

*Методология экспертизы инновационных образовательных проектов*  
*Игнатьева Г.А., Слободчиков В.И.*

Вначале несколько слов о самой категории «**экспертиза**». Предельно общим обозначением деятельности оценивания какого-либо объекта в соответствии с некоторой мерой (нормой) является понятие экспертизы – одно из сложнейших средств квалиметрии. Данное средство в настоящее время оказывается максимально адекватным для квалификации, оценки, нормирования инновационных «сдвигов» в образовании на всех уровнях его организации.

Заказ на экспертную деятельность появляется тогда, когда происходят существенные изменения профессионально-педагогической деятельности, когда происходит становление и развитие инновационной педагогической практики, и ее разработчикам необходимо ответить на ряд вопросов. В чем сущность того нового, что делается в образовательной практике в сравнении с прежним опытом? Что необходимо сделать, чтобы создать эффект инновационного развития?

Становление **экспертологии**, как научной дисциплины, изучающей закономерности, методологию, процессы организации и развития научных основ педагогической экспертизы, связано с развитием инновационных процессов в образовании.

Экспертная деятельность как особый вид человеческой деятельности, относится по своим сущностным характеристикам к аналитическому и исследовательскому типу деятельности, где объектом изучения является развивающаяся и развивающаяся практика, а в качестве продукта имеет заключение об уровне развития этого объекта.

В соответствии с этим рабочим определением экспертной деятельности может быть следующее: **Экспертная деятельность** – это особый вид экспертно-аналитической деятельности, требующий специальных знаний об объекте и предмете экспертизы и профессиональных умений (проектировать, анализировать, оценивать, контролировать, управлять и т.д.), результатом которой является представление мотивированного заключения.

Экспертная деятельность, как особый вид исследования имеет такие структурные компоненты: сбор и анализ информации, определение проблем исследования и их ранжирование, формулирование гипотезы и цели исследования, планирование, определение инструмента и критериев исследования, контроль и оценка, корректировка.

Как всякая деятельность, экспертная деятельность, может иметь следующее целеполагание:

1. Оценка степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям, либо существующим требованиям или традициям.
2. Оценка деятельности проектировщиков по проработке инновационного проекта, приращению их профессионального мастерства, а также оценка деятельности по реализации проекта (степени реализации проекта).

3. Понимание авторского замысла, исходной проектной идеи, выявление ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований.

Исходя из такого понимания целей, мы можем определить **экспертизу** как оценку качества образования, осуществляемую авторитетными специалистами по выработанным в профессиональном сообществе процедуре и критериям. Разработка критериев осуществляется в соответствии с принципами, составляющих методологию исследования и анализа.

Полноценная экспертиза возможна при выявлении трех ее содержательных момента: если известно, что оценивается (объект экспертизы), если существуют способы оценивания (процедуры экспертизы), если выявлены исходные основания оценки (критерии экспертизы). Последний момент оказывается здесь – в ситуации инновационных преобразований – наиболее проблематичным.

В стабильных условиях оценка чего-либо всегда так или иначе обеспечена – уже существующие эталоны, нормы, стандарты, каноны, правила, меры, предписания позволяют с помощью соответствующих средств (процедур) соотнести с ними экспертируемый объект (процесс, явление, свойство, продукт, результат и др.) Однако, возможна ли вообще экспертиза в ситуации инновационного действия, в ситуации выхода в **без-мерное**? И если возможна – то на основании чего и какими средствами?

Еще более сложная проблема – это обозначение и отграничение объектов экспертирования, которые в первичной расчленении можно типологизировать следующим образом: экспертиза наличных продуктов (предметов, вещей), процессов, деятельностей и их результатов и последствий. В уже сложившихся, хорошо структурированных формах общественной практики фиксация того или иного объекта экспертизы обычно не представляет трудностей; сложнее это сделать в практике становления инноваций либо находящейся в процессе кардинальных преобразований (современная ситуация влияния приоритетного национального проекта «Образование» на систему преобразования регионального образования). Соответственно, что же может выступить объектом экспертирования в еще только предстоящем положении дел (именно экспертирования, а не прогнозирования)?

