

И Д. Проскуровская

(1999 г.)

ЭКСПЕРТИЗА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

Одним из наиболее важных результатов интеллектуальной жизни XX века стала артикуляция двух предельно возможных контекстов, необходимых для деятельностного самоопределения - *функционирование (или воспроизводство) и развитие*.

Уже к середине 30-х годов в ряде гуманитарных теории (Л.С. Выготский и др.) было высказано предположение о том, что наряду с фундаментальным процессом воспроизводства человеческой жизни существует (должна существовать) особая область феноменов, которая! поддается объяснению и пониманию с точки зрения логики "ставши объектов, и которая может быть названа областью человеческого развития.

Во многом это был проектный ход; он выражал скорее требования ценностные установки тех мыслителей, кто уже в начале XX века анализировал процессы динамики различных человеческих систем, в том числе, становления и распада крупных идеологических образований - тоталитарных государств [2]. Вывод, который был сделан отечественными обществоведами состоит в том, что в течение большого исторического отрезка времени - практически на протяжении всего XX века - Россия существовала *без общества*; она была государством, в котором отсутствовала сама реальность общественной жизни как *пространства возможного ношения культурных, образовательных, гражданских, профессиональных, возрастных инициатив*; выбора механизмов личностной и групповой идентификации и т.д. Поэтому создание таких практик, которые напрямую связаны с обеспечением и поддержкой сферы социума, рассматривается сегодня как важный шаг в направлении восстановления человеческого потенциалом разворачивания *продуктивных* форм общественной жизни.

Вместе с тем, сама возможность создания подобных практик требует ее субъектов не только и даже не столько организационных усилий (как это, к сожалению, очень часто трактуется в различных программах и проектах), сколько в первую очередь освоения соответствующих техник практик мышления в области возможного социального действия. Если опираться на обозначенные выше контексты деятельностного самоопределения - *функционирование и развитие*, то можно попытаться наметить линии концептуального оформления указанных практик. (Это концептуальное оформление будет связано с построением методологических и теоретических средств, с помощью которых может достигаться понимание, объективация и описание процессов развития в отличие от функционирования). Одна из них связана с различением логик *целевого и ресурсного подходов* [4]. Представляется, что в этих подходах по-разному ставится вопрос о *соотношении* идеального и реального как *основании* человеческого