ. При этом результатом образования представляются не только и не столько психологические новообразования, сколько сформированность, становление Я-пространства субъекта образовательных инноваций. Подробно такое представление об образовательных инновациях обсуждается нами в коллективной монографии [7]. Сейчас же коротко сформулирую несколько тезисов для пояснения такого понимания образовательных инноваций.

Прежде всего, на мой взгляд, необходимо различить инновации в образовании и образовательные инновации. Образовательные инновации характеризуют а) личное действие человека по его *участию* в своем образовании, его влиянию на свое образование, способ его «личного присутствия» в образовании; б) действия по *созданию* человеком своей *образовательной реальности*, Я-пространства в образовании; в) процесс образования как становление человеком своей образовательной формы. Иными словами, понятие «образовательная инновация» фиксирует внимание на *участи* человека в своем образовании, позволяет понять, что образование человека связано именно с его влиянием на уже сложившиеся формы образования, с преодолением образовательного отчуждения. А это значит, что понятие «образовательная инновация» позволяет характеризовать *антропологический* контекст и *гуманитарное* содержание инноваций: оно фиксирует исследовательское внимание на том, какие изменения в образовании имеют смысл для самого человека, происходят по его воле, как человек влияет на свое образование, образует значимые, смысловые формы своего образования. И как в процессе личного участия в образовании происходит образование самого человека. Поэтому и можно говорить, что образовательные инновации раскрывают антропологический контекст образования: ответственность человека за свое образование не декларируется, а раскрывается как процесс создания человеком своего образовательного пространства и тем самым образования самих субъектов. Введение понятия «образовательная инновация» актуализирует проблематику и вопросы,

связанные с организацией образования, основным из которых является вопрос субъекта образовательных инноваций, становления человека как субъекта участия и влияния в образовании, на образование. А значит, особую актуальность приобретают вопросы управления инновациями, вопросы о том, что представляет собой *содержание управления*, когда речь идет об *управлении образовательными инновациями*.

При характеристике управления образовательными инновациями важно отметить особенности образовательных инноваций как области управления.

Во-первых, подчеркну, что поскольку образовательная инновация – это личное (инициативное) действие человека, его *личная связь* со своим образованием, постольку она представляет собой

– *образовательную интенцию, явление личного смысла образования* для конкретного человека. А значит, учитывая природу образования смысла (А. Асмолов, Д. Леонтьев), надо полагать, что в момент рождения, *появления образовательная инновация* характеризуется неформальностью своего содержания и границ, недифференцированностью этого содержания, слабой вербализацией. Поэтому не столько ее рождение, сколько становление требует особых форм управленческой поддержки и сопровождения;

– *отклик человека на сигналы, вызовы и требования* окружающей среды. Понятно, что именно люди, а не система образования оказываются наиболее *чувствительны и восприимчивы* к сигналам изменения и развития. Поэтому образовательная инновация и должна восприниматься управлением как отклик на необходимость изменения образования, как сигнал чувствительности и восприимчивости к изменениям, как указание на «острые» места, требующие изменения;

– *место* преодоления человеком своего образовательного отчуждения, т.е. место *перехода человека* из позиции усвоения, присвоения норм и правил образования, в *позицию созидания, образования* им личностных норм и форм образования. Поэтому *именно смена позиции* человека в образовании оказывается предметом управления образовательными инновациями.

Во-вторых, для характеристики управления образовательными инновациями существенно то, что ее *явление* всегда происходит в системе образования. А значит, для управления образовательными инновациями необходимо понимать их отношение с системой образования. То, что образовательная инновация:

– является местом и *каналом связи системы* образования и окружающей среды. Еще раз подчеркну, что система образования мало чувстви-

тельна и восприимчива к изменениям окружающей среды, поэтому именно образовательные инновации следует рассматривать как место и канал *установления связи* системы с окружающей средой; такое место, где система начинает *слышать* требования к изменениям и *улавливает реальные* требования изменений, реальные тенденции развития образования;

– является реальным способом *очеловечивания* системы образования. Проблема «очеловечивания» образования именно в *допущении* образовательных инноваций. Очеловечить образование вовсе не означает придумать (поставить) новые, еще «лучшие» цели образования. Очеловечить образование означает *допустить самого человека* до участия в своем образовании и влияния на него; означает «поддаться» влиянию человека, «учесть» самого человека в образовании, ориентироваться на его образовательные интенции. Поэтому управление как раз и есть это «допущение» образовательных инноваций и тем самым есть способ *реального очеловечивания* системы образования;

– всегда является «*нарушением*» уже *сложившегося* порядка, сложившихся форм, норм организации и жизни системы образования. Поэтому образовательная инновация – это «угроза» системе, место неявной «смуты» и появления явной оппозиции. Образовательной инновации, по определению, уготованы прописка на периферии системы и статус маргинального, незаконного действия в системе. Значит, управление – это выращивание из потенциала «незаконных» инициатив ресурса развития и очеловечивания системы образования.

В-третьих, для понимания содержания управления образовательными инновациями следует отметить, что содержание управления в системе (системой) характеризуется как деятельность по повышению организованности, преодолению «сбоев» в функционировании системы, деятельность по подбору и адаптации кадров, обеспечивающих стабильность и устойчивость функционирования системы. Иными словами, содержание управления *в системе* – это установление и поддержание сложившегося «порядка», таких связей, которые обеспечивают устойчивое функционирование системы и достижение поставленных перед ней целей. Появление образовательной инновации в системе, в учреждении означает для управления:

– необходимость выработать (корректировать), *образовывать* цели системы, привлекая тех людей, которые иницируют изменения; разрабатывать и реализовывать *механизмы влияния* самих субъектов образовательного процесса на систему образования; создавать *человеческий потенциал* и ресурс (человеческий капитал) системы образования;

– значимость не только и не столько содержания образования, его целей, средств, форм и норм, но прежде всего значимость *способов совме-*

стной деятельности участников образовательной практики, *способов образования* целей, содержания, средств, форм и норм; отказ от редукации личных целей в системе ради выполнения цели системы; распространение и использование в управлении *диалогического способа* образования целей, норм и форм жизни системы образования;

– использование разных видов сопровождения, особенно *исследовательского сопровождения* в управлении, в т.ч. экспертизы для узнавания (опознавания) образовательных инноваций, их поддержки, для усиления их *влияния* на систему образования и анализа их образовательной эффективности.

В целом можно сказать, что управление образовательными инновациями означает *изменение предмета, содержания управления* и вообще, формирование новой *культуры управления образованием*: переход к гуманитарному управлению образованием. Гуманитарное управление и есть управление образовательными инновациями: организация участия и влияния человека на свое образование, создание условий, механизмов для образования людьми мест «личного присутствия» в образовании. Отсюда понятно, почему в культуре гуманитарного управления особое значение придается организации исследований, исследовательскому сопровождению управления, в т.ч. экспертизе как одному из направлений исследовательского сопровождения управления образовательными инновациями. Схематично место и назначение экспертизы в управлении образовательными инновациями можно показать следующим образом. На рис. 1 показано, что образовательная инновация является пространством личного присутствия человека в своем образовании.



Рис. 1. Явление образовательной инновации

На рис. 2 отражено место образовательной инновации в системе образования: периферия и граница системы с внешним миром.

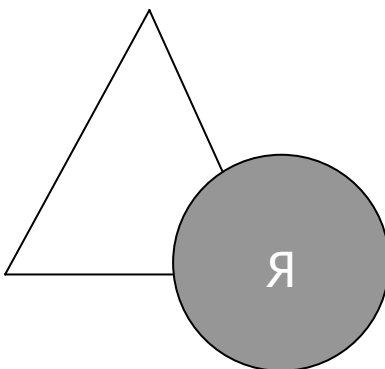


Рис. 2. Место образовательной инновации в системе образования

Поэтому и качественное изменение системы образования обусловливается тем, как управление при помощи и посредством экспертизы узнает (опознает) образовательные инновации; устанавливает их содержание и особенности; понимает место и возможности влияния на систему (рис. 3).

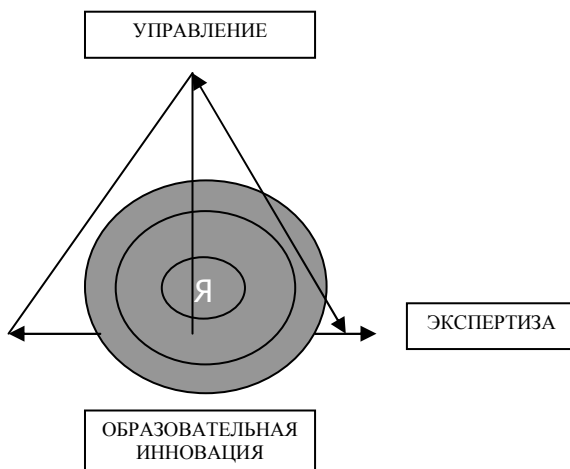


Рис. 3. Образовательная инновация как предмет управления в системе образования

В общем, выделение образовательных инноваций в качестве предмета управления означает *возможность* а) существенных изменений места человека в своем образовании и качества его образования; б) качественного изменения всей системы образования, ее очеловечивания и повышение ее реалистичности; в) формирования нового качества управления образованием, его гуманитаризации. Но это все *возможность*... *Реальность* же такова, что выделение образовательных инноваций в качестве предмета управления сталкивается с отсутствием управленческих средств. Речь идет о средствах проявления, сопровождения, поддержки образовательных инноваций, о средствах, одним из которых является экспертиза. Можно сказать, что у экспертизы больше возможности в изменении качества управления инновациями, в преодолении антропологического дефицита управления и всей системы образования. Но речь идет о возможностях... И для их реализации необходимо изменение самой практики организации экспертизы.

*Что представляет собой экспертиза как средство
гуманитарного управления инновациями?
Какова сложившаяся практика
организации экспертизы?*

Кто хоть однажды подавал заявку на какой-либо конкурс, тот знает, как делается экспертиза. Во-первых, для проведения экспертизы происходит отбор специалистов по предмету экспертизы и основания, критерии этого отбора закрыты для тех, кто участвует в конкурсе. Мы не понимаем, как, на каком основании отбираются эксперты. Дальше, при традиционной форме организации экспертизы происходит допущение того, что мнение отдельного специалиста является истинным суждением и на его основании можно устанавливать ценность предлагаемых инициатив, проектов, изменений в образовании. В процессе экспертизы происходит формирование специалистами «независимых» мнений по предмету экспертизы. При этом происходит «сакрализация» процесса, экспертиза превращается в таинство избранных и посвященных, своего рода, «шаманство». Поэтому невозможно понять, не только то, на каких основаниях осуществляется экспертиза, но и то, почему сделаны именно такие выводы и получены именно такие результаты экспертизы. (Речь не идет о том, справедливы или нет выводы и результаты. Речь идет о том, что для участников конкурсов основания предпочтений, суть процедур экспертизы. А потому независимость экспертов воспринимается, в действительности, как их субъективизм). Вообще-то каждый из нас понимает, почему экс-

пертиза делается так, как делается, но тем не менее мы вынуждены играть по установленным правилам. В результате сложившейся практики экспертизы происходит «авторитезация» ее процедуры и самих результатов: частному мнению эксперта присваивается статус авторитетного мнения, которое еще и объективируется путем его социальной поддержки и признания результатов экспертизы. Понятно, что организация экспертизы по такому сценарию вообще не направлена на то, чтобы проявить особенности личной инициативы, качество инновационной деятельности, проблемы. Человеку, субъекту инициативы просто объявляют результат экспертизы. В этой связи можно сказать, что такая организация экспертизы не выполняет задачи гуманитарного управления: она не «работает» с образовательными инновациями. И такую организацию экспертизы можно назвать *закрытым экспертным действием*. Хочу сразу заметить, что закрытая экспертиза, сложившиеся формы ее организации многими учеными подвергаются сегодня критике. Конечно, способы и условия усовершенствования экспертизы предлагаются разные: усовершенствование процедур экспертной работы и ее профессионализация [8], ограничение области применения [9]; гуманитаризация ее содержания и процедур [10, 11]. Именно это, последнее направление кажется нам особенно важным в контексте гуманитарного управления инновациями. Поэтому при организации экспертизы регионального конкурса школ в рамках национального проекта «Образование» мы имели возможность и попытались сделать прецедент гуманитарной экспертизы школ, реализующих инновационные образовательные программы. Что же было сделано в организации экспертизы?

Организация экспертизы как средства управления образовательными инновациями

Содержание экспертной работы и последовательность шагов по ее организации.

Первый шаг. Формирование субъекта проведения экспертизы образовательных инноваций. Прежде всего речь идет об общественных рекомендациях по формированию состава экспертов (рекомендации общественных организаций). Проводилось открытое обсуждение всех кандидатур и утверждение состава экспертов на Координационном Совете, который представлял собой орган общественно-государственного управления конкурсом школ. Здесь очень важным моментом являлось то, что состав экспертов определялся и на основании личного заявления самих рекомендуемых специалистов и профессионалов.

Второй шаг. Выработка ценностных оснований и содержания экспертизы. Эксперты вместе с претендентами (заявителями на конкурс) участвовали в выработке ценностных оснований и содержания экспертизы. Обсуждали вместе с претендентами подходы и содержание экспертизы, определяли, что представляют собой инновации как объект экспертизы, формировали представления об инновационной образовательной программе и об инновационных результатах как о предмете экспертизы. Все это было содержанием совместных обсуждений на открытых семинарах где участвовали и претенденты, и заявители, и представители общественных организаций.

Третий шаг. Выработка процедур экспертизы. Создавалась экспертная карта для оценки школ. Для чего был организован специальный проектный семинар, на котором эксперты определяли критерии и показатели экспертизы, проводили их операционализацию, выделяли этапы осуществления процедуры экспертизы. Были рассмотрены вопросы позиционирования в экспертной работе, процедуры автономизации и суверенизации в экспертной деятельности. Формировались представления о функциях экспертизы в управлении и экспертной культуре.

Четвертый шаг. Проведение экспертизы и позиционирование экспертов, выработка ими своего авторитетного мнения. Организация экспертизы как открытого действия сначала вызывала непонимание у некоторых членов Координационного Совета. Члены Совета выразили опасение, что эксперты не смогут независимо проявить свою позицию, но согласились с доводами, что именно совместная работа позволит экспертам сформировать профессиональные компетенции для выражения собственной позиции. Впоследствии уже сами эксперты отмечали (100%), что именно организация совместной работы как друг с другом, так и с претендентами, открытое обсуждение ценностных оснований, критериев и показателей экспертизы; разработка экспертной карты и процедур экспертизы позволили им компетентно и профессионально выполнить свою работу. В процессе проведения экспертизы каждый из экспертов индивидуально использовал выработанные основания и процедуру экспертизы. Если было необходимо, проводились консультации и уточнения процедуры использования экспертизы.

Пятый шаг. Объективация результатов экспертизы и рефлексия экспертами собственной деятельности. Результаты экспертизы утверждались на Координационном Совете. А процедуры, содержание экспертизы, обсуждались на специально организованных Открытых аналитических семинарах: проявляли профессиональные затруднения экспертов, пытались понимать, в чем особенности экспертизы образовательных ин-

новаций, анализировали результативность и эффективность преодоления затруднений при экспертизе инноваций и т.д. В процессе и по итогам обсуждений формировались предложения по эффективному управлению инновациями, рекомендации в адрес разных уровней управления, предложения по созданию профессионального экспертного сообщества. Все это позволило сформировать и программу повышения квалификации экспертов, которая называется «Организация экспертизы в гуманитарном управлении». Подчеркиваю, что объективация результатов экспертизы заключалась не только в том, чтобы объявить результаты конкурса школ, но и в том, чтобы сами эксперты объективировали свою деятельность, подвергли анализу результаты и содержание собственной экспертной деятельности, самое организацию экспертизы, сформировали предложения по ее усовершенствованию. В целом такую организацию экспертизы я называю открытым экспертным действием.

Организация экспертизы и особенно этап ее объективации позволили сделать сравнительный анализ разных подходов к организации экспертизы (традиционный и инновационный подходы) и сформировать представление о закрытом и открытом экспертном действии.

Сравнительный анализ разных способов организации экспертизы

Закрытое экспертное действие	Открытое экспертное действие
Отбор специалистов для проведения экспертизы	Формирование субъекта проведения экспертизы
Допущение частного мнения в качестве ценностного основания экспертизы	Разработка ценностных оснований, подхода и процедур проведения экспертизы
Сакрализация экспертных действий и процедур в процессе проведения экспертизы	Позиционирование, автономизация и суверенизация экспертных действий
Формирование независимых экспертных мнений	Рефлексия, оценка организации экспертизы и содержания экспертной деятельности
Авторитизация частного мнения: приписывание ему статуса истинного, объективного суждения	Объективация результатов и процедур экспертной деятельности.

Принципиальная разница между этими действиями заключается в том, что в Открытой экспертизе формируется сам субъект ее проведения, допускается влияние как экспертов, так и претендентов на выработку оснований, критериев, показателей, процедуры экспертизы. Открытая экспертиза имеет своим результатом не просто фиксацию победителей, но еще и влияние на изменение практики образования и управления, появление новых управленческих механизмов. Именно в процессе проведе-

ния открытой экспертизы нарабатываются и реализуются механизмы управления образовательными инновациями.

Каковы функции и результаты экспертизы образовательных инноваций в гуманитарном управлении?

Обсуждая необходимость использования открытого действия при организации экспертизы, следует отметить, что такая экспертиза как раз направлена на то, чтобы понять и поддержать инициативные изменения образования, изменения, осуществляемые самими участниками образовательной практики. Тем самым основной целью открытой экспертизы становится проявление потенциала образовательных инноваций для изменения системы образования и превращение потенциала в ресурс. Что означает указание на задачи, которые могут быть решены только путем использования образовательных инноваций и усиления их влияния на практику образования.

Экспертиза в гуманитарном управлении проявляет множественность и разнообразие образовательных инноваций, устанавливает различие прецедентов и мест изменений образования, позволяет сформулировать ценностные основания и направления влияния человека на систему образования. Поэтому можно сказать, что открытая экспертиза является не просто одним из средств управления образованием, но средством *преодоления антропологического дефицита образования*. В связи с чем задачи экспертизы можно конкретизировать как:

- проявление прецедентов (уникальных мест) изменения образования, возникающих по инициативе самих участников образовательной практики;
- опознавание сути и содержания инициативных изменений образования (качества изменений);
- установление границ изменения образования путем указания на результаты и возможные последствия реализации личных инициатив;
- оценивание образовательных инноваций относительно их потенциала и ресурсности для совершенствования системы образования;
- выработка рекомендаций по усилению и использованию образовательных инноваций и инновационного ресурса в образовании.

Открытая экспертиза существенно меняет качество управления образованием. Организация и проведение экспертизы с привлечением экспертов «со стороны», в т.ч. представителей общественных организаций, профессионального сообщества означает и открытый характер управления образованием. Такая организация экспертизы обуславливает становление *нового субъекта управления*, характеристиками которого являются

использование в управлении образованием общественной составляющей, ресурса гражданского общества и институтов; делегирование властных полномочий представителям общественности и самим участникам образовательного процесса. А это значит, что открытая экспертиза есть средство реального перехода к стратегии *диалогического управления*.

Проведение открытой экспертизы обуславливает также усиление *исследовательского содержания управления* образованием. Организация нами открытой экспертизы позволила установить а) особенности и состояние образовательных инноваций; б) направления инициативных изменений образования; в) характеристики эффективного управления инновациями. Нами установлено также, что инновационные образовательные программы, действительно, являются средством качественного изменения образования и могут стать фактором системного изменения образования; что инициативные изменения образования обуславливают и его организационные изменения; что образовательные учреждения, в которых осуществляются инновации, приобретают черты образовательных организаций и образовательных сообществ. Более того, проведение экспертизы как открытого действия позволило выделить и проблемы, которые появляются в управлении образовательными инновациями. Прежде всего мы фиксируем, что образовательные инновации имеют тенденцию к локализации и поэтому возникают серьезные трудности в их «продвижении», расширении области влияния. Эксперты заметили также, что по потенциалу влияния образовательные инновации амбивалентны и могут стать причиной как позитивных, так и негативных изменений образования, что, будучи связаны с человеком, могут имитироваться и приобретать характер псевдоинновации.

Проведение исследования в процессе открытой экспертизы позволило представить образовательные инновации в качестве особого *типологического основания* в образовании. Использование такого основания, по нашему мнению, позволит представить суть системных изменений образования под влиянием инноваций, охарактеризовать инновации как потенциал и инновационный ресурс образования, определить пути, условия становления инновационного сектора образования.

В результате проведения открытой экспертизы стало возможным сформулировать ближайшие задачи управления образовательными инновациями: расширение их влияния на систему образования и «перевод» инновационного потенциала образования в инновационный ресурс, создание инновационного сектора образования. Это означает, что ставка на развитие образования делается не только на финансовые и материально-технические ресурсы, а на внутренний, человеческий ресурс и челове-

ский капитал самой системы образования. При этом образование перестанет рассматриваться как «собесовская» система, но станет рассматриваться как практика производства человеческого потенциала, инновационного ресурса, как система отвечающая за производство и разработку «средств» производства интеллектуального, человеческого капитала.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бакитановский В.И.** Гуманитарная экспертиза. Тюмень, 1990.
2. **Новикова Т.Г.** Экспертиза инновационной деятельности в образовании: монография. – М.: АПКиППРО, 2005. – 290 с.
3. **Экспертиза** в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – 454 с.
4. **Лобок А.М.** Проблемы диагностики и экспертизы инновационной образовательной деятельности // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006, с. 349-373.
5. **Экспертиза** инновационных процессов в образовании. Подходы к проблеме экспертизы в образовании. Книга 1. – Томск, 1999, – 189 с.
6. **Экспертиза** инновационных процессов в образовании. Практика организации и опыт проведения экспертизы. Книга 2.–Томск, 1999, – 232 с.
7. **Переход** к Открытому образовательному пространству: феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 484 с.
8. **Сафуанов И.И.** Гуманитарная экспертология: актуальные проблемы и перспективы // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006, с. 51-62.
9. **Леонтьев Д.А.** Экзистенциальные основания экспертной деятельности // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006, с. 45-50.
10. **Братченко С.Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования. М., 1999.
11. **Тульчинский Г.Л.** Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006, с. 10-29.

А.Ю. Рыкун

Социологическая экспертиза в структуре управления образовательными практиками: основания актуализации и возможности использования

Состояние систем образования индустриально развитых стран, включая Россию последних десятилетий XX в., характеризуется как кризисное. Наиболее очевидным проявлением кризиса является противоречие между экспансией системы образования и ростом массовости на всех её уровнях, включая высшее, с одной стороны, и практически тотальной критикой системы представителями правительственных кругов, бизнеса, общественности и самой системы образования, с другой.

Несмотря на тотальный характер критики, её содержание изменяется. Если в 1960-е гг. акцентировалась неспособность решить задачу нравственного воспитания, то со второй половины 1970-х, а именно с речи Дж. Каллагэна, произнесённой в 1974 г. в Оксфордском колледже Рескин наиболее значимой темой критики является несоответствие профессионального образования и требований рынка труда, как локальных, так и национальных.

В силу того, что система образования и рынок труда нетождественны друг другу и носят комплексный и масштабный характер, их рассогласование – это вполне ожидаемое явление. Оно превращается в проблему, когда принимает особо крупные размеры. В данной ситуации возможны два базовых сценария. Во-первых, спрос со стороны рынка труда превышает предложение, например, в силу бурного роста экономики и недостаточного развития системы образования. Во-вторых, спрос со стороны рынка труда оказывается существенно меньше предложения со стороны системы образования. Это, можно сказать, простые или базовые формы рассогласования. Разумеется, возможны и смешанные формы: недостаток одних специалистов при избытке других. Однако наша работа посвящена ситуации, смысл которой, перефразируя одного из персонажей гоголевского «Ревизора» состоит в том, что нужный выпускник «есть, да только к делу не может быть употреблён». Иными словами, профессиональное образование по нужным рынку труда специальностям оказывается «дефицитным». Этимологически данный термин является русской калькой английского слова «deficient» и означает «ущербный» или «недостаточный», неспособный к нормальному функционированию.

Гипотетически «дефициентность» может означать простой недостаток, дефицит специалистов определённой профессии и уровня квалификации. Второй смысл – это дефицит необходимых знаний, умений и навыков, которые востребованы на производстве (в широком смысле, речь идёт не только о промышленности). Третий смысл – это психологическая «дефициентность», выражающаяся в неумении позиционировать себя на рынке труда, в отсутствии необходимого для взрослого человека и самостоятельного агента на рынке труда уровня личностной зрелости, отсутствии необходимых коммуникативных навыков, неадекватное представление о собственной рыночной стоимости работника и о реалиях того производственного пространства, в которое входит работник. Следует отметить, что понимаемая так дефициентность связана не только с личностными факторами (например инфантилизмом молодого человека), но и с системными особенностями сложившейся системы высшего образования.

Наиболее важным обстоятельством, лежащим в основании критики системы образования, является фактическая смена моделей образования. Основой для экспансии, как на уровне общего, так и профессионального образования явилась модель образования индустриального общества, сформировавшаяся в конце XIX – начале XX в. Она предполагала репродуктивный стиль изложения, жёсткие иерархические отношения между обучающим и обучающимся, чёткие границы между учебными дисциплинами, и то обстоятельство, что период обучения чётко отделялся от профессиональной деятельности во временном отношении. Современные модели образования и общества представляются гораздо менее определёнными. Если важнейшей характеристикой индустриальной модели, с точки зрения образовательных практик, являлся её статичный характер, то важнейшим атрибутом модели, а корректнее – моделей, пришедших ей на смену, является их нестабильность и вариативность.

Социологическая экспертиза современных образовательных практик предполагает не только и не столько выявление недостатков модели индустриального типа или гипотетических черт моделей, которые её сменяют, сколько определение точек роста, в которых воздействие эксперта может быть оптимальным с точки зрения управления меняющимися образовательными практиками. Современное поле образовательных практик не ориентируется на экстраполированное во времени прошлое, оно создаёт множественные варианты будущего.

Чем обусловлена значимость социологической экспертизы образовательных практик?

Первая причина значимости обусловлена социальным характером проблем, стоящих перед образованием, в частности, проблемы доступно-

сти образования и, шире, социального идеала как цели образовательной деятельности. Рассмотрим эти проблемы подробнее. Проблема доступности образования в современной ситуации связана с тем, что перефразируя У. Бека, имеет место тенденция «рефеодализации» в распределении шансов и рисков на рынке образования». Например, доступность вузовского образования в Томском регионе в целом достаточно высока, что определяется размерами вузовского комплекса, как абсолютными (семь вузов), так и относительными (на 481 тыс. населения города или 1 млн жителей области, включая областной центр). В то же время доступность неодинакова для различных слоёв населения и зависит от:

1. Соотношения образования, полученного до вуза и требований вузов. В настоящее время это соотношение таково, что большинство (данные исследования 2001 г. «Молодёжь Томского региона: образ жизни, жизненные стратегии и жизненные планы», проведено кафедрой социологии ТГУ, выборка 1256 чел.) абитуриентов (56%) пользовались либо репетиторством, либо подготовительными курсами для поступающих в вузы. В целом, жители села изначально менее подготовлены для поступления, чем жители города, однако эта закономерность не является абсолютной. Для ряда сельских выходцев изначальное отставание, связанное также с недостаточными социальным и культурным капиталом, является стимулом для более интенсивных усилий и опережения, в будущем, выпускников городских школ – более подготовленных, но и более инертных. Отчасти острота проблема диспаритета может быть снижена за счёт тотальной интернетизации школ области. Однако до настоящего времени характер и степень влияния интернетизации на успехи учеников из области в плане поступления в вузы не изучена. Определённые результаты по выравниванию шансов дал эксперимент по проведению ЕГЭ в Томской области.

2. Места проживания. Выпускники школ и иные абитуриенты, проживающие в городе имеют больше шансов поступить в вузы областного центра не только в силу более качественной подготовки в школах города, наличия у некоторых из них связей с вузами в той или иной форме, возможностей получить дополнительную подготовку для поступления, но также и потому что проживание в городе требует дополнительных расходов. В случае невозможности получения родительской поддержки в достаточном размере такие расходы означают необходимость самостоятельного заработка, как легального, так и нелегального, что снижает уровень вовлечённости в собственно учёбу.

3. Уровня притязаний абитуриента, вуза и факультета. Вузы Томска предлагают пересекающиеся образовательные программы (например, под-

готовка по специальности «социальная работа» ведётся в четырёх вузах, а факультеты иностранных языков имеются в трёх вузах), однако не все они одинакового качества. Некоторые вузы, предлагающие подготовку высокого качества уже несколько лет подряд сталкиваются с конкурсами отличников (например Томский университет систем управления и радиоэлектроники – ТУСУР), тогда как есть вузы, которые в основном ориентируются на «остаточный контингент» и выпускников сельских школ.

4. Платёжеспособности. Все вузы города предлагают обучение на платной основе, что расширяет образовательные возможности. Однако на некоторых специальностях стоимость обучения достигает 40 000 руб. в год. При средней зарплате (по области) на уровне 10000–12000 руб. такая цена делает платное образование проблематичным. Однако помимо платы за собственно образование и упоминавшихся выше расходов, связанных с проживанием в Томске студентов-нетомичей, существует проблема информационной депривированности части учащихся, абитуриентов и студентов: недостаточной доступности современных информационных технологий, необходимых (а не просто желательных) для обучения на ряде специальностей вследствие плохого финансового положения.

В настоящее время в Томском регионе существуют возможности для получения как качественного массового, так и элитного образования. Эти возможности определяются наличием в городе и регионе большого числа образовательных учреждений разного профиля, уровня подготовки и качества. В тоже время, вызывает беспокойство декларируемая фокусировка образовательных усилий (на уровне средней школы) на выявлении и сопровождении прежде всего одарённых детей. Оправданная мера осуществляется на фоне сокращения числа обязательных часов и может привести к снижению уровня образования учащихся, неспособных оплачивать дополнительное обучение. Позволим себе привести мнение эксперта, представляющего управление образованием:

В: И количество часов в школе уменьшится?

О: Обязательно, да. Но будут дополнительные часы. Потому что попытка уменьшить до 30 часов нагрузку у старшеклассников в неделю чревата последствиями. Да, необходимый минимум можно записать в эти 30 часов, но плюс использовать интерактивные формы обучения, но всё равно нужно дать возможность ребёнку ещё дополнительно заниматься.

В: Эти дополнительные часы будут платными?

О: Я боюсь, что да, и я против этого выступаю, но тем не менее видимо всё движется именно в эту сторону. Потому что у нас люди не

понимают: образование для человека должно быть бесплатным, оно должно быть очень дорогим для государства, но для человека бесплатным.

Негативные последствия могут дать также такие новации как профилизация, поскольку в тенденции, учитывая сокращение числа обязательных (бесплатных) часов, она означает замену общеобразовательной, то есть всесторонней подготовки «стримингом», а также реализация принципа «деньги следуют за учеником». Эффект последнего может быть аналогичен тому, с которым столкнулась Британская система среднего общего образования, реализовавшая этот принцип. Лучшие ученики концентрируются в лучших школах, преимущества которых связаны не только и не столько с усилиями педагогов и административного персонала, но с лучшим финансированием и оборудованием, а также лучшим контингентом учащихся и родителей (поскольку школы расположены в благополучных районах). Худшие школы будут деградировать, поскольку и относительно продвинутые ученики и качественный учительский будут стремиться покинуть их. При этом успешность действий учителей и администраторов, желающих переломить ситуацию в слабых школах, представляется проблематичной, поскольку изначально неравные условия будут усугубляться оттоком средств и качественного контингента учащихся и учителей. Ещё одна выдержка из интервью:

То что мы ввели норматив на одного учащегося, когда уровень зарплаты в школе будет зависеть от количества обучающихся, дети будут идти в ту школу, которая успешна, где дают хорошее качественное образование, поэтому я был против того, чтобы в средствах массовой информации опубликовали результаты ЕГЭ, поскольку сегодня, пока у нас ещё не выстроен этот механизм, мы подставляем школы, которые объективно не могут дать высокое качество образования по разным причинам. В том числе и контингент. А это же как болото, оно засасывает постепенно. Поэтому только конкуренция может повысить качество образования плюс новые технологии. Ну и плюс человеческий фактор, люди, которые кроме как в педагогической деятельности в другой сфере себя не мыслят.

Проблема социального идеала является более масштабной и отражает глубокие изменения культурной ситуации в целом. Речь идёт о недостатке идей и идеалов, могущих придать нам цель и моральное направление в радикально изменившихся социальных и технологических условиях.

Иными словами, данная проблема может быть обозначена как проблема исчерпания символических ресурсов (Д. Ливайн).

Вторая причина значимости социологической экспертизы связана с социальной значимостью процессов, происходящих в системе образования. Без учёта социального содержания процессов в образовании и социального контекста непонятны сами эти процессы. Примером может служить разрушение мотивации у учащихся профессиональных учебных заведений – от начальных до высших. Эта проблема знакома, пожалуй, любому вузовскому преподавателю. Разумеется, острота или отчётливость её симптомов может быть различна и зависит, в том числе от мастерства самого преподавателя. Однако так или иначе очевидно, что в тот период, когда студенты начинают понимать, что впереди у них не пять лет жизни в вузе, а скорый выход на рынок труда, они начинают демонстрировать беспокойство, сомнения в выборе специальности и интерес к учёбе падает, даже если сохраняется успеваемость. Диагноз этому явлению дал в метафорической форме уже упоминавшийся У. Бек. По его мнению, современная система образования подобна кассе, которая продаёт билеты на вокзал, с которого поезда ходят не по расписанию, если ходят вообще. В какой-то момент (по наблюдениям автора статьи – к третьему курсу обучения в вузе, а в случае начального и среднего профобразования зачастую уже до поступления в учебное заведение) студенты начинают понимать, что образование не просто не является гарантией социальной мобильности, но оказывается гарантией противоположного: того, что восходящая мобильность и иные цели, транслируемые социальной системой (Р.К. Мертон) фактически окажутся недоступными. Примером может быть материальное благосостояние. По экспертным оценкам на покрытие необходимых расходов выпускника Томского вуза, связанных с работой и проживанием на территории города, в настоящее время необходимо ежемесячно около 12 тыс. руб. Разумеется, эти сведения доступны и учащимся учреждений профессионального образования и они не способствуют желанию отдавать все силы учёбе, чтобы с полученными знаниями, навыками и дипломом выйти на рынок труда.

Несмотря на свою актуальность, в настоящее время социологическая экспертиза носит скорее маргинальный характер для самих образовательных практик, несмотря на динамичное развитие отечественной и мировой социологии образования в последние годы. Ни пользователи образовательных услуг, ни преподавательский состав, ни администраторы, ни политики, принимающие решения в отношении образования, не воспринимают социологическую экспертизу как необходимый элемент управления образовательными практиками.

Данное утверждение прекрасно иллюстрируют слова завуча одной из английских школ, приведённые британским исследователем образования Д. Хэргрейвзом: «Если исследование хорошее, оно подтверждает то, что я и так знаю, следовательно мне не нужно слушать об этом ещё раз. Если исследование не подтверждает моих представлений, значит это плохое исследование».

Необходимо определение того, на каких этапах и уровнях управления образовательными практиками социологическая экспертиза будет оптимальной, и того, в какой форме она должна быть реализована.

На что должна быть направлена социологическая экспертиза образования и каким должен быть предполагаемый результат? Мы будем отвечать на этот вопрос в обратном порядке (сначала о результате, затем о том, на что должна быть направлена экспертиза).

Социологическая экспертиза как условие управленческого воздействия предполагает исполнение трёх функций: исследовательской, рефлексивной и коммуникативной. В приведённом выше примере с демотивированными учащимися очевидным направлением построения коммуникации социологом будет реконструкция видения ситуации учащегося и молодого специалиста основными её участниками: работодателем, преподавателем и администратором образовательного учреждения и, разумеется, самим учащимся.

Такие функции предполагают постоянный характер экспертизы, её многоуровневость, вовлечённость исполнителя и «пользователя» образовательной услуги в управленческую деятельность, а также исполнение образовательным учреждением не только инструментальных (передача знаний и навыков) функций, но функций придания смысла условиям (в том числе маргинальным) образовательных практик.