Две вышеобозначенные проблемы задают специфику и третьей проблеме – выбора адекватных процедур экспертирования. Вполне очевидно, что при уже существующих нормативах, средствах измерения, эталонах или стандартах в стабильных формах практики этой проблемы просто не существует; здесь, если и возникает какая-либо трудность, то лишь технического порядка. Опять же – работа эксперта (способы, процедуры экспертирования) становится проблематичной именно в ситуации инновационных преобразований, где сами объекты и критерии экспертизы оказываются предельно неопределенными.

Рассмотрим основные формы экспертизы в соответствии с типологически разными ее объектами. Логически экспертиза восходит к практике установления качества какого-либо **продукта** по его вещественным характеристикам. Классическим типом такой экспертизы может служить, например, дегустация, опирающаяся на суждения вкуса экспертов. Сюда же относится оценка разнообразных произведений художественной деятельности. В обоих случаях не существует спе-

циальных мер и нормативов, однако вполне могут быть исторически сложившиеся эталоны и законы – как, например, в живописи, литературе, иконографии и др.

Другой тип – и логически второй шаг в развитии экспертизы как особой профессиональной деятельности – связан с появлением принципиально нового объекта оценивания. Его можно обозначить как «исполненное действие» или «свершившаяся деятельность», более обобщенно – квалификация некоторого **процесса**. Примером здесь могут служить многие виды спортивной деятельности (художественная гимнастика, фигурное катание и др.), где объектом оценивания является выполненное действие и – деятельность в целом. С ситуациями «свершившегося процесса» постоянно имеет дело, например, судебная экспертиза, когда по некоторым материальным следам необходимо восстановить случившееся и «исполнить процесс» в следственном эксперименте; также и медицинский консилиум – как пример экспертизы «текущего процесса». Очень часто процедуры и критерии такой работы синтезированы в «методе прецедентов» (см. например, английское судебное право).

Новый и принципиально особый шаг в развитии экспертизы связан с оценкой **предполагаемых изменений** и преобразований в социокультурной сфере, к которой целиком относится и сфера образования. Эти предположения выступают, как правило, в форме общественных инициатив, политических деклараций, мировоззренческих концептов, социальных программ и проектов, которые в совокупности ориентированы на будущее. Понятно, что техники и критерии экспертирования того, что есть в своей качественной определенности (как в первом случае), или того, что уже свершилось (как во втором), в данном случае непригодны, ибо предполагаемые преобразования требуют оценки того, чего еще нет. Здесь возникает специальная задача по выявлению и переопределению объектов, критериев и процедур экспертирования этих – еще только возможных и, как правило, инновационных изменений относительно сложившейся практики.

В сегодняшних условиях практически любое изменение в сфере образования претендует (объективно или субъективно) на инновационный статус. Инновации в образовании, фактически, потеряли свою технологическую функцию (функцию совершенствования, обновления, нормирования образовательной деятельности), а все более обретают ценностный характер (быть инноватором – престижно, иногда – выгодно). Охранительная установка старых структур управления во многом разрушена. Сегодняшнее образование ни политически, ни организационно, ни научно не застраховано от инновационного беспредела, когда теряется профессионализм и культурой заданная образцовость деятельности, но резко возросла стихия изобретательства и бесосновных ново-введений. Здесь необходимо сделать небольшое разъяснение.

В социальной жизни (а соответственно – и в образовании) изменения происходили и происходят всегда. Но в стабильных ситуациях они совершаются либо в пределах существующих норм и эталонов (и здесь достаточно классических институтов инспекции), либо эти изменения столь растянуты во времени, что качественные преобразования системы приобретают эволюционный характер и она успевает приспособиться к ним. Иное дело – инновации в настоящее время. По своему буквальному переводу, инновация – это вновление, внедрение новшества в текущий процесс. Так что здесь возникают сразу два объекта экспертной оцен-

ки: само новшество и способы (или условия) его внедрения; причем в понятии инновации оба эти объекта сращены, один без другого не имеют смысла.

Всякое крупное педагогическое изобретение (новшество) по сути всегда ненормативно, а значит не имеет и узаконенных способов своего внедрения в существующую практику. Соответственно, происходит либо отторжение и дискредитация этого новшества, либо – ненасильственное, административно-политическое навязывание его практике образования (так было, например, с обязательным началом обучения с 6 лет).

Мы же сегодня оказались в ловушке реального жизненного противоречия, когда, с одной стороны, свобода изобретательства и всяческих реформ в общественной жизни, а с другой – их варварское, акультурное, разрушительное действие, по сути, в любой сфере – в экономике, политике, военном строительстве, в том числе – и в образовании. Практическое противоречие, как известно, требует и практического решения; конечно же, с необходимым интеллектуальным (кстати, необязательно научным) обеспечением. Именно здесь встают две фундаментальные задачи, решение которых жизненно важно для судеб российского образования: это, во-первых, нормирование, оконтуривание стихии инновационного движения (того, что возможно нормировать в нем), и во-вторых, разработка действительно объективных, адекватных и конструктивных средств экспертирования педагогических инноваций. Решение первой задачи позволит выявить и точно обозначить сами объекты экспертной оценки, решение второй – приступить к определению возможных критериев и процедур экспертной работы; понятно, что обе задачи и решение каждой из них – взаимосвязаны.

Нормирование инновационной стихии в образовании возможно, если определить (или – назначить) для нее форму разумной деятельности, либо уже имеющей исторические претеденты, либо еще только становящейся в виде особой практики. Отсюда наш главный тезис экспертной работы: **объемлющей формой инновационного движения, всякой инновации в образовании является проектирование** – как особая культурная форма деятельности, имеющая свою историю становления и свои образцы (утопии, программы социального переустройства, проекты поворота северных рек и т.п.). Введение инновационной стихии в пределы разумной деятельности проектирования позволяет нам достаточно успешно решать обе вышепоставленные задачи.

Инновации в форме проектирования нельзя свести ни к обновлению (восстановлению полноценного старого), ни к совершенствованию текущего процесса за счет нововведений. Все это уже имеет место в образовании и вполне закономерно, однако подобные новации всегда носят ограниченный и сугубо технический характер. Образование же по сути своей не механическая, не агрегатная система, а органическая – имеющая свои периоды рождения, расцвета и увядания. Именно поэтому, **инновации в образовании – это проектирование его развития**, которое предполагает акт рождения и культуру выращивания.

Экспертиза результатов проектирования в образовании требует оценки сразу двух рядов характеристик: а) предметных (оценка конкретных продуктов проектирования – будь то методика обучения, модель школы, новая схема управления и др.) и б) деятельностных (оценка реального хода разработки проектной идеи

и – ее воплощения в конкретных обстоятельствах). Понятно, что каждый из этих рядов должен иметь свои процедуры и критерии экспертизы.

Однако важно подчеркнуть, что любая инновация, любой образовательный проект не сплошь инновационны; реалистичные проекты так или иначе опираются на отдельные, уже сложившиеся и эффективно функционирующие в существующей практике средства и условия, которые в свою очередь, вполне могут быть проэкспертированы с помощью нормативных процедур и критериев оценки. И в то же время, в инновационном проекте всегда обнаруживаются такие объекты, для которых не только не существует средств оценки, но даже сама деятельность оценивания им не адекватна. Здесь возникает особая методологическая проблема: как возможна и что представляет собой работа эксперта, действующего не в режиме нормативной оценки?

Основные предметы проектной деятельности (а соответственно и их экспертирования) определяются в рамках новых структурных представлений о сфере образования и новых направлений его инновационных преобразований. Сегодня сфера образования предстает перед нами в своих трех предметных проекциях: **образовательные среды** (социо-культурное содержание как источник образовательных программ и ресурсов – учебных, организационных, профессионально-деятельностных и др.); **образовательные институты** (как организационно-нормативные комплексы, в которых осуществляется образование) и **образовательные процессы** (как совокупность разнопредметных деятельностей, в которых происходит становление базовых способностей человека). Особую предметную область составляют два механизма обеспечения образования – это **образовательная политика**, реализующая самоопределение конкретной системы образования в конкретном социуме, и **управление образованием**, скрепляющее его как целостную сферу.

Очевидно, что в рамках такого, достаточно развернутого представления о предметной структуре сферы образования экспертиза любой (даже частной) педагогической инновации потребует внимательного прослеживания (и соответствующей оценки) последствий ее реализации по всем образующим этой сферы. И именно такого рода экспертиза принципиально необходима в ситуациях лицензирования, аккредитации и придания статуса экспериментальной педагогической площадки тому или иному образовательному институту.

Остановимся теперь на содержательной характеристике самой проектной (инновационной) деятельности в образовании, т.к. очевидно, что в данном случае понятие о ней является ключевым. По общему и нестрогому пониманию – проектирование есть идеальное «промысливание», а точнее – **мысленное конструирование и практическая реализация того, что возможно, или того, что должно быть**. Идеальное конструирование воплощается во вполне определенном продукте – образовательном проекте, а практическая реализация выступает в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих данный проект реалистичным и реализуемым.