Реализация социологического экспертного исследования как средства управленческого воздействия осуществляется с учётом гетерогенности и динамичности институциональной культуры образовательных учреждений, поскольку управление должно соответствовать гетерогенной и динамичной текстуре образовательной практики. Это предполагает усиление локальной составляющей управленческого воздействия (при направленности на реализацию стратегических целей). Данное условие является компонентой «рефлексивной модернизации». Рефлексивная модернизация (термин, введённый Э. Гидденсом, С. Лэшем и У. Беком) вместо присущих технократической модернизации стандартизации и усиления контроля (а также замены человеческого труда компьютерным в сфере рутинного труда, использование методов повышения эффективности из бизнеса в общественном секторе, в том числе в образовании) делает ак-

цент на общественном образовании, что предполагает усиление обратной связи между разными уровнями системы образования и между системой образования и заинтересованными членами местного сообщества, а также распространение знаний и общественного обсуждения тем, связанных с кризисом технократической модернизации (например, генетически модифицированные продукты, клонирование, техногенные катастрофы и т.д.). С теоретической точки зрения, оно означает изменение статуса индивидов и инстанций, фактически осуществляющих перемены на исполнительском уровне.

Исполнители приобретают атрибуты агентов, то есть инициаторов перемен, целеполагающих деятелей. Однако в целях обеспечения эффективности достижения целей, реализуемых академическими учреждениями, и когерентности деятельности агентов, последние должны быть способны и мотивированы к координации своих локальных задач и перспектив с более широкими организационным и социальным контекстами. Последнее требование означает введение социологического содержания в качестве необходимой компоненты экспертизы.

Практическое использование результатов исследовательской экспертизы как элемента управления предполагает разрешение ряда противоречий: принципиального различия позиций эксперта, с одной стороны, и субъекта управленческого воздействия на образовательные практики, с другой, с точки зрения сущности и целей процесса экспертирования; отсутствие включённости практиков в исследовательские дискурсивные и методологические конвенции, образующие основу экспертной деятельности; недоступность результатов исследований, вследствие их публикации в специализированных мало доступных изданиях. Предпосылки для разрешения этих противоречий содержатся в работах исследователей образования, а также ряда социологов, в частности, Дж. Александера, Э. Гидденса, И.Ф. Девятко, Д. Ливайна, Д.Л. Константиновского, Д. Смит, В.Н. Шубкина, В.А. Ядова, и др., и связаны, на наш взгляд, прежде всего с возможностями реализации мультипарадигмального подхода к эмпирическим исследованиям и интерпретативной стратегии экспертного знания (З. Бауман).

Актуализация экспертизы образования как условия эффективности управленческого воздействия связана не только и не столько с использованием выводов и рекомендаций, полученных академическими исследователями, сколько с возможностью комплексного и многоуровневого участия самих управленцев (администраторов), а также иных практиков от образования, в том числе преподавателей, в исследовательской деятельности. Признание за управленцами и преподавателями права на экс-

пертную исследовательскую деятельность означает и переосмысление роли и природы самой исследовательской деятельности и, в частности, отказ от её только академической идентичности, что предполагает особый смысл позиции эксперта и экспертной деятельности. Эксперт занимает позицию не вне обследуемого сообщества, а внутри него.

Рефлексии по поводу трансформаций образовательной системы могут носить вероятностный характер, причём, особое значение приобретает распространение результатов рефлексии и изменение интенций (как поводов управленческого воздействия), содержания и последствий деятельности агентов управления образовательными практиками под влиянием таких результатов. С точки зрения исследовательской методологии, такая позиция предполагает не только присутствие спекулятивного содержания в работе авторов экспертного проекта, «достраивающих» интенции информантов до некоторой теоретической модели, но и артикуляцию проективных способностей самих информантов, которые фактически и являются авторами конструируемой модели. Роль эксперта-социолога заключается в её (модели) экспликации и минимизации возможных искажений собственно авторской позиции субъекта образовательных практик. Таким образом реализуется коммуникативная функция социолога, соответствующая интерпретативной парадигме социогуманитарного знания, оптимальной для состояния позднего модерна, характеризующегося чрезвычайной насыщенностью и одновременно фрагментарностью информационного поля, множественностью интеллектуальных, ценностных и нормативных позиций, не всегда очевидной. В свою очередь, практики пользователя, направленные на реализацию его целей, благодаря взаимодействию с дисциплинарным социогуманитарным знанием, приобретают рефлексивный характер, а само это знание становится элементом стратегического действия, направленного на конструирование будущего.

Условием оптимизации взаимодействия участников социологической экспертизы является позиция открытости эксперта в отношении ценностей акторов, включённых в экспертируемые практики, что означает необходимость паритетных отношений между сторонами: «эксперт – акторы». В этом случае происходит взаимное выяснение и сопоставление ценностных позиций эксперта и актора.

Рефлексивность субъекта управления является элементом подхода к позиции обучающейся организации, отвечающего современным управленческим задачам. Такой подход предполагает постоянную адаптивность, поскольку направлен на взаимодействие с переменами, происходящими в организации. Целенаправленные перемены, будучи формой управленческого действия, способом организационного развития и стра-

тегией выживания, имеют ценностную природу, при этом сама концептуализация будущего уже является частью процесса конструирования.

Например популярная ныне в качестве аргумента для принятия управленческих решений в сфере образования ссылка на вызовы глобализации и международной конкуренции маскирует тот факт, что данное явление может иметь по крайней мере две весьма различных интерпретации. Согласно первому из них, (см. М. Янг, с. 157) разделяемому многими политиками, глобализация это ряд неостановимых экономических процессов, затронувших практически все страны мира. Эти процессы способствуют снижению роли национальных правительств и повышению роли и расцвету мультинациональных корпораций. Таким образом, глобализация, это власть глобального рынка, которой не может избежать ни одна страна и которая оказывает влияние на любые политические акции. В этой ситуации единственное, что может и должно предпринять любое национальное правительство, это способствовать вхождению своих стран в глобальный рынок в настолько большом количестве секторов экономики, насколько возможно. Это, в свою очередь, означает, минимизацию участия государства в регулировании рынка, снижение социальных расходов, приватизацию ранее государственных отраслей экономики и введение рыночных (фактически – квазирыночных) отношений в такие сферы как образование. Именно так понимали глобализацию правительства большинства развитых стран (особенно консервативные правительства), МВФ и Мировой Банк.

В то же время, вышеприведённая интерпретация глобализации может интерпретироваться как продукт консервативной идеологии, поскольку большая часть принципиальных решений, например об экономических инвестициях, по-прежнему принимается на национальном уровне. Большинство наций действительно оказалось в сходных обстоятельствах и разделяет сходные интерпретации этих обстоятельств, однако последние не являются независимыми от политических решений. Глобальная реальность обладает высокой степенью сложности и эта сложность в полной мере отражена в теоретических концептуализациях глобализации. Если попытаться их суммировать, то речь идёт о процессах, начавшихся ещё в 1970-е гг. и включающих глобализацию рынка промышленной продукции, экспансию и диверсификацию потребительского спроса, развитие новых коммуникационных технологий, «сокращение расстояний» вследствие массового развития воздушного транспорта и окончание идеологического противостояния эпохи холодной войны. Именно таковы компоненты новой глобальной ситуации, в которой сегодня действуют правительства отдельных государств. Разумеется, они ориентируются на про-

изошедшие изменения в своей образовательной политике, однако содержание последней может быть, и фактически оказывается, весьма различным в зависимости от положения, занимаемого страной в мировом экономическом порядке, во-первых, национальных традиций данной страны, во-вторых, и наконец, политических решений, принимаемых данным правительством.

Таким образом, перемены содержат элемент спекуляции и креативный элемент, поэтому они нелинейны. Роль социологической экспертизы в данном случае заключается в артикуляции версий желаемого будущего и создания пространства для диалога между носителями разных позиций.

В контексте анализа путей реорганизации образовательного учреждения в направлении обучающейся организации рефлексия как элемент экспертизы становится атрибутом самого субъекта экспертируемого действия. Подобная новация трансформирует содержание экспертной деятельности: не эксперт вырабатывает решение проблемы во взаимодействии с пользователем (субъектом управления), но пользователь делает это самостоятельно, используя экспертизу как проблематизирующий ресурс. Выработка управленческих стратегий, соответствующих изменениям на национальном уровне, на уровне учебного учреждения, на уровне персонала образовательных учреждений, предполагает ряд новаций.

Во-первых, анализ микроконтекстуальных и микроисторических (то есть происходящих на уровне данного образовательного учреждения и подразделения) процессов трансформации идентичности представителя образовательного учреждения (преподавателя и педагога) (а также роли, карьеры, самоорганизации). Во-вторых, введение в схему анализа такого, ранее игнорировавшегося аспекта, как амбивалентность и скептицизм в отношении изменений, а именно рассмотрение их не как препятствия, а как позитивного элемента (И. Крэйб, П. Тэйлор). Речь идёт о введении в планирование, антиципацию изменений и новаций скептического аспекта, как необходимого элемента. В-третьих, это переосмысление роли самих представителей академического сообщества и в особенности роли исследовательского сопровождения управления образовательными практиками.

В современной ситуации такая роль, то есть роль эксперта-социолога заключается в придании смысла происходящему в организации. Целесообразно говорить не столько о структурировании будущего, сколько о придании смысла непосредственному прошлому и уточнении крайне неопределённых будущих перспектив, что означает перманентный характер экспертизы трансформирующихся образовательных практик и их «встроенность» в сами процессы осуществления трансформаций.

В-четвёртых, необходимость учитывать то обстоятельство, что перемены всегда предполагают потери. Потери и связанные с ними ощущения утраты связаны с нерациональными аспектами придания смысла.

Будет ли обновлённая экспертиза востребована? К сожалению, попытка ответить на этот вопрос вызывает в памяти слова одного из экспертов прошлого о том, что несколько человек способны подтащить осла к водоёму, но пить его не заставит и шайтан.

ЛИТЕРАТУРА

- Бек У.** Общество риска. На пути к другому модерну: Пер. с нем. / Пер. В. Седельника и Н. Фёдоровой; Послел. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
- Бек У.** Что такое глобализация?: Пер. с нем. А. Григорьева и В. Седельника; Общ. ред. и послел. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
- Девятко И.Ф.** Социологические теории деятельности и практической рациональности. – М.: Аванти полюс, 2003. – 336 с.
- Константиновский Д.Л., Овсянников А.А., Покровский Н.Е.** Программы национального фонда подготовки кадров и обновление социологического образования в России // Социологический журнал. – 2004. – № 3/4. – С. 120–142.
- Константиновский Д.Л., Хохлушкина Ф.А.** Формирование социального поведения молодежи в сфере образования // Социологический журнал. – 1998. – № 3/4. – С. 22–42.
- Рыкун А.Ю., Южанинов К.М., Матулис В.В., Мухин Л.Н.** Региональная система высшего образования и рынок труда. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 166 с.
- Шубкин В.Н., Константиновский Д.Л.** Молодёжь и образование: методологические вопросы и опыт социального прогнозирования на материале социологических исследований в Новосибирской обл. – М.: Наука, 1977. – 160 с.
- Ядов В.А.** Два рассуждения о теоретических предпочтениях // Социологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 70–72.
- Ядов В.А.** Реплика уважаемому оппоненту // Социологический журнал. – 1996. – № 1/2. – С. 89–92.
- Alexander J.C.** Twenty Lectures: Sociological Theory Since World War II. – Columbia University Press, New York, 1987. – 393 p.
- Bauman Z.** Intimations of Postmodernity. – Routledge, London and New York, 1992. – 232 p.
- Beck U., Giddens A., Lash S.** Reflexive Modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order. – Cambridge, Polity Press, 1994. – 225 p.
- Craib I.** The Importance of Disappointment. – Routledge, London and New York, 1994. – 205 p.
- Giddens A.** The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. – University of California Press. Berkeley and Los Angeles, 1984–1986. – 402 p.
- Giddens A.** New Rules of Sociological Method: a Positive Critique of Interpretative Sociologies. Second Edition. – Polity Press. Oxford (UK) and Cambridge (MA), 1997. – 188 p.
- Hargreaves D.H.** A new partnership of stakeholders and a national strategy for research in education // Rudduck, J. and McIntyre, D. Challenges for Educational Research. – Paul Chapman Publishing, Ltd. – Sage, 1998. – P. 114–138.
- Levine D.N.** Visions of the Sociological Tradition. – The University of Chicago Press, Chicago and London, 1995. – 365 p.
- Merton R.K.** Social Theory and Social Structure. – The Free Press, New York, 1968. – 702 p.
- Smith D.** Sociological Theory: Methods of Writing Patriarchy / Feminism and Sociological Theory / R.A. Wallace (ed.). – Newbury Park, CA.: Sage. – P. 34–64.

- Smith D.** Women's Experience as a Radical Critique of Sociology // Readings in Social Theory: From Classic Tradition to Post-modernism / J. Farganis (ed.). – McGraw Hill, 1996. – P. 379–387.
- Taylor P.G.** Making Sense of Academic Life. Academics, Universities and Change. – The Open Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1999. – 167 p.
- Young M.F.D.** The Curriculum of the Future/ From the «new sociology of education» to a critical theory of learning. – Falmer Press, 1998–2000. – 204 p.

С.Л. Братченко

Мир экспертизы и его возможные координаты

ЭКСПЕРТИЗУ в самом общем виде можно определить как *прояснение вопроса, не имеющего очевидного ответа, с опорой на мнение специалистов (экспертов) по данному вопросу*. К экспертизе принято прибегать в тех случаях, когда нет готовых решений и искомая информация не может быть получена с помощью инструментальных методов измерения.

Такое понимание выглядит излишне неконкретным и расплывчатым – зато оно не противоречит большинству существующих определений экспертизы, а любая конкретизация – сразу исключает многие виды деятельности, также претендующие на звание экспертных... Проблема в том, что экспертиза не представляет собой нечто определенное и однородное; экспертиза сегодня – это огромный и разноликий *мир экспертиз*: от мимолетной дегустации до сложнейших исследовательских процедур, от разнообразных рейтингов по неясным критериям до строго нормированной законом судебной экспертизы... Это вносит очевидную путаницу и в такой ситуации можно, конечно, выработать «четкие критерии» и устроить безжалостную «чистку» экспертных рядов... Но можно поступить и иначе – не делить на «верных» и неверных», а постараться выстроить *общую систему координат*, сохранив единство в мире экспертиз и рассматривая все его многообразие как некий общий *континуум*, который все же попытаться как-то структурировать. Попробую пойти по второму пути...

Общее у всех вариантов экспертиз, на мой взгляд, состоит в том, что *специалист дает ответ на вопрос*; а вот *различия* – в том, как он приходит к этому ответу, каким образом предьявляет и обосновывает его... Исходя из этого, в экспертном континууме можно выделить несколько условных крайних точек, «полусов», в пространстве которых будут располагаться разнообразные конкретные типы и виды экспертиз, различающиеся *путями и способами осуществления* экспертных процедур. В первом приближении я предлагаю выделить следующие условные «полуса», задающие две основные «оси» экспертного пространства:

- Экспертиза в УЗКОМ и ШИРОКОМ смысле,
- Экспертиза ЖЕСТКАЯ и МЯГКАЯ.

Мне представляется, что большинство авторов, говоря об экспертизе, явно или неявно подразумевают либо один из этих четырех видов или некоторый промежуточный вариант, либо их комбинацию.

В основе первой оппозиции – природа исходной «экспертной информации» и способы ее получения: если *экспертиза в узком смысле* (ЭУС) опирается на *непосредственные суждения экспертов* и использует в качестве базового «метод экспертного опроса», то *экспертиза в широком смысле* (ЭШС) имеет гораздо больше разнообразных источников получения экспертной информации, прежде всего – данные, полученные в результате специального *исследования*, – и использует при этом широкий набор различных методов. Для краткости ЭУС можно также условно обозначить как *экспертизу-опрос*, а ЭШС – как *экспертизу-исследование*.

Вторая пара полюсов задает другой вектор экспертного континуума – по критерию *степени формализованности* экспертизы: от жесткой и однозначной регламентированности всех основных структурных элементов, этапов и процедур (*жесткая экспертиза*) до максимальной вариативности и отсутствия единых правил (*мягкая экспертиза*).

Остановимся кратко на каждом из четырех выделенных полюсов.

ЭКСПЕРТИЗА В УЗКОМ СМЫСЛЕ использует в качестве средства получения исходной экспертной информации *один* основной метод – *метод экспертного опроса (экспертных оценок)* – который, впрочем, имеет множество разновидностей и конкретных форм, различающихся как процедурами сбора «первичных суждений» экспертов, так и способами их (суждений) обработки (в литературе описывают «свыше 70 видов» экспертных оценок – Литвак, 1996 и др.). На более формальном языке процесс экспертизы описывается как последовательное осуществление действий *распознавания* экспертом нужной информации, ее *оценивания* и *выражения* в виде мнения (суждения), а также *анализа* (Крымский, 1990. С. 14). Распознаванию может предшествовать *поиск* информации (внутренний или внешний).

ЭУС – это способ познания определенной реальности в тех случаях, когда эта реальность не поддается простому измерению, вычислению и вообще какому-либо «объективному исследованию» – тогда и приходится опираться на субъективные мнения. Логика здесь, видимо, такова: если нет возможности изучать тот или иной аспект *реальности*, то можно подвергнуть анализу *представления* специалистов об этой реальности – в расчете на то, что в конечном итоге удастся лучше понять и саму эту реальность....

Для этого необходимо решить два ключевых вопроса: во-первых, мнения должны высказывать авторитетные специалисты, а, во-вторых, их

субъективные суждения должны подвергнуться такой обработке, чтобы обеспечить максимальную объективность.

Решение первого вопроса, в свою очередь, складывается из двух задач: КТО будет высказывать мнение и КАК это мнение получить.

Выбор экспертов представляет собой весьма непростую проблему. В определенном смысле экспертный способ решения того или иного вопроса противостоит решениям по «принципу большинства» – т.к. опирается не на наиболее *распространенные* суждения, а на более *компетентные*. Мнение мнению, как известно, – рознь. Есть «наивный» носитель информации, а есть – компетентный специалист (правда, разница между ними не всегда так очевидна и однозначна...). Именно последний может обладать качеством *экспертности* – способности выполнять функции эксперта. При этом чтобы претендовать на статус эксперта, специалисту, кроме собственно *профессиональной компетентности*, необходимы также и другие качества: *авторитетность* (т.е. его компетентность должна получить признание – социальное, в конкретном сообществе и т.д.), *практический опыт* по обсуждаемым вопросам, а также *способность* и *готовность* давать содержательную экспертную информацию и т.д. Для выбора достойных разработано большое число «методов оценки качества эксперта» (Литвак, 1982. С. 169): документальный метод, тестовый метод, методы самооценки и взаимной оценки, метод оценки непротиворечивости суждений и т.д.

Но на практике организаторы экспертных опросов опираются (явно или неявно) на *«принцип хорошего измерителя»*, который предполагает справедливость гипотезы (допущения) о том, что привлекаемый к экспертизе специалист *как таковой* является владельцем большого объема достоверных сведений и поэтому может рассматриваться как *надежный источник* информации.

Следующая задача, формулируемая как *«извлечение знаний из эксперта»* (особенно интенсивно развивается в последнее время в контексте разработок так называемых «экспертных систем» см. Джексон, 2001; Филимонов, 1994 и др.), – по общему мнению относится к числу наиболее сложных и, как представляется, здесь-то и «зарыта собака» всего опросного подхода к экспертированию. Важно понимать, что это не простая передача знаний людьми друг другу, а целенаправленное «получение» одним человеком вполне определенной информации от другого человека (обычно – нескольких) с помощью специальных процедур. Первый из них – аналитик, все чаще называемый *«инженером по знаниям»* (или «когнитологом»), вторые – *эксперты*, а основная процедура – это и есть *экспертный опрос*.

Задача «инженера по знаниям» – «извлечь» из эксперта как можно больше ценной и точной информации (особенно сложной эта задача становится при работе с группой экспертов – для этого понадобятся разнообразные дополнительные компетентности). Когнитолог также выполняет функции координатора, ведущего и несет ответственность за используемые методы экспертирования и обработки результатов (иногда являясь автором этих методов) и, в конечном итоге – за всю процедуру экспертизы и ее результаты.

Сам процесс «извлечения знаний из эксперта» является очень сложным и имеет большое число трудностей, включая такие, как: значительная доля «личного знания» и опыта эксперта, плохо поддающихся формализации; барьеры когнитивной защиты, препятствующие полному осознанию и экспликации самим экспертом содержания своих познаний; «упакованность» специальных знаний в «жаргон»; необходимость учитывать обширный, но часто неявный контекст и т.д. (перечень этих трудностей и описание некоторых из них см., например, в Джексон, 2001. Гл. 1).

Способов проведения *экспертного опроса* несколько – интервью, письменный опрос, «протокольный анализ», игровая имитация и др., – каждая из которых имеет довольно большое число форм и подвидов.

Опора на упомянутый «принцип хорошего измерителя» позволяет рассматривать полученные в ходе опроса «данные» как достоверные и в дальнейшем применять к ним методы теории измерений и математической статистики. Однако чаще все же приходится признать субъективный характер полученной «экспертной информации» и тогда необходимы дополнительные усилия по ее объективации.

«Субъективизм» экспертных суждений расценивается обычно как недостаток, и устранить его пытаются разными путями. Один из них состоит в принятии еще одного допущения «принципа хорошего измерителя» – о том, что *групповое мнение* экспертов ближе к истинному решению, нежели индивидуальное. (Вообще стремление проблему *качества* решать *количеством* – весьма характерно для современной психологии и социологии; но это тема отдельного разговора...). И тогда проблему объективации пытаются решить путем использования *групповых форм* экспертного опроса с последующей количественной и/или качественной обработкой. Разработано большое число способов форм групповой работы экспертов (одна из наиболее сложных, но достаточно эффективных и популярных – процедура «Дельфи») и еще большее число – весьма фундаментальных количественных методов *обработки и анализа данных*. Получается, что собственно экспертное действие осуществляется в самом начале экспертного опроса.

Но оно редко выступает в качестве непосредственного «продукта» экспертизы, т.к. в большинстве случаев рассматривается в качестве «субъективного сырья», которое проходит статистическую и иную обработку и в результате превращается во вполне формализованные «объективные» данные. Однако, идея достижения объективности путем умножения числа субъективных вариантов и усложнения их математической переработки выглядит спорной... К тому же *субъективность* – один из атрибутов именно экспертного знания; добываясь объективности через «стремление к отвлечению от субъективности даже при анализе субъективных явлений» (Крымский, 1990. С. 15) – мы, тем самым, рискуем устранить саму экспертизу как таковую. (Может быть, ценность экспертного опроса состоит именно в признании субъективного характера полученных результатов и сохранении персональной ответственности их авторов – экспертов, а не в том, чтобы точки зрения выдавать за «факты»?)

Другой путь получения от экспертов более надежной информации – совершенствование опросного инструментария и всего процесса экспертирования. Общая логика такова: чем ниже уровень экспертности экспертов – тем изощреннее должны быть средства «извлечения». Работа в этом направлении ведется очень активная, но пока *«не существует общепринятой научно обоснованной классификации методов экспертных оценок и тем более – однозначных рекомендаций по их применению»* (Орлов А.И., 2002).

Таким образом, подводя итог краткой характеристике *экспертизы-опроса*, важно отметить три принципиальных момента:

- выводы экспертизы формулируются, как правило, в терминах описания изучаемых аспектов действительности, но делаются они на основании анализа не самой этой действительности, а *мнений* о ней;
- уровень разработки ключевого компонента экспертизы – *извлечения знаний* – не позволяет решить проблему *«субъективности – объективности»*, являющуюся пока «слабым местом»;
- хотя «на виду» находится фигура Эксперта, которого обычно и представляют «автором» результатов экспертизы, реально он выступает в качестве *респондента*, «поставщика информации», а решающая роль принадлежит *инженеру по знаниям*, который, хотя часто и остается «за кулисами», имеет возможность оказывать существенное влияние на всех этапах – начиная с отбора экспертов и заканчивая анализом результатов.

ЭКСПЕРТИЗА В ШИРОКОМ СМЫСЛЕ – это исследование, которое имеет целью получить аргументированные ответы (валидные данные) на поставленные экспертные вопросы и в котором могут быть использованы самые разные методы – как собственно экспертные (типа экспертных

опросов), так и другие, неэкспертной природы... Именно эта открытость для любых методов изучения, эклектика и своеобразная «методическая толерантность» – составляет важнейшую отличительную особенность этого класса экспертиз.

По сути своей, ЭШС очень близка к тому, что во многих сферах (в частности – в сфере образования) принято называть *Evaluative Research* («оценочное исследование», «исследование для оценки»), и не случайно «оценка (*Evaluation*)» и «экспертиза», «специалист по оцениванию (*Evaluator*)» и «эксперт» часто используются как синонимы (см. например, Кэмпбелл, 1980; *Guiding Principles for Evaluators*, 2004 и др.). В зарубежной практике оценочные исследования в последние десятилетия получили чрезвычайно широкое распространение, пользуются немалым авторитетом и все больше утверждается понимание того, что ни один серьезный проект (программа) не может обойтись без экспертных (оценочных) исследований: «...программа считается незавершенной, если не проведена оценка ее эффективности» (Spector, 2000. P. 163).

Если для ЭУС ключевая проблема – *извлечение знания из эксперта* путем его опроса, то для ЭШС – *проведение всестороннего полноценного исследования* для получения аргументированных данных по экспертируемому вопросу. Именно *качеству исследования* уделяется первостепенное внимание – тщательной разработке структуры исследования, его основных принципов, методов, процедур и т.д. А поскольку наиболее полноценными и эффективными принято считать научные исследования, то многие авторы склонны ориентировать ЭШС именно на *стандарты научности*.

Для экспертизы-исследования (особенно – в гуманитарном варианте) ключевыми являются вопросы, связанные с целями исследования, его ценностями и принципами, выбором вида оценивания и главных критериев, методологией, методами и процедурами, результатами и экспертным заключением, а также – фигурой самого исследователя (эксперта). Коснемся некоторых из этих вопросов.

Цели, естественно, формулируются в каждом конкретном случае, но в самом общем виде цель исследования состоит в получении ответов на экспертные вопросы, для чего необходимо либо «*вынесение суждений о ценности*» изучаемого объекта, либо выяснение наличия у него тех или иных свойств и характеристик (или степени их выраженности). В отношении *образовательных программ* основная цель оценочного исследования состоит обычно в выявлении достигнутых результатов и их сопоставлении с заявленными.

Принципы играют в оценочных исследованиях очень важную роль и их соблюдению придается особое значение. Они тщательно разрабаты-

ваются и постоянно совершенствуются. В качестве примера приведем последнюю редакцию «*Руководящих принципов для Оценщиков*», принятых Американской Ассоциацией Оценки. Их немного – всего пять – но они ясно определяют основания деятельности и ее границы для профессиональных экспертов-оценщиков. Вот эти принципы (Guiding Principles for Evaluators. 2004):

А. *Систематичность исследования.*

В. *Компетентность исследователя (оценщика).*

С. *Чистота и Честность исследования.*

Д. *Уважение к людям.*

Е. *Ответственность исследователя за общественные интересы и общественное благо.*

Большое внимание уделяется также *ценностям и этическим нормам* проведения оценочных исследований, без знания и принятия которых «можно много знать о приемах оценки и все же не быть хорошим специалистом по ее проведению» (Ценности и этические нормы...).

Критерии. С точки зрения Майкла Скривена, одного из классиков теории и практики *evaluative research*, выбор критериев составляет «первый шаг в логике оценивания» (Scriven, 1991). Но часто именно этот шаг составляет большие трудности и чреват ошибками и упрощениями. Наиболее адекватный путь получения системы критериев и признаков – содержательное раскрытие и последовательная *операционализация* основных целевых понятий исследования.

Методы и процедуры оценочного исследования – тема сложная и неисчерпаемая, т.к. ЭШС, как уже подчеркивалось, отличается открытостью методическому разнообразию. Даже по отдельным параметрам невозможно отобрать строго определенный и универсальный набор методик для всех ситуаций. Есть весьма широкое и разнообразное «вариативное пространство» диагностических средств, ориентиром в котором служат конкретные задачи экспертирования, особенности конкретной ситуации, основные принципы проведения экспертного исследования и, конечно, – квалификация, опыт и интуиция самого эксперта.

В частности, ЭШС не исключает применения методов ЭУС – различные формы «экспертного опроса» нередко входят в экспертизу-исследование как составная часть и могут быть использованы на любом ее этапе – от выдвижения гипотез и постановки целей до осмысления результатов. Однако здесь суждения экспертов уже не выступают как основной источник экспертной информации, а лишь как *один из возможных*, который дополняется и сопоставляется с другими данными. Экспертиза-исследование вообще не отказывается ни от каких методов – важно, что-

бы они были хорошего качества и адекватны конкретным исследовательским задачам. Более того, многие варианты экспертных исследований не просто допускают включение разных методик – а требуют следования *принципу интерфейса* (Шанин, 1999), т.е. осознанному использованию *комплекса* методов, существенно *различающихся по своей методологии*, и прежде всего – сочетания *количественных* и *качественных* методов. Показательно, что во многих исследованиях в русле *гуманистической психологии*, смысл которых очень близок к идеям гуманитарной экспертизы образования, был применен именно интерфейсный подход (хотя и без использования этого термина) – особенно в цикле работ под руководством К. Роджерса (Роджерс, Фрейберг, 2002).

Возможно использование и *экспериментальной* стратегии – в различных ее вариантах (см. Кэмпбелл, 1980).

Еще одна важная особенность экспертизы-исследования – ее *«многослойность»* (не обязательная – но, по мнению многих авторов, весьма желательная), которая состоит в сочетании *«внешней»* экспертизы и *«внутренней»* (последняя как раз часто и проводится методами экспертного опроса).

Результаты. Научный подход к экспертизе обычно декларирует в качестве своей отличительной особенности *объективность* получаемых в исследовании результатов. Во многих случаях это, видимо, справедливо. Итоговый результат проведения ЭШС – это не просто чье-то «мнение», а выводы из исследования, специальной *деятельности* эксперта-исследователя (чаще – группы исследователей), направленной на получение обоснованных ответов на экспертные вопросы. Принципиальное отличие состоит в необходимости предоставления *доказательств* и *аргументов*, подтверждающих сделанные выводы (в то время как «мнение» как таковое не требует доказательства).

При этом следует иметь в виду, что ориентация на строгие исследовательские стандарты может изменить степень «доверия» к собственно экспертным методам – прежде всего, в силу их недостаточной объективности. Так например, в получившей в последнее время распространение *доказательной медицине* (evidence-based medicine) разработана *«Пирамида уровней доказательности»* (см., на прим., Somerfield M. et al., 2000):

1. Систематический обзор и мета-анализ.
2. Рандомизированное двойное слепое исследование.
3. Рандомизированное контролируемое исследование.
4. Когортное исследование.
5. Исследование «случай-контроль».
6. Описание случаев (серии случаев).

7. *Идеи, мнения специалистов.*

8. Опыты на животных.

9. Исследование «In vitro».

(Выделено мною. – С.Б.).

«*Мнение специалистов*» (по сути – экспертные данные) оказалось в группе наименее «доказательных» источников информации, и потому полученные таким путем данные обладают наименьшей «степенью достоверности» и *не считаются убедительным аргументом* при решения практических вопросов (о качестве и допустимости того или иного метода лечения и т.п.).

Однако, справедливо и то, что в отношении *социальной* сферы (особенно – в вопросах познания индивидуально-психологических особенностей личности, межличностных отношений, педагогических процессов и их влияния на ребенка и т.д.) *доказательность и объективность* «научных фактов» не слишком далеко ушла от *субъективности* «личных мнений»... Тем не менее исследовательский формат экспертизы требует уделять особое внимание обоснованию и доказательству выводов и в целом позволяет получить более разностороннюю и потому – более *реалистичную* картину изучаемой действительности, нежели средствами экспертизы-опроса.

Исследователь (Эксперт). В ЭШС функции эксперта меняются и существенно расширяются: его экспертность включает теперь не только знания, личный опыт и способность их «предъявлять», но в первую очередь – *исследовательскую компетентность*. Не так важно, знает ли он сам ответ на экспертный вопрос, важнее – понимает ли он *как его можно найти*, способен ли осуществить полноценное исследование вопроса.

Таким образом, по сравнению с экспертизой-опросом *экспертиза-исследование* – это способ познания

➤ более сложный и разносторонний, но, как правило, – более длительный и трудоемкий;

➤ имеющий возможности достичь большей доказательности и реалистичности в своих результатах и выводах;

➤ более свободный в выборе методов и процедур исследования;

➤ уделяющий особое внимание целям, ценностям, этическим нормам исследования;

➤ в котором эксперт выступает уже не только (и не столько) как «измерительный прибор», сколько как «измеряющий» субъект, как автор и организатор всего исследовательского процесса, анализирующий его итоги и несущий за них ответственность.

При сравнении выделенных типов экспертиз важно иметь ввиду два важных момента.

С одной стороны, необходимо понимать и учитывать *условность* такого разделения. Экспертиза *всегда* имеет сложную природу и включает в себя элементы как *субъективного* («личностного») знания, так и *объективных* данных. Разные методы экспертирования различаются прежде всего *соотношением* этих двух базовых составляющих экспертного процесса. Полностью исключить один из компонентов вряд ли возможно (да и не нужно) – даже в интуитивном «личном суждении» эксперт всегда опирается (пусть и в неявной, «свернутой» форме) на те или иные объективные данные; а попытка полного исключения субъективной составляющей равносильна отказу от экспертизы как таковой и подмене ее процедурами сравнения с эталоном, вычисления по заданному алгоритму и т.п.

С другой стороны, тесные взаимопересечения и родство рассмотренных вариантов экспертиз (некоторые авторы даже пытаются представить их как идентичные), не должны заслонить и существенные различия между ЭПС и ЭУС. Во многих ситуациях – в частности, при экспертировании в образовании – эти подходы могут выступать как *альтернативы*. Экспертиза-опрос – м.б. вполне адекватна (и даже неизбежна) в ситуации, где иные методы действительно неприменимы... Однако ограничение только опросами и отказ от полноценного исследования из соображений экономии, простоты, дешевизны, управляемости результатами и т.п. – там, где возможно более разностороннее исследование, надо признать неадекватным и просто вредным. Иногда это может иметь и «защитный» смысл – как стремление избежать полноценного обследования.

Вторая альтернатива – по степени *формализованности* процессов экспертизы – более простая и очевидная. Она аналогична общеизвестному разделению информационных данных на два типа: жесткие и мягкие.

Жесткие данные – это такая информация, которая может быть четко, количественно определена (все то, что может быть измерено и выражено в числах). Сюда относятся зафиксированные фактологические данные, результаты измерений и вычислений, статистические данные и т.д.

Мягкие данные – это те, которые не могут быть точно определены количественно, и базируются главным образом на личных впечатлениях, мнениях, ценностных суждениях конкретных людей. Мягкие данные обычно более неопределенные, личностно и эмоционально окрашенные, но зато более тонкие и чувствительные к нюансам.

Понятно, что такое разделение условно, и редкая информация однозначно вписывается в один из этих типов, чаще мы имеем дело со сложными ее комбинациями. С другой стороны, есть некоторые возможности

«перевода» мягких данные в жесткие (это, например, делается при обработке информации для ее хранения и обработки с помощью компьютера); однако, как правило, эти возможности существенно ограничены.

В соответствии с преобладающим типом информации и предлагается выделять ЖЕСТКУЮ и МЯГКУЮ экспертизы.

ЖЕСТКАЯ экспертиза отличается тем, что в ней все элементы заданы четко, однозначно и, как правило, имеют правовую основу. Примером может служить большинство государственных экспертиз, в особенности – различные виды судебных экспертиз, в которых предельно ясно прописаны все основные элементы: цели и задачи экспертизы, ее объект и предмет, принципы и этапы проведения, методы и условия их применения, требования к экспертному заключению, самому эксперту и многому другому (включая и такой важный, но мало разработанный вопрос, как «экспертные понятия» – см. Сафуанов, 1998). Здесь даже назначение экспертизы осуществляется только по специальному и строго регламентированному решению. Вот, например, как определяется *судебная* экспертиза: это «процессуальное действие, состоящее из проведения исследований и дачи заключения экспертом по вопросам, разрешение которых требует специальных знаний в области науки, техники, искусства или ремесла и которые поставлены перед экспертом судом, судьей, органом дознания, лицом, производящим дознание, следователем или прокурором, в целях установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по конкретному делу» (О государственной судебно-экспертной деятельности... 2001).