Идеальное конструирование (оформление в системе представлений и понятий исходного замысла) предполагает проведение целого ряда специальных работ, первой из которых является концептуализация того общего Дела, которое мы хотим свершить в некотором социо-культурном пространстве. К о н ц е п т –

как совокупность разнопрофессиональных и разнопредметных взглядов на исходный замысел (проектную идею) и разнопозиционные отношения к нему – концентрирует в себе достаточно общий (культурный, социальный, образовательный) смысл проекта, цели его реализации, результаты комплексного анализа наличного положения дел («болевые точки», тупики, препоны), намечающие абрис потребного будущего.

На следующем шаге концептуализации определяются основные направления действий и принципы их координации; здесь же намечаются общие способы и условия достижения стратегических целей проекта. Заключительным и наиболее ответственным шагом в концептуализации является обоснованное прогнозирование социально-культурных, общеполитических и собственно образовательных *последствий* (как точек роста, линий развития, потенциально возможных преобразований в данной общественной практике).

Детальная проработка всех вышеперечисленных шагов позволяет получить первый важнейший документ – концепцию инновационных преобразований, которая впоследствии может стать нормативной базой для действий, реализующих данный проект. Вполне очевидно, что сама концепция и ее структурные части оказываются в данном случае достаточно зримыми объектами экспертизы по своим специфическим критериям, характер которых однако совсем не очевиден.

Второй тип работы связан с программированием совокупности видов деятельности в своей логической и временной последовательности относительно исходного замысла. В **П р о г р а м м е** представлены выявленные ранее проблемы, но уже в виде иерархии задач и возможных способов их решения; фиксируются категории участников разрабатываемого проекта и их профессиональный состав, здесь же намечаются способы кооперации и координации их деятельности; определяется номенклатура существующих и необходимых ресурсов и их объемов. Конечная позиция программы – это фиксация заранее *полагаемых результатов и их точный адресат* (как относительно целостный образ потребного, ожидаемого положения дел в конкретном локусе общественной практики).

И, наконец, третий тип работы – это **планирование**, составление общего Плана реализации проекта, который имеет, как правило, годичный временной интервал. В плане должны получить отражение: структурированная ресурсная база, сугубо конкретные Действия, поименованные их исполнители, *конечные продукты и их потребители*.

Как хорошо видно, уже на этапе идеального конструирования некоторого образовательного проекта возможно выявить достаточно большую совокупность разнородных объектов экспертирования (в виде полагаемых продуктов, результатов, возможных схем деятельности); причем многие из них вполне подлежат нормативной экспертизе, другие же – потребуют создания комплекса особых критериев оценки.

Наиболее сложны процедуры экспертирования и неочевидные ее критерии связаны с практической реализацией инновационных проектов, т.к. реализация предполагает прежде всего выявления живых носителей исходной проектной идеи. В самом общем смысле практическая реализация связана с целенаправленным формированием разного рода ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного, профессионально-деятельностного, организационного,

управленческого и др.; заметим, что без ресурсов этого типа никакое материально-финансовое обеспечение проектную разработку не спасет, мы получим лишь фантазийный, бумажный проект.

Первый шаг реализации связан с проектирование **совместности** реализаторов проекта.

Со-вместность – это «все-в-одном-месте»; конечно же, не в одном физическом пространстве или – в одной организации, но в едином смысловом пространстве, границы которого очерчивает и задает исходная проектная идея (замысел). Построение совместности – особая работа с профессиональным сознанием каждого, входящего в проект, работа по выявлению их целей, ценностей, общекультурных представлений, профессиональных позиций.

Суть этой работы связана прежде всего с выявлением носителей адекватного проекту содержания (Кто вы?); предмета и способа их профессиональной деятельности (Что и как вы делаете?); возможностей программирования своей деятельности в рамках проекта (Что и как вы собираетесь делать?). Иными словами, построение совместности участников проекта – это своеобразная конверсия сознания, рассекречивание стереотипов и скрытых установок, формирование новых организованностей сознания (именно здесь впервые образуется интеллектуальный, мировоззренческий, волевой ресурс, без которого всякий проект останется «бумажным»).

Второй шаг реализации связан с выращиванием жизнеспособной **общности** людей, которые уже были участниками разработки проектной идеи, а теперь становятся ее реализаторами. Такая общность не может быть симбиотической (эмоционально-чувственной) или клубной (капризно-вкусовой), прежде всего должна быть позиционной общностью, где каждый является собственником своей профессиональной деятельности, «прозрачной» по своим целям и устройству для каждого другого. Только в этом случае возможна деятельностная кооперация, возможно формирование особого ресурса – организационного – гаранта практической реализации образовательного проекта, гаранта действительно практического преобразования самого образования.

Третий шаг реализации – это рефлексивное оформление и экспертиза последствий воплощения проекта и соотнесение их с исходным замыслом и всеми промежуточными шагами его реализации. И если рефлексия в данном случае есть уяснение самому себе (индивидуальному или коллективному субъекту) своих собственных действий (как это делалось? за счет чего? к чему это привело?), то экспертиза – это соотнесение результатов, последствий действия либо с уже существующими нормативами деятельности, либо с системой специально выработанных критериев. Третий шаг, таким образом, является подлинно оформляющим и скрепляющим нацело деятельность проектирования как в плане разработки проекта, так и в плане его реализации.

Складывающаяся в настоящее время проектная парадигма в науках, ориентированных на образование, а также – формирующаяся культура проектной работы остро проблематизирует современную образовательную практику во всех ее аспектах: в управлении, в организации, содержании и технологиях образования. Именно поэтому так важно параллельно с инновационным движением в образовании разворачивать адекватную ему систему экспертной работы. Только в этом

случае возможно грамотное и эффективное управление не только функционированием сложившейся образовательной системы, но и переходом ее в режим развития и – самим развитием.

Экспертиза инновационных разработок в сфере образования имеет, по крайней мере, две цели.

**О ц е н к а** степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям (либо – существующим традициям), выраженная в совокупности **общих, специальных и конкретных критериев**. По ее результатам возможны рекомендации по доработке основных позиций в предмете экспертизы либо – мотивированный отказ от дальнейшего рассмотрения проекта. Подобная форма экспертной работы (по уже существующей или заранее сформированной системе критериев) может быть названа **нормативно-деятельностной**. Здесь важно отметить, что экспертиза инноваций в современном образовании, как правило, предполагает в качестве своего необходимого продолжения консультирование разработчиков проекта, а часто – и прямое участие в его практической реализации. Отсюда – вторая цель экспертизы.

**П о н и м а н и е** авторского замысла, исходной проектной идеи; выявление ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований. Подобная форма экспертной работы (предполагающая заимствование авторской позиции, своеобразную идентификацию с ним, интерпретацию его собственных действий и показ ему его собственных перспектив) может быть названа **герменевтической**.

Подчеркнем, что обе эти цели не исключают и даже – не взаимополагают, а взаимопронизывают друг друга; в каждой форме экспертной работы присутствуют (должны присутствовать) элементы другой, просто по самому понятию проекта – как образа потребного, но далеко неоднозначного (не нормированного) будущего. Очевидно, что при оформлении типа проектов, требующих «понимающей» экспертизы, начнут выявляться и специфические для них критерии теперь уже нормативно-деятельностной экспертизы.

Перейдем теперь к рассмотрению проблем, связанных с понятием критериальной базы экспертирования инноваций в образовании. Все вышесказанное – это очерчивание предметной области разных форм экспертной работы, которая и задает все многообразие критериев. Их конкретный состав каждый раз определяется характером педагогических объектов, подлежащих экспертной оценке, и наличием (либо отсутствием) общественно и профессионально выработанных нормативов, эталонов, прецедентов. Типологически критерии нормативно-деятельностной экспертизы можно развести по трем основным позициям, что необходимо предусмотреть экспертам при организации практического сопровождения региональных стратегических команд в ходе реализации Мегапроекта.

**1. Общие критерии** – позволяют оценить значимость (общественную и профессионально-деятельностную) предполагаемого проекта с точки зрения основных тенденций, целей и направлений развития и реформирования образования на разных уровнях его организации.