К этому полюсу жесткости и формализованности тяготеют и другие виды государственных, ведомственных и профессиональных экспертиз – включая технические, патентные, лингвистические, экологические (хотя последние имеют много вариантов – включая и гораздо более «мягкие» *общественные экологические экспертизы*).

Следует иметь в виду, что в жестком варианте экспертизы особое внимание придается *экспертному заключению*, которое может иметь силу юридического документа. Заключение эксперта должно основываться на положениях, дающих возможность проверить обоснованность и достоверность сделанных выводов на базе общепринятых научных и практических данных. Обоснованность заключения эксперта предполагает научную, логическую и методическую грамотность проведенного исследования и изложения его результатов, а также подтверждение выводов эксперта соответствующими фактами и аргументами (Галяшина, 2003).

Эксперт несет за все свои действия в рамках экспертного исследования персональную ответственность, а нарушения заданных требований влечет за собой самые серьезные последствия... Поэтому не менее жест-

кими являются и требования к самим экспертам, к их аттестации и т.д. Определение уровня профессиональной подготовки экспертов и аттестация их на право самостоятельного производства экспертизы осуществляются экспертно-квалификационными комиссиями в «установленном порядке». Правда, при этом даже в документах по судебной экспертизе «нигде в законодательном порядке не оговаривается, кого считать профессионально компетентным для производства судебной экспертизы, в том числе проводимой психологом» (Сафуанов, 1998. С. 13).

Надо признать, что для определенных сфер экспертной деятельности «жесткость» представляется вполне оправданной – работа в рамках строгих законов не должна оставлять «лазеек», т.к. речь идет о важных вопросах, более того – от экспертных решений часто зависят судьбы людей... Другая причина стремления к жесткости – недоверие к «субъективности» мягких экспертиз. Около века назад А.Ф. Кони писал: «Экспертиза чувств и впечатлений вводит исследователя в область проявлений индивидуальных настроений под влиянием состояния здоровья, темперамента и целого ряда почти неуловимых для постороннего условий и обстановки каждого данного случая. Вывод сведущих людей должен быть безусловно объективным, тогда как такая экспертиза, имея чисто субъективный характер, неизбежно должна приводить к произвольным выводам» (Кони, 1912. С. 385). Такой взгляд и стремление к изгнанию «субъективности» распространены и сегодня, в том числе и в психолого-педагогических сферах.

Однако, если считать экспертизой лишь так строго и однозначно прописанные виды исследований, – то большинство проводимых повсеместно «экспертиз» (в том числе – в образовании!) тут же должны быть лишены этого статуса... В то же время, очевидно, что при проведении экспертиз для нужд образования (в рамках аттестации, лицензирования и т.д.) явно прослеживается желание придать им максимальную жесткость.

МЯГКАЯ экспертиза – наоборот, предельно неформальная и вариативная, не имеющая универсальных норм, правил, форм и требований к проведению и использованию результатов. Ярким примером может служить разнообразная «аналитика» (особенно – политического толка). В «мягкой» экспертизе часто оказывается вполне приемлемым своеобразный вариант *идеографического* подхода – когда на примере отдельных (единичных) случаев делаются выводы общего характера. Здесь эксперт – полный хозяин в постановке вопросов, в выборе способов получения ответов, их интерпретации и т.д. При этом, как правило, если он и несет какую-либо ответственность, то только моральную. «Воспроизводи-

мость» выводов и процедур экспертирования минимальная, т.к. обычно они авторские и ситуативные, и потому – уникальные и неповторимые.

Не используя в качестве основной «доказательной базы» объективное, *явное* знание, мягкая экспертиза гораздо более внимательна и чувствительна к знанию *неявному*, которое может быть получено, прежде всего с использованием *феноменологических* методов. *Интуиция, эмпатия, диалог* – вот основные средства получения такого знания. Это, в частности, означает, что для осуществления полноценной мягкой экспертизы эксперт должен быть компетентен в методологии познания не только внешнего мира, но и внутреннего – собственной *субъективности*. Очень ценный экспертный материал может быть получен, например, с использованием метода «*вопросов самому себе*» (см. Роджерс, 1987; Братченко, 2005).

Еще одно различие между жесткими и мягкими формами экспертизы состоит в *соотношении объема фактологической базы и выводов*. В первом случае это соотношение явно в пользу фактов: часто весьма сложное, длительное исследование и накопление огромного массива фактических материалов завершается лишь кратким вердиктом (в пределе – это может оказаться одно-единственное слово!). Во втором случае «пирамида» *факты-выводы* переворачивается: даже гомеопатическая доза фактов позволяет выстроить экспертам-аналитикам весьма пространные выводы и комментарии.

Мягкая экспертиза часто отвечает не на все вопросы (или – отвечает не полностью, не однозначно), более того – часто порождает новые вопросы... Это может рассматриваться как недостаток МЭ и во многих ситуациях, возможно, так и есть. Но если иметь в виду не только конкретный частный результат, а и стратегические эффекты экспертизы (которые важны особенно в педагогической сфере!), то надо признать: развивающие цели могут быть достигнуты при условии *диалогизации экспертируемой ситуации* – если у ее участников *благодаря экспертизе удалось* породить не только новый взгляд, но и сомнения, не только подвести итоги и «выставить оценки», но и запустить обсуждение, дискуссию, актуализировать рефлексию и поиск новых смыслов...



Еще раз подчеркну: представленные типы экспертиз задают только крайние и очень условные точки «экспертного мира» (и сам набор полюсов – тоже, естественно, не окончательный – можно было бы еще выделить внешнюю и внутреннюю экспертизы, специальную и комплексную и т.д. и т.п.). Тем не менее, в этом пространстве могут найти

свое, более или менее определенное место большинство конкретных видов экспертиз.

Например, *гуманитарная экспертиза толерантности в образовании* в моем понимании, с одной стороны, тяготеет к полюсу экспертизы-исследования, а с другой – пытается занять промежуточное место между жестким и мягким вариантами (но ближе к мягкому). Такое нахождение «своего места» позволяет, в частности, лучше понять, что *гуманитарная* она – прежде всего по своим *целям и ценностям*; а в *методологии* опирается не только на «родные» гуманитарные (качественные) методы, но следует *принципу интерфейса* (и что при этом вполне оправдано применять экспертные опросы – но не оправдано ими ограничиваться); что становится *государственной* ей противопоказано – т.к. требуемая в этом случае жесткость противоречит ее сути и т.д.

Таким образом, хочется надеяться, что для каждого вида экспертизы подобное *самоопределение* в основных координатах «мира экспертиз» будет способствовать более адекватному и осмысленному применению...

ЛИТЕРАТУРА

1. **Братченко С.** Вопросы самому себе – как путь понимания... // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2005. – Вып. 2 (7). – С. 101–112.
2. **Галышина Е.И.** Понятийные основы судебной лингвистической экспертизы // Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах: Материалы научно-практического семинара. – Ч. 2. – М., 2003.
3. **Джексон П.** Введение в экспертные системы. – М., 2001.
4. **Кони А.Ф.** На жизненном пути. – СПб., 1912.
5. **Крымский С.В. и др.** Экспертные оценки в социологических исследованиях. – Киев, 1990.
6. **Кэмпбелл Д.** Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – М., 1980.
7. **Литвак Б.Г.** Экспертная информация: методы получения и анализа. – М., 1982.
8. **Литвак Б.Г.** Экспертные оценки и принятие решений. – М., 1996.
9. **Масленников Е.В.** Метод экспертного опроса в социологическом исследовании. Программа учебного курса. – М., 2002.
10. **Морозов М.Н.** Курс лекций по дисциплине «Системы искусственного интеллекта». www.marstu.mari.ru:8101/mmlab/home/AI/index.html
11. **«О государственной** судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации». Федеральный закон №73-ФЗ от 31 мая 2001 года // Парламентская газета. – 2001. – № 100.
12. **Орлов А.И.** Эконометрика. – М., 2002.
13. **Роджерс К.** Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. – № 10. – С. 22–24.
14. **Роджерс К., Фрейберг Д.** Свобода учиться. – М., 2002.
15. **Сафуанов Ф.С.** Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. – М., 1998.

16. **Сидельников Ю.В.** Экспертология – новая научная дисциплина // Автоматика и телемеханика. – 2000. – Вып. 2. С. 107–126.
17. **Филимонов В.А.** Курс «Экспертные системы». – ОмГУ, 1994.
18. **Ценности** и этические нормы при проведении оценки. http://www.ngosnews.ru/docs/nwcde/library/06_eval/norm_eval.zip
19. **Шанин Т.** Методология двойной рефлексивности в исследованиях современной российской деревни // Качественные методы в полевых социологических исследованиях. – М., 1999. – С. 317–344.
20. **Guiding** Principles for Evaluators. American Evaluation Association. 2004. <http://www.eval.org/GuidingPrinciples.htm>
21. **Scriven M.** Evaluation Thesaurus. – 1991.
22. **Spector P.E.** Industrial and organizational psychology: Research and practice. – N.Y. 2000.
23. **Somerfield M. et al.** ASCO Clinical Practice Guidelines: Progress, Pitfalls and Prospects // J. Clin. Oncol. – 2000. – Vol. 4, № 4. – P. 881–886.

2. ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ ДЛЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

О.М. Краснорядцева

Проблемы психологического содержания экспертизы и диагностики инноваций в образовании

В данной статье представлены обобщения результатов работы секции «Психологическое содержание экспертизы и диагностики инноваций в образовании», проходившей в рамках Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: экспертиза образовательных инноваций» (ноябрь 2006 г.), сделанные автором, который являлся руководителем данной секции. Аудитория секции состояла из психологов, педагогов и директоров образовательных учреждений Сибири и Дальнего Востока (всего в работе секции приняли участие 42 человека).

Психологи образования и медицинские психологи обменялись опытом психологического сопровождения образовательного процесса, диагностики инноваций в образовании и выявлении, коррекции негативных последствий реализации инновационных практик, проявляющихся в ухудшении здоровья участников образовательного процесса. Следует отметить, активность в разработке моделей психологического сопровождения инновационных изменений в образовании практических психологов, работающих в системе дополнительного образования.

Дискуссия по поводу уточнения содержания понятий «экспертиза инновационных изменений в образовании», «экспертная оценка психолога», «позиция психолога в экспертизе инновационных образовательных проектов и программ» позволила обозначить целый ряд проблем, достаточно хорошо актуализируемых в процессе профессиональной рефлексии психологов, имеющих опыт участия в подобного рода экспертной деятельности. Эти проблемы можно сформулировать следующим образом.

1. Размытость представлений о том, есть ли основания отчленять психологическую экспертизу как самостоятельный вид экспертизы в образовании от психологического содержания экспертизы инновационных

изменений в образовании. А если такие основания есть, то каковы соответствующие функции психолога, привлекаемого в качестве эксперта?

2. Практически везде происходит идентификация экспертной деятельности психолога с исследовательской и (или) диагностической. В этой связи становится понятной необходимость уточнения функциональной модальности позиции психолога, задействованного в экспертизе.

3. Если экспертиза – особый вид профессиональной деятельности, то возникают вопросы о содержании ключевых профессиональных компетенциях психолога-эксперта и программах подготовки, повышения квалификации психологов-экспертов.

4. Острая нехватка адекватного экспертным задачам методического оснащения, поскольку сегодня становятся очевидными ограничения используемого психологами традиционного диагностического инструментария.

Анализ публикаций, посвященных проблемам гуманитарной экспертизы в образовании [2, 3, 4], позволяет в рамках основных задач гуманитарной экспертизы в образовании (проявление прецедентов и определение содержания инновационных изменений; установление границ развития и изменений в образовании; прогнозирование последствий инновационных изменений и выработка соответствующих рекомендаций), определить контуры психологического содержания экспертизы инновационных изменений в образовании. Прежде всего, это тот круг вопросов, которые напрямую касаются продуктов инновационной образовательной деятельности. С собственно психологической точки зрения этими продуктами являются те изменения, которые происходят с самими участниками инновационного образовательного процесса.

Сегодня все чаще запросы к психологам от разработчиков образовательных проектов формулируются в виде заказов на исследовательское сопровождение изменений в образовании, которое предполагает исследование «человека становящегося» в процессе конструирования, построения им собственной реальности, собственного пространства. Речь идет о своевременном выявлении образовательных результатов или образовательных феноменов, относящихся к собственно психологическим новообразованиям (появляющимся на определенных этапах, стадиях реализации образовательного проекта), совокупность которых дает основания для анализа продуктивности конкретной образовательной программы (или образовательного проекта как формы развития и реализации образовательной деятельности) с целью оперативного внесения соответствующих коррекций как в ее содержание, так и в организационные формы. Следует оговорить, что образовательные эффекты и образовательные

результаты понимаются в данном контексте в качестве обобщенных, интегративных планируемых проектных результатов.

Образовательные эффекты представляют собой недетализированные (в силу слабой, недостаточной осознанности, проработанности разработчиками) образовательные результаты, описание которых в образовательном проекте не позволяет четко представить, в каком виде по каким основаниям можно будет делать суждения о получении планируемых образовательных результатов.

Образовательные результаты представляют собой четко конкретизированные и описанные в проекте новообразования, которые предполагается получить при реализации данного образовательного проекта:

- на уровне коллективного субъекта (новые способы деятельности, новые социальные компетенции);
- на уровне конкретных людей (новые субъектные позиции);
- на уровне создания нового продукта, который избыточен для данного проекта и порождает необходимость нового проекта.

Разовые, периодически или регулярно осуществляемые диагностические срезы (продольные и поперечные, индивидуальные и фронтальные), безусловно, необходимы для анализа реально происходящих психологических изменений с конкретными людьми. Однако даже обширный набор данных об особенностях и уровнях различных аспектов развития детей или взрослых позволяет делать суждения скорее об уже «ставшем», «образовавшемся» в человеке, что имеет смысл, когда речь идет об адаптации существующих образовательных практик к особенностям участников образовательного процесса. Но чем более выражены притязания образовательного учреждения на проектирование развивающей образовательной среды, тем более отчаянно выглядят усилия психологов по выделению индикаторов, показателей развития, которое действительно происходит в результате именно таким образом организованного образовательного процесса (а не параллельно с ним, или даже вопреки ему).

Психологам необходимо, наконец, научиться актуализировать образовательные феномены, относящиеся к психологическим новообразованиям, фактологично фиксировать их, и делать предметом профессионального обсуждения с коллегами педагогами при анализе продуктивности конкретной образовательной программы. В этом заключается, с нашей точки зрения, одна (наряду с уже существующими) из перспективных стратегий психологического сопровождения образовательных проектов. Своевременное выявление образовательных феноменов, проявляющихся в реальном образовательном процессе в виде психологических новообразований, мы относим к актуальным задачам психологического сопровождения

образовательных проектов. В этой связи чрезвычайно важным представляется поиск способов актуализации образовательных феноменов, свидетельствующих о динамике процессов саморазвития, самореализации, самоопределения учащихся, происходящей непосредственно в образовательном процессе.

Представляется, что для психолога образования, занятого в экспертизе образовательных программ, одним из значимых показателей психологических изменений участников образовательного процесса может выступать достоверная информация о различных проявлениях становления субъектности непосредственно в образовательном процессе. Таким образом, область исследования психологических изменений в образовании определяется нами следующим образом – это психологические характеристики усложнения системной организации человека, индикаторами которого выступают суверенизация, уровневая организация сознания и психологические механизмы усложнения (смыслообразование, смыслопорождение, смыслопередача, целеобразование, рефлексия, персонализация, персонификация). Суверенизация (как спонтанное явление) внутренне противоречива. Она идет в рамках совмещенной системы (человек и другие люди, через которых, через общение с которыми приходят ценности как социальные нормы и образцы поведения), но имеет целью освобождение от подавляющего влияния его (этого общения) – в этом и смысл суверенизации – самостоятельно принимать решения, отклонять альтернативы и т.д. Иными словами, суверенизация идет еще в рамках персонализации, но уже предполагает интенцию на индивидуализацию. Вот тут учащемуся и нужен посредник, работа которого имеет смыслом такое взаимодействие в образовательном пространстве, которое позволяет ребенку или молодому человеку наращивать суверенность, а не подавлять её; гармонизировать ценностные составляющие образа мира за счет сбалансирования расширения прав на поступки и ответственности за их последствия. Особым образом организованный информационный обмен учащихся друг с другом, каждого с самим собой имеет своей целью порождение таких параметров порядка, придающих устойчивость системе, как смыслы и ценности. В этой связи представляется чрезвычайно важным для экспертного суждения иметь достоверную информацию о то, какой смысл имеют инновационные эффекты данной образовательной программы для всех участников образовательного процесса; какова «цена» (в том числе и психологическая) той или иной инновации для конкретных людей, в нее вовлекаемых.

Еще один важный, на наш взгляд, аспект. Коммуникации в образовательной среде должны быть оценены не только с точки зрения того, что

(избирательно) человек получает из, таким образом организованной образовательной среды, но и того, что он отдает в нее обратно, тем самым невольно формируя саму образовательную среду, из которой он берет то, что ему надо, не замечая, что он вбирает в себя так же и то, что внес сам, т.е. забирает и самого себя. Отсюда вытекает, что негармоничное вхождение человека в инновационные процессы, обусловленное спонтанным становлением ценностно-смысловых измерений (и других параметров порядка, таких как идентификация, суверенизация) порождает столь же несбалансированное образовательное пространство.

В этом контексте объектом исследования для психолога образования начинает выступать сам процесс становления изменений субъектов образовательных практик (индивидуальных и коллективных), своеобразная «эволюция эволюции субъектов» (меняясь, человек меняет условия своего становления, появляются другие запросы к образованию в каждый момент становления).

Фиксируя то, что участник инновационного процесса демонстрирует при обследовании (или экспертизе) мы можем лишь реконструировать, воссоздать путем анализа продуктов деятельности различные аспекты многомерного мира человека. Методы реконструкции все чаще упоминаются в публикациях, посвященных проблемам диагностики развития детей в процессе обучения. Но реальное психодиагностическое обеспечение образовательного процесса чаще всего до решения задач этого порядка не поднимается – широко используемые сегодня в научно-исследовательской практике деятельностные пробы, достаточно трудоемкие как в организации, так и в обработке (в силу своей слабой стандартизованности). А образовательной практике необходимы экспресс-диагностики, позволяющие получать диагностическую информацию оперативного характера, опираясь на которую можно было бы делать экспертные суждения и заключения прогностического характера по поводу инновационного потенциала образовательной программы.

Образовывающийся человек как становящаяся система эволюционирует по линии усложнения своей системной организации. Диагностировать становление человека как особой пространственно-временной организации, усложняющейся, обретающей новые измерения, можно только путем фиксации того, с чем происходит взаимодействие, поскольку взаимодействие означает соответствие, которого раньше не было, но теперь есть. Другими словами, диагностика становящегося это фиксация степени открытости (или закрытости) психологической системы, определение тех узлов соответствия, через которые пойдет становление.

Сегодня можно выделить, по крайней мере, два подхода к психологической диагностике становления инновационных изменений в образовании, которые реализуются в экспертной практике психологи образования:

– выявление (путем сопоставительного анализа результатов периодически повторяющихся диагностических срезов) данных о том, есть ли реальный прирост образовательных результатов в виде психологических новообразований системного порядка, которые, как писал в свое время Л.С. Выготский «в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [1. С. 895];

– выявление качества стратегии самого процесс становления, заложенного в инновационную образовательную программу путем анализа движения участников образовательной деятельности по линии расширения соответствия, фиксируя особенности процесса порождения новых секторов реальности как новых возможностей и перспектив.

Представляется, что характерный для современной психологии образования наметившийся переход приоритетов от диагностики ставшего к диагностике становящегося неизбежно выводит психолога к профессиональным задачам другого уровня – прогнозам становления человека как особой самоорганизующейся психологической системы. А это, в свою очередь, задает ориентиры психологической экспертизе инновационных изменений в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии / Психология. – М.: Смысл, 2000. – С. 892–989.
2. *Гуманитарное* исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы // Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский университет, 2002. – 342 с.
3. *Переход* к Открытому образовательному пространству. Феноменология образовательных инноваций // Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 484 с.
4. *Экспертиза* в современном мире: от знания к деятельности // Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – 456 с.

Экспертиза как признак и условие профессионализации

Прежде чем обсуждать саму экспертизу, ее возможности в профессионализации необходимо сформулировать представления о профессионализации. Основные тезисы настоящего доклада базируются на представлении о профессионализации не столько в антропологическом аспекте, который, обычно, доминирует в публикациях по этой теме, сколько на социологическом аспекте. Безусловно, между этими аспектами существует взаимосвязь. Но для того, чтобы представить возможности экспертизы в профессионализации, важно эти аспекты различить. Прежде всего подчеркну, что сегодня в исследовании процессов профессионализации мы имеем параллельные, не пересекающиеся теоретические тренды. Первый тренд, наиболее устоявшийся, в большей степени распространен в психологии педагогике. Этот тренд связан с тем, что:

- базовой категорий в определении профессии, профессионализации и профессионального развития является категория «занятия» (даже если авторы и употребляют термин «деятельность», то в большей степени его употребление берется в смысле «занятия»);
- в фокусе исследования – отдельно взятый человек, обобщенный (агрегированный), абстрактный индивид;
- динамика процессов профессионализации и профессионального развития, какие бы гуманистические тенденции не проявлялись в науке, в таком подходе определяется увеличением багажа знаний и навыков, опыта человека.

Этот антропологический аспект представлений о профессии и профессионализации перестает рефлектироваться и выступает как само собой разумеющиеся, как очевидность. И в нашей научной коммуникации, когда начинаешь говорить о процессах профессионализации, остаешься не понятным, поскольку тебя слушают и воспринимают только с данной узко антропологической точки зрения.

Второй тренд, еще не получивший широкого развития, особенно в нашей отечественной литературе, преимущественно представляется в теоретико-социологических работах. Основные отличия представлений о профессии и профессионализации здесь связаны со следующим:

- базовой категорий в определении профессии, профессионализации и профессионального развития является категория «социальный институт»;

- в фокусе исследования – сообщество;
- динамика профессионализации и профессионального развития – социальная роль и позиция сообщества, его власть в решении определенного класса задач.

Я не буду сейчас подробно останавливаться на выявлении взаимосвязей или проблематизации этих представлений. Мне хотелось бы зафиксировать это различие как методологическую рамку, которая послужила каркасом для следующих теоретических построений. Мне бы хотелось затронуть обозначенную тему – «экспертиза и процессы профессионализации» в развитии социологического аспекта представлений о профессии.

Проведенный нами ранее методологический анализ лекций М. Вебера о науке и политике как профессии [1] и знакомство с социологическим исследованием Р.Н. Абрамова [2] позволили выделить следующие признаки становления профессии как социального института:

- социокультурная миссия, отражающая альтруизм профессиональной группы (какое социальное благо она несет), ограничивающая прагматизм трудовой деятельности;
- базовые способы решения социальных проблем, которые влекут за собой создание системы знаний, а в более поздний период комплекса наук;
- профессиональная этика, позволяющая решать морально-этические противоречия использования профессиональных знаний, отдельных средств;
- экспертная функция сообщества, которое осуществляет профессионально-общественный контроль;
- влияние сообщества на общество в целом, властные и представительские полномочия в социальных системах, легитимация власти при профессиональном решении общезначимых проблем;
- сеть коммуникации, обеспечивающей жизнь профессионального сообщества.

Профессионализация, таким образом, рассматривается как процесс становления профессии как социального института, для которого присуще развитие перечисленных выше компонентов. Однако перечисленные выше компоненты позволяют говорить еще об одном содержании этого процесса – о *становлении социальной позиции (статуса) и власти профессионалов, основанном на экспертном знании*. Точно так же как процесс депрофессионализации рассматривается через потерю социального статуса и знания, доверия к экспертной функции. События такого недоверия мы можем очень часто наблюдать в общественной жизни. Недоверие политикам в том, что они могут создать оптимальную систему

управления. Недоверие ученым в том, что их открытия меняют нашу жизнь к лучшему. Недоверие учителям, что они создают оптимальные условия для развития наших детей.

Вопрос о доверии и получении от общества власти является принципиально важным. Поскольку доверие и власть формируют основу для реализации профессиональных компетенций и в этом смысле трудовой занятости людей, объединившихся в одной профессии, в одну социальную группу. Именно этим обусловлено то, что профессионалы добиваются влияния на процесс принятия общественных и государственных решений, обосновывая это тем, что «знают как надо». Наличие знания и экспертное отношение к ситуации посредством знания создают основу для профессионализации. Именно этим обусловлен процесс обретения академизма в любой профессии. Сближение высшего профессионального образования (университетов) и профессионалов создали механизмы экспертного влияния профессионалов на общество, легитимации профессиональной власти [3].

Исследования явлений экспертной власти профессионалов позволило Г. Минцбергу ввести понятие «профессиональная организация». Г. Минцберг отмечает, что труд профессионала в значительной степени автономен, профессионалу делегировано полномочие принимать решения самостоятельно. Однако уровень профессиональных знаний и навыков должен отвечать установленным внутри профессионального сообщества требованиям, что ограничивает полную власть профессионала. Для того чтобы эти требования установить профессионалы должны договориться, вследствие чего возникает стандартизация, норма, ограничивающая проявление «непрофессиональных» действий. В целях воспроизводства нормы профессионалы удерживают власть в организации, не доверяя управление администраторам, которые не являются носителями знаний и навыков, свойственных для данной организации. Например, таковыми являются школы, больницы, адвокатские конторы и пр. Управление здесь осуществляется представителями профессионального сообщества. Все, кто не имеет профессионального образования, решают только технические вопросы. Однако и власть профессионала, как правило, ограничивается коллегиальными органами управления. При этом Г. Минцберг отмечает, что особенность данной власти заключается в ее экспертном характере [4].

Исследования Т. Парсонса и Г. Минцберга позволяют сделать вывод о том, что становление профессии, процессы профессионализации определяются степенью развития экспертизы. Исторический анализ становления профессий позволяет сделать вывод о том, что экспертиза являлась ос-

новым механизмом профессионализации. Следовательно, экспертиза всегда носит профессиональный характер, поскольку основывается на специальных знаниях и навыках.

Данное утверждение входит в противоречие с активно развивающейся общественной экспертизой, с появлением экспертов-непрофессионалов. Что это за феномен? Чем он обусловлен?

Первый ответ. Появление прецедентов непрофессиональной экспертизы связано с процессами недоверия профессионалам, стремлением ограничить власть профессионалов и установить общественный контроль.

Второй ответ. В связи с разворачиванием инновационных процессов появляется конфликт между тенденцией «профессионализации», которая связана с нормированием и стандартизацией, и «инновациями», направленными на изменение устоявшихся норм. Договориться внутри самого профессионального сообщества становится сложно, именно этим и обусловлено обращение за поддержкой к общественным (заинтересованным) сторонам. Заручившись поддержкой самих потребителей, предложения инновации становятся обоснованными.

Остановимся более подробно на втором предположении.

Действительно, ретроспективный анализ проблематики экспертизы в российском образовании связан с разворачиванием инновационных процессов. Причем, укрепление управленческой позиции потребовалось как вышестоящим органам управления, так и самим инноваторам. Например, в коллективной монографии, подготовленной под руководством М.М. Поташника, акцент ставится на управленческой экспертизе, которая становится механизмом подкрепления управленческой власти во взаимодействии с инноваторами [5]. А в коллективных монографиях, подготовленных под редакцией Э.Д. Днепровы и Г.Н. Прокументовой акцент поставлен на общественной экспертизе, а также экспертизе, направленной на поддержку самих инноваторов [6, 7]. Однако исследования инновационных процессов в образовании, управлении ими, за последние десять лет все чаще затрагивают область экспертизы. В этой связи важно отметить, что процессы профессионализации, которые были описаны в предшествующий период, требуют переосмысления.

Каковы основные характеристики могут быть выделены при анализе процесса профессионализации? Что оказывало влияние на процесс становления профессии?

Во-первых, основным источником, как это представлено в большинстве исследований, для процесса профессионализации последние два-три столетия была наука. Именно она отвечала за формирования экспертного знания, именно она создавала механизмы определения норм профессио-

нальной деятельности. За данный период сама наука институализировалась и превратилась в самостоятельный социальный институт, а управление ею бюрократизировалось. Однако не только процессы институализации и бюрократизации стали источником кризиса науки. В целом, стала проблематизироваться научная рациональность, ее способность оказывать влияние на изменение общественной и личной жизни к лучшему. Экологические проблемы оказали влияние на изменение общественного отношения к науке в целом. Технические новшества и исследовательские программы стали коммерциализовываться, «покидая» академические стены университетов и научных центров, и обретая прописку в крупных компаниях, заинтересованных в инновационных разработках.

Во-вторых, изменился механизм процесса профессионализации. В предшествующий период процессы профессионализации определялись освоением новых знаний, при этом объектных знаний, знаний об объектах. Данная ситуация перестала удовлетворять потребности еще в начале XX в., в связи с чем стали являться и активно развиваться новые методологические направления в науке, которые рассматривали возможность инструментального знания. Таким образом, представление о знании сегодня существенно изменилось, а освоение старого объектного знания, не дает возможности для профессионального успеха личности.

В-третьих, центральной проблемой процессов профессионализации становился разрыв между наукой и практикой. Отчужденный от установления норм профессиональной деятельности ее субъект. Как следствие – непонимание, непринятие и сопротивление изменениям. С другой стороны, те изменения, которые вносили сами практики-профессионалы, не всегда и не сразу принимались наукой.

Таким образом, представленные выше аргументы позволяют сделать вывод о существенном изменении процессов профессионализации.

Рефлексия исследований, которые проводились в научной группе под руководством Г.Н. Прокументовой, позволяют выделить следующие утверждения.

- источником профессионализации становится инновационная деятельность, которая разворачивается в совместной деятельности ученых и практиков, и, как правило, непосредственно в условиях производства, самой профессиональной деятельности;

- механизмом профессионализации становится не столько получение знаний о новых объектах, сколько проектная и исследовательская деятельность, инструментальные знания, причем существенным является тот момент, что проектная и исследовательская деятельность теряют акаде-

мический характер и становятся нормой профессиональной жизни сообществ;

- проблемы, которые требуется решать, обусловлены демократизацией и массовизацией проектно-исследовательской деятельности и прежде всего – это проблема качества предлагаемых проектов и инновационных разработок, а следовательно, снижение риска доверия к данному профессиональному сообществу.

Таким образом, мы живем в переходный период, когда сохраняются признаки процессов профессионализации предшествующей эпохи и активно разворачиваются атрибуты совершенно иной профессиональной жизни. Существенным моментом для данных изменений как раз и становится появление новой практики экспертизы.

Теперь вернемся к постановке вопроса о взаимосвязи социологического и антропологического аспектов в представлении о профессии, профессионализации и профессиональном развитии. Если мы рассматриваем процесс профессионализации как процесс профессионального становления и развития человека (индивида), то тогда важно рассмотреть вопрос о развитии. Центральным теоретико-методологическим положением остается тезис о том, что развитие происходит за счет двух взаимосвязанных механизмов.

Первый механизм – это осознание собственного изменения, схватывание собственным сознанием своего изменения. М.К. Мамардашвили, рассуждая об основных философских идеях и интерпретируя их в современном контексте, говорит о том, что если человек не осознает своих изменений, то он становится ведомым и не способным к восприятию мира как такового. Такой человек не меняется, меняется мир вокруг него, заставляя его реагировать на эти изменения, но сам человек не способен воспринимать этот новый мир и самого себя, если он не осознает собственных изменений [8. С. 36–37]. Таким образом, человек, не осознающей собственной профессионализации, собственных изменений, не имеет никакого отношения к профессионализации. Именно в этой связи организация рефлексии, рефлексивных пространств обсуждается большинством психологов и педагогов как важный механизм профессионального развития.

Второй механизм – это проявление изменений человека в активной деятельной форме. М.К. Мамардашвили в том же произведении пишет, что «внутренние изменения не могут быть поняты без чего-то внешнего, что содержит основание этих изменений» [8. С. 79]. В этой связи становится важным не только сама по себе осознанная активность, но и осознание внешнего контекста этих изменений, как оснований для изменения собственной деятельности. Таким образом, второй механизм, это актив-

ное (преобразующее) взаимодействие с внешними условиями, обстоятельствами, процессами.

Оба эти механизма, по нашему мнению, интегрируются в способ профессионального развития, который оказывает влияние как на самого субъекта профессиональной деятельности, его профессионализацию, так и является «вкладом» в процессы профессионализации, которые в целом свойственны сообществу. К таким способам относятся методическое конструирование, проектирование и исследование.

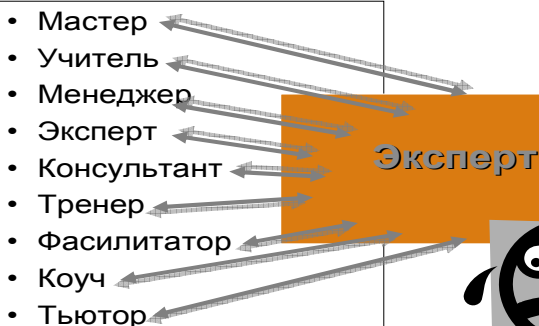
Одним из важных условий овладения этими способами, осознания как изменений, которые создаются, так и изменений, которые происходят в самом человеке, является экспертиза. При этом роль экспертизы в современных процессах профессионализации существенно изменяется. Она теперь должна выполнять не столько *сдерживающую*, сколько *поддерживающую* функцию.

Создание нового, как это показывают многочисленные исследования, связано с многообразием, интеграций разных предметных представлений о мире. Существенным является и то, что инновационная разработка, в отличие от научного открытия должна быть помещена в коммерческие рамки и ориентирована на потребителя [9. С. 4–5]. В этой связи экспертиза должна содержать многообразие предметных взглядов, а также взгляд потребителя. Именно в этом ключе становится объяснимым факт «разделения» экспертной позиции профессионалов с непрофессионалами – представителями других профессий и с потребителями.

Следующим важным изменением экспертной позиции заключается в том, что она начинается сближаться с другими позициями профессионального сообщества. В современном мире мир профессиональных позиций существенно расширился. Традиционной позиции мастера пришли на смену позиции учителя и менеджера, отвечающих за процессы воспроизводства профессионального сообщества и организацию деятельности. Затем появляются позиции эксперта и консультанта, которые отвечают за поддержку процессов воспроизводства профессиональных норм и развитие профессиональной деятельности. Затем тренера, фасилитатора, тьютора, коуча, которые ориентированы на поддержку процессов профессионального развития. Таким образом, только реализуясь профессионально, мы можем выступать в профессиональном сообществе в той или иной позиции.

Рассматривая позицию эксперта, мы отмечаем то, что она может быть амбивалентной, выступая в связке с другой позицией. Важной является связка позиции эксперта с такими, как консультант, тренер, коуч и пр.. таким образом, создавая возможности для поддержки процессов профессионального развития.

Профессиональные позиции

- Мастер
 - Учитель
 - Менеджер
 - Эксперт
 - Консультант
 - Тренер
 - Фасилитатор
 - Коуч
 - Тьютор
- Эксперт
- 
- A diagram with a white box containing a list of professional positions. Arrows from each position point towards a central orange box labeled 'Эксперт'. To the right of the orange box is a cartoon character with a sad face.

Реализация вышеуказанных теоретических положений осуществляется нами на базе Областного государственного учреждения «Региональный центр развития образования» Томской области. Проекция данных теоретических положений позволила в настоящее время достичь следующих результатов.

- Экспертная группа, которая может работать в интерактивном режиме, поддерживая процессы профессионального развития. Организация внутренних семинаров по обсуждению экспертных процедур и позиции самого эксперта. Выявление новых субъектов, готовых принимать участие в работе экспертной группы через вовлечение в экспертную деятельность тех, кто достиг существенных результатов в методических, проектных или исследовательских разработках.

- Организация в рамках конкурсов и других мероприятий экспертного пространства, направленного на осознание человеком тех изменений, которые он привносит, актуализацию рефлексии им собственных изменений и условий их воспроизводства. Существенным является направленность экспертных процедур на актуализацию осознания и дальнейшего освоения способа профессиональной деятельности.

- Формирование практики организации установочных семинаров по разработке экспертных процедур в рамках проводимых конкурсов или других мероприятий, что создает возможности, с одной стороны, для «пробы» экспертной позиции, с другой стороны, обеспечивает амбива-

лентность экспертной позиции при осуществлении, собственно, самой деятельности или разработки.

• Привлечение потребителей к экспертным процедурам, к их проектированию или осуществлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Зоткин А.О.** Профессиональные поколения: гуманитарный взгляд на профессиональную стратификацию // Поколенческий дискурс и практика самоопределения. Сб. научн. тр. / Под ред. И.Д. Проскуровской. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2002. – С. 106–113.
2. **Абрамов Р.Н.** Российские менеджеры: социологический анализ становления профессии. – М.: Ком Книга, 2005. – 280 с.
3. **Парсонс Т.** Система современных обществ / Пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева; Науч. ред. пер. М.С. Ковалева. Ин-т «Открытое общество» – М.: Аспект Пресс, 1997. – 270 с.
4. **Мициберг Г., Куин Д.Б., Гошал С.** Стратегический процесс: концепции, проблемы, решения. – М.: ИД «Равновесие», 2004. [электронный ресурс, CD].
5. **Управлением** развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
6. **Инновационное** движение в российском школьном образовании / Под ред. Э. Днепров. – М., 1997.
7. **Инновационные** процессы в педагогической практике и образовании / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Барнаул; Томск, 1997. – 128 с.
8. **Мамардашвили М.К.** Кантианские вариации. – М.: Аграф, 1997. – 320 с.
9. **Янсен Ф.** Эпоха инноваций. Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 308 с.

Е.А. Суханова

Организационные изменения в инновационных образовательных учреждениях как объект экспертизы

Введение

Проблема экспертизы в инновационном образовании всегда рассматривалась как одна из значимых. Экспертиза является механизмом проявления содержания инновации, ее идентификации и оценки состояния. В качестве объекта экспертизы в образовании, обычно, рассматриваются учебное занятие, программа, образовательный проект, педагогическая и образовательная деятельность. Для инновационного образования вне зависимости от объекта важным является вопрос содержания экспертной деятельности, процедура экспертизы, степень ее гуманитарности и открытости [1]. Эти вопросы обсуждаются как педагогическим, так и научным сообществом. Особенно актуальными они стали в период запуска Приоритетного национального проекта «Образование», так как впервые на российском уровне была поставлена задача экспертизы конкурсных документов общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы. ПНПО обусловил проблематику оценки именно условий разработки и реализации инноваций, тем самым, проявив необходимость иных объектов экспертизы и анализа.

Мы предпринимаем попытку обсудить в качестве объекта экспертизы организационные изменения в образовательном учреждении, а также взаимосвязь организационных изменений с содержанием и качеством инновации. Материал для обсуждения был получен путем анализа собственной управленческой деятельности в инновационном образовательном учреждении и анализа деятельности инновационных школ г. Томска (1993–2003 гг.), а также в процессе выполнения программы исследования образовательных инноваций НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ и кафедры управления образованием ФП ТГУ (2003–2006 гг.), и в ходе экспертной деятельности в рамках конкурса школ, активно внедряющих инновационные образовательные программы (ПНПО, 2006).

Инновационные школы и проблема организационных изменений

Инновации в образовании – преобразования, приводящие образовательную систему в качественно новое состояние. Ключевые слова здесь –

система и качественно новое состояние. Опыт инновационных школ показывает, что в своей практике им пришлось (где-то осознанно и программировано, где-то интуитивно и прецедентно) менять все элементы системы [2]. Начиная, как правило, с изменения образовательной деятельности, школы меняли также деятельность педагога, его позицию, управленческие технологии работы с персоналом. Это требовало и изменения практики управления базовыми и обеспечивающими процессами, изменения способа взаимодействия с внешней средой. И уже это, в свою очередь, приводило к изменению уклада школы, становлению особого духа, особой культуры взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. Можно сказать, что появлялась совершенно новая организация, в старых организационно-правовых формах и названиях. Конечно, внешнему наблюдателю, в первую очередь, видны были изменения коммуникативного и содержательного плана. Доброжелательное отношение к друг другу, иные образовательные программы и особый режим их реализации – это общие отличия школы инновационного типа от, так называемой, традиционной в 1990–2000 гг.

Однако, анализируя специфику деятельности ряда инновационных школ, можно увидеть целый комплекс не так явно представленных изменений, касающихся расширения состава управленцев, изменения структуры научно-методической работы, введения новых должностей и позиций, изменения функционала управленцев. Так, например, в школе «Эврика-развитие» в 1995 г. в структуре научно-методической работы было 20 подразделений: кафедры, методические объединения, временные проектные группы и творческие группы, обеспечивающие службы и позиции: архивно-информационный комплекс, редактор научно-методического сборника и др. Учитывая, что численный состав педагогов не превышал 40 человек, это кажется странным. Но движение школы как школы – лаборатории, причем полисистемной школы требовало особой системы организации деятельности, а значит, и дополнительного финансирования и иного распределения управленческих полномочий. В 90-х гг. в школе «Эврика-развитие», а затем в ряде других российских школ появилась позиция тьютора, введение которой было обусловлено ориентацией школ на процессы индивидуализации. Тьюторство потребовало пересмотра нормативно-правовой базы, особого подбора и подготовки кадров, разработки новых образовательных программ, услуг и механизмов их финансового обеспечения.

Анализ подобных прецедентов, показывает, что ориентация школы на изменение содержания образования обуславливает и требует организационных изменений. И наоборот, изменения структуры, организационных

процессов обеспечивают и порождают достижение школой качественных изменений в содержании образования.

В каждом образовательном учреждении присутствуют все организационные элементы, присущие любому типу организации. Ориентируясь на схему организационного дизайна, выделяем элементы внутренней среды: процесс целеполагания, организационная структура, организационные процессы, система мотивации и поощрения персонала, включающая понятие организационной культуры, работа с кадрами, включающая вопросы найма, персональных соотношений и подготовки кадров, для обеспечения базовых процессов в организации [4]. При этом в динамической теории организации (Ансофф Чандлер), изменение любого элемента внутренней среды может быть связано как с необходимостью восстановления баланса между соседними элементами в схеме оргдизайна, так и с требованиями внешней среды, показывающими необходимость постановки новых задач [5]. А.И. Пригожин считает, что целеполагание в организациях строится, исходя из необходимости выполнения объективных (телеономических) задач, изменения внешней ситуации и необходимостью соответствующей реакции и субъективных задач, поставленных коллективом [6]. Исследования Пригожина показали, что эти уровни целеполагания у организаций возникают постепенно. Сначала порождается организационная способность соответствовать своим телеономическим, встроенным задачам, затем реагировать на изменения внешней среды, а уже после этого появляется понимание миссии, внутренней концепции и философии деятельности.

Анализ деятельности инновационных школ в рамках программы исследования образовательных инноваций позволил предположить, что инновационные образовательные учреждения имеют несколько другие этапы целеполагания. Появившиеся в начале 90-х гг. инновационные школы сразу заявляли свою философию и педагогическую концепцию и, в первую очередь, схему оргдизайна строили в соответствии с ней. Конечно, это приводило к нарушениям общепринятых норм деятельности для такого типа организаций – образовательных учреждений и усложняло выполнение объективных задач (непрерывность и целостность образовательного процесса). Поэтому инновационные школы с точки зрения функционирования их как учреждения на первых этапах своей деятельности имели много проблем. Развитие рыночных отношений и необходимость реагировать на социальный заказ для ряда школ стало основой для постановки следующего уровня целей. Однако новые задачи приходили в противоречие с существующими схемами деятельности. И это закономерно, так как попытки совмещения разных по направлению целе-

вых установок требуют особого типа управления и особой организационной способности. На том этапе развития системы образования и уровня подготовки управленческих кадров в образовании, инновационные школы имели возможность двигаться только самостоятельно, интуитивно, на свой страх и риск, выстраивая новые модели организации и управления. И это не всем удалось. Удалось только тем, кто «привел» в соответствие цели инновационного развития и организацию деятельности. Поэтому дифференциацию инновационных школ можно проводить по такому основанию, как *наличие организационных изменений и соответствие этих изменений целевым установкам*. И это «соответствие» может выступать в качестве предмета экспертизы при оценке инновационного содержания и изменений в деятельности образовательных учреждений.

При этом под организационными изменениями понимаются изменения:

– *организационной структуры* (появление новых позиций, подразделений, изменение связей между ними);

– *организационных процессов* (изменения схемы коммуникации и координации, распределение полномочий, цепочка принятия управленческих решений, процедуры формализации).

Выделив в качестве предмета экспертизы «соответствие», в качестве фокуса анализа организационные изменения, посмотрим на «карту» инновационных школ. Среди школ, представленных в сообществе как инновационные, анализ организационных изменений позволяет зафиксировать два типа школ.

Первый тип – школы, имеющие в качестве базовой проблемы, «инновационную незавершенку» (термин А.И. Пригожина, введенный для описания одной из организационных патологий). Проявляется эта проблема в «хронической» незавершенности идей и замыслов, незакрепленности новых способов деятельности в оргсхемах, нормативной базе, работе с кадрами и т.д.

С точки зрения соответствия целей и организационных изменений эта патология выглядит следующим образом:

– наблюдается рассеивание целей: поставленные новые задачи перед образовательным учреждением в лучшем случае меняют способы работы с кадрами, а остальные блоки оргдизайна не подвергаются управленческому анализу и перепроектированию. Это означает, что школа живет проектными циклами, завершение которых не становится ресурсом для изменения и развития организации.

– школа понимает, что организационные схемы реализации новых задач (особенно субъективного плана) придут в противоречие с существующими нормами [7]. Однако это понимание не выливается в задачу

разработки собственных норм, правил, схем деятельности, их введения (в том числе и отстаивания перед вышестоящими инстанциями). Отсутствие «своих» норм, неготовность к их порождению приводит к «двойной бухгалтерии», которая не только не развивает способность строить оргдизайн в соответствии с задачами, но и приводит, на мой взгляд, к вырождению функции управления изменениями в учреждении, к некоторому инфантилизму управленческой команды.

– отсутствие продуктивной ориентации в педагогической и управленческой деятельности приводит к тому, что возникает ситуация целевой и смысловой неопределенности. Для деятельности организации это означает полное нарушение баланса в схеме оргдизайна, что приводит к организационному стрессу, конфликтам и «выгоранию» кадров.

Анализ разных инновационных школ показывает, что проблема «инновационной незавершенки» характерна для большинства учреждений, имеющих явный инновационный потенциал в части изменения содержания образования, являющихся признанными лидерами в инновационном образовании. Поэтому для этих школ стоит задача перехода к другому типу управления и организации. Наличие серьезного содержательного и человеческого ресурса позволяет надеяться, что эта задача будет решена.

Сложнее обстоят дела с инновационными школами, которые можно отнести ко второму типу. В этих школах проблемное поле характеризуется, как «фиктивными инновациями». Особенно ярко эта проблема проявилась в период начального этапа организации эксперимента по профильному обучению. Впервые на российском уровне был заявлен проект, предполагающий изменение самой образовательной стратегии, переход к концепции индивидуализации, требующий изменения не только педагогической и управленческой деятельности, но изменение сознания профессионального сообщества. Анализ эффективности введения профильного обучения (на материале школ, участвующих в программах НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ) показывает, что в большинстве школ переход к профильному обучению означает введение новых курсов, должности координатора. Изменение организационных схем без изменения целевых установок, способов работы с кадрами и ведения иных механизмов мотивации персонала, привело к тому, что первоначальный порыв (во многом инициированный органами управления) к сетевым формам, к реализации индивидуальных учебных планов стал затухать. Сложность новых организационных схем стала обсуждаться как излишняя нагрузка на учреждение, образовательную систему и постепенно в ряде школ профильное обучение стало не механизмом индивидуализации образования, а одним из способов реализации стандартных программ.

С точки зрения схемы организационного дизайна «фиктивные инновации» порождаются в случае перехода от внешних задач к изменению структуры и процессов без детальной проработки целевых установок, механизмов работы с кадрами. Причем важным здесь является задача введения неформальных механизмов мотивации, особой организационной культуры, предполагающей участие человека в порождении целей и задач организации, в проектировании механизмов их решения, в проявлении собственной инициативы, а значит и ответственности за ее выполнение. Вторым аспектом, порождающим указанную проблему, является отсутствие системности в управлении изменениями. Причем в отличие от школ первого типа, в этих школах, как правило, нет и ресурса для изменения управления. Этот ресурс (человеческий, программный, технологический) необходимо формировать и развивать через особые программы управленческого, научно-образовательного и исследовательского сопровождения.

Экспертиза организационных изменений и содержание инновации

Таким образом, анализ организационных изменений позволяет определить целевые установки управления изменениями. При этом, можно зафиксировать двойственность этих установок: либо нацеленность управления на формирование инновационного потенциала и ресурса учреждения, либо на решение тактических задач, обеспечение локальных преобразований, не меняющих, по сути, деятельность учреждения, а значит и качество образовательной системы.

Принимая участие в экспертизе школ, внедряющих инновационные образовательные программы (ПНПО), я изучила материалы разных учреждений Томской области. В качестве предмета экспертизы мною рассматривалось соответствие заявляемых инновационных целей учреждения и организационной структуры, процессов, функционала и т.д. В конкурсных материалах школы описывали структуру управления, научно-методической работы. В 30% всех представленных документов не удалось найти признаков того, что в школе при осуществлении ею инновационных образовательных программ произошли хоть какие-то организационные изменения. Это ставит под сомнение как саму инновационность программ, так и возможность их эффективной реализации.

Представленные материалы позволяют также зафиксировать, что создание структур, введение новых должностей, изменение функционала управления происходит в 50% случаев, если школа реализует инновационные образовательные программы. Например, школа, определяющая в

качестве инновационного направления программы художественно-эстетического образования, выделяет и структурное подразделение (кафедру, методическое объединение), отвечающее за реализацию нового направления. В 30% случаев подобные изменения дополняются еще и введением новых функциональных задач, связанных с формированием на новых программах образовательных услуг. То есть в функционал управленцев входит анализ социального и образовательного заказа, мониторинг качества образовательных программ, обеспечение их модификации на определенную целевую группу.

В ряде школ (15%) организационные изменения произошли под задачи управления профессиональным развитием кадров. Например, введены постоянно действующие методические семинары, внутренние профессиональные конкурсы и т.п.

Очень малый процент (5%) составляют школы, в которых организационные изменения направлены прямо на решение задачи управления самой инновационной деятельностью. То есть структура и функционал меняются так, что позволяют проявить инициативы людей, перевести их в образовательные продукты, обеспечить финансовыми, методическими, образовательными и иными ресурсами для реализации, вести мониторинг изменений.

Итак, проведение анализа организационных изменений, а также экспертизы «соответствия» организационных изменений целям инновационного развития позволило установить следующее: различие организационных структур и процессов в школах, на мой взгляд, связано именно с различием содержания инновации. Поэтому экспертиза организационных изменений позволяет проявить для управления причины успешной или не успешной организации инноваций. Экспертиза позволяет провести фиксацию «точек дисбаланса» в организационном дизайне, а значит позволяет ликвидировать рассеивание целей и совершенствовать управление изменениями.

Для органов управления образованием, конкурсных комиссий экспертиза организационных изменений (происходящих в учреждении или планируемых) позволяет установить особенности целевых ориентаций и инноваций, осуществляемых в учреждении: ориентации:

- на введение и закрепление нового в учреждении;
- на получение дивидендов от нового;
- на развитие человеческого ресурса;
- на развитие инновационного потенциала и ресурса организации.

Подобная дифференциация целевых ориентаций инноваций позволяет решать сугубо практические задачи управления на региональном и феде-

ральном уровне: определять необходимость поддержки перспективу от «отдачи» финансовых и иных вложений в деятельность учреждений, выстраивать программы управленческого сопровождения функционирования и развития учреждений.

Проблематика организационных преобразований в связи с инновационной деятельностью учреждения кажется актуальной именно сейчас, так как накопленный за последние два десятилетия потенциал изменения содержания образования требует адекватного организационного и управленческого оформления.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Организация* экспертизы: анализ практики и методические рекомендации (Приоритетный национальный проект «Образование») / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2006 – 180 с.
2. *Изменения* в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стади / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: UFO-print, 2003. – 296 с.
3. *Ковалева Т.М.* Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 204 с.
4. *Борисова Л.Г.* Организационный дизайн: современные концепции управления: Учебное пособие. – М.: Дело, 2003. – 398 с.
5. *Иванов М.А., Шустерман Д.М.* Организация как ваш инструмент. Российский менталитет и практика бизнеса. – М.: Альпина Бизнес Бук, 2004. – 392 с.
6. *Пригожин А.И.* Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – 897 с.
7. *Сорокова Л.А.* Условия образования норм совместной деятельности и нормообразование как критерий эффективности развивающейся школы / Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2000. – С. 206–210.

И.Ю. Малкова

Открытая экспертиза инновационного содержания образовательных проектов

Экспертиза и специфика инноваций в образовании

Прошло то время, когда все проекты рассматривались как инновационный шаг в развитии образования. Особенно это явно тем, кто рассматривает инновации в образовании в контексте педагогической инноватики – учения о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом [2]. Подобная точка зрения отражается в работах Е.К. Долганя [1] и других авторов [5], занимающихся проблемами введения современных образовательных технологий в практику образования. Чаще всего понятие инновация трактуется как нововведение. В свою очередь, русское слово «нововведение» определяется как целенаправленное изменение, вносящее в систему или процесс новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного качества в другое. В научно-методической литературе понятие «новшество» трактуется как новое средство (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), инновация как процесс освоения нового средства. В целом, под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию новшеств. Сторонники данного представления об инновациях, апеллируя к системному подходу, доказывают, что новизна деятельности, введение инноваций должны начинаться с выявления и обоснования конкретной потребности, побуждающей творческий поиск, с выявления и осознания противоречий, являющихся движущей основой педагогического новшества – противоречий, заложенных в особенностях содержания, процесса преподавания или учения. Носителем противоречия является сама образовательная система, ее принципы. Такие характеристики педагогического новшества раскрывают его системное «лицо», показывают технологическую сущность инновации, как способа введения нового в систему. Содержание и субъект экспертизы в этом направлении наиболее понятны: экспертом, как правило, является специалист в какой-либо тематической области образования, который может сделать заключение о том, ново это для образования, или нет.

Однако все же проблематика экспертизы инновационного содержания образовательных проектов не теряет своей актуальности. С чем это связано? Сегодня начинает складываться иное понимание сути инноваций в образовании, представление об их специфичности относительно технологических инноваций. Они начинают осмысляться через антропологические, личностные основания. Что вынуждает переосмыслить понимание самой сущности образования. Представление об образовании в рамках антропологического подхода акцентирует внимание на понимание его как человеческой реальности (В.И. Слободчиков), действительности (В.Е. Ключко), пространства смыслообразования (Г.Н. Прокументова), коммуникативной, человеческой, гуманитарной среды (Г.И. Петрова). Из этого контекста определяется и суть инноваций.

Полагая в качестве главного смысла образования – развитие («развитие как ценностная основа и принцип существования образования»), В.И. Слободчиков обосновывает инновационное образование как образование, которое способно к саморазвитию и создает условия для полноценного развития всех своих участников: инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование [6].

Представление об образовании как пространстве смыслообразования и образовании субъекта образования означает для Г.Н. Прокументовой трактовку инновационного образования, как ориентированного на вовлеченность человека в свое образование, на возможность и необходимость участия, влияния человека на свое образование, на создание им целей, образовательных форм и норм своего образования. При этом Г.Н. Прокументова вводит понятие «образовательная инновация», для того, чтобы исследовать инновации как личностное действие самого человека, как действие по образованию им своего Я-пространства и, следовательно, действия по образованию самого себя [4].

Г.И. Петрова рассматривает значимость понятия инновация в образовании в двух отношениях. Во-первых, инновация может быть рассмотрена в социальном плане как, выражающая коммуникацию и придающая образованию коммуникативный характер, сообщающая ему движение, открытость, процессуальность. Во-вторых, образовательная инновация имеет и *личностный аспект видения*, когда, ориентированная на личность, формирует проектное мышление, которое полагает своим предметом не конкретику предметного мира, а собственные ходы, работу сознания по деятельности конструирования этого мира и знания. Значит, инновации в образовании предполагают носителей проективного мышления, которое обеспечивает схватывание процессуально-коммуникативной стороны культуры [5].

Новое представление об инновациях актуализирует потребность в экспертизе инновационного содержания образовательных проектов. Суть экспертизы при таком понимании инноваций не столько в оценке результатов проектов, сколько в проявлении субъектов проектирования.

Постановка задачи. Выявление оснований и критериев экспертизы инновационного содержания образовательных проектов

Контекст

Решению задачи выявления оснований и критериев экспертизы инновационного содержания образовательных проектов была посвящена работа лаборатории, которая состоялась во время конференции «Традиционные и инновационные процессы в современном образовании: экспертиза образовательных инноваций».

На экспертизу в лаборатории были представлены следующие материалы:

1. Проект научной internet-конференции школьников «математическое моделирование в науке, инженерных технологиях и естествознании» – элемент профессионального ориентирования учащихся. Разработчики: В.И. Масловский, И.К. Жарова (Томский государственный университет, Молодежный центр).

2. Проект «Расширение информационно-образовательной среды через связи с местным сообществом», Н.А. Орлова (Молчановская СОШ № 2).

3. Проект «Школа социального партнерства», Г.П. Майкова (Молчановская СОШ № 2).

4. Проект «Создание сетевой модели предпрофильной подготовки в системе образования г. Лангепаса». В.В. Концова, гл. специалист Управления образования (г. Лангепас ХМАО).

В качестве экспертов были приглашены: А.Н. Атрашенко, к.п.н., эксперт ПНПО (2006), А.В. Розина, эксперт ПНПО (2006), Г.В. Иванченко, к.псих.н., д.ф.н. (Москва), В.П. Рачков-Апраксин, д.ф.н. (Москва).

Участникам лаборатории было предложено не только поучаствовать в экспертизе проектов, но и обсудить вопросы важные для понимания специфики экспертизы инновационного содержания образовательных проектов. Речь идет о следующих вопросах:

– через что понимается «и берется» инновационное содержание образовательных проектов;

– каковы признаки, характеристики, критерии, показатели инновационного содержания образовательных проектов;

– какие способы работы оказываются эффективны для организации экспертизы инновационного содержания образовательных проектов.

Представим содержание экспертной работы и способ ее организации на материале одного из проектов.

Выступление разработчиков проекта с его аннотацией

Проект научной internet-конференции школьников «Математическое моделирование в науке, инженерных технологиях и естествознании» как элемента профессионального ориентирования учащихся.

В проекте представлены технология и результаты практической реализации проекта региональной научной конференции школьников «Математическое моделирование в науке, инженерных технологиях и естествознании» в телекоммуникационном режиме. Конференция была проведена Молодежным центром и Институтом дистанционного образования ТГУ с целью выявления талантливых школьников и поддержки их научных интересов с перспективой дальнейшего развития их творческого потенциала в рамках научных направлений факультетов физико-математического профиля Томского государственного университета – физического, механико-математического, физико-технического и радиофизического – при получении высшего образования на этих факультетах. Анализируя итоги состоявшегося мероприятия, можно утверждать, что достигнута главная цель – создано диалоговое коммуникативное пространство профессионального общения представителей ведущих научных направлений физико-математических факультетов Университета и школьников Западно-Сибирского региона. О практической значимости проекта свидетельствуют результаты приемной кампании: более 50% выпускников средних общеобразовательных учреждений, принявших участие в телеконференции, стали студентами факультетов физико-математического и естественно-научного направления Томского госуниверситета.

Учитывая заинтересованность как школьников, так и учителей средних школ – их научных руководителей, – в дальнейшем развитии выбранной формы научного общения, с 15 ноября 2006 г. открывается в рамках Второй межрегиональной телеконференции прием и регистрация на сайте докладов учащихся 9–11 классов для дискуссии. Расширен состав организаторов конференции: в круг участников вошел химический факультет ТГУ.

Вопросы и суждения участников обсуждения

По проекту научной интернет-конференции школьников «Математическое моделирование в науке, инженерных технологиях и естествознании – элемент профессионального ориентирования учащихся» участниками лаборатории были заданы вопросы о характере общения экспертов и детей в электронном форуме. Участники лаборатории уточняли то, как построено взаимодействие: имеет ли оно интерактивный характер, или осуществляется отбор, на основании экспертной оценки: принимается ли работа к конференции или отстраняется от участия без права доработки. В этом направлении был проявлен особый интерес к способу обсуждения материала, когда все участники могли относиться к содержанию статей еще до начала конференции. Многих интересовали функции учителя в данном проекте, желание педагогов помогать детям в работе интернет-конференции.

Вопросы экспертов

Эксперт Розина Альбина Владимировна

1. Существует ли цензура при размещении отзывов на работы участников конференции?
2. Правильно ли я поняла, что доклад участника получает оценку отзывов профессоров?
3. Как осуществляется помощь учителям, подготовившим участников конференции?
4. Каково дальнейшее направление развития проекта?
5. Есть ли необходимость дополнительной мотивации учителей по подготовке докладов для конференции?
6. В чем инновационность проекта?

Эксперт Атрашенко Александр Николаевич.

В чем заключается инновационность Вашего проекта: в содержании или в форме?

Суждения экспертов

Инновационность проекта можно рассматривать в 2-х аспектах:
– техническое решение – Интернет-конференция позволяет расширить географию участников, а так же позволяет на высоком техническом, современном уровне проводить как доклады, так и их обсуждения;
– новый ход в привлечении талантливой молодежи в ТГУ.

Проект, несомненно, интересный, имеет богатые корни (физико-математическая школа существует несколько десятилетий, 9 лет проходит конференция очная, организованы предметные олимпиады). Необходимо продолжение работ, например, в направлении расширения набора предметов (Розина А.В.).

«На мой взгляд, для школьников и для школьной практики в целом инновационным будет как содержание (математическое моделирование в науке, инженерных технологиях и естествознании), так и форма проекта (реализация содержания в форме научной интернет-конференции). Для вуза же инновационным будет форма, направленность интернет-конференции на школьников. Помимо работы физико-математической школы, проведения олимпиад, это еще и форма отбора способных школьников. Вуз расширяет свои возможности по ознакомлению с будущими абитуриентами, по вовлечению школьников в научно-образовательную деятельность, информирует широкую аудиторию о своей деятельности (Атрашенко А.Н.).

Аналитический комментарий: предмет и способ экспертизы инновационного содержания образовательных проектов

Обсуждая общее содержание представленных проектов, учитывая ответы разработчиков на дополнительные вопросы, эксперты сформулировали возможные основания для оценки инновационного содержания образовательных проектов:

- усиление связи с местным сообществом как во время разработки проекта, так и в процессе его реализации;
- создание новых организационных форм взаимодействия (дети, родители, педагоги) внутри организации и со внешними структурами;
- появление новых образовательных форм, отсутствие чистых, традиционных форм (урок, кружок и т.п.);
- порождение в образовательных проектах таких форм работы, которые влияют на изменения в школе, социуме, развитие участников образования.
- повышение уровня системности проектов за счет выхода во внешнюю среду;
- проявление технической инновационности проектов через вовлечение детей в моделирование процесса взаимодействия со взрослыми.

В своем выступлении А.Н. Атрашенко подчеркнул, что общим для всех представленных на обсуждение проектов является повышение системности деятельности образовательных учреждений. Образовательные

учреждения решают задачи своего развития не только в рамках своих организаций, они выходят на связь с окружающей их средой, повышая, тем самым, свою открытость. На самом деле, первый проект – выход в Интернет, второй и третий проекты – установление связи и перенос деятельности в местное сообщество, четвертый проект направлен на решение профильного обучения в небольшом городе путем реализации сетевой модели.

Таким образом, вырисовывается особая характеристика инновационного содержания образовательных проектов, на которую обратили внимание все эксперты – открытость проектов, проявляющаяся в разных формах взаимодействия с социокультурной средой. При этом взаимодействие осуществляется не только в процессе реализации проектов. Уже на этапе разработки образовательных проектов выстраивается взаимодействие с разными субъектами: родителями (на уровне обсуждения), представителями системы образования, других организаций, детьми, жителями села и т.п. для этого возникают новые образовательные формы, в которых происходит взаимодействие разных субъектов образования (Центр, конференция, ресурсный центр и т.п.). Можно говорить, что так понимаемая инновационность образовательных проектов, вызывает изменения не только внутри системы образования, она направлена на изменение самой системы: расширения границ и субъектов образовательного пространства.

По вопросу о возможных и эффективных способах экспертизы инновационного содержания образовательных проектов, участники лаборатории отметили следующее.

По мнению Г.В. Иванченко, для проявления инновационного содержания образовательного проекта, необходима организация и проведение его разработчиками первого круга экспертизы среди практиков, чей взгляд наиболее близок авторам и помогает проявлению сильных, слабых, новых сторон в проекте. Выход на второй круг экспертизы означает работу по проявлению теоретических оснований, включение тематических экспертов, специалистов в данной области.

По мнению А.В. Розиной проводить экспертизу образовательных проектов инновационного содержания полезно для разработчиков на различных стадиях работы над проектом:

- в начале – разнообразие экспертных суждений может подсказать верный ход проекта;
- в процессе работы – автору необходимо сверить свое видение дальнейшего развития проекта с внешними оценками;
- по окончании – полезна как рефлексия авторов, так и оценка независимых экспертов.

По мнению В.П. Рачкова-Апраксина, для проявления инновационного содержания образовательных проектов необходимо непосредственное участие в экспертизе их авторов. Это обеспечивает их вхождение в инновационную ситуацию, когда они включаются в новые для них действия по проекту – обсуждение, убеждение, обоснование, полагание критериев, признаков инновационности своего проекта.

В контексте проблематики организации экспертизы, открытость, как признак инновационного содержания образовательных проектов, означает соорганизацию в экспертизе разных позиций – практиков, теоретиков, самих разработчиков. Открытость экспертизы проявляется в ее образовательном, развивающем содержании, как для авторов проектов, так и для всех участников экспертизы.

Аналитическое обобщение: основания и критерии экспертизы инновационного содержания образовательных проектов

В начале статьи мы уже сформулировали тезис о том, что экспертиза инновационного содержания образовательных проектов обусловлена пониманием сущности, характеристик инновационности в образовании, представлением об образовательных инновациях.

1. Следуя тому, что экспертиза по своему «родовому признаку», технологическому содержанию является исследованием (Г.Л. Тульчинский, С. 10), то личностное, антропологическое измерение инновационного содержания образовательных проектов может быть проявлено лишь в том случае, если экспертиза будет выстраиваться как исследование опыта проектирования, рефлексия содержания и субъектов проектной деятельности. Данное основание экспертизы довольно явно отражено в содержании тех вопросов и суждений экспертов, которые касались способов и участников разработки образовательных проектов. Эксперты пытались выяснить, участвуют ли родители, дети, другие представители социокультурной среды в период разработки содержания образовательного проекта, или потребность в их привлечении возникает только в процессе реализации проекта. В этом случае особым критерием оценки инновационного содержания образовательного проекта становится использование способов совместной разработки проекта, наличие в проекте особых образовательных, организационно-управленческих форм, обеспечивающих взаимодействие разных субъектов образовательного пространства, и их влияние на собственное образование.

2. Ориентация на технологическое представление об инновациях, как средствах порождения нового результата, «новшества» в образователь-

ном проекте, является достаточно выраженной, причем как у экспертов, так и у самих авторов проектов. В выступлениях с аннотацией проектов, большинство делает акцент на новизну его содержания и результатов («новый ход для классического университета в работе со старшеклассниками», «впервые используется в регионе» и т.п.).

3. На наш взгляд, сегодня, именно построение открытой экспертизы как формы работы, обеспечивающей рефлексию опыта и субъектов разработки проектов, может стать условием становления инновационного содержания образовательных проектов в контексте образовательных инноваций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Долгань Е.К.* Инновации и современные технологии в обучении химии: учебное пособие. Калининградский университет. – Калининград, 2000. – 66 с.
2. *Лазарев В.С., Мартиросян Б.П.* Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. – № 4. С. 11–21.
3. *Петрова Г.И.* Современные тенденции изменения содержания образования: Опыт становления философии образования в образовательных практиках. – Томск: Томский ЦНТИ, 2001. – С. 70.
4. *Прозументова Г.Н.* Обоснование стратегии гуманитарного исследования образовательных инноваций / Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 35.
5. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
6. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Серия «Материалы для педагогических размышлений». Вып. 2. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. – С. 59.
7. *Тульчинский Г.Л.* Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 10.

Е.Г. Сырямкина

Общественная составляющая экспертизы в инновационных образовательных процессах

Процесс трансформации, наблюдаемый сегодня в социальной сфере, касается всех аспектов социальной деятельности и, в частности, сферы образования как основы формирования взгляда человека на мир. Сегодня системе образования как ключевому источнику формирования личности, обладающей необходимыми навыками жизни в современных условиях, уделяется все большее внимание. В то же время в целом массовое «реальное образование не отвечает на потребности общества и стратегические вызовы» [1]. Появление и развитие инновационных школ, признание необходимости новых изменений в образовании в рамках национального проекта свидетельствует о стремлении многих школ отвечать на общественные потребности сегодняшнего дня. Почти у всех социальных и профессиональных групп существуют свои предпочтения и требования к системе образования, но отсутствует система взаимосвязи и равной степени влияния данных групп на управление системой образования [2]. Эти предпочтения и ожидания местного сообщества, родителей, учащихся можно определить как разные формы гражданского заказа: государственный, социальный, родительский/семейный, индивидуальный.

Гражданский заказ – это набор ожиданий по отношению к системе образования, который формируется из взаимодействия представителей родительской общественности, попечительских советов, фондов поддержки образовательных учреждений, некоммерческих организаций, бизнес-структур и экспертно-образовательного сообщества [3].

Реформирование системы образования должно начинаться с гражданского заказа. Если раньше все определялось государственной образовательной политикой: усредненное единообразие образовательных услуг и учреждений на всем пространстве Советского Союза, – то во время перестройки, когда внятно оформленного государственного заказа не было, проявилась отчетливая дифференциация образовательных учреждений. Одни (и их было большинство) продолжали работать как работали, традиционно, без учета изменившегося времени и общества, другие использовали свободу в период образовательного безвластия для реализации творческого профессионального потенциала. Так появилось множество экспериментальных и псевдоэкспериментальных школ. Не вдаваясь в

характеристику критериев определения экспериментального образовательного учреждения, один из них мы назовем – это взаимодействие с родительской общественностью. Эксперимент с детьми, конечно, касается их родителей, поэтому они должны принять его, дать на него согласие. Это в идеале. В реальности так было далеко не всегда: родительский коллектив просто не считали нужным включить в процесс обсуждения экспериментальных программ, их результативности, в процесс мониторинга осуществления программ (анкетирование, опросы и т.п.). Это провоцировало протестные формы родительского участия: жалобы, письма в ведомства, перевод детей в другие школы. И только там, где выстраивалось взаимодействие с родительским сообществом, эксперимент оказывался более жизнеспособным.

Данный экскурс в недавнее прошлое понадобился для того, чтобы показать, как зарождались зачатки форм гражданского заказа. Причем в большинстве своем в формальном виде: родителей информируют о сути эксперимента и его результатах. И это уже хорошо, так как эксперимент, как правило, насаждался «сверху» администрацией, которая часто вводила экспериментальную программу даже без обсуждения с педагогическим коллективом.

Ситуация применительно к гражданскому заказу начала позитивно меняться в последние годы, когда рыночные конкурентные отношения стали определять востребуемые знания, умения, качества, компетентности личности. Многие образовательные учреждения понимали, что нужны нововведения, которые обусловлены вызовами времени. Таким образом, наступил момент, когда цели, задачи, основные направления развития системы образования определяются на основе разных гражданских заказов: социальных, местного сообщества, родительских, индивидуальных, так как точки развития образования сегодня лежат вне системы образования. И только те школы можно назвать инновационными, которые чувствуют эти потребности, вызовы времени, при этом являются сами, по определению А. Адамского, точками роста, которые хотят и могут ответить на них. Более того, инновационность, например, определяется А. Адамским как гражданский заказ [4].