Состав критериев:

– *актуальность* представленного проекта:

необходимость и своевременность реализации проектной идеи для совершенствования и развития соответствующего фрагмента образовательной системы;

– *новизна* (оригинальность) проектной идеи:

принципиально новый подход, совершенствование существующей образовательной ситуации, модернизация массово-педагогической практики, предложение альтернативы и т.д.;

– *масштабность* проекта:

локальный, местный, региональный, межрегиональный, общегосударственный;

– *системность* проекта:

фрагментарный или системный характер (сценарий отдельного урока или образовательная программа, набор педагогических действий или образовательные технологии, методическое или научно-организационное обеспечение и т.д.);

– *эффективность* проекта:

улучшение, существенное обогащение, кардинальное преобразование существующей образовательной ситуации;

– *транслируемость* проектной идеи:

экстраординарность условий реализации идеи или возможность ее тиражирования.

*Основой общей критериальной оценкой является соответствие предполагаемых действий концептуальным целям и программным установкам проекта.*

**2. Специальные критерии** – позволяют оценить компетентность автора проектной идеи и содержательность проекта с точки зрения его полноты, соответствия нормативным и понятийным требованиям.

Состав критериев:

– *полнота структуры* проекта:

анализ образовательной ситуации, развернутая концепция проекта (проектная идея, описание проблем, постановка целей, формирование задач), содержательная и организационная модель образовательной системы или ее фрагмента, план реализации проекта с ресурсным обеспечением, смета реализации;

– *степень проработанности* структурных элементов проекта:

полнота, углубленность, конкретность и т.д.;

– *согласованность* структурных частей проекта: соответствие анализа ситуации – описанию проблем, концепции – основным направлениям деятельности, целей и задач проекта – существующим и необходимым ресурсам

(технологическим, организационных, профессиональных, финансовых и т.д.).

*Основой специальной критериальной оценки является соответствие целей, задач программы и плана действий той предметной области образования, относительно которой предполагается инновационные преобразования.*

**3. Конкретные практические критерии** – позволяют оценивать степень обоснованности проекта с точки зрения возможностей его воплощения и жизнеспособности.

Состав критериев:

– *реалистичность* проекта:

соответствие идеи, целей и задач проекта реальной образовательной ситуации, уровень обеспеченности проекта разного рода ресурсами, выявленность источников дополнительных ресурсов;

– *реализуемость* проекта:

наличие, вовлеченность и согласованность действий других субъектов образовательной ситуации с действиями автора проекта при его реализации (характер организационно-деятельностного ресурса);

– *инструментальность* (управляемость) проекта:

наличие научно-организационного обеспечения, способов и плана действий по реализации проекта, сформированность образовательных ресурсов.

*Основой конкретной критериальной оценки является наличие специальных механизмов формирования разнообразных ресурсов, профессионально-деятельностных коалиций субъектов из разных общественных практик и их соответствия реальной образовательной ситуации, на которую ориентирован данный проект.*

Таковы типологические группы критериев оценки инноваций в образовании, которые в реальной экспертизе могут быть конкретизированы относительно предметного содержания проектной работы и технологизированы относительно ее способов.

В заключение – несколько слов о процедурах экспертирования. Они определяются типом объектов экспертизы и общей формой экспертной работы. **Индивидуальная экспертиза** может проводиться отдельным профессионалом по четко очерченному предметному содержанию (методика, устав, учебный план и т.п.) в соответствии с либо уже существующими нормативами, либо по специально разработанным критериям; **коллективная экспертиза** – по достаточно формализованному методу «Дельфа», когда отдельные фрагменты проекта получают взвешенную оценку группы профессионалов; **комплексная оценка** – полипрофессиональная и полипредметная – предполагает разработку специальной технологии по согласованию совокупности групповых и индивидуальных экспертиз относительно сложного, многоаспектного проекта в рамках единого экспертного заключения; здесь наиболее эффективны *метод компетентных судей и метод*

*прецедентов*, используемых как в режиме нормативно-деятельностной, так и в режиме герменевтической экспертизы, либо – и той и другой.

И, наконец, последняя позиция экспертной работы – **экспертное заключение**. Сегодня становится нормой и культурой управленческой деятельности в образовании создание полипрофессионального Экспертного Совета, который по сути оказывается высшим «экспертом экспертов». Это означает, что важнейшей функцией члена Совета является подготовка грамотного управленческого решения на основании представленного экспертного заключения, в котором характер объектов экспертирования, его критериальная база и техники экспертирования должны быть максимально полно раскрыты.

В этом случае экспертиза инновационных образовательных проектов становится одним из важнейших инструментов управления нормальным функционированием и его развитием, что, на наш взгляд, также является одной из реальных задач сетевого проекта «Нижегородская инновационная школа».