Структура гражданского заказа обязательно включает как экспертизу результатов, так и мониторинг процесса инновационной образовательной деятельности представителями общественности: родителями, попечителями, выпускниками. Общественная экспертиза необходима и особенно эффективна, когда еще не сложились определенные нормы социальной практики, к которым относится инновационная образовательная деятельность. Общественная экспертиза образовательной инновационной дея-

тельности может выполнять следующие функции: анализ и оценка эффективности осуществляемой деятельности с точки зрения получателей образовательных услуг, выявление и поиск вариантов решения существующих проблем, оптимизация инновационной деятельности, согласование интересов сторон, выстраивания их конструктивного взаимодействия, создание атмосферы доверия между группами, заинтересованными в образовательных инновациях (учащимися, родителями, представителями местного сообщества, попечителями, педагогическим коллективом и ведомством). Субъектами общественной экспертизы выступают чаще всего такие общественные объединения, как совет школы, родительский комитет, совет общественности, попечительский совет, когда имеется в виду организованная экспертиза. Негласная, скрытая родительская общественная экспертиза существует всегда, ситуативно проявляясь в претензиях и недовольстве деятельностью школой. Выход образовательного учреждения в инновационный режим начинается с организации диалога с родительской общественностью.

В рамках национального проекта «Образование» автор данной статьи участвовал в качестве эксперта в оценке образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы. Два критерия по оценке образовательных учреждений: «Сочетание принципов единоначалия и самоуправления» и «Позитивное отношение родителей, выпускников и местного сообщества к учреждению» прямо направлены на оценку качества взаимодействия образовательного учреждения с общественностью, степени выраженности общественной экспертизы инновационных образовательных программ.

Каждый из названных критерий конкретизировался в процессе подготовки к экспертизе через ряд показателей. Так, например, критерий «Сочетание принципов единоначалия и самоуправления» был конкретизирован по таким пяти показателям: включенность разных субъектов в управление образовательным учреждением, полномочия субъектов самоуправления и соуправления в принятии решения, формы, обеспечивающие открытость учреждения: предоставление информации о деятельности образовательного учреждения, наличие детско-взрослых проектов и программ, обеспечивающих включение школьников в соуправление образовательного учреждения, наличие детской общественной организации.

В процессе проведения экспертизы установлено, что в подавляющем большинстве школ общественность в управлении представлена широко: сотрудники, родители, социальные партнеры и представители местного сообщества. Однако их полномочия в основном заканчиваются на уровне обсуждения уже принятых администрацией решений, в лучшем случае на

уровне выработки рекомендаций, и только в единичных случаях советы общественности имеют право принятия решений по ряду вопросов. Причем этот ряд касается чаще всего финансовых вопросов, а не инновационных образовательных программ. Информация об инновационной деятельности школы лишь предоставляется родителям, реже – социальным партнерам и профессиональному сообществу.

Думается, что вероятными причинами такого «осторожного» взаимодействия являются несформированность «единого языка», когда все стороны говорят об одном, но не понимают друг друга, и как следствие недоверие и неверие в профессионализм общественного экспертного потенциала. В то же время практика переговорных площадок с родителями показывает обратное. Так, например, на экспертных семинарах в рамках национального проекта рядом с профессиональными экспертами работали члены родительских советов некоторых школ, и следует отметить, что выступления от секций по формированию гражданского заказа и родительской экспертизы были очень интересными и информативными для педагогического сообщества. Таким образом, образовательные учреждения, где активно используются разные формы диалога с родителями: вводные собеседования, фокус-группы, круглые столы, образовательные совместные события, – формируют единое семантическое и стилистическое пространство, в котором педагоги и родители друг друга понимают, обсуждают и договариваются.

Оценка школ по критерию «Сочетание принципов единоначалия и самоуправления» в рамках национального проекта образовательных инновационных программ показала, что в число победителей вышли те школы, в которых родители, выпускники, ученики, представители общественности и местного сообщества реально участвуют в жизни школы на уровне принятия решений, определения содержания инновационной образовательной программы, ее оценки и корректировки.

Такие школы, как правило, занимают и социально активную позицию в местном сообществе, имея авторитет среди родителей, жителей микрорайона, что говорит о понимании необходимости работать с учетом потребностей разных целевых групп и окружающего социума и, главное, способности с этими потребностями успешно работать. Анализ показателей по критерию «Позитивное отношение родителей, выпускников и местного сообщества к учреждению» показал, что наиболее распространено разовое участие родителей, выпускников и представителей местного сообщества в деятельности образовательного учреждения, в основном, в организации и проведении коллективно-творческих дел (совместных праздников, соревнований, трудовых дел). У достаточно большой группы

школ есть система вовлечения родителей и представителей общественности в организацию образовательного процесса, когда они являются руководителями факультативов, кружков, секций, клубов, выступают в качестве экспертов и консультантов на олимпиадах, конференциях. И лишь в небольшой группе школ родители и представители общественности участвуют в разработке программы развития образовательного учреждения. Кстати, на этом уровне появляются не формальные (как раньше шефы), а истинные попечители, которые вникают, «болеют душой» за школу и вкладываются в ее развитие не только материально, но и содержательно.

О позитивном отношении родителей, выпускников к школе свидетельствуют положительные отзывы, благодарности. Однако немногие образовательные учреждения проводят мониторинг отношения к их деятельности в виде опросов, анкетирования родителей и учащихся. Причина, вероятно, в боязни получить отрицательные отзывы и замечания, что вполне возможно, когда в школе не сложилось общее информационное пространство для всех участников, когда родители не понимают сути инновационной программы и просто отрицают ее.

Другой показатель позитивного отношения к образовательному учреждению – представленность партнерских связей. Если широко представлены разнообразные формы партнерских отношений с выпускниками и родителями (есть активно работающие ассоциации выпускников, родительские объединения, школьные фонды), то это более высокий уровень позитивно-деятельностного отношения. Высокая степень доверия к городской школе проявляется в том, что выпускники возвращаются в нее в качестве родителей и педагогов. Для сельских школ этот показатель не информативен, так как в поселке одна школа и больше некуда идти.

Авторитет образовательного учреждения в микрорайоне и местном сообществе можно оценить по количеству положительных публикаций в СМИ, по количеству учащихся из других микрорайонов (для городских школ) и, наконец, по наличию совместных проектов с местным сообществом, направленных на решение социальных и территориальных проблем. Это может быть озеленение и благоустройство района, организация социальных гостиных и гостиных для детей группы риска по социальному сиротству, строительство «всем миром» спортивных площадок при сельских школах, которые становятся досуговыми центрами для жителей отдаленных поселков. Школа в этом случае становится социально-культурным центром, и жители микрорайона считают ее своей, относятся к ней заинтересованно, неравнодушно.

Может сложиться впечатление, что названные критерии из разряда желаемых, редко присутствующих в практике и не существенных. На самом

деле, данные критерии оценки и экспертизы школ отражают тенденцию демократизации общества, которая проявляется в прозрачности и открытости деятельности любого института, а уж образовательного учреждения, в первую очередь, так как именно в школе отражаются в миниатюре существующие общественные отношения. Школа, по мнению В.К. Бацына, должна быть нацелена на формирование и развитие гражданского общества, должна учить человека жить в гражданском обществе [5].

В образовательной практике это представлено довольно широко и даже имеет свою предысторию в виде развития общественно активных школ. В конце 90-х гг. в Томской области возникло движение ОАШ под руководством общественной организации «Оберег», в котором участвовало более 20 городских и сельских школ. Основными задачами движения были: повышение активности населения в решении социальных проблем собственными силами; привлечение ресурсов местного сообщества для развития общественно-ориентированного образования; снижение настроения социального иждивенчества среди родителей и жителей; воспитание активных и ответственных граждан. В результате было создано два благотворительных фонда (школьный и местного сообщества), попечительские советы, центры дополнительного образования при двух сельских школах, проведены добровольческие акции. Становясь социокультурным центром в местном сообществе, образовательное учреждение развивает у учащихся и всех участников взаимодействия способность к «горизонтальному» диалогу (межкультурному, межъязыковому, социальному и т.д.), обогащает их социальный опыт [5].

По поводу «не существенных» критериев следует заметить, что в контексте инновационности образовательной программы именно эти критерии оказались «контрольными». Инновация в образовании меняет управление учреждением на общественное соуправление, когда все заинтересованные стороны образовательного процесса становятся «соучастниками», сотрудниками с разделенной ответственностью за результат. Родители начинают реально участвовать в разработке инновационной программы через формулирование и предъявление родительского заказа, и, таким образом, видят в ней программу развития для своего ребенка.

Заказом может считаться то, что родители определяют как необходимое для ребенка, и что он может и готов получать для решения поставленной задачи. Семейный заказ – это и совпадение взгляда родителей и ребенка. Родителям на экспертном семинаре было предложено выбрать из списка компетентностей, над развитием которых работает одна из школ, наиболее значимые для их детей. После чего родителям была представлена возможность сравнить свой выбор с выбором учащихся. Совпа-

дение ровно наполовину. Этот пример показывает необходимость работать с родителями по формированию семейного заказа.

Заказ вырабатывается в совместной образовательной деятельности, когда взаимодействие родителей с детьми и преподавателями может происходить через их участие в различных школьных мероприятиях (непосредственное участие, косвенное, а также в качестве экспертов). Другой формой совместной работы по оформлению родительского заказа может служить составление портфолио по окончании каждого года – своеобразная ревизия умений, компетентностей ученика. Портфолио обсуждается с учащимися и родителями, после чего следует корректировка индивидуальной программы. Кроме того, эффективными формами работы с родителями по оформлению семейного заказа являются индивидуальные консультации и беседы с родителями. Родители понимают, для чего и зачем ученик получает тот или иной вид услуг. Этот психологический момент очень важен: родитель знает, что он может прийти и дать свою экспертную оценку. Таким образом, родители напрямую влияют на содержание индивидуальной программы – могут выбирать элективные курсы, наблюдать за воспитательной работой, выполнением учебной программы. Возможность родителям маневрировать – максимальная, вплоть до пересмотра соглашения об индивидуальном плане.

На всех этапах работы родителям важен как результат, так и процесс, поэтому на протяжении всего процесса реализации индивидуальной программы они играют наряду с преподавателями главную экспертную роль.

В заключении следует заметить, что национальные проекты – отражение национальных и общественных интересов и, следовательно, оценка их должна носить общественный характер. Поэтому присутствие «экспертов из народа»: из родительской общественности, общественных организаций, – принципиально. В экспертизе конкурсных заявок в рамках национального проекта «Образование» участвовали представители родительских и профессиональных ассоциаций, общественных объединений, которые прошли подготовку в экспертных семинарах. Практика включения общественных экспертов в конкурсный отбор образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы в Томской области, оказалась очень удачной и требует дальнейшего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгова Л.М. «Гражданский заказ». <http://www.school-citizen.ru/scitizen/info/12877.html>
2. Организация экспертизы в образовании: анализ практик и методические рекомендации (Приоритетный национальный проект «Образование») / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, Изд-во Том. гос. пед. ун-та. – 2006. – 184 с.

3. **Минеева С.А.** Гражданский запрос системе образования – путь к диалогу // Перемены. – 2006. – № 3.
4. **Презентация** А.И. Адамского «Гражданский заказ». http://www.school-citizen.ru/res_ru/0_hfile_388_1.ppt
5. **Бацын В.К.** «Гражданский заказ образования». <http://www.school-citizen.ru/scitizen/info/12877.html>

3. ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ЭКСПЕРТНЫХ ОСНОВАНИЙ И ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРТИЗЫ ИННОВАЦИЙ

Е.В. Вторина, Л.Ю. Ковалева, Е.К. Ячменева

Проблемы и перспективы развития инновационной деятельности образовательных учреждений ЗАТО Северск (на материале экспертизы инновационных практик)

Важной особенностью развития образовательной системы в современных условиях являются инновации в образовательных технологиях, методах преподавания, содержании организации и управлении учебно-воспитательным процессом. Этап активного педагогического поиска способов, форм, средств создания, построения новой образовательной практики и её реализации в настоящее время постепенно сменяется этапом критического анализа инновационной деятельности образовательных учреждений. Кроме того, анализ и оценка процесса и результатов инновационной деятельности образовательных учреждений приобретают в последнее время особую актуальность и значимость при определении перспектив развития современной практики образования. Учитывая, что инновационная деятельность многомерна и сложна, именно экспертиза является тем инструментом, который позволит исследовать и оценить предполагаемые или уже полученные результаты.

В настоящее время в педагогике разработано понятие экспертизы инновационной деятельности как оценки состояния, выявляющей общественную значимость инновации, её потенциал, особенность включения данной инновации в реальную образовательную ситуацию, а также разработаны различные технологии проведения. Отбор технологии зависит от выбора направления, которое включает в себя кадровое (ресурсное) обеспечение инновации. Предметом экспертизы могут быть инновации в средствах обучения, в материально-технической сфере, в технологиях, формах и методах обучения. Значимым для нас являются сущностные особенности самой экспертизы, когда экспертиза понимается одновременно как процесс, процедура, способ, метод и результат оценивания [1].

Современная ситуация в муниципальной системе образования характеризуется многообразием инициативных педагогических и управленческих практик. По информации, полученной от образовательных учрежде-

ний на конец 2004/2005 уч. года, число заявленных инновационных практик в школах составляло 244, а в детских садах – 80, а число педагогов, участвующих в инновациях, составило 400 человек.

В такой ситуации необходима оценка эффективности инновационной деятельности. Однако в системе управления развитием образования фактически отсутствовали объективные данные о продуктивности внедряемых новшеств с точки зрения их влияния на качество образования. Не были разработаны и критерии оценки инновационных практик по содержанию, показатели определения уровня состояния управления инновационными процессами в образовательных учреждениях. Поэтому важно было параллельно с инновационным процессом в образовании создать адекватную ему систему экспертной работы.

Нами была проведена экспертиза в виде методологически и технологически обеспеченной процедуры. Предметом экспертизы были следующие направления в инновациях: технологии, формы и методы образовательно-воспитательного процесса, управленческая деятельность и характер инновационной педагогической среды ОУ.

В ходе подготовки к экспертизе отделом развития МК разработан пакет документов, включающий этапы проведения, цели, задачи, содержание и технологию проведения, а также планируемые результаты экспертизы.

Экспертиза инновационных практик проводилась по таким направлениям, как изучение образовательной инновационной среды ОУ (по показателям модальности, развивающего потенциала, открытости, социальной активности), анализ эффективности управления нововведениями, определение результативности инновации.

Методическое сопровождение было организовано через следующие мероприятия: семинары для заместителей заведующих ДОУ, для заместителей директоров ОУ, групповые и индивидуальные консультации. Был разработан график проведения экспертизы, включающий 332 инновационные практики, из них 228 в школах и 104 в детских садах.

Целью экспертизы являлось определение эффективности реализации инновационных педагогических практик, заказа на их внедрение и методическое сопровождение.

Проведенная экспертиза позволила решить следующие задачи:

1. Систематизировать данные по внедрению и развитию инновационных практик;
2. Выявить инновационные педагогические практики, подготовленные к обобщению и внедрению в образовательную систему города;
3. Выделить наиболее значимые проблемы развития инновационной деятельности.

Основным содержанием экспертной работы явилось:

1. Изучение образовательной инновационной среды ОУ по показателям модальности, развивающего потенциала, открытости, социальной активности;
2. Анализ эффективности управления нововведениями;
3. Определение результативности инноваций.

На основании изучения нормативных документов ОУ о проведении инновационной деятельности, методических и иных материалов по обобщению педагогического опыта, анкетирования педагогов можно сделать ряд экспертных суждений. Во-первых, все представленные инновационные практики можно условно разделить на 2 группы. Первая группа, те практики, где нововведение реализуется в когнитивной образовательной практике и направлено на достижение традиционных целей и задач (успешная адаптация к школе, успешная сдача экзаменов, подготовка профессиональному образованию и т.д.). Средством реализации в данном случае выступает расширение содержания образования за счет включения в учебный план новых областей знаний. Инновационная педагогическая практика здесь представлена в основном модифицированными программами, гораздо реже встречаются авторские программы.

Вторая группа, те практики, которые позволяют ребенку проявить свою индивидуальность, творческие способности; получить опыт эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающему миру.

Каждая из таких практик ориентирует педагога и ОУ на определение новых образовательных целей, на оценку деятельности по совершенно новым результатам, что потребует специфического содержания образования, своих методов и технологий. Достижение новых образовательных результатов связано, прежде всего, с использованием новых образовательных технологий. В результате анализа инноваций можно выделить следующие виды образовательных технологий, которые используются в ОУ города: технологии РО, компьютерные технологии, технологии проблемного обучения, рейтинговая система оценивания учащихся, проект МПИ, организация исследовательской деятельности учащихся.

Во-вторых, результаты экспертизы показывают, что вводимые новшества не всегда являются средством решения проблем ОУ, многие инновации вносят частичные изменения в деятельность учреждения и протекают в форме не связанных между собой единичных нововведений: 256 образовательных учреждений (77%)(61 – д/с, 195 – школы), т.е. 77% учреждений, в которых новшества по масштабу являются локальными и модульными.

В-третьих, внедряемые инновации не всегда обеспечены соответствующими кадровыми условиями, поскольку только 119 (36%) педагогов, из всех участвующих в инновациях, прошли курсы повышения квалификации по проблемам инновационной деятельности.

Экспертиза ещё раз обозначала проблему выделения результатов инновационной практики. Чаще всего в качестве результатов констатируются плохо уловимые и плохо отслеживающиеся изменения, например: изменения профессионального самосознания, улучшение отношения детей к какому-либо явлению, личностное развитие учащихся без указания параметров. Остается также большой процент практик 13% – д/с и 41% школы, в которых результаты не отслеживаются ни на одном из уровней. Это свидетельствует об отсутствии в большем числе нововведений системного педагогического мониторинга.

Все вышеперечисленные недостатки говорят о том, что педагогам города необходимо формирование и развитие культуры инновационной деятельности, включающей такие компоненты как культура мыследеятельности, культура рефлексии, исследовательская, в том числе методологическая культура.

В-четвертых, организационные и мотивационные условия внедрения инновационной деятельности в ОУ, согласно результатам экспертизы достаточны в большинстве учреждений.

Управление развитием призвано обеспечивать понимание потребностей и возможностей развития, постановку ясных и реалистических целей, выбор рациональных способов их достижения, заинтересованность педагогического коллектива в достижении целей развития, надежный контроль хода инновационной деятельности и своевременное принятие решений. Однако не все управленческие функции реализуются достаточно эффективно. Инновационная деятельность в 22 ОУ (46%) учреждений осуществляется на основании приказа директора (заведующей), в 11 ОУ (23%) разработано Положение об инновационной деятельности, в 15 ОУ (31%) данный вид деятельности отражен в Уставе.

Одним из основных факторов, определяющих эффективность управления, является полнота выделения актуальных проблем учреждения и качество постановки целей. Проблемно-ориентированный анализ проведен только в 4 школах и 2 д/с. В 7 школах и 4 д/с определены конкретные цели инновационной деятельности. Нет или в недостаточной мере осуществляется диагностика результатов инновационной деятельности в 36 ОУ (75%), не в полной мере осуществляется контроль инновационной деятельностью в 34 ОУ (71%).

Среди всех управленческих функций наиболее полно осуществляется руководство созданием мотивационных условий для инновационной деятельности. Руководители большинства учреждения используют широкий спектр методов мотивации персонала.

В 34 ОУ (71%) учреждений созданы необходимые организационные условия для инновационной деятельности: временные творческие коллективы, проблемные группы. Находят отражение результаты инновационной деятельности в материалах педагогических советов, методических советов, оперативных и производственных совещаниях. В 16 ОУ (33%) имеется полная информация о реальном состоянии инновационной деятельности.

Управленческой функцией является также создание условий для формирования благоприятной инновационной среды. Одним из предметов экспертизы явился характер инновационной методической среды.

Понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. Среда в самом широком смысле понимается как окружение. Для психолого-педагогического анализа среды представляется чрезвычайно перспективной «теория возможностей» Дж. Гибсона. Категория возможности подчеркивает активное начало человека-субъекта, осваивающего жизненную среду. Представляется, по мнению В.А. Ясвина, перспективным понимание образовательной среды как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [2].

На основании изучения экспертных оценок инновационной методической среды ОУ о проведении инновационной деятельности, методических и иных материалов по обобщению педагогического опыта, анкетирования педагогов можно сделать следующие выводы:

Показателями экспертизы качества методической (инновационной) среды ОУ являются

I. Модальность методической (инновационной) среды как ее качественно-содержательная характеристика, показателями которой является наличие или отсутствие в методической (инновационной) среде условий и возможностей для развития активности и личной свободы. Показатели:

1.1. Наличие условий и возможностей для развития активности.

1.2. Наличие условий и возможностей для развития личностной свободы.

Аналогичные показатели можно выявить в методической инновационной среде.

II. Социальная активность как показатель социально ориентированного созидательного потенциала и внедрения и распространения инновационной практики. Показатели:

2.1. Трансляция достижений:

- презентации и мастер-классы по теме инновационной деятельности в рамках семинаров, ярмарок и др. образовательных событий;
- публикации;
- ОППО по теме инновационной деятельности;
- подготовка и предъявление товаров и услуг по направлению инновационной деятельности (методические, программно-технологические, консультационные, и др.).

2.2. Социальная значимость выпускников, принимавших участие в инновационной деятельности (известность в городе, регионе, системе образования).

2.3. Работа со СМИ: радиопередачи, публикации в СМИ, ТВ передачи, сообщения, сюжеты, буклеты, брошюры рекламно-информационного характера.

III. Открытость как количественная характеристика, дающая представление о степени организации инновационных возможностей ОУ. Показатели:

3.1. Возможность включения педагога в реализуемые инновационные практики ОУ: семинары-практикумы, проблемные группы в ОУ, работа кафедр, методических объединений, педагогические проекты, школа педагога-исследователя на базе ОУ, творческие лаборатории.

3.2. Возможность разработки и реализации собственной инновационной идеи:

- поддержка администрации (стимулирование инновационной деятельности педагогов);
- наличие специально организованных событий (например, ярмарка инновационных идей, педагогические конкурсы, конкурсы программ и т.д.);
- наличие научного руководителя, консультанта.

3.3. Возможность обучаться инновационной деятельности в ОУ:

- семинары и конференции внутришкольного уровня;
- педагогические мастерские, «школы», мастер-классы и др;
- наставничество педагогов новаторов.

3.4. Открытость информации о результатах инновационной деятельности:

3.4.1. Наличие банка данных по инновационной деятельности для: администрации, для педагогов, для родителей

3.4.2. Освещение результатов инновационной деятельности.

IV. Развивающий потенциал инновационной деятельности. Показатели:

4.1. Реализация личных профессиональных целей в инновационной деятельности.

4.2. Реализация, определение ценностей собственной профессиональной позиции и деятельности.

4.3. Конкретизация планов профессионального развития.

Обобщенная картина инновационной среды в муниципальной методической среде (ММС) выглядит следующим образом:

1. Социальная активность инновационной среды в ОУ и ДОУ ниже показателей открытости и развивающего потенциала;

2. Социальная активность инновационной среды значительно чаще фиксируется респондентами в показателях «трансляция достижений», реже – в показателях «работа со СМИ», «социальная значимость выпускников». Показатель «социальная значимость выпускников» реже фиксируется педагогами ДОУ, чем педагогами ОУ по причине естественных ограничений социального статуса выпускника ДОУ. В среднем только 35% опрошенных педагогов ДОУ (соответственно 43% в ОУ) отметили наличие в ДОУ возможности включаться в инновационную деятельность. Попадая в нее, практически каждый второй, по оценкам педагогов, имеет возможность реализовать свои собственные педагогические идеи, чему способствует, по мнению 40% опрошенных, возможность обучаться инновационной деятельности непосредственно в самом учреждении. Наибольшее значение по оценкам педагогов имеет показатель «развивающий потенциал инновационной среды» (в интервале от 92 в ОУ и 98 в ДОУ). Такая высокая оценка развивающего потенциала инновационной среды обусловлена самим характером и целями инновационной деятельности. Педагогами ДОУ одинаково часто отмечается потенциал инновационной среды для развития деятельности, личностной и творческой компетентности. Педагоги ОУ более часто отмечают наличие в среде условий для развития профессиональных целей (ПДК), чуть реже – условий для развития профессиональных ценностей (ПЛК).

3. Модальность инновационной среды ОУ и ДОУ – творческая среда свободной активности. Творческая образовательная среда характеризуется тем, что в ней происходит саморазвитие свободной и активной личности. Такая среда может функционировать как среда развития одаренности. Однако в ММС диагностируется не типичная творческая среда, а творческая среда свободной активности (ТССА), т.е. вектор активности больше, чем вектор свободы. С учетом вектора влияния широкой социальной среды, усиливающего степень зависимости и пассивности человека. Таким образом, можно предположить, что в инновационной среде

формируется ММС с учетом влияния окружающей социальной среды независимо-активная карьерная личность.

Инновационный потенциал методической среды и условия становления и развития инновационных практик в муниципальной методической среде в целом соответствуют параметрам необходимости и достаточности. Кадровые, организационные и технологические условия инновационной деятельности требуют дальнейшего ресурсного обеспечения. Заказ на распространение и внедрение инновационных практик требует дальнейшего уточнения и систематизации в структуре муниципального методического заказа. Полученные результаты экспертной оценки инновационной методической среды и степени эффективности реализации инновационных практик определили следующие перспективные задачи:

1. Разработка и реализация методического сопровождения инновационной деятельности образовательных учреждений города.

2. Формирование механизма ресурсного обеспечения реализации педагогических инициатив в муниципальной системе образования.

3. Уточнение заказа на распространение и внедрение инновационных практик и встраивание его в структуру муниципального методического заказа (муниципальный каталог методических продуктов и услуг).

4. Повышение квалификации педагогов, участвующих в инновационной деятельности, в вопросах технологии проектирования, мониторинга и продвижения на рынке образовательных услуг инновационных разработок и технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Новикова Т.Г.* Экспертиза инновационной деятельности в образовании: Монография. – М.: АПКИППРО, 2005. – 290 с.
2. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. Библиотека «Директор школы». – 2000. – Вып. 2. – 125 с.

В.Ю. Соколов

**Опыт разработки и использования экспертной карты
для анализа совместной деятельности по проектированию
содержания образования в учебной теме**

Базовые условия построения экспертной карты

Развитие инновационных практик в отечественном школьном образовании в последние годы актуализировали потребность в разработке адекватных инструментов их экспертизы. Одним из таких инструментов является экспертная карта. Карта представляет собой идеальную модель, отражающую, по замыслу ее создателя, суть производимых в образовании изменений. «Наложение» такой модели на инновационную практику как раз и составляет основу экспертной оценки, служит средством определения качества инновации.

Если иметь в виду, что инновационная деятельность предусматривает не только экспертизу, но и самоэкспертизу, то становится понятным, что разработчиком экспертной карты может выступать как автор инновации, так и лицо, проводящее экспертизу данной инновации. Можно говорить о том, что наличие экспертной карты делает экспертизу предельно понятной. Она выступает в качестве посредника, разъясняя участникам экспертизы позиции автора или эксперта.

Данная публикация представляет собой опыт разработки экспертной карты учителями истории школы № 49 г. Томска, участниками образовательной программы «Проектирование содержания образования педагогом и учащимися при построении учебной темы» (В.Ю. Соколовым, В.Ф. Небывайловой, Т.А. Прудниковой, Н.А. Дегтяревой, С.В. Байдаковой) при активных консультациях с научным руководителем школы Г.Н. Прозументовой. В этой публикации хотелось бы показать, как идеальная модель, положенная в основу карты, отражает содержание изменений, проводимых участниками нашей образовательной программы, как с помощью данной карты в процессе экспертизы оформляются задачи развития нашей образовательной практики. Но, чтобы приступить к характеристике карты, увидеть предлагаемую нами модель изменений, необходимо разъяснить суть этих изменений.

Для авторов нашей программы новое качество образования выражается, прежде всего, в проявлении и реализации человеческих смыслов и

инициатив в совместной деятельности. Опираясь на идею совместно распределенной предметной деятельности, мы понимаем образование как процесс постепенного усложнения взаимодействий педагога и учащихся, в ходе которых ребенок овладевает новым типом знаний о возможностях проявления, развития и представления собственных смыслов предметного материала.

Исходя из intersubъектных оснований процесса познания, мы организуем обучение как процесс порождения впечатлений, переживаний, представлений отдельных субъектов, которые, пройдя горнило различного уровня обсуждений и сопоставлений, приобретают статус смыслов. Именно открытое обсуждение, разносторонняя критика придают такому смыслу статус объективного знания. В ходе такой работы участники образовательного процесса учатся инициировать не только сами смыслы, но и способы построения образовательных пространств для обоснования и оценки этих смыслов.

Введение в содержание образования нового типа знаний существенно меняют представления об учебном предмете. Если в традиционном образовании уроки истории направлены, главным образом, на передачу ребенку исторических знаний (современных научных картин прошлого), если в некоторых инновационных практиках (например, РО, Школа диалога культур) идет обучение историческому мышлению (способам создания картин прошлого), то в нашей программе мы говорим о формировании сложного комплекса компетентностей, который мы определяем понятием «историческое сознание».

Историческое сознание в контексте нашей программы – это форма образовательной активности, преодолевающая «натуральное» восприятие истории, формирующая у педагога и ребенка способность обращать свои смыслы в прошлое, наделять ими настоящее (образовательное пространство), пробрасывать их (через свои инициативы, проекты) в будущее. Этот процесс идет путем со-отнесения, со-пряжения, (отсюда употребление понятия «со-знание») собственного опыта педагога и ребенка и научных представлений о прошлом.

Формировать такое «со-знание» в рамках традиционного урока очень сложно. Урок создавался для обучения ребенка в предельно регламентированной системе отношений и устоявшихся смыслов. Ситуации смыслопорождения и создания условий для развития этих смыслов и их организации требует более свободного образовательного пространства, каковым является учебная тема. Для нас учебная тема – не набор предметных сюжетов, а пространство для проявления инициатив педагога и учащихся по проявлению, развитию и организации смыслов предметного

знания. Так как эти разносмысловые, разнонаправленные инициативы могут разрушить единство образовательного процесса, мы совместно проектируем этот процесс. Поэтому мы учебную тему «не проходим», мы строим пространство темы, в котором совместно проектируем работу по производству новых знаний. Эта постоянно изменяющаяся, «живая» практика требует внятного понимания, точной экспертизы, инструментом которой выступает экспертная карта.

Разнообразная совместная деятельность по порождению смыслов предметного материала, безусловно, требует хорошо продуманной, тщательно спроектированной организации. Выражением подобной организации совместной деятельности на уроках истории, стал переход от тематического к деятельностному планированию годовых курсов. Это требование означало переход от традиционного деления курса на темы (отдельные фрагменты, периоды истории) к разработке системы деятельностных циклов, в которых педагог и учащиеся имели бы возможность для выдвигания и реализации собственных инициатив. Качество разворачивания основных этапов такого цикла мы и зафиксировали в экспертной карте.

Таким образом, замысел производимых нами изменений определяет особенность карты. Она нацелена на выявление качества совместных инициативных действий на разных этапах их развертывания. Отсюда и масштаб карты. Она рассчитана на анализ совместной проектной деятельности не в рамках одного урока, а в пространстве учебной темы.

Предмет экспертизы в экспертной карте

Если мы хотим с помощью экспертной карты установить предмет экспертизы и способы его анализа, нам нужно понять структуру карты. Карта содержит два раздела: линии анализа и основания анализа совместной проектной деятельности педагога и учащихся на уроках истории. Прокомментируем линии анализа, по которым может производиться экспертиза. В линиях анализа выделено пять крупных блоков, в которых заложены ведущие характеристики работы по проявлению, развитию и организации смыслов предметного материала в рамках учебной темы: 1) выявление поля первичных смыслов; 2) формирование проектного замысла темы; 3) развертывание совместной проектной деятельности; 4) рефлексия проектной работы; 5) обобщение и систематизация нового знания. Каждому блоку соответствует свой набор оснований экспертизы, конкретизирующих требования к тому или иному этапу разворачивания проектной деятельности.

В структуре карты также отражены, отстаиваемые в нашей программе, равные права педагога и учащихся на деятельность по порождению смысла предметных знаний. Это равноправие в структуре карты выражено в предъявлении к деятельности педагога и ребенка одних и тех же оснований анализа.

Этапы совместной деятельности и их содержание выделены таким образом, что их освоение может быть положено в основание отдельного учебного модуля нашей программы.

1. *Первый этап* работы в цикле по проектированию учебной темы нацелен на построение поля первичных смыслов, которые были проявлены педагогом и учащимися в отношении изучаемого явления прошлого. От успешности данного этапа зависит, сможем ли мы в дальнейшем работать над формированием исторического сознания педагога и ребенка. Ведь без проявления впечатлений, переживаний исторического сюжета, их обсуждений учениками, не появятся те смыслы, которые должны обогатить предметное содержание темы, наполнить ее образовательными инициативами.

Успешность работы на этом этапе во многом зависит от умения педагога в рамках предметного стандарта найти такие явления, которые могли бы затронуть самый широкий спектр личного опыта ребенка, начиная от его экзистенциально-мировоззренческих оснований и кончая простыми бытовыми суждениями. Среди подобных явлений, как показывает опыт, наиболее разнообразный отклик у учащихся вызывают события, связанные с яркими, зримыми эпизодами из жизни человека прошлого – войны, революции, путешествия, культурная жизнь, деятельность великих людей, экзотические сюжеты.

Отсюда построение учебной темы начинается с подбора таких явлений, рассмотрение которых, с одной стороны, инициировало бы максимум первичных смыслов педагога и учащихся, а с другой, вобрало в себя основную часть предметного стандарта.

На практике процесс формирования поля первичных смыслов выглядит как набор самых разных суждений участников работы по поводу рассматриваемого явления до погружения в предметный материал. Например, если мы рассматриваем в цикле тему «Культура Средневековья», то в начале фиксируем весь спектр мнений в классе о том, что такое «культура» вообще, какую роль она играет в жизни отдельного человека или всего человечества.

Понятно, что *первым основанием* для экспертизы работы на данном этапе является степень вовлеченности педагога и учащихся в процесс проявления первичных смыслов. Чем больше участников вовлечено в

этот процесс, чем больше «наговорено» различных впечатлений, переживаний, представлений о рассматриваемом предмете, тем шире возможности класса для участия в совместной проектной работе.

Вторым основанием анализа совместной работы на данном этапе следует назвать разнообразие первичных смыслов. Понятно, что, пройдя горнило обсуждений, не все высказывания ребят приобретут статус первичного смысла. Останутся только те смыслы, которые действительно покажутся участникам обсуждения важными при характеристике рассматриваемого явления. Чем уже круг этих смыслов, чем больше в нем синонимов, повторов, близких по смыслу высказываний, тем беднее в дальнейшем выглядит спектр намечаемых проектов.

Третьим основанием оценивания по очередности, но не по степени важности, нужно упомянуть способ организации первичных смыслов. Схематично можно выделить два таких способа: иерархический и круговой. В первом случае в классе возникает ситуация выдвижения более «правильных» смыслов, самым правильным из которых обычно является смысл педагога. Во втором случае все смыслы фиксируются в виде лепестков ромашки, подчеркивая тем самым равноправие всех мнений.

Часто во втором случае педагогов пугает наличие большого числа совершенно фантастических суждений учащихся. Но их ни в коем случае не следует исключать из круга рассмотрения, так как именно они порой придают неожиданную свежесть, жизненность предлагаемым проектам. К тому же, по мере разворачивания проекта, по мере обсуждения первичных смыслов в классе, по мере приближения их к реалиям прошлого, крайности этих фантазий будут сниматься. В этом и выражается продуктивный союз феноменологического восприятия истории и совместной деятельности.

Итог работы на первом этапе желательно зафиксировать в виде карты первичных смыслов, которая отражает весь спектр представленных в ходе работы мнений относительно изучаемой темы. Наличие такой карты поможет ребенку на протяжении ряда уроков следить за собственным развитием и движением одноклассников, а педагогу даст общую картину начального продвижения класса в проектном цикле.

2. *Второй этап* работы в цикле по проектированию учебной темы связан с формированием проектных замыслов участников проектной деятельности. На этом этапе работа идет в двух плоскостях:

- а) выработка индивидуальной позиции авторов первичных смыслов по отношению к изучаемой в цикле теме,
- б) планирование путей и средств обоснования этой позиции.

Работа по индивидуализации позиций участников проектирования на данном этапе выражается, говоря просто, в соединении выдвинутых в классе первичных смыслов и изучаемого предметного материала. На практике такая работа ведется обычно либо после обзорной лекции учителя, либо после чтения ряда разделов учебника, в ходе которых учащиеся получают самое общее представление об изучаемой теме. А далее, им предлагается найти в теме те сюжеты, которые наиболее близки их первичным смыслам.

Например, если при изучении культуры Средневековья ребенок связал понятие «культуры» с письменностью, он может выбрать сюжет «Библия в жизни человека», если с религией – его могут заинтересовать «Средневековые ереси», «Монашеские ордена» или «Смысл крестовых походов», если с искусством – он может выйти на «Архитектуру Средневековья» или «Иконопись» и т.д.

Но простое выделение заинтересовавшей темы еще не подтолкнет ребенка к инициативному действию, нужно помочь ему поставить эту тему как проблему, как загадку, которую нужно отгадать. Подобная проблематизация первичного смысла обычно выражается в форме вопроса, который как бы задает современник человеку прошлого, чтобы понять своеобразие ушедшей эпохи. Например, «С какой целью совершались крестовые походы?», или «Зачем нужно было «портить» христианство ересями?», или «Что мог увидеть человек в иконе?» и т.д.

Ответом на подобные вопросы и должен стать задуманный автором проектный замысел. В этой связи, отметим, что *первым основанием* экспертизы работы на этапе формирования проектного замысла нужно считать умение автора выбрать тему и перевести ее в проблему.

Понятно, что развернутый ответ на поставленную проблему нельзя дать сразу, нужно спланировать ход предполагаемой работы. В такой план мы включаем: поиск литературы по теме, консультация с учителем, подбор иллюстративного материала, организация дискуссии по выдвинутой проблеме и другие виды подготовки. Завершается план фиксацией наиболее удобной для автора формы предъявления результата. Чаще всего это бывает устный или письменный доклад, театрализованное сообщение, лекция-экскурсия. Умение составить план работы и выбрать приемлемую для себя форму предъявления результата можно считать *вторым основанием* анализа проектной деятельности на данном этапе.

Естественно, не все дети в классе могут справиться с довольно сложной задачей формирования проектного замысла, да еще сделать это в предельно короткий срок – на протяжении 1–2 уроков. Поэтому важно этих менее продвинутых детей «не потерять», подключить их к проект-

ной деятельности в посильной для них форме. Им можно предложить войти в проектную группу, стать соисполнителями проекта – готовить список литературы, подбирать иллюстративный материал, участвовать в дискуссии и т.д. Можно обрисовать им очень «заманчивое» амплуа критика-рецензента. В том и другом случае, даже не являясь авторами проектных замыслов, дети не уйдут с поля проектной работы, будут по мере возможностей совершенствовать свои проектные навыки.

Таким образом, следует зафиксировать *третье основание* экспертизы работы в цикле на этапе формирования проектных замыслов – ориентация педагога и учащихся на планирование совместной работы с учащимися, выбравшими режим «заданий». Нужно попутно заметить, что это основание может быть принято и как достаточно красноречивый показатель качества совместной деятельности в классе.

Результативным завершением работы на втором этапе цикла может стать составление карты проектных замыслов. В ней фиксируются имена авторов проектных замыслов, их планы, формы предъявления результатов и степень соучастия других учеников в их реализации. Карта служит хорошим ориентиром для совершенствования кооперации в проектной работе, развития коммуникативных связей.

3. *Третий этап* цикла совместной работы в учебной теме – этап развертывания проектной деятельности, внешне более всего напоминает традиционные формы обучения. Здесь преобладают хорошо отработанные в школе виды учебной деятельности – лекции, семинары, доклады, дискуссии. На этом этапе ученики готовят, предъявляют и обсуждают свои проектные наработки. Сообщения учеников по результатам разворачивания проектов дополняют, углубляют, а иногда и полемизируют с положениями, представленными в лекциях педагога. Казалось бы, подобным образом строилась и работа в традиционной школе.

Однако здесь необходимо провести еще одно принципиальное разграничение. Если в традиционной стратегии вал предметных знаний рассчитан обычно на абстрактного, среднестатистического ребенка, то в проектной работе подбор и предъявление материала должны иметь реального адресата. Учитель готовит лекции не просто по предметному стандарту, а в расчете на конкретные проектные замыслы, ученик также берет из лекций и книг материал, ориентируясь главным образом на свою проблему. Поэтому, *первым основанием* анализа данной работы следует считать адресность сбора и предъявления материала.

Ко *второму основанию* анализа можно отнести привычные всем широту и разнообразие аргументов, представленных в проектном докладе. Это основание особенно подчеркивает, что проектная работа не пренебрегает

глубиной предметных знаний, просто на смену традиционного «кроссвордного» энциклопедизма приходит персонифицированное знание.

И, наконец, *третье основание* анализа разворачивания проектов, которое логически переходит со второго этапа, – качество кооперации в реализации проектов. Это основание показывает реальные плоды совместной деятельности – насколько класс продвинулся в формировании коммуникативных и организационных навыков, как их уровень повлиял на качество предметных знаний.

4. Четвертый этап посвящен рефлексии работы в проектном цикле. На этом этапе всем участникам проектной работы приходится в корне менять позицию, так как уже не предметный материал, а сама проектная деятельность становится для них объектом анализа. Они получают возможность как бы со стороны посмотреть на свою проектную деятельность и деятельность своих товарищей, оценить свои и чужие достижения и неудачи, понять, с какими факторами они связаны.

При выдвигании оснований анализа деятельности на данном этапе положен принцип пошагового усложнения у участников совместной проектной деятельности навыков рефлексии. *Первым* наиболее простым *основанием* анализа можно считать элементарное умение представить свою деятельность как объект исследования. Это может быть фрагментарная характеристика, выхватывающая отдельные эпизоды из работы в цикле, но она должна свидетельствовать об отчетливом понимании рефлексии нового качества знания.

Вторым основанием экспертизы следует назвать более сложное умение анализировать свою деятельность в развитии, видеть свой вклад в работе над учебной темой. Уже на этом уровне педагогу и учащимся приходится невольно вступать в кооперацию для полноценного восстановления индивидуальной траектории того или иного участника при проектировании учебной темы.

Третье основание прямо связано со вторым и фиксирует еще более сложные способности педагога и ребенка к оценке совместной деятельности. Рефлексирующий должен как бы окинуть взглядом весь процесс совместной работы в цикле и определить степень участия педагога, учащихся, разных групп в разворачивании каждого этапа работы в теме. На этом уровне рефлексия подводит участников проектной работы к осознанию механизма построения разных социальных групп. Рефлексия помогает осознать возможности включения в процесс социализации, понимание необходимости проектировать процесс включения в то или иное сообщество.

5. Пятый этап, посвященный обобщению и систематизации новых знаний, представляет собой деятельность, которая начинает приобретать

форму самостоятельного, законченного действия только в старших классах. К этому времени участники нашей программы накапливают опыт выявления и анализа новых знаний, которые мы определяем термином «историческое со-знание». Однако работу по формированию исторического со-знания и фрагменты этого типа знания можно обнаружить в младших классах, и их качество необходимо фиксировать. Для определения этого качества и вводятся основания анализа данной работы.

Первым основанием анализа работы по формированию исторического со-знания, мы считаем, способность участников образовательного процесса понимать и формулировать качественные характеристики нового знания. Уже в 5–7 классах на уроках истории педагог и дети не только проявляют свои предметные смыслы и инициативы, но и делают их предметом обсуждения, а значит и предметом образования. Вот это умение педагога и детей выделять новый тип знаний и являются первыми шагами по освоению исторического со-знания.

Вторым основанием анализа, отражающим новое качество формирования исторического со-знания, по нашему мнению, является умение находить в своей деятельности и работе других участников образования примеры новых знаний. Особенно успешно эта работа стала идти после того, как мы ввели в практику создание в рамках учебной темы совместных портфолио, в которые стали помещать продукты образовательной деятельности. К таким продуктам мы относим: описания инициатив детей, их проектные замыслы, тексты выступлений, рецензии на эти выступления, письменные рефлексии, тесты и ответы на них по предметному материалу темы, наблюдения педагога, фрагменты дискуссий, дневники, графики и другой материал. Благодаря этой работе дети получили возможность опредмечивания, отчуждения результатов своей образовательной деятельности и превращения их в визуальный объект анализа.

Третьим основанием анализа работы по развитию исторического со-знания педагога и учащихся мы считаем их участие в дискуссии, обсуждении проблем формирования нового знания. Для этого мы организуем в старших классах, особенно в рамках гуманитарного профиля обсуждение образовательных возможностей новых знаний и перспектив их применения в будущей профессиональной деятельности.

В законченном виде экспертная карта для анализа совместной деятельности педагога и учащихся по проектированию содержания образования в учебной теме выглядит следующим образом.

ЭКСПЕРТНАЯ КАРТА

(Анализ совместной деятельности по проектированию
содержания образования в учебной теме)

Линии анализа	Основания анализа проектной деятельности	Педагога	Учеников
Выявление поля первичных смыслов	1. Вовлеченность участников образования. 2. Разнообразие первичных смыслов. 3. Способ соорганизации смыслов		
Формирование проектного замысла работы в теме	1. Выбор тем и «перевод» их в проблемы. 2. Составление плана своей работы (работы группы) по реализации замыслов и помещение их в общий замысел темы. 3. Планирование работы с учениками, выбравшими режим «заданий»		
Реализация проектных замыслов в общем проекте темы	1. Адресный сбор и предъявление предметного материала. 2. Разнообразие и глубина представленного на презентации проектов предметного материала. 3. Качество кооперации в реализации проектов: – совместный поиск источников, – подготовка групповых сообщений, – участие в дискуссии, – сотрудничество с учениками, работающими в режиме «заданий»		
Рефлексия проектной деятельности в учебной теме	1. Представление своей деятельности (своей группы) как предмета анализа. 2. Определение степени своего участия (своей группы) на разных этапах построения темы. 3. Анализ деятельности других участников, проектных групп при построении темы		
Обобщение и систематизация нового знания	1. Понимание и формулирование качественных характеристик нового знания. 2. Умение находить в своей и другой образовательной деятельности примеры новых знаний. 3. Участие в дискуссии, обсуждении проблем формирования нового знания		

В завершении заметим, что предлагаемая экспертная карта, методика ее построения не идеальны. Мало того, карта и рассчитана на «живое» существование – на коррекцию и развитие по мере совершенствования нашей программы. Но именно такие инструменты, как экспертная карта помогают осознать смысл и специфику экспериментальной работы, увидеть ее эффективность, представить образование как живой, развивающийся процесс.

О возможности творческого отношения к карте говорят результаты использования карты при обсуждении открытых уроков участников на-

шей группы на городских и областных семинарах, в рамках общероссийских конференций. На одном из семинаров участникам обсуждения (21 человек) предлагалось использовать карту для подготовки экспертного заключения по представленным урокам, а затем ответить на ряд вопросов о ее возможностях. На вопрос: «Использовали ли Вы карту при подготовке экспертного заключения?» все участники семинара ответили положительно. На вопрос: «Какой элемент карты помог Вам понять специфику нашей образовательной программе?» 81% респондентов ответили – «равные основания анализа деятельности педагога и учащихся», 68% – «анализ порождения и развития смыслов предметного материала».

На вопрос: «Что Вам удалось узнать с помощью карты о реализации нашей программы на уроке?» мы получили следующие версии:

- «понять образовательные цели урока»,
- «понять специфику образовательной программы»,
- «установить модуль программы, в котором работает педагог и дети»,
- «выявить дефициты, проблемы в освоении данного модуля»,
- «определить уровень проектной культуры в данном классе»,
- «понять место данного урока в учебной теме»,
- «определить модель совместной деятельности, организуемой на уроке»,
- «выявить уровень освоения педагогом и детьми новых знаний».

Характер ответов об экспертных возможностях карты нас в целом удовлетворил, тем более что мы увидели, что материалы карты составили основу экспертных заключений. Из этих заключений видно, что карта сфокусировала внимание экспертов на тех особенностях нашей работы, которые мы считали важными, позволила снять многие вопросы и возражения. Как особый эффект, хотелось бы отметить, «вклад» карты в формирование общего языка экспертизы. Из анализа устных обсуждений и письменных заключений можно сделать вывод, что язык карты был воспринят участниками экспертизы как рабочий, способный отразить суть представленного материала.

Не меньше экспертных возможностей карты нас интересовали перспективы ее доработки для дальнейшего использования в экспертизе и в развитии нашей программы. И здесь мы получили интересные суждения. На вопрос о замечаниях по структуре карты примерно треть отвечавших внесла изменения в формулировки оснований анализа. Особенно много замечаний и вопросов вызвал раздел по рефлексии совместной деятельности. В частности, прозвучали вполне справедливые предложения о введении оснований анализа организации групповой рефлексии.

Четыре участника опроса посоветовали внести в структуру карты какие-то изменения (точно не оговаривались), которые позволили бы отра-

зять ведущее начало педагога в организации проектирования совместной деятельности при построении учебной темы. Это пожелание показалось нам довольно интересным, хотя и спорным. С одной стороны, действительно, было бы важно фиксировать, кто является активным началом в той или иной ситуации проектной деятельности на уроке. Но, с другой стороны, мысль, что этим началом всегда выступает педагог, вызывает возражение. Наоборот, одна из целей нашей работы – максимально расширить активность учеников, приблизив ее к активности педагога. В этом мы видим основу партнерских отношений на уроке.

Практически четверть отвечающих обратили внимание на то, что экспертная карта слишком «крупная», не фиксирует многие нюансы проектирования совместной деятельности на конкретном уроке. И с этим замечанием нельзя не согласиться. Мало того, данное замечание свидетельствует о понимании их авторами экспертных возможностей карты. Действительно, специфика построения нашей экспертной карты как раз заключалась в «схватывании» базовых процессов, оставляя более конкретные сюжеты на откуп другим инструментам анализа. Именно в принципиальной возможности конкретизации экспертизы проектной деятельности на уроке, в разработке более «тонких», локальных способов изучения образовательного процесса мы видим перспективы развития диагностического инструментария нашей программы. Возможность развития, совершенствования предлагаемой нами карты, по нашему мнению, свидетельствует об инновационном – ориентированном на появление нового знания – характере нашей экспериментальной деятельности.

С.И. Поздеева

Открытое совместное действие педагога и ребенка как предмет экспертизы

Существенные изменения общего образования, происходящие в настоящее время, актуализируют необходимость понимания направлений этого изменения, особенно в инновационной образовательной практике. Данная практика предлагает разные варианты перехода от предметно-знаниевой парадигме образования к личностно-ориентированной, развивающей: компетентностный подход; индивидуальное, проектное обучение; проблемно-ситуационное обучение; дистанционное обучение и информационные технологии и др. Особое место в этом разнообразии концепций и практик занимает концепция педагогики совместной деятельности [2–4, 8, 9], в которой качество совместной деятельности, характер и тип совместного действия педагога и ребенка обсуждается как основание для анализа качественных изменений образовательной практики. Для данного направления характерно понимание совместного действия педагога и ребенка как особой единицы содержания образования, различение моделей соорганизации участников совместной деятельности (авторитарной, лидерской, партнерской), обоснование зависимости содержания и качества совместной деятельности от позиции педагога к ней.

Для анализа изменения качества образования в концепции педагогики совместной деятельности выделяют разные типы совместных действий: закрытое (нормообразующее), обращенное (ценностнообразующее) и открытое (личностнообразующее) [5, 6, 10, 11]. Изучая данные типы совместных действий, мы обнаружили, что развитие именно открытого совместного действия, характеризующегося влиянием участников на него, меняет качество образования и обеспечивает изменения образовательной практики: развитие функций и форм реального участия взрослых и детей в проектировании и развертывании содержания совместной деятельности, использовании разных форм и типов совместных действий как разных моделей взаимодействия педагогов и детей, реализацией в совместной деятельности таких характеристик личностной позиции участников, как понимание, эмпатия, свобода выбора.

Однако эти реальные изменения образовательного процесса обусловлены способностью педагогов делать открытое совместное действие предметом образования, т.е. выделять его, развертывать во всей полноте,

ориентироваться на полноту его использования в разных формах организации совместной деятельности. Все это возможно, когда вместе с педагогами проводится экспертиза открытого совместного действия как инструмент вычленения, понимания, фиксации его характеристик и особенностей их проявления в реальном, живом образовательном процессе (например, на уроке или занятии). В результате наших совместных исследовательских действий с педагогами (аналитических, рефлексивных, модельных) возникла экспертная карта, используя которую педагоги могут участвовать в экспертизе и самооценке открытого совместного действия, анализируя степень вовлечения ребенка в совместное действие с взрослыми и участия в нем.

Степень вовлечения и участия в совместной деятельности	Ребенок вовлечен	Проявленность		Ребенок участвует	Проявленность	
		да	нет		да	нет
Характеристики совместного действия						
1. Эмоционально-коммуникативное пространство совместной деятельности	Свободно говорит, выражает свои мысли, переживания, слушает других			Проявляет заинтересованность в мнениях и переживаниях других участников и их совместном обсуждении		
2. Выработка целей и задач совместной деятельности	Планирует вместе с учителем ход урока или занятия. Работает в паре, группе, индивидуально. Свободно выбирает из предложенного другими участниками (задания, материалы, способы работы)			Проектирует совместную деятельность на уроке (занятии): оформляет собственные образовательные инициативы, предлагает (вопросы, темы, задания, затруднения). Реализует их через разные способы организации и учебной работы		
3. Организация рефлексии совместной деятельности	Выработка критериев оценивания (коллективных, индивидуальных). Вычленение учебных достижений и затруднений			Выработка оснований анализа, рефлексия хода и результатов совместной деятельности и своего участия в ней		

Развитие открытого совместного действия обусловлено изменением педагогической деятельности, в частности, изменением позиции педагога от позиции руководителя и опекуна к двойственной позиции организатора и участника совместной деятельности [1, 7]. Можно говорить о необходимых и достаточных действиях педагога для организации вовлечения и участия детей в совместной деятельности. Для *вовлечения ребенка в совместную деятельность педагогу необходимо* создавать ситуации эмоционально-коммуникативной и интеллектуальной вовлеченности в совместную деятельность; организовывать и насыщать физическое пространство классного кабинета необходимыми материалами, инициирующими познавательную активность детей; учить детей разным способам взаимодействия (как работать в паре, группе, как слушать и понимать друг друга), разным способам оценивания (суждение, шкала, знаки). *Педагогу достаточно* разрешить ребенку свободно высказываться, задавать вопросы, спорить с учителем и одноклассниками, ошибаться, свободно перемещаться по классу.

Для организации *участия ребенка в совместной деятельности педагогу необходимо* использовать соответствующие образовательные формы уроков и занятий (свободный урок, урок-проект, урок-письменная дискуссия, занятия: «Мои интересы», консультация, мастерская, час общения и др.); организовать и поддерживать инициативные действия детей (свободные, поисковые, практические, пробные), менять ход урока или занятия в зависимости от степени участия детей в нем («идти от ребенка» и «идти к ребенку»). *Педагогу достаточно* слышать предложения, заказы, желания, мнения детей, не навязывать свое, разрешать детям делать то, что они считают интересным и лично значимым.

Предлагаемая экспертная карта может быть использована также для определения качества инновационных образовательных проектов, в том числе тех, которые не ориентированы напрямую на развитие открытого совместного действия и на указанные в карте основания. К числу таких проектов можно отнести профессиональные конкурсы в сфере образования, в рамках которых педагоги представляют описание собственного опыта и его результатов, а группа экспертов по предварительно выработанным критериям и показателям определяет его уникальность и инновационность. Примером такого конкурса можно считать «Конкурс лучших учителей образовательного учреждения для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование», который проводился в 2006 г. в рамках Приоритетного национального проекта «Образование». В конкурсе участвовало 168 педагогов из 109 образовательных учреждений г. Томска и области, из них 96 педагогов городских школ и 52 педагога сельских школ.

Участники конкурса представляли аналитические справки, которые с учетом критериев, разработанных экспертной комиссией, включали 3 содержательных блока: 1) *результативный*, в котором педагоги представляли позитивную динамику учебных достижений школьников, а также результаты внеурочной деятельности и деятельности учителя как классного руководителя; 2) *технологический*, в котором описывались современные образовательные технологии (проектные, исследовательские, развивающие, информационные), используемые педагогами, а также их авторские методики и разработки; 3) *презентационный*, в котором педагоги рассказывали о том, как они повышают свою квалификацию, распространяют свой опыт, какие имеют награды и т.п.

Отметим, что педагоги, чьи тексты, мы анализировали (всего их было 25) работают в разных типах школ (городские – сельские, общеобразовательные – гимназии и т.п.), по разным учебным программам и образовательным системам («Школа 2100», «Система Эльконина-Давыдова», «Начальная школа XXI века» и др.), по разным образовательным технологиям (развивающее обучение, проблемно-диалоговое и др.). Несмотря на это разнообразие, можно зафиксировать общую тенденцию в изменении образовательной практики: изменение педагогической деятельности в сторону открытости, обращенности к ребенку. Педагоги много пишут *об участии детей* в совместной деятельности на уроке и во внеурочной деятельности. Дети участвуют в обсуждении плана урока, в свободном выборе учебных заданий (их вида, сложности, объема и способа выполнения), в проведении урока с помощью так называемых «домашних заготовок», в подготовке занятий (КТД, классных часов, мини-проектов), в групповом взаимодействии.

О вовлечении детей в совместную деятельность и участии в ней свидетельствуют следующие *слова-лидеры*, которые педагоги используют при описании образовательных технологий: исследование, поиск, проблематизация; проект, проектирование, проектная деятельность, общение, групповая работа, коммуникация, диалог, дискуссия, рефлексия. Данные слова говорят об изменении позиции ребенка в совместной деятельности: он не только выполняет задания, а планирует, исследует, иницирует, взаимодействует, обсуждает, анализирует. Это означает, что совместное действие педагога и ребенка становится *открытым*: педагог «впускает» в него ребенка, который через вовлечение и участие начинает влиять на это действие, т.е. на выработку его целей, развертывание его содержания, обсуждение его результатов.

Высказывания педагогов в текстах аналитических справок позволяют проявить, во-первых, их позитивное отношение к открытому совместно-

му действию, во-вторых, то, что ориентация на открытое совместное действие позволяет педагогу раскрывать их собственные профессиональные возможности: «*Меня всегда радует совместная работа с детьми, потому что в ходе совместной деятельности возникает удивительная атмосфера свободы мысли всех участников*». «Если ребят не заинтересовала тема, то при всей ее значимости они останутся равнодушными зрителями. ... Я должна *задумываться о «крючке»* – той ситуации, которая будет притягивать общее внимание». «*Я благодарю детей за их ошибки. Говорю им: «Прекрасная ошибка», «неслучайная ошибка». В результате дети становятся эмоционально благополучными*». «*Моя помощь детям заключается не в подсказке, а в моем мастерстве ставить вопросы, использовать методы сравнения, наблюдения*». «*Привлечение учащихся к проведению уроков как помощников, ассистентов позволяет им не только проявить себя, но и упрочить свои знания*». «В подготовке нестандартных уроков принимаю участие *не только я, но и мои ученики*, т.к. значительное время на таком уроке отводится представлению «домашних заготовок». «При формулировании цели урока не использую слово «должны». Использую фразы: «*Я предлагаю вам... Вам это интересно? Вы согласны...*». «Создание ситуаций *свободного выбора* ориентирует учащихся на непосредственное участие в определении ближайших и перспективных учебных задач». «*Дети своими силами* провели экскурсию «Новый год в Томске», на которой читали загадки, сообщения, интересные сведения о новогодних праздниках, провели конкурсы. Мы обошлись без экскурсовода». «*Все воспитательные мероприятия исходят из детских желаний, предложений, советов*. В сентябре ребята высказывают свои пожелания, что они хотят увидеть в этом году, что сделать, куда сходить, какие праздники и беседы их интересуют».

Данные высказывания позволяют предположить, что педагоги начинают по-другому воспринимать и оценивать личностные смыслы собственной профессиональной деятельности: ценностью для них становится не исполнительство, а детская инициативность, активность, самостоятельные детские пробы, экспериментирование, обсуждения. Использование обозначенных в карте экспертных оснований позволяет нам зафиксировать *следующие зависимости*: позитивное отношение педагогов к открытому совместному действию как возможной единице содержания образования оформляет их новую позицию в совместной деятельности – позицию организатора вовлечения-участия детей в совместную деятельность, который в отличие от руководителя, предъявляемого задания-нормы, инициирует образовательные действия детей. А изменение позиции ведет к переоценке личностных смыслов профессиональной деятель-

ности. С другой стороны, экспертиза позволяет обнаружить, насколько эти изменения реальны в образовательной практике. Проиллюстрирует это на примере того, как педагоги описывают в своих аналитических справках организацию проектной деятельности в начальной школе.

Большинство проектов, описанных педагогами в аналитических справках, касались внеурочной деятельности. *Например*, проект «Лекарственные растения на приусадебном участке» в одной из сельских школ был представлен как перечень мероприятий, проведенных в рамках проекта: профилактическая беседа врача, сбор и сушка растений, составление композиций из засушенных растений, изготовление книжечек-малышек о летних наблюдениях за растениями, выступления детей перед родителями о пользе лекарственных растений, проведение ярмарки по продаже лекарственных трав. Конечно, практическая направленность такого проекта очевидна, но непонятно, как родилась его идея, как была организована самостоятельная деятельность учащихся (индивидуальная, парная, групповая), чему новому научились дети, благодаря этому проекту.

В данном случае *не проявлены* вовлеченность и участие детей в выработку целей и задач совместной деятельности: непонятно, как и по чьей инициативе родился замысел проекта, участвовали ли дети в планировании указанных мероприятий, отсутствует описание этапов и содержания проектной деятельности. Кроме того, *не проявлены* вовлеченность и участие детей в организации рефлексии совместной деятельности: неясно, вырабатывались ли детьми критерии анализа успешности их деятельности в проекте, обсуждались или нет с детьми результаты этой деятельности.

Можно предположить, что учителем было просто предъявлено проектное задание, а детям удалось поучаствовать лишь в отдельных практических и оформительских действиях. Действия педагога, необходимые для вовлечения и участия детей в проектную деятельность, также *не проявлены*: создание ситуаций эмоциональной и интеллектуальной вовлеченности в совместную деятельность, выявление и поддержка детских инициатив, обучение детей новым способам и видам взаимодействия.

Это означает, что открытое совместное действие пока не вычленяется педагогами как особый предмет образования: мало разрешить детям быть свободными и самостоятельными, необходимо создать соответствующие образовательные ситуации и организовать образовательные действия. В противном случае открытое совместное действие останется неразвернутым во все полноте, что применительно к организации проектной деятельности будет проявляться в следующем: а) локальный и эпизодический характер проектной деятельности, т.е. её ограниченность либо внеурочной деятельностью, либо только «неосновными» учебными предме-

тами (технология, изобразительное искусство, окружающий мир); б) «иллюзорная субъектность» участников, означающая непроявленность их личных замыслов и их «самодеятельности» в реализации проекта; в) невладение педагогами начальной школы технологией организации проектной деятельности и отношение к ней как к чему-то второстепенному, лишь дополняющему главное – усвоение детьми ЗУНов.

Личностные ощущения педагогов по поводу открытого совместного действия носят пока еще поверхностный, эмоциональный характер: от общего позитивного отношения теперь педагогу важно сделать шаг к построению новой позиции в совместной деятельности с помощью коммуникативных средств (создание эмоционально-мотивационного пространства совместной деятельности), деятельностных средств (развертывание инициативных, проектных, выборных действий) и исследовательских средств (наблюдение, понимание, рефлексия). Другими словами, открытое совместное действие в образовательном процессе развернуто не полно, а ситуативно (по своим отдельным характеристикам), что говорит лишь об интенции педагогов на открытость и личностную вовлеченность участников совместной деятельности, но не об их новой позиции в совместной деятельности.

Таким образом, именно экспертиза образовательной деятельности позволяет: 1) установить взаимосвязь между вычленением открытого совместного действия педагога и ребенка как единицы содержания образования с изменением позиции педагога как участника и организатора совместной деятельности и личностных смыслов его профессиональной деятельности; 2) сделать предположение об открытости совместного действия как системной характеристики изменения образовательной практики, связанной с изменением качества образования, педагогической деятельности и управления; 3) проявить многофункциональность самой экспертизы, которая является способом исследования образовательных инноваций, установления зависимостей в их организации, а также особенностей развертывания инноваций в реальной образовательной практике. Подчеркнем, что все это можно обнаружить только экспертным способом, т.е. через выработку экспертных оснований в совместном обсуждении и понимании с педагогами путем их реального участия в разработке и апробации экспертной карты.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Прозументова Г.Н.* Введение в педагогику совместной деятельности // ШСД. Кн. 4. Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 4–14.

2. **Прокументова Г.Н.** Концепция развития Школы Совместной деятельности: Изменение способа целеобразования в педагогической практике // ШСД. Концепции, проекты, практика развития. Кн. 1 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – С. 38–51.
3. **Прокументова Г.Н.** Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности // ШСД. Концепции, проекты, практика развития. Кн. 1 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – С. 10–21.
4. **Прокументова Г.Н.** Направления развития педагогической системы в Школе Совместной деятельности // ШСД. Концепции, проекты, практика развития. Кн. 2 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – С. 84–90.
5. **Прокументова Г.Н.** Образование субъекта совместной деятельности в школе // ШСД: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3. – Томск: UFO-press, 2001. – С. 106–136.
6. **Прокументова Г.Н.** Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // ШСД: разработка образовательных программ в развивающейся школе. – Томск: Дельтаплан, 2002. – С. 4–16.
7. **Прокументова Г.Н.** Первый шаг от авторитаризма к авторству // ШСД. Кн. 4. Образовательная программа для педагогов «Педагог участник и организатор совместной деятельности». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 15–24.
8. **Прокументова Г.Н.** Развитие концепции Школы Совместной деятельности // ШСД. Концепции, проекты, практика развития. Кн. 1. – Томск, 1997. – С. 22–37.
9. **Прокументова Г.Н.** Развитие педагогической культуры в Школе Совместной деятельности // ШСД. Концепции, проекты, практика развития. Кн. 1. – Томск, 1997. – С. 68–72.
10. **Поздеева С.И.** Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2005. – 393 с.
11. **Поздеева С.И.** Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. – Томск: Дельтаплан, 2004. – 311 с.

С.Н. Колпаков

Экспертиза в структуре образовательного действия

Введение

Сегодня существует достаточно много инноваций в педагогике, касающиеся изменения содержания образования. Пожалуй, это наиболее исследуемая область изменений в педагогической действительности. Об этом говорит огромное количество программ и учебников по разным предметам, появляющихся в последнее время всё больше и больше. Но любые попытки изменений и «претензии» на особое содержание образования ставят остро две трудности, без разрешения которых трудно говорить о реальности тех или иных изменений.

Первая трудность касается поиска механизмов и средств идентификации этих изменений и различения разной результативности образования. Ведь совершенно естественно, что особая установка на понимание того, что образуется в процессе учебной практики требует особых диагностических средств для проявления этих особенностей. Вторая трудность касается выявления форм и способов, с помощью которых формируемое содержание становилось образовательным средством ученика. Ведь бывают случаи, когда, скажем, ученик решает проблемную задачу, поставленную учителем, строит действия по формированию понятия, но при этом проблематизацией как культурным способом деятельности, не овладевает. То есть не может перенести и использовать этот способ как средство решения других задач, других проблем.

Одним из механизмов решения этих трудностей является организация экспертизы на учебных занятиях. Обратимся к определению экспертизы взятого из энциклопедического словаря. «Экспертиза – исследование специалистом (экспертом) каких-либо вопросов, решение которых требует *особых познаний*...». В контексте экспертизы в образовании под специальными познаниями и будут пониматься те единицы содержания образования, которые ученик может переносить и использовать для исследования новых, незнакомых ему объектов, вопросов, проблем. По факту осуществления таких действий по переносу можно определить:

– качество усвоения учеником того или иного образовательного содержания;

– по тому: что и как он использует в качестве экспертных оснований можно проявить то, что стало для него реальным содержанием образования;

– по результативности экспертного действия идентифицировать различия в разных подходах к пониманию содержанию образования.

Особое значение экспертиза приобретает в связи с организацией *образовательного действия* на уроках и других образовательных формах. В этом контексте экспертиза рассматривается как один из этапов разворачивания образовательного действия, в котором проявляется и оформляется результативность этого действия как особой единицы содержания образования.

В чём особенность экспертизы в контексте образовательного действия? В чём особенность её организации? Каково значение экспертизы в организации образовательного действия? На эти вопросы я попытаюсь ответить в данной статье.

1. К пониманию образовательного действия

Понятие действия как единицы содержания образования было введено в педагогике В.В. Давыдовым, одним из идеологов Развивающего обучения (РО) [1]. Необходимость в этом понятии было обусловлено тем, что в РО качественно меняется предмет образования, а, следовательно, и содержание образования, реализуемое в этой практике. И понятие *учебного действия* есть та единица, относительно которой можно различить, идентифицировать то «иное», что должно формироваться и образовываться у ученика в процессе обучения, скажем, физике в логике в РО в отличие от традиционного обучения.

Концепция *учебного действия* В.В. Давыдова [1] отвечает на вопрос: как в деятельности формируются знания. За каждым научным понятием, согласно этой концепции, скрыт способ деятельности по решению проблемы. Тогда, раскрывая суть этой проблемы, учитель создаёт условия для её возникновения в деятельности детей. Построение действий по её решению и приводит к формированию научного понятия. Формулировка учебной задачи (проблемной ситуации), проектирование способа деятельности по её решению, рефлексия, в которой вычленяется и моделируется способ действий – этапы разворачивания учебного действия и одновременно этапы формирования научного понятия. При таком разворачивании учебной темы формируется особое (теоретическое) мышление и особое (теоретическое) знание. Формирование особого типа знаний (теоретических) в отличие от эмпирических – и есть главная образовательная

задача в концепции учебного действия. При этом теоретические знания, формирующиеся как способ деятельности, могут переноситься и быть средством получения новых понятий и новых знаний. Эмпирические же знания могут только воспроизводиться и средством реальной функцией не обладают. Для проявления этого отличия в структуре учебного действия есть этап решения частных задач, когда посредством переноса способа действий формируется ряд новых понятий. По сути это и есть экспертное действие, в котором разные понятия связываются посредством общего способа деятельности. А его осуществление позволяет, во-первых, проявить отличия разных типов знаний. И, во-вторых, овладеть учениками способом деятельности как образовательным средством.

Первым этапом формирования учебного действия является этап *формулировки* учебной задачи или *принятие её как значимой*. Однако в этом различии кроется принципиальное различие. Акт формулировки проблемы означает акт возникновения субъекта развития, а не его формирования. И это в концепции *значущего действия* Б.Д. Эльконина [2] является существенным моментом, влияющим на содержание образования. Принципиальным вопросом, определяющим различия в содержании образования, является не вопрос о том, какой способ деятельности лежит в основе образования, а о том: возникает он или формируется.

В контексте образования субъектности акцент в определении предмета образования начинает смещаться в сторону совместности (соорганизации). Значущее действие по выражению Б.Д. Эльконина – «двухсубъектно». Обращенность становится одним из отличительных признаков, а позиционирование главным условием возникновения проб и субъекта развития.

В концепции учебного действия посредством учебной задачи (проблемной ситуации) создаются условия, когда дети сами строят способ своих действий. Однако какую проблему и каким способом будут решать дети, определяет учитель. В концепции значущего действия проблемные ситуации формулируют сами дети. Они же и самоопределяются относительно выбора способа её решения. Но опять же позиции, связь между которыми и строится через пробы, задает учитель. И в том и другом случае образовательное содержание определяет учитель, а действия носят *формирующий характер*. Вместе с тем исследование образовательных ситуаций, в которых детьми или педагогом инициированы какие-либо изменения, показывает, что «пробы» обуславливают возникновение образовательных эффектов, влияющих на изменение позиции педагога и обуславливающих размышление о целях, содержании, формах образования [3]. В процессе совместного обсуждения рождается особое образовательное содержание.

Согласно концепции педагогики Совместной деятельности, разработанной Г.Н. Прозументовой, характер и качество соорганизации взрослого и детей, их взаимодействие как участников совместной деятельности, определяет содержание их образования [4, 5].

В отличие от учебного и значащего действия где присутствует формирующий характер (лидерская позиция педагога), в педагогике совместной деятельности образовательное содержание строится, определяется участниками совместной деятельности. И действие как особая единица содержания образования в ней должно рассматриваться как *действие совместное* и *действие образовательное*. А изменение субъектной позиции как основание анализа разного содержания образования.

2. Организация образовательного содержания совместного действия

Я являюсь учителем физики, поэтому обсуждаю организацию образовательного действия на материале изучения учебной темы. В контексте образовательного действия тема выстраивается как последовательность образовательных ситуаций, обсуждение и рефлексия которых приводит к тому, что тематика, проблемы, способы и формы работы иницируются или выбираются участниками совместной деятельности. Начиная с обсуждения разного личного опыта детей, связанного с тем или иным физическим явлением мы формулируем разные понимания этого явления, разные позиции, относительно которых могут исследоваться физические феномены. Формулируем проблемные ситуации, способы их решения. Вместе проектируем разные формы и способы сдачи итоговой аттестации, обсуждаем их, рефлекслируем свою деятельность.

Для организации образовательного действия на этапе погружения я предлагаю детям разные задания, как правило, связанные с описанием хорошо известных детям примеров, явлений, объектов из окружающего мира. Например, на урок по теме «Модель газа» я принёс на урок разные примеры моделей (глобус, карта, модель кристаллической решётки, макет здания, выкройка, модель автомобиля и др.) Мы описываем эти объекты, выделяем общие признаки, обсуждаем основания для различения, их значение и функцию. Анализируя этот материал, мы формулируем разные понимания явления. Скажем, в том же примере с моделями это были такие понимания: модель – увеличенное или уменьшенное изображение реального объекта, модель – связь разных свойств объекта, модель – связь разных описаний объекта, модель – идеал.

На следующем шаге я предлагаю детям попробовать выделить и описать физический аспект явления. Здесь я использую демонстрационный эксперимент. Но демонстрация имеет иное значение, нежели в традиционном преподавании. В качестве задания я предлагаю проанализировать эксперименты через разные понимания, выделяя признаки и характеристики, описывающие их. Появление разных количественных характеристик позволяет нам сформулировать ряд проблемных ситуаций (количественных зависимостей), которые необходимо установить. Выбор проблемных ситуаций и способа их решения (проектирование эксперимента, измерительных приборов, работа с литературой и др.); форм работы (индивидуальная, парная, групповая) является важной особенностью организации образовательного действия.

Обсуждение разных работ, выводы из обсуждения позволяют сформулировать физические понятия, которые мы актуализируем, формулируем и культурно описываем (физический смысл, определение, единицы измерения, направленность, если величина векторная).

При таком разворачивании учебной темы особое значение имеет организация совместной деятельности на каждом этапе. Так на этапе погружения важна актуализация *разного* личного опыта участников совместной деятельности. В этом случае *возникновение ситуаций* его обобщения, поляризации являются очень важным моментом в организации образовательного действия.

Ещё одним важным условием организации образовательного действия является оформление и организация пространства *разных пониманий, позиций, проблем*. В этом случае помимо образовательных эффектов создаются условия для *выбора* тематики, значимых проблем, форм и способов работы.

При этом умение описывать свой опыт, обобщать его, рефлексировать образовательные ситуации позволяет строить *понимание* физических явлений. В *аналитике* выявляются физические характеристики, и формируется позиция. Через выбор дети учатся *формулировать проблемы и строить деятельность по их решению*. И, наконец, последним этапом организации совместной деятельности является *экспертное действие*.

3. *Экспертное действие как оценка результативности образовательного действия*

Необходимость в этом действии возникла тогда, когда, меняя способ работы на уроке, я не менял формы итоговой аттестации и продолжал проводить контрольные работы и зачеты и использовать традиционные нормы

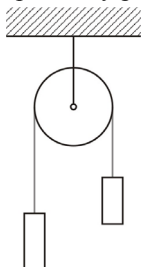
оценок. Подробно эта ситуация описана в моей статье «Зачет как совместная деятельность» в одной из наших книг [5]. Очень быстро я стал понимать, что традиционная форма проведения зачетов делает излишним все изменения относительно форм проведения наших занятий и их результативности. Так родилась гипотеза, что необходимо менять способы и формы итоговой аттестации. Сначала я сам стал предлагать на выбор разные задания, но нередко мои предложения не находили отклика у детей. Однако ряд ситуаций, возникающих у нас на уроках, заставляли меня по-другому посмотреть на этот этап организации совместной деятельности.

Приведу несколько ситуаций. Когда на уроке погружения по теме: «Модель газа» мы описывали разные примеры моделей из окружающего мира, и у нас оформилось поле разных пониманий этого явления, один из учеников, подняв вверх брелок в виде пистолета, сказал, что это еще один из примеров моделей, аргументировав свою версию тем, что брелок – уменьшенное изображение пистолета. Это вызвало, другую версию: брелок модель, так как он копирует (изображает) только одно свойство реального объекта – внешний вид.

Данная ситуация, когда дети в качестве аргументации своей версии приводят разные примеры, является одним из эмпирических признаков образовательного действия. Но теперь я увидел эту ситуацию по-другому. Ведь можно «длить» её и по мере физического описания модели идеального газа можно, перенося действия, исследовать, как понимание разворачивается в другом – нефизическом контексте. Например, когда проектируется действие по аналитике, где на уроке рассматривается физический аспект явления в качестве домашнего задания или в дополнительных к уроку формах, предлагается перенести аналитику на другие феномены и попытаться выделить признаки и характеристики, сформулировать проблемные ситуации и т.д. Так рождаются *индивидуальные формы* сдачи зачета. Когда после прохождения физической темы, через воспроизводство понимания, аналитики, проблематизации исследуются феномены из других областей. Например, после изучения механики, как связи двух разных контекстов описание явления движение (взаимодействие – движение: И. Ньютон и движение – движение: Р. Декарт), я предлагаю исследовать через эти контексты, феномены биологического движения (эволюция) или феномены народных движений в истории или политических движений в общественности. В одной из таких работ одна ученица смогла различить через разные характеристики и позиционирование теории эволюции Ж.Б. Ламарка и Ч. Дарвина, а так же выделить специфику физического описания явлений окружающего мира по сравнению с биологическим. Такой тип работы может возникать (как в описанной

выше ситуации), а может предлагаться учителем в качестве одной из форм среди итоговой аттестации. Тем более что начинаем мы тему с многочисленных примеров явления, в том числе и нефизических.

Еще одна образовательная ситуация случилась при изучении механического движения. В рамках дополнительных к уроку занятий, на которых замыслы и проблематизация, возникающие на уроках разворачиваются в деятельность, двое ребят выполняли одну и ту же работу. Они исследовали движение связанных тел, перекинутых через блок. Но «заход» на эту работу был разным. Первый замысел был связан с интересом к принципу работы подъемного крана. За счет чего? и как? там появляется



«выигрыш» в силе. Другой «заход» был связан с тем что на примере данной установки ученик пытался исследовать контекст взаимодействия – движение, сформулированный нами на уроке. По содержанию работы были похожи. Однако по результативности разные. Вопрос, где и как еще могут быть использованы результаты исследования, в первом случае вызвал недоумение и «дальше» подъемного крана движение не произошло. Во втором случае вопрос так же вызвал сначала недоумение, но на

следующем занятии ученик сформулировал несколько разных проектных замыслов.

Один и тот же эксперимент, очень похожие результаты исследования и совершенно разная результативность. В одном случае решение проблемы завершило действие, в другом, наоборот результаты исследования стали источником новых проектно-исследовательских замыслов. В этом можно увидеть разное качество физических знаний.

Этот пример я привел для того, чтобы проявить еще два типа заданий, которые разрабатываются нами совместно с детьми или выбираются ими.

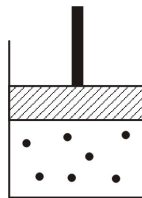
Один тип задания – *проблемные задания*. Если в процессе разворачивания образовательного действия ученик останавливается на проблематизации (выбор значимой проблемы и проектирование способа деятельности по ее решению), то существенным моментом становится не только необходимость в рефлексии, где вычленяется деятельностный аспект содержания образования и формируется понятие, но и его перенос, и использование как средства. Очень часто, заканчивая только рефлексией, конечно же, выделяем образовательное содержание и отличаем его от учебного. Но необходимо еще, чтобы между ними была связь. Естественным образом, эта связь не возникает. Чтобы это случилось необходимо осуществить перенос способа деятельности (экспертное действие) и получить еще одно или несколько понятий. Тогда разные понятия будут

связываться через него и тем самым деятельностное содержание станет еще и средством достижения учебных результатов. Приведу пример: На уроке в 7 классе возникла проблема связи разных мерок измерения количества материи. На примере измерения гороха был сформулирован способ решения этой проблемы. Если знать массу одной горошины $m_0 = m/N$, то легко можно перейти от количества горошин как мерки измерения его количества к массе. После этого я предложил найти способ связи между четырьмя разными мерками количества материи, существующих в физике: масса, объем, количество молекул, количество вещества. И частью детей было введено и сформулировано пять новых понятий, значение которых в соорганизации разных мер измерения. Еще один пример подобной работы – это создание методички «Проблемы, возникающие при решении задач и способы их решения». На примере задач из разных тематик были выведены общие трудности (преобразование формул, работа с размерностями, работа с большими и малыми числами, способы проверки правильности решения задач и др.) и разработаны способы их решения.

Обратимся к другому примеру, когда вопрос о возможном применении результатов исследования привел к формированию нескольких проектно-исследовательских замыслов. Взаимосвязь взаимодействие – движение, признаком которого является изменение скорости тела, позволила ему увидеть разные движения в контексте взаимодействия. Так родился замысел, что скорость езды на велосипеде (а он очень был этим увлечен) определяется разными видами действий, в том числе размером «звездочки», размерами педалей. Другой замысел связывался с реактивным движением, в котором, меняя количество пороха и размеры сопла (характеристики действий) можно влиять на движение ракеты (ее скорость). Это действие связано с переносом (воспроизводством) позиции. Когда изменение скорости видится учеником как характеристика движения, обусловленная взаимодействием с другими телами.

Специфика этих заданий заключается в том, что в результате их выполнения возникает поле проектно-исследовательских замыслов.

Приведем пример организации такого типа задания. Опять же после изучения механических явлений я предложил в качестве одной из работ исследование явления нагревания газа в сосуде под поршнем. Это классический модельный эксперимент, на котором вводятся в традиционной программе понятия термодинамики и молекулярной физики. Задание заключалось в том, что необходимо было рассмотреть этот феномен через один из (взаимо-



действие – движение, движение – движение) и рассмотреть его относительно одного из контекстов. Вот какие исследовательские зависимости были предложены в одной из работ:

Движение молекул огня T (температура плавления)	–	Движение молекул газа T (изменение температуры газа) ΔV_0 (изменение скорости молекул) $T \sim V_0$
Движение молекул газа ΔV_0 , N (число молекул) m_0 m_0	– ~	Движение поршня V (скорость поршня) $\Delta V/\Delta T$ (изменение объема в единицах времени)
Движение «молекул» газа T	–	Движение молекул окружающего воздуха m_0 , ΔV_0 , N (для воздуха)

По сути, по признакам и характеристикам была сформулирована в форме исследовательских задач вся новая тема: молекулярная физика и термодинамика.

Особо хочу отметить, что на каждом этапе и особенно экспертном действии важным условием является совместное обсуждение работ: выделение общих признаков и различий этих работ по способу возникновения, по способу работы и по результативности. Именно в этом случае возникают образовательные эффекты, в которых рождается новое образовательное содержание.

Завершая этот текст, мне хотелось бы сделать выводы о функциях экспертного действия в контексте проектирования образовательного действия.

– экспертное действие является средством понимания и идентификации субъектной позиции. Условием этого является совместное обсуждение разных видов зачетных работ и различение их по разным признакам;

– экспертное действие является средством освоения и организации разных способов деятельности и тем самым является средством проектирования своей «траектории движения». Опять же условием этой функции является совместное обсуждение детских работ на каждом этапе.

– экспертное действие может являться диагностическим средством для различения разного качества знаний, образующая и формирующая в образовательном действии и их организации. Это качество может определяться по тому, как строится экспертное действие (что переносится и воспроизводится) и какова его результативность. Из представленного материала можно предположить следующую типологию знаний: знание – понимание (одним из признаков может служить установление связи между разными областями научных знаний); знание – позиции (связь разных феноменов через позиционирование и формулирование проектно-иссле-

довательских замыслов); знание – средство (связывает разные понятия и проявляется в формулировке новых понятий) и знание – информация (осуществление только действий по воспроизводству алгоритма).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
3. *Переход* к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: Коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 282 с.
4. *Школа* Совместной деятельности: концепции, проекты, практика развития. Кн. 1 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – 79 с.
5. *Школа* совместной деятельности: Изменение содержания образования в развивающей школе. Кн. 3 / Под ред. Г.Н. Прокументовой, Е.Н. Ковалевской. – Томск: UFO-press. 2001. – 136 с.

Ж.В. Волкова

Управление разработкой и реализацией инновационных образовательных услуг как предмет экспертизы

Современная ситуация в образовании характеризуется появлением многообразия субъектов влияния на образование. Особое место среди них занимают инновационные образовательные практики.

Сегодня работают уже достаточно много образовательных учреждений, имеющих более чем десятилетний опыт инновационной деятельности. В их деятельности явно прослеживается проблема перевода инновационных разработок в технологии и услуги, т.к. накоплен большой потенциал собственных методических разработок, которые необходимо не только презентовать заинтересованной общественности, но и распространять. Поэтому инновационные практики пытаются поставлять на образовательный рынок особые услуги инновационного содержания – «элитный продукт», формируют на него спрос.

На образовательном рынке появляется новый продукт – инновационная образовательная услуга. Под образовательной услугой понимается – система знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения многообразных потребностей человека, общества и государства (А.П. Панкрухин). Что же представляют собой инновационные образовательные услуги? Какие проблемы управления возникают в связи с их разработкой и реализацией? Как формируется заказ на инновационные образовательные услуги? Поиск ответа на эти вопросы осуществлялся нами путем анализа и реконструкции опыта предоставления инновационных образовательных услуг НОЦ «Института инноваций в образовании» ТГУ. При этом поиск ответов на эти обозначенные вопросы, как нам представляется, позволит выработать основания для экспертизы управления разработкой и реализацией инновационных образовательных услуг.

Реконструкция опыта предоставления инновационных образовательных услуг

Ситуация. НОЦ «Институт инноваций в образовании» создан в Томском государственном университете в 2003 г. Содержание его деятельности: оказание услуг ПК для работников образования всех уровней в четырех

направлениях: панорамные семинары, программы повышения квалификации, переподготовки и подготовки, консультационное и научно-образовательное сопровождение инновационных проектов в образовании.

В сентябре 2004 г. Центром была предпринята попытка набора на программу повышения квалификации «Инновационные образовательные технологии» преподавателей вузов г. Томска. Работа осуществлялась в несколько этапов.

Информационный этап. Менеджеры отдела маркетинга НОЦ «Института инноваций в образовании» ТГУ активно распространяли информацию о программе по кафедрам и деканатам, на сайте ТГУ. В группу записалось 5 человек.

Презентационный этап. Обсудив причины столь небольшого количества желающих пройти программу повышения квалификации, мы решили, что необходимо провести «панорамный семинар», на котором в течение 3 дней слушатели могли бы увидеть программу в «свернутом виде». Ставка делалась на личностную вовлеченность и возникновение у преподавателей мотивации обучиться новым технологиям уже в программе ПК. Ведь люди могли увидеть то, чему они могут научиться. Однако и на семинары приходило не более 4–5 человек из вузов, остальные участники были, как всегда, из общего и средне-специального образования. Отзывы «единичных» преподавателей вузовского образования о том, что такого рода программы являются необходимыми на современном этапе, обнадеживали. Однако группа все-таки не набиралась.

Обсуждая сложившуюся ситуацию, разработчики программы и менеджеры отдела маркетинга НОЦ пытались понять и сформулировать предположения о том, почему так происходит.

Мы предположили, во-первых, что в последние годы система повышения квалификации для преподавателей вузов практически не работает. И «привычка» повышать квалификацию как-то «стерлась». Поэтому к нашим предложениям и относятся скептически.

Во-вторых, мы подумали о том, что преподаватели вузов, может быть, и не готовы самостоятельно заказ на повышение квалификации, выбирать из предлагаемых услуг. Ведь, обычно, повышение квалификации, большинством из них просто «проходится» для участия в конкурсе на должность. И уж, тем более, преподаватели не готовы оплачивать свое повышение квалификации. А ведь им предлагалась платная программа. Наконец, возможно, что и сама система вузовского образования не «подталкивает», не мотивирует преподавателей к овладению новыми технологиями. В общем, мы обсуждали разные причины того, почему преподаватели «не идут», не хотят брать инновационные обра-

зовательные услуги. Но все-таки до конца проблема оставалась для нас не проясненной.

Для анализа трудностей набора преподавателей в группу по обучению современным образовательным технологиям мы использовали специальные исследовательские материалы Г.Н. Прозументовой. Ею был прочитан спецкурс «Современные образовательные технологии» для студентов философского факультета ТГУ, в рамках которого обсуждалась и моделировалась разработка учебных занятий по философии с применением таких технологий, как развитие критического мышления через чтение и письмо, дебаты, кейс-стади, метод проектов. После чтения курса студенты проходили практику в вузах, которая предполагала использование ими разных технологий в преподавательской работе. Разработка и проведение занятий с использованием современных образовательных технологий рассматривалась в качестве одного из условий зачета по курсу. Вместе с тем при подведении итогов обнаружилось, что а) часть студентов не использовали при разработке своих занятий образовательные технологии; б) многие студенты, даже сделавшие разработки занятий, на практике их не провели; в) только небольшая часть студентов использовала технологии для разработки занятий и провела эти занятия. Обсуждение со студентами ситуации слабого использования инновационных образовательных технологий в практике преподавания показало, что для этого есть несколько причин.

Прежде всего, студенты назвали нехватку опыта педагогической работы, в качестве причины для отказа от использования современных технологий в своей практике преподавания. «При прохождении практики я не использовал ни одну из методик, предложенную в курсе. Я не смог увидеть возможности применения этих технологий в курсе логики. Может быть, я недостаточно внимательно подошёл к возможностям этих методик. Для меня логика сродни математике, и схема преподавания логики такова: преподаватель разъясняет материал и алгоритм решения, во второй части практического занятия студенты решают предложенные им задачи. Другой схемы преподавания я себе не представляю. Адекватное применение современных образовательных технологий требует опыта педагогической работы в вузе, умения налаживать контакт с аудиторией, умения свободно оперировать с учебным материалом. Возможность применения этих технологий должна отталкиваться от тех проблем, которые возникают при преподавании логики по традиционной модели» (Александр).

Другой причиной отказа от использования образовательных технологий было то, что в вузах распространена «традиционная модель преподавания»: «Я находилась в ситуации практики, установленной университе-

том и программой госстандарта ТГАСУ. Свои занятия я вела по традиционной модели преподавания. Я не использовала технологии, предложенные нам в курсе педагогики, т.к. до сих пор не осознаю практическое применение данных технологий для преподавания философии. Вторых – вуз, где я проходила практику – технический, где преподавание философии строится на изложении общего представления о ней, в третьих, преподаватели ТГАСУ не знакомы с данными технологиями. Мой куратор практики рекомендовал мне не применять данные технологии, ссылаясь на то, что «психологически» студенты их вуза не готовы к этому, у студентов «мало знаний», а у меня «мало подготовки в применении инноваций».

Некоторые студенты отметили также, что курс, прочитанный им, был маленький, и они сами не овладели в достаточной мере разными образовательными технологиями. Студенты поясняли также, что сами они при обучении в университете не видели прецедентов такого обучения, а все, что они видели – «велось совсем по-другому». Были также и студенты, которые утверждали, что «любые технологии не подходят для преподавания философии, «ведь это особый предмет».

Была, однако, и еще группа студентов, которая все-таки использовала предложенные технологии для проведения своих занятий на практике.

Они отмечали, что именно использование образовательных технологий «заинтересовывает студентов предметом философии, им дается возможность развития, формирования собственной точки зрения, проведения собственной исследовательской работы. В отличие от традиционных форм работы в вузе, которые направлены на простое изложение конкретных точек зрения и событий». Студенты показали, что с применением технологий «семинар прошел удачно, ребята оживленно работали, удалось реализовать девиз: «На занятии как можно больше студента и как можно меньше преподавателя». Студенты подчеркивали, что «на занятии обучающиеся заинтересовались темой, пропустили ее через себя, пытались мыслить самостоятельно, говорить то, что они думают, помнят, оторвавшись от книжек и конспектов. Приводя примеры из жизни, из научной практики, студенты увидели, что философия – это не просто «абстрактная болтовня заумных людей», что все ее проблемы не просто измышляются, а берутся из реальной жизни и находят в ней свое проявление и основание». «Технология помогла понять – кто из студентов и как умеет мыслить, заставила мобилизоваться и включиться в работу тех, кто не высказывал желания работать при простом пересказе текста, при традиционных устных заданиях». Использование технологии «позволило провести занятие более «оригинально» для студентов, однако я, как преподаватель столкнулась с трудностями

учета регламента занятий по технологии, корректировки и ограничения сферы рассматривания проблемы».

Аналитический комментарий. Итак, обсуждение со студентами трудностей использования современных образовательных технологий в вузе показывает, что в качестве таковых ими отмечаются следующие: отсутствие у них опыта педагогической работы, распространение традиционной модели образования, нехватка прецедентов использования современных образовательных технологий в своем обучении.

Этот анализ помог понять и сформулировать проблемы того, почему нам не удалось набрать преподавателей в группы обучения современным образовательным технологиям. Такими проблемами являются несколько:

- сложившаяся организация обучения в вузе, в которой нет ориентации на активность и вовлеченность студентов;
- отсутствие прецедентов и примеров в деятельности самих преподавателей вузов применения современных образовательных технологий в практике преподавания;
- нет и определенных, внятных требований качественного изменения образовательного процесса в вузе.

Поэтому предлагаемое нами повышение квалификации по инновационным образовательным технологиям не «отвечало» реальным требованиям организации образовательного процесса в вузе.

Вместе с тем анализ причин неиспользования студентами инновационных технологий при прохождении педагогической практики позволил и сформулировать гипотезу о самих инновационных образовательных услугах, так и об управлении ими.

Мы полагаем, что инновационные образовательные услуги строятся на инновационных разработках и потому всегда имеют очень узкий круг потребителей. Однако именно через их потребление и расширение возможно реальное изменение практики образования. Поэтому управление предоставлением инновационных образовательных услуг как раз заключается в организации «потребления» и использования услуг. Эффективное управление предоставлением инновационных образовательных услуг характеризуется:

- а) определением внешних вызовов, стимулов, обуславливающих необходимость «потребления» и освоения инновационных образовательных услуг;
- б) демонстрацией моделей использования инновационных образовательных услуг;
- в) проектированием проб использования инновационных образовательных услуг в своей практике;

г) реконструкцией полученного опыта использования инновационных образовательных услуг в своей практике;

д) сопровождением введения инновационных образовательных услуг в свою практику.

По нашему предположению названные характеристики управления могут быть использованы в качестве оснований для его экспертизы и оценки эффектов.

Нами был осуществлен прецедент организации «потребления» и использования услуги – программы ПК «Инновационные образовательные технологии и их использование в образовательном процессе вуза», проводимой в марте 2005 г. Реконструкция этого прецедента показала, что использование всех вышеперечисленных оснований и обуславливает эффективность программы.

Так, после прохождения программы преподаватели в качестве основных результатов обучения называли: видение «изнутри» педагогических технологий, получение нового опыта, знакомство с технологиями и «иллюстрации» к применению, видение возможности использования инновационных образовательных технологий в высшей школе, пересмотр образовательных позиций, опыт организации и освоения занятий, информация о новых направлениях развития образования и т.п.

Отсюда нами сделан вывод, что при оценке управления предоставлением инновационных образовательных услуг необходимо использовать такие экспертные основания, как наличие в процессе разработки и реализации услуги следующих параметров:

а) определение внешних вызовов, стимулов, обуславливающих необходимость «потребления» и освоения инновационных образовательных услуг;

б) демонстрация моделей использования инновационных образовательных услуг;

в) проектирование проб использования инновационных образовательных услуг в своей практике;

г) реконструкция полученного опыта использования инновационных образовательных услуг в своей практике;

д) сопровождение введения инновационных образовательных услуг в свою практику.

Результатом исследования стали рекомендации по формированию заказа на такого рода услуги:

– при сложившейся практике преподавания в вузах у преподавателей не существует реальных потребностей в инновационных образовательных услугах ПК, следовательно, необходимо формировать у них заказ на такие услуги еще на этапе набора групп;

– в настоящее время нечетко определены для преподавателей требования качественного изменения образовательного процесса в вузе, поэтому необходимо в начале оказания услуги «погружать» преподавателей в социокультурный контекст, описывающий новые ориентиры высшего образования;

– так как в опыте заказчиков нет прецедентов введения инновационных способов необходимо обогащение их опыта через:

- моделирование занятий с использованием современных образовательных технологий, что позволяет не только ознакомиться с новыми способами преподавания, но и самим «прожить» активное состояние слушателей таких занятий;

- проектирование использования образовательных технологий в своей практике.

– для эффективности принятия новых способов необходимо проводить реконструкцию обогащенного опыта и его рефлексии в рамках программы.

Таким образом, появившийся феномен управления инновационной образовательной услугой содержит такие существенные черты, как управление разработкой услуги и формированием заказа на нее в ходе предоставления. Именно эти два аспекта требуют внимания при экспертизе данного феномена.

О.Н. Калачикова

Использование экспертизы в управленческой поддержке инновационной деятельности педагогов

Организация инновационной деятельности, разработка инновационного содержания образования в условиях общеобразовательной школы обостряет для педагогов и управления школы вопросы о целях и результатах инновационной педагогической деятельности. В процессе развития инновационного проекта порой возникают ситуации, когда от ответа на эти вопросы начинает зависеть возможность дальнейшего развития инновационной практики. Условия образовательного учреждения, нормы педагогической деятельности предполагают, в первую очередь, развитие учебного содержания: – знания и умения, выполнение учебных программ по предметам являются главным показателем эффективности образовательного процесса. Инновационная педагогическая практика, даже если она реализуется в условиях образовательного учреждения, задаёт иные ориентиры в понимании целей и содержания образовательного процесса. Постоянное существование на «разрыве» норм предписанных и норм образованных самой инновационной практикой переводит вопросы о целях и результатах деятельности в вопросы о смысле, необходимости и возможности инновационного развития.

В педагогике Совместной деятельности проблематика образовательного содержания определяется необходимостью ответа на вопрос о том, какой образовательный потенциал и ресурс имеет взаимодействие взрослого и ребёнка, учителя и его учеников. При ответе на этот вопрос подчёркивается, что образовательное содержание – цели и результаты совместной деятельности, которые образуются в этом взаимодействии – отличается от учебного содержания, заданного и определённого учебным предметом, программой, уроком. Инновационная практика соединяет в себе учебное содержание и образовательные возможности совместной деятельности. А условия общеобразовательного учреждения требуют *соорганизации* инновационной деятельности и учебного процесса.

За период пятнадцатилетнего развития инновационного проекта Школа Совместной деятельности научно-педагогическим коллективом были выработаны представления о содержании образования, в рамках этих представлений сформировалось различение учебного и образовательного содержания деятельности, а также представления о способах предъявления

ния разных видов результатов. Можно говорить, что в Школе выработался свой внутренний язык, понимание о том, что мы делаем, как измеряем, куда движемся. В Школе были разработаны специальные образовательные программы, позволяющие реализовать инновационное содержание деятельности, но вот включение инновационных образовательных программ в учебный процесс, в реализацию учебных программ стало для школы серьёзной трудностью. В первую очередь, пожалуй, потому, что это не могло стать механическим присоединением одной – образовательной программы к другой – учебной программе. Кроме того, что нам трудно было *соединить* эти программы, не меньшую трудность вызывали и попытки *разделить* эти программы в рамках одного и того же урока, учебного предмета, учебной программы. Ведь мы находимся в общеобразовательной школе, и нам было очень важно не вытеснить инновационное содержание на периферию образовательного процесса (например, во внеурочные формы, или программы дополнительного образования). Принципиальным для нас оставался вопрос о том, как реализовать инновационное содержание в рамках учебного процесса: то есть в рамках учебных программ, учебных предметов и урока.

Для педагогов различие учебного и образовательного содержания совместной деятельности на уроке также было серьёзным затруднением. Прежде всего, потому, что в обыденной практике понятия «образование» и «обучение» употребляются как синонимы. Во-вторых, и в теории нет чётких различий в содержании этих понятий. Вместе с тем, для нас это различие оказалось не только теоретическим вопросом. Качественное изменение совместной деятельности взрослых и детей требует ответа на вопрос о том, что же образуется в этой деятельности, каковы результаты совместной деятельности?

Все эти размышления, преломляясь в практику повседневной жизни школы, формулировались педагогами и в чисто практических вопросах: Как, реализуя образовательную программу, направленную на изменение качества совместной деятельности, достичь хороших учебных результатов? Как успеть выдать большой объём предметного материала, и при этом сохранить возможность для порождения и реализации совместной деятельности, обеспечить решение образовательных задач, определяемых инновационной программой?

Не меньше вопросов было и в управлении. Как осуществлять планирование образовательного процесса, если инновационные программы требуют построения деятельностных циклов, форм направленных на порождение и реализацию инициатив педагогов и детей, а учебные программы, построенные предметно – тематически, имеют жёсткие времен-

ные ограничения (количество часов-тем). Как осуществлять анализ эффективности деятельности, если образовательные результаты требуют организации специальных исследований, а за учебными результатами установлен жесткий контроль на всех уровнях управления. Как представить инновационное содержание деятельности родителям, как показать какие образовательные возможности имеют инновационные программы и в каких результатах это можно увидеть. Фактически, проблематизация затрагивала все стороны жизни Школы, и как образовательного учреждения и как инновационного проекта, и как педагогического сообщества, придерживающегося определённых профессиональных ценностей и установок.

Как следствие такого «параллельного» существования, образовательные программы начали превращаться в отдельные прецеденты, «островки изменений», ситуации, которые порой резко прерывались, не успев развернуться в деятельности, из-за угрозы отставания от учебной программы.

Управление оказалось в ситуации, когда порой приходилось просто реагировать на конкретную ситуацию, и решать ту или иную проблему по прецеденту. Налаживая учебный процесс, управление сталкивалось с проблемой снижения инновационной активности педагогов, отказа от участия в традиционных для школы формах инновационной деятельности. Принимаясь за развитие инновационной деятельности, получив определённые результаты – новые формы, методики организации совместной деятельности, образовательные проекты, программы, становилось видно, что учебный процесс начинал давать сбои. Существующие в школе управленческие механизмы не приносили должного результата, проблематизация деятельности принимала тотальный характер, чем больше мы работали над формулировкой проблем, тем больше их становилось видно, но это не приближало нас разрешению и преобразованию ситуации. Постепенно мы стали понимать, что развитие нашего проекта возможно не через решение проблем, а через *образование*, поиск такого содержания деятельности, которое смогло бы объединить все проблемные линии в более широком контексте – контексте инновационной педагогической практики Школы Совместной деятельности. В школе была начата работа по разработке нового содержания *управленческой поддержки* инновационной деятельности. Собственно разработка нового содержания управленческой поддержки строилась как исследовательский поиск, построенный на основе инновационного подхода реализуемого в Школе.

На первом этапе нашей работы мы обратились к концептуальным основаниям педагогики Совместной деятельности, и в рамках *методологических семинаров*, стали обсуждать и формулировать особенности обра-

звательного содержания, реализуемого в нашей школе. Наши обсуждения были посвящены вопросам: – чему мы учим в нашей Школе, какие средства у нас есть, для организации совместной деятельности, какие результаты для нас важны.

Восстановление методологических оснований инновационной практики, организация работы по *концептуализации* деятельности явились первым шагом в направлении изменения ситуации. В ходе этих семинаров научным руководителем была представлена концепция содержания образования, как практики совместной деятельности педагога и ребёнка, систематизированы основания для анализа образовательных результатов, были представлены инновационные образовательные программы. В результате такого *погружения* в контекст инновационной педагогики было выработано понимание об особенностях содержания и образовательных результатов Школы. Проявив на концептуальном уровне огромный потенциал совместной деятельности в содержании образования, мы увидели, что это содержание значимо для нас. Нами были выделены: учебные, образовательные и инновационные результаты. Все эти виды результатов были концептуальными линиями анализа деятельности, но сама работа по концептуализации, организация погружения в инновационное содержание, восстановление границ и особенностей инновационной практики вызвали очень большой интерес практически у всех педагогов. Уже на этом шаге стало заметно, как *погружение и построение общего смыслового поля* объединило и привлекло совершенно разных учителей. Все педагоги смогли увидеть, что Школа – является общим образовательным пространством, в котором есть возможности для реализации и учебной и образовательной, и инновационной деятельности, что образовательное содержание может быть реализовано в разных формах школьной жизни.

На следующем этапе нашей работы участниками исследовательской группы «Культура текстопорождения в совместной деятельности» (руководитель группы – А.В. Петров), были представлены *модельные уроки*. Педагоги на модельных уроках попытались представить то образовательное содержание, с которым они работают в своей программе. Очень важно для нас было то, что это были уроки в рамках *учебных программ* по русскому языку и литературе. Модельные уроки стали для нас средством проявления учебного и образовательного содержания урока. Обсуждение содержания деятельности на модельных уроках проходило на семинаре. На этом семинаре мы увидели, как взаимодополнительны содержание программы и основания анализа образовательных результатов выработанные в концепции педагогики совместной деятельности. В ходе семинара была начата работа по созданию

карты для *экспертизы* образовательного и учебного содержания совместной деятельности на уроке.

Включение экспертизы в содержание нашей работы стало для нас неизменным условием и этапом в развитии инновационной деятельности. Экспертизу мы рассматривали как средство, позволяющее соединить методологические основания инновационной практики и реальное содержание деятельности в школе. Первый же семинар с организацией модельных уроков помог нам сделать проект экспертной карты. Это была общая форма, пока требующая доработки, но, в то же время, проявляющая различия между учебным и образовательным содержанием деятельности на уроке. Таким образом, мы смогли определиться с тем, каким будет основное содержание нашей работы на следующем этапе – это должна была стать *экспертиза содержания деятельности на уроке*. Очень важно, что та работа привлекла не только педагогов исследователей, а всех педагогов школы.

Экспертная позиция позволяла войти в обсуждение образовательного содержания урока и педагогу исследователю и педагогу, не участвовавшему в разработке инновационных образовательных программ. Экспертные основания, «выросшие» из концепции педагогики совместной деятельности как бы раскрывали рамки экспертных оснований, выработанных в проектно-исследовательских группах. Расширяли границы внутреннего (группового) понимания инновационного содержания. Возможно, именно разработка оснований для экспертной карты способствовала преодолению локализации проектно-исследовательских групп и вхождению в экспертную деятельность всех учителей школы.

На следующем этапе нашей работы, мы увидели, что вхождение в инновационную деятельность большинства педагогов школы требует нового организационного оформления проектно-исследовательского пространства школы. Существующие организационные формы проектно-исследовательской деятельности (группы по разработке образовательных программ) в определённой степени ограничивали возможности участия в инновационной деятельности. В группе, как правило, уже было выработано общее содержание работы, сформированы позиции разработчиков. Участие в группе требовало наличие у педагогов определённых компетенций. Интерес учителей к инновационному содержанию деятельности групп потребовал как переоформления самих групп, так и организации новых форм, где возможно было обсуждение и разработка способов организации совместной деятельности, направленных на расширение образовательного содержания урока.

В проектно-исследовательских группах появились новые формы участия в работе. Внутри групп начали происходить изменения, позво-

ляющие выбирать педагогам способ работы и уровень вовлечённости в реализацию программы. Выделились такие уровни участия в проектно-исследовательской работе как: разработчик модуля, пользователь модуля, инициативный участник, пробующий отдельные образовательные формы.

Особые изменения коснулись работы методических объединений. Урок и учебный предмет были основными формами учебного процесса, за которые отвечали методические объединения. Основное содержание их работы было связано с учебной деятельностью: выполнение учебных программ, разработка учебно-тематических планов, освоение педагогами методики преподавания предмета и достижения учебных результатов. Образовательные программы были заинтересованы в поддержке со стороны МО. Именно методические объединения могли быть местом, где инновационные образовательные программы будут оснащаться методиками, применимыми в учебном процессе. Но никакие административные усилия не приводили к возникновению подобного сотрудничества проектно-исследовательских групп и МО.

Организация экспертизы образовательного содержания урока самым непосредственным образом коснулась деятельности МО. В методических объединениях педагоги попробовали проявить образовательные возможности урока на разных предметах. В чём специфика образовательного содержания на уроке математики, или на уроке литературы, какие образовательные средства необходимы, для достижения учебного результата в совместной деятельности. Участие в экспертизе уроков повлекло за собой необходимость разработки нового содержания деятельности методических объединений. Руководители методических объединений, объединившись в проектную группу, начали разработку проекта «Методическая служба в Школе совместной деятельности».

В результате разработки проекта в содержание деятельности методической службы вошли такие линии работы по изменению образовательного содержания урока как:

- организация поддержки педагогов в освоении ими образовательных возможностей совместной деятельности на уроке;
- экспертиза образовательного содержания урока;
- экспертиза и выбор учебных программ и учебников;
- экспертиза качества педагогической деятельности участников МО;
- разработка экспертных карт, проявляющих особенности образовательного содержания на разных предметах;
- разработка новых форм тематического и деятельностного планирования учебного материала.

Можно сказать, что содержание работы методических объединений изменилось коренным образом, произошёл переход от «параллельного существования» методических объединений и проектно-исследовательских групп, к сотрудничеству в рамках работы по расширению *образовательного содержания* учебного процесса. А разные формы экспертной работы стали основным содержанием деятельности методической службы и способом соорганизации инновационного и нормативного содержания в деятельности методических объединений.

Обобщая, представленный нами опыт, можно выделить содержание и особенности организации управленческой поддержки инновационной деятельности. Анализ управленческой ситуации в Школе совместной деятельности показал нам, что определённые этапы развития инновационной практики ставят перед управлением не только проблемы и требуют разработки управленческих проектов, но и вопросы о смысле и возможности продолжения развития инновационной деятельности. Опыт решения проблем, в таких ситуациях, оказывается недостаточным, а проблемы неразрешимыми. Перевод проблем на уровень задач и постановка новых целей развития инновационной практики становится невозможным, или настолько трудным, что и педагоги, и управление начинают задавать вопрос – «зачем?», как мы можем дальше реализовывать наши ценности, какие усилия от нас потребуются и возможно ли это в сложившейся ситуации? Как показал наш опыт, содержание и направления развития инновационного проекта могут быть *образованы* самими участниками.

Как происходит образование нового содержания деятельности? Как это происходило у нас? Обращение к анализу сложившейся ситуации поставило перед нами множество вопросов, но ответы на эти вопросы мы начали искать в концепции нашей инновационной практики. Вопрос о смысле и возможности мы перевели в обсуждение наших ценностей и значимого для нас содержания деятельности. Обращение к концепции, организация работы с методологией инновационной практики, реконструкция инновационного опыта, обсуждение реального содержания нашей деятельности, проявление в реальной деятельности «проростков» инновационной идеи стали средствами восстановления и переосмысления ценностей. По форме это были семинары и обсуждения, погружение, и аналитическая работа, всё, что могло сработать на построение общего смыслового поля инновационной практики.

На следующем шаге, мы обратились к *исследованию и экспертизе образовательного содержания совместной деятельности* в Школе. Выбирая для себя разные формы образовательного процесса: уроки, группы по выбору, образовательные события, мы шаг за шагом, постоянно удержи-

вая границы экспертной позиции, осуществляли работу по проявлению образовательного содержания совместной деятельности.

Экспертная позиция помогла нам увидеть многообразие образовательных возможностей совместной деятельности. Но в тоже время мы увидели, насколько широкое распространение организация совместной деятельности имеет в учебном и образовательном процессе. Участие педагогов в инновационной деятельности теперь определялось не отношением к той, или иной образовательной программе, а желанием расширить образовательные возможности своего урока. Именно это определило и наши дальнейшие шаги – организация работы по *проектированию и экспертизе уроков, учебных программ и учебных пособий* (разнообразные методические семинары, методические дни, мастерские и лаборатории в рамках МО).

И лишь на следующем шаге, образовавшееся содержание деятельности потребовало изменения организационных форм и разработки *управленческих проектов*. По сути, этапы реализации управленческой поддержки приобрели новое содержание, а разработка управленческого проекта стала уже определённым результатом и показателем эффективности этой поддержки.

В чём особенность управленческой поддержки: в том, что организация работы по концептуализации инновационной практики с одной стороны и исследованию инновационного опыта и образовательной реальности с другой стороны вызывает необходимость экспертной деятельности. А результаты экспертизы становятся условием понимания и преобразования инновационной деятельности.

Как оценить результативность такой организации управленческой поддержки?

Для нас, в первую очередь было важно получить разрешение ситуации, получить ответы на вопрос о смысле и возможности дальнейшего развития инновации. Работа по проявлению образовательного содержания совместной деятельности помогла нам увидеть значительный потенциал этого инновационного содержания. Важно подчеркнуть, что проявленные нами возможности организации совместной деятельности проявляются и в учебном и в образовательном содержании. Более того, они обладают потенциалом к преобразованию учебного содержания, повышению учебной результативности.

Таким образом, первым показателем эффективности управленческой поддержки инновационной деятельности можно рассматривать качественное изменение учебного процесса и вхождение совместной деятельности в учебный процесс, как реального образовательного содержания.

Это основание мы анализировали через организацию *модельных уроков*, а экспертизу образовательного содержания могли осуществить сами дети. Как участники совместной деятельности, на модельных уроках они были в позиции экспертов и проявляли достигнутые образовательные и учебные результаты.

Вторым показателем эффективности управленческой поддержки инновационной деятельности является изменение качества педагогической деятельности, изменение профессиональной позиции педагогов. В результате нашей работы педагоги школы были вовлечены в деятельность по экспертизе образовательного содержания урока. Это потребовало от учителей освоения экспертной позиции, создало условия для изменения ими педагогической деятельности. Участие в работе методических объединений и проектно-исследовательских групп способствовало освоению ими способов организации совместной деятельности на уроке, осуществлению пробных действий по расширению образовательного содержания на уроке. Результаты этих изменений явно прослеживаются в количестве и качестве проектов уроков и модельных ситуаций, разработанных учителями в этом учебном году, в разработке ими авторских методик по организации совместной деятельности.

Третьим показателем эффективности управленческой поддержки мы рассматриваем собственно изменение системы и содержания управления инновационной школой. В результате нашей работы была проведена большая работа по развитию концепции педагогики Совместной деятельности, оформлены и методологически выверены основания анализа образовательных результатов школы совместной деятельности. Кроме того, была осуществлена разработка управленческого проекта – «Методическая служба Школы совместной деятельности». Произошли изменения в организации деятельности проектно-исследовательских групп, где были выделены новые формы участия педагогов в инновационной деятельности, выделены новые позиции участников групп. Также была начата работа по изменению нормативного обеспечения инновационной деятельности, изменение содержания деятельности методической службы и проектно-исследовательских групп были закреплены в решениях педагогического совета Школы.

Подводя итог, можно отметить, что полученный нами опыт организации управленческой поддержки инновационной деятельности позволил нам выработать новое содержание и этапы этой поддержки. Кроме того, мы смогли проявить возможности организации экспертной работы в рамках управленческой поддержки инноваций, а также выработать основания для анализа эффективности управленческой поддержки инновацион-

ной деятельности. Принципиальным для нас является то, что такое содержание управленческой поддержки позволяет получать изменения на всех уровнях образовательной практики: и в содержании образовательного процесса, и в качестве педагогической деятельности и в управлении школой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Диагностика* изменений в образовании. Монографический сборник / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2002.
2. *Переход* к Открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2003.
3. *Экспертиза* инновационных проектов и программ повышения квалификации работников образования: Методическое пособие / Под ред. Л.В. Дмитриевой. – Томск, 2002.

ЛИТЕРАТУРА

по проекту Школа Совместной деятельности

1. *Школа* Совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 1 / Под ред. Е.Н. Ковалевской, Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1995.
2. *Школа* Совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 2 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997.
3. *Школа* Совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1999.
4. *Школа* Совместной деятельности: Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности». Кн. 4 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2001.
5. *Школа* Совместной деятельности Разработка образовательных программ в развивающейся школе. Кн. 5 / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2002.

Л.А. Никитина

Экспертиза как условие становления исследовательской компетентности будущего педагога

Одной из тенденций современного высшего образования является ориентация на изменение позиции в процессе подготовки будущего педагога, что обусловлено потребностью общества в специалисте, готовом не только осуществлять определенные функции, но и способного выстраивать свою педагогическую деятельность как образовательную. Это предполагает включенность студентов в процесс собственного образования и требует изменения технологии обучения в высшей школе, создания условий, при которых будущий учитель становится субъектом, создающим (выстраивающим) свою профессиональную деятельность. Субъектная позиция формируется и проявляется в деятельности, результатом которой выступают компетентности. Для педагогической деятельности особое значение имеет формирование таких компетентностей, как психолого-педагогическая, коммуникативная, социальная, диагностическая, проективная, дидактическая, методическая, исследовательская.

Исследовательская компетентность характеризуется проявлением готовности к нахождению, изучению и разрешению ситуации неопределенности. Овладение исследовательской компетентностью происходит через овладение исследованием как методом построения собственных знаний; через выполнение учебно-исследовательских и научно-исследовательских работ; включение в исследование в процессе педагогической практики (изучение опыта, понимание проблемных аспектов в собственной деятельности как учителя, построение образовательной траектории своего дальнейшего профессионального развития).

Для становления исследовательской компетентности необходимо их участие в осуществлении исследований. Поэтому организация исследовательского действия составила содержание проводимого нами спецсеминара «Исследование в процессе выполнения курсовой работы по методикам преподавания» со студентами факультета начальных классов. Отличительной особенностью курсовой работы по методике преподавания является проведение констатирующего эксперимента как основного вида эксперимента для данного вида работ. Создание программы эксперимента, построение методики его проведения и обработка полученных результатов составляет особую трудность для студентов, выполняющих учебно-

исследовательскую работу. Поэтому в процессе семинара нами обсуждались следующие аспекты исследования: как изучать опыт работы учителя; каким образом определить противоречия в деятельности учителя, детей и собственной деятельности как будущего учителя; что позволит поставить проблему и найти пути ее разрешения; как создавать экспериментальную программу исследования и проводить опытническую работу; каким образом собирать, обрабатывать информацию, результаты и представлять их в тексте.

В процессе выполнения курсовой работы, как было определено в ходе обсуждения на семинаре, необходимо выполнить следующие исследовательские действия:

Анализ опыта работы учителя	Текст (описание опыта)
Анализ учебного материала	Текст (рассуждение и обоснования)
Построение темы исследования	Текст (обоснование темы)
Построение проблемы, объекта и предмета исследования	Текст (рассуждение)
Построение цели и задач исследования	Текст
Подготовка анкетирования, интервьюирования	Текст анкеты, интервью
Построение экспериментальной программы	Программа эксперимента
Отбор материала для эксперимента	Описание материала
Выстраивание методики проведения опытной работы	Описание методики
Построение технологических карт для анализа опытной работы	Технологические карты
Представление результатов исследования	Текст (описание, обоснование, рассуждение)

Процесс присвоения исследовательских действий осуществлялся от понимания студентами сущности действия, выстраивания действия относительно темы своего исследования, представления наработанного действия для обсуждения в группе. В ходе обсуждения исследовательской работы студенты вышли на новое для них действие – *экспертное* как действие *оценки качества продукта* выполненного ими и другими студентами исследовательского действия. Произошло это открытие экспертного действия в следующей ситуации. В процессе обсуждения способа деятельности на семинаре мы пришли к выводу, что надо заслушивать

результаты работы каждого студента по рассматриваемым исследовательским действиям. Решая вопрос о том, как будет строиться обсуждение в момент представления результата, поняли, что необходимо слушать друг друга и не только понимать смысл представляемого, но и оценивать качество продукта деятельности. Первоначально у студентов не вызвал вопросов выбор критериев оценки: они единодушно назвали требования к осуществлению исследовательского действия. Заслушав один из представляемых результатов работы, студенты, что называется, «открыжили» «соответствие» и «присутствие» требований в анализируемом результате. Однако, начав собственное выступление, стали повторять те же недочеты, которые они сами обнаружили в предыдущих работах. Возникла ситуация *разрыва* между знанием требований, собственным осуществлением их на практике в процессе выполнения исследовательского действия и оценкой качества полученного продукта. Заданные (сформулированные) требования к процессу выполнения действия, стали только формальным основанием для оценки качества продукта. Использование же этих требований для организации собственной работы оказалось затруднительным. Преодоление этого разрыва было осуществлено через организацию экспертного действия самих студентов по отношению к собственной работе и работе других. Выполнение экспертного действия позволяет, с одной стороны, выявить собственное суждение, мнение, позицию по отношению к экспертируемому предмету, а, с другой, требует восстановления самого исследовательского действия, которое уже не только экспертируется, но и осваивается.

Объектом экспертизы на семинаре стало *исследование*. В качестве *предмета* экспертизы выступал *результат исследовательских действий*, которые выполняли студенты в рамках курсовой работы. Интересным явился тот факт, что курсовые работы студенты выполняли по разным методикам преподавания: русского языка, математики, естествознания. Казалось бы, и предметное содержание их исследований разное. А это, соответственно, не создает заинтересованности в слушании и понимании друг друга. Но в ходе обсуждения представляемых материалов и результатов исследований происходило выстраивание позиций не столько в отношении предметного знания, сколько самой организации исследования (его специфики, содержания). В конечном счете, именно организация и содержание исследования стали предметом экспертизы.

Экспертиза как действие требует позиционирования того, кто проводит экспертизу, даже если это касается собственного исследования, так как вынесение суждения (заклучения) предполагает, одной стороны, отстраненность (взгляд со стороны), а, с другой, – принятие определенной

позиции (ракурса), с которой будет рассматриваться предмет экспертизы. На семинаре экспертизе подверглись такое содержание исследовательских действий, как реконструкция урока, построение методики изучения сформированности практических действий учащихся, программа опытной работы.

Обращение к опыту работы учителя в процессе проведения курсового исследования приобретает особую значимость. Ведь понимание практической деятельности позволяет будущему учителю не только накапливать знания о способах организации учения, но и через реконструкцию этого опыта, присваивать его на уровне осмысления, рефлексии, оценки. Воспроизведение опыта учителя чаще всего осуществляется через учебные действия: протоколирование, анализ урока по заданной схеме, высказывание своего мнения по поводу увиденного. Последнее чаще всего проявляется в таких фразах, как – «Мне очень понравилось, как учитель спрашивал детей...» «Интересно было смотреть на детей» и пр. Реконструкция опыта учителя как исследовательского действия происходит в процессе создания текста описания хода урока в контексте темы курсовой работы. Каждый студент на семинаре представлял текст-описание опыта учителя (реконструкция урока), который затем и стал предметом экспертного анализа. В процессе обсуждения текста-реконструкции урока чтения студенткой по теме курсовой работы «Нетрадиционные подходы к организации уроков чтения» были проведены следующие экспертные действия:

- определялись позиции, с которых рассматривалось исследовательское действие. Экспертиза урока осуществлялась с позиции другого учителя (коллеги), завуча, родителя, студента, методиста. Такое многообразие позиций, принимаемых студентами в процессе экспертизы урока, позволяет им осуществлять и присваивать разные виды деятельности. Встать на позицию другого, попытаться реализовать его цель, осуществить его действия – это создает условия для осуществления именно исследования урока.

- определялся предмет экспертизы: позиция учителя на уроке, условия реализации основной цели урока, организация учебной деятельности учащихся (умение учиться, формы сотрудничества), методическое сопровождение урока;

- определялся способ экспертизы: составление экспертной карты урока с учетом позиционного его рассмотрения;

- нарабатывались основания для аналитической работы по отношению к самому исследовательскому действию (каким образом представить свое заключение по поводу экспертируемого материала).

Значимым исследовательским действием в процессе выполнения курсовой работы по методикам является создание методик исследования практических действий учащихся, поскольку именно они являются, зачастую предметом исследовательской работы студентов.

В качестве практических способов действия учащихся выступают сформированные умения и навыки, которые составляют основу предметной подготовки. Выявление уровня сформированности определенного практического действия дает возможность учителю установить не только качество способа действия, но и, главное, определить трудности, которые испытывают учащиеся в овладении тем или иным действием, выявить причины их появления относительно собственной методической деятельности. Обращение к методической деятельности является конечным результатом в проведении исследования способов действий учащихся. Именно в методическом обосновании проведенного исследования учитель может наметить условия, которые позволят ему изменить практическую деятельность учащихся.

В школьной практике изучение результатов деятельности детей осуществляется чаще всего в процессе проведения контрольных работ (контрольное списывание, диктант, контрольные изложения) путем подсчета количества положительных и отрицательных отметок, анализа состава допущенных орфографических, речевых ошибок. Редко исследуется вопрос причины появления неудовлетворительных результатов, поскольку он требует проведения дополнительного исследования. Учителя, комментируя отрицательные отметки или ошибки, зачастую относят их появление за счет особенностей детей: «не знает правила», «мал словарный запас», «не умеет говорить», «плохо различает звуки и буквы», «не составил план» и пр. При этом не обращает внимания на собственные действия при выборе методов и приемов в обучении, отборе дидактического материала, способов включения детей в процесс учебной деятельности. Поэтому мы обратили особое внимание на то, что для выявления состояния сформированности того или иного умения необходимы следующие исследовательские действия:

- понимание сущности рассматриваемого умения, которое проявляется в структурировании состава исследуемого умения;

- определение места формирования анализируемого умения в процессе изучения темы. Данное действие предполагает проведение анализа учебно-методического сопровождения (учебников, пособий), которое позволит установить последовательность процесса формирования исследуемого умения;

– анализ дидактического материала, на котором происходит формирование рассматриваемого умения. Данное действие позволит определить требования к отбору дидактического материала для собственного исследования, поскольку выбор лингвистического материала требует не увеличения сложности, а соответствия тому, чему дети учились;

– отбор дидактического материала для выявления уровня сформированности умения;

– составление технологической карты по выявлению уровня сформированности анализируемого умения.

Технологическая карта – это способ фиксации проводимого исследования, в котором отражены основные критерии, позволяющие описать уровень сформированности того или иного умения; средство для анализа полученных результатов; показатель результативности проводимого исследования.

Существенным является составление программы проведения исследования.

Программа предполагает описание действий исследователя в процессе его проведения и ответ на вопросы:

- В чем состоит актуальность рассматриваемого умения для учителя? ученика? исследователя?

- Какова цель исследования?

- Как организовать исследование: выбор группы детей; форма исследования (индивидуальная беседа, коллективное выполнение упражнений, интервью с учителем, анкета для учащихся и учителей); содержание проводимого исследования (описание отобранного дидактического материала, специфика упражнений, способ фиксации, продолжительность проводимых упражнений)?

- Как обработать полученный материал?

- Каким образом провести анализ?

- Что послужит результатом проведенного исследования?

Проведение исследования в период педагогической практики и представление результатов на занятиях, семинарах.

Осуществление исследования на практике требует от студента осуществления ряда исследовательских действий: построение образовательной ситуации, в которой будет осуществляться исследование; выбора методических приемов в соответствии с замыслом; выбора способа фиксации проводимого исследования; корректировки своих действий в соответствии с возникшими ситуациями, требующими своего незамедлительного разрешения (включение исследовательской компетентности); осуществление саморефлексии в процессе проведения всего исследования.

Создание аналитического текста по результатам проведенного исследования.

Экспертиза методики исследования практического действия проводилась в процессе составления экспертной карты, содержание которой создавали на семинаре в процессе коллективного обсуждения, исходя из собственного понимания и опыта в осуществлении данного вида исследовательского действия. Ответы на вопросы: что экспертировать (критерии и показатели), как осуществлять (способ оценивания), как представлять (аналитическое заключение) стали содержанием работы в процессе создания экспертной карты. В качестве критериев были определены основные действия, осуществляемые в процессе создания методики изучения практических действий учащихся, а показателями выступили качество их выполнения:

- раскрытие сущности исследуемого практического действия (полнота, обоснованность, последовательность, наполняемость, корректность формулировок, лингвистическая, педагогическая, методическая грамотность);

- характеристика учебного материала (содержательность, соотнесенность с этапом изучения, представление типологии упражнений с методическим пояснением, лингвистическая составляющая дидактического материала);

- отбор дидактического материала для исследования практического действия (соответствие цели исследования, разнообразие типов упражнений и заданий, лингвистическая наполняемость и корректность, сопоставление с материалом учебника);

- технологичность фиксации результатов исследования (полнота, результативность, объемность, соответствие цели исследования, операционализированность);

- организация исследования (образовательные ситуации, создание исследовательских групп, форма исследования, способы фиксации).

Оценивание осуществлялось по степени выраженности показателей (представлены все показатели, представлена часть показателей, отсутствует большая часть, не присутствует показатели), путем выставления баллов.

Методика исследования практического действия ученика как предмет экспертизы позволяет студенту не только высказать собственное суждение по поводу представленной методики, но и, самое главное, пройдя все шаги исследовательского действия, тем самым проявить свою исследовательскую компетентность.

Экспертная карта
организации исследовательского действия по созданию методики
исследования практического действия в курсовой работе

Критерии/показатели	Представлены все показатели	Часть	Отсутствует большая часть	Не представлены
Представление практического действия: – полнота – обоснованность – последовательность – наполняемость – корректность формулировок – лингвистическая – педагогическая – методическая грамотность				
Характеристика учебного материала: – содержательность – соотнесенность с этапом изучения – представление типологии упражнений с методическим пояснением – лингвистическая составляющая дидактического материала				
Отбор дидактического материала: – соответствие цели исследования – разнообразие типов упражнений и заданий – лингвистическая наполняемость и корректность – сопоставление с материалом учебника				
Технологичность фиксации результатов исследования: – полнота – результативность – объемность – соответствие цели исследования – операционализированность				
Организация исследования: – образовательные ситуации – создание исследовательских групп – форма исследования – способы фиксации				

Особую сложность для студентов составило аналитическое суждение, так как оно предполагает создание текста, в котором прописываются шаги исследования, оформляется собственное суждение, которое является не формальным установлением соответствия (несоответствия), а выраже-

нием своих размышлений по поводу проведенной экспертизы. В рамках работы семинара студенты познакомились с аналитикой как способом описания на материале фрагментов из статей, монографий, а затем пробовали сами прописывать аналитические комментарии. Однако данное действие требует дальнейшей работы в процессе проведения собственных исследований в период педагогической практики и их представлений на обсуждение на практических занятиях.

Экспертная позиция, в которой находились студенты в процессе оценивания продуктов исследовательских действий – это позиция не учащихся, а образующихся, поскольку, рассматривая продукты исследования с разных позиций, наработывая критерии и показатели оценивания, высказывая свою позицию, отношение, они тем самым вносили качественные изменения в собственную деятельность как исследователя, демонстрируя исследовательскую компетентность. Экспертиза несет в себе обучающий характер, что способствует становлению и проявлению у будущего педагога исследовательской компетентности.

Н.В. Волкова

Новые формы подготовки студентов к инновационной педагогической деятельности как предмет экспертизы

Несколько лет назад при филологическом факультете Бийского педагогического государственного университета имени В.М. Шукшина была открыта Гуманитарная школа для учащихся городских школ. Первоначально инициатором создания новой формы дополнительного образования для учащихся школ города при педагогическом университете выступила администрация вуза. Поскольку город готовился к присвоению статуса Наукограда, возникла идея создания «Центра содействия одарённым детям». Одной из задач деятельности Центра являлась диагностика одарённости. В течение учебного года эмпирические исследования в рамках курсовых и дипломных исследований проводили студенты 4–5 курсов филологического факультета под руководством преподавателя психологии. Обсуждение результатов исследования на совместном заседании кафедр психологии и педагогики было «бурным». В итоге, в силу разных обстоятельств было принято решение отказаться от работы именно с одарёнными детьми. Возникла новая идея – создание Гуманитарной школы при филологическом факультете. Замысел Школы состоял в создании такого образовательного пространства совместной деятельности, в котором все его участники вырабатывают цели, смыслы, образы, как самой школы, так и собственного образования. При этом текстопорождение может выступать базовой компонентой совместной деятельности, специфическим средством развития личности. В целевую группу входили преподаватели педагогического университета, студенты филологического факультета, учащиеся школ города Бийска. В жизнедеятельности Школы было выделено несколько направлений: исследование пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении; построение пространства; управление построением пространства совместной деятельности; проектирование образовательных событий.

В первый год мы занимались, главным образом, построением пространства совместной деятельности и проектированием образовательных событий. Преподаватели филологического факультета разработали авторские проекты создания смыслового пространства для освоения разных видов текстовой деятельности: «Научная лингвистическая лаборатория по изучению функционально-речевого пространства человека и общества

«Мой язык»; «Понимание русской культуры через ключевые слова русского языка»; «Познай самого себя в границах мифологических моделей мира»; «Я – редактор. Я – писатель. Я – журналист».

Образовательные события-выезды (Летняя Гуманитарная Школа – 2005 и 2006 гг.) стали самыми яркими страницами в жизнедеятельности Школы для всех её участников. К проектированию событий были привлечены студенты. Реально было организовано проектирование Образовательных событий студентами 4–5 курсов филологического факультета и учащимися Гуманитарной школы. В результате плодотворного взаимодействия были разработаны и реализованы проекты под общим названием «Язык творчества». Первоначально, Школа использовалась студентами как экспериментальная площадка для выполнения курсовых и дипломных исследований по педагогике и психологии, для выполнения заданий по курсу «Педагогические технологии».

Анализ деятельности и результатов работы Школы за первый год показал следующее. Преподаватели филологического факультета проявили интерес к адаптации академических знаний «на школьников» (причём школа у нас разновозрастная 6–10 классы), а для этого необходимо было осваивать образовательные технологии. Дети приходили в Школу, потому что «здесь всё не так, как в обычной школе», «преподаватели с нами почти на равных», «во мне здесь видят личность», «я увидел себя с другой стороны», «Школа изменила мой внутренний мир», «мы здесь учились как-то по-другому». Анализ и результаты участия студентов в жизнедеятельности Школы показали высокий уровень активности студентов и их «неподдельный» интерес к таким формам работы. Качество выполненных на базе Гуманитарной школы курсовых и дипломных исследований оказалось гораздо выше традиционного. Как отмечали сами студенты они (работы) «живые». Кроме того, освоение технологии проектирования у студентов, принимавших участие в проектировании образовательных событий, в сравнении со студентами, осваивавшими указанную технологию на практических занятиях по «Педагогической технологии» было более эффективным. Это подтверждают не только суждения студентов, но и ответы на экзамене по учебному курсу. Достаточно типичным является высказывание студентки 4 курса Любы Ц.: «Мне кажется, Гуманитарная школа интересна тем студентам, которые находятся на пути непрерывного саморазвития, самосовершенствования, которые хотят другим помочь найти этот путь. За довольно короткий срок, я обнаружила в себе те качества и особенности, о которых раньше не знала. «Обратная связь» имеет огромное значение, как для ребят, так и для нас. Такая совместная деятельность была мне интересна по содержанию и формам, но и близка по духу».

Таким образом, проведённый анализ и полученные результаты деятельности Гуманитарной школы показали и другие, «незапланированные» её возможности в разработке и апробации нового содержания и форм педагогического образования.

Современная экономическая и социокультурная ситуация в России меняет представление о целях и функциях образования. В нормативных документах сформулированы основные принципы построения качественно нового содержания образования и разработки педагогических условий научно-организационного сопровождения процесса становления педагога-инноватора, способного создавать условия для развития учащихся. Переход к новой образовательной проектно-преобразующей парадигме актуализирует вопросы, связанные с совершенствованием профессиональной подготовки педагога. Эта тенденция делает особенно актуальной проблему необходимости подготовки студентов к инновационной педагогической деятельности и отсутствие адекватных форм образования.

Гипотеза по решению указанной проблемы строится на понимании инновации как существенном условии качественного изменения всей системы образования за счёт её внутренних ресурсов. Под инновационным мы понимаем такое образование, которое ориентировано на вовлечённость человека в своё образование, на возможность и необходимость влияния человека на своё образование, на создание им новых образовательных форм. Отсюда изменение подготовки студентов к инновационной педагогической деятельности будет возможно, если вовлекать студентов в освоение нового образовательного опыта, его реконструкцию и оценивание.

Основываясь на исследованиях Г.Н. Прозументовой, мы представляем инновационный образовательный опыт и разные виды его объективации (случай, ситуация, событие) как причину становления образовательной, смысловой реальности человека, изменение им формы своего образования, представляющие собой ещё только становящиеся образовательные формы [2, с. 84]. А реконструкцию инновационного опыта рассматриваем как исследовательскую стратегию, которая обеспечивает построение человеком смысловой реальности образовательных инноваций, становится средством конструирования им такой реальности в Открытом образовательном пространстве [2, с. 115]. При этом Открытое образовательное пространство понимаем как особую форму образовательной и смысловой реальности человека. Образовательная реальность определяется границами образования самим человеком смысла образования. Кроме того, Открытое образовательное пространство определяется как «продукт» инновационного развития образования, что даёт представление о страте-

гии инновационного развития как стратегии «очеловечивания» образования, усиления влияния человека на образование и стратегии становления новой формы организации образования [2, с. 23].

В своей работе мы использовали экспертизу как исследовательскую процедуру. Исследование жизнедеятельности Гуманитарной школы, результаты опросов, интервью, анкетирование были предметом совместных обсуждений, рефлексии с преподавателями, студентами, детьми. В процессе проведения экспертизы мы конкретизировали задачи и формы работы Школы. В настоящее время Гуманитарная школа ставит несколько задач, в том числе: создание пространства совместной деятельности, основанной на текстопорождении, как возможности и ресурса индивидуального развития; расширение границ социокультурного опыта; подготовку студентов к инновационной педагогической деятельности.

Формы жизнедеятельности Школы стали разнообразнее. Так «клубные» формы деятельности были инициированы в образовательное пространство Школы самими студентами. Опрос студентов 4–5 курсов филологического факультета (Каким было общение с детьми в период педагогической практики? Каким хотелось бы его видеть?) показал, что на педагогической практике общение с учащимися было, главным образом, «урочным», а хотелось бы, особенно со старшеклассниками, диалогического общения. Студенты выступили организаторами дискуссионного клуба и театральной студии в рамках Гуманитарной школы. Настя Ю. сравнивает общение с детьми на педагогической практике и в школе (она является одним из организаторов дискуссионного клуба): «на заседаниях клуба я поняла, что общаться с детьми можно по-другому – в диалоге. Как это здорово! Мы все другие. Общение на педагогической практике достаточно формальное». Кроме того, студенты филологического факультета и учащиеся Гуманитарной школы являются активными участниками клуба «Самоопределение современного юношества» на базе гимназии № 1 г. Бийска.

Вместе с тем, экспертиза помогла выделить новое содержание педагогического образования. Активное обсуждение проблемы проходило на проблемном и проектном семинарах с участием преподавателей и студентов. Здесь мы особо выделили обучение проектированию и диалогу.

Отзывы студентов по использованию образовательных технологий, в частности, технологии проектирования связаны главным образом с пониманием их продуктивности в образовательном пространстве Школы. Так, Аня М., выступая руководителем разработки проекта образовательного выезда, отмечает продуктивность использования технологии проектирования: «читая теорию педагогического проектирования при подго-

товке к экзамену по курсу “Педагогические технологии”, я и предположить не могла какой результат (!!!) может дать реальное проектирование какого-то дела с детьми».

Современная педагогическая наука рассматривает проектирование как одну из функций деятельности педагога. В исследовании «жизненного цикла» инновационного процесса показано, что проектирование на разных его этапах выступает предпосылкой, условием и результатом инновационной деятельности [4]. По сути своей, как утверждает Г.Н. Прокументова, проектная деятельность качественно меняет всё пространство школы, поскольку проект – это инициативное совместное действие, это взаимодействие различных форм жизни субъекта, в том числе натуральной, идеальной, реальной; разных форм связи совокупного субъекта, в том числе функционально-иерархической, ценностно-соподчинительной, взаимно дополнительной [3, с. 130].

Диалогические формы обучения являются ведущими при освоении учащимися Гуманитарной школы разных видов текстовой деятельности. Основными принципами клубной деятельности выступают также диалог и творчество. В проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат, и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности. Так, познавательный диалог обладает специфической структурой. Предмет его обсуждения содержит в себе неопределённость, которая проявляется в ходе обсуждения. Обязательно наличие различных, но соизмеримых позиций. Поэтапное развитие диалога приводит к единому результату, созданному путём интеграции всех мнений и позиций, прошедших путь отрицания, сопоставления, дополнительной, углубления понимания. Участники диалога находятся в состоянии сомышления, каждый предлагает собственный вариант решения. При этом предполагается, что один вариант ответа должен быть обогащён за счёт другого. Отмечается взаимная заинтересованность в суждениях, отсутствует нежелание слушать друг друга и агрессивно отстаивать свою позицию, несмотря на изменившуюся ситуацию и новую информацию. Продуктивными являются и моменты соразмышления: и паузы, и точки изменения течения диалога, и мгновения открытия новых смыслов, и последиалоговая рефлексия. Способность к диалогу с конкретным ребёнком, его творческой индивидуальностью, его духовным опытом, его миром ценностей отражает эффективность деятельности педагога [1].

Экспертиза использовалась также для оценки изменений в восприятии профессии, понимании её содержания и смысла студентами. Так, Катя К. отмечает: «включившись в работу гуманитарной школы, я поняла, что

хочу быть педагогом, хочу посвятить себя работе с весёлыми и неутомными созданиями, имя которым – «дети». Благодаря проектированию выезда вместе с детьми и его реализации, я осознала, что сделала правильный выбор, переступив 3 года назад порог филологического факультета педагогического университета». Наташа В.: «У меня отношение к филологии как научной области знаний изменилось. Захотелось и самой заниматься углубленно. “Проснулись” наконец-то профессиональные педагогические качества: ответственность за тех, “кого приручил”, обдумывание поступков, анализ своей деятельности. Для меня важно было понять, что каждый ребёнок чем-то интересен. Надо только “это” увидеть и поддержать». Отзывы студентов, главным образом, связаны с изменением отношения к педагогической деятельности.

Таким образом, мы попытались организовать открытое экспертное действие, которое характеризуется вовлечённостью всех участников Гуманитарной школы в оценивание задач, содержания и форм её деятельности. Такая организация экспертизы образовательного пространства Гуманитарной школы помогла определить и изменить представление о задачах педагогического образования, одной из которой является поиск его смысла, «мест присутствия» человека в своём образовании. Она позволила понять, что «другое» содержание и формы педагогического образования должны «вырастать» из нового образовательного опыта и его реконструкции. Очевидно, что студенты, осваивая образовательное пространство Гуманитарной школы, включаются в процесс собственного образования. Именно такая образовательная деятельность даёт возможность студенту «образовывать» личностные смыслы и значения педагогического образования, создавать новые образовательные формы, позволяет ему стать участником своего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Галицких Е.О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие / Е.О. Галицких. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.
2. *Переход* к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: Кол. монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 484 с. (Серия «Монографии»; Вып. 15).
3. *Гуманитарное* исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы: Коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 342 с.
4. *Радугин А.А., Радугин К.А.* Введение в менеджмент: социология и организация управления / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – Воронеж, 1995.

Научное издание

**ЭКСПЕРТИЗА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ**

Под ред. Г.Н. Прокументовой

Оригинал-макет сборника подготовлен
в авторской редакции
Корректор А.И. Лелююр
Оригинал-макет В.К. Савицкого
Дизайн обложки В.Г. Караваев

Подписано к печати 20.05.2007 г. Формат 64x80/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 9,07. Тираж 250 экз. Заказ № 155.

Томский государственный университет
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Участок оперативной ризографии и офсетной печати
редакционно-издательского отдела ТГУ

ISBN 5-94621-219-2



9 785946 212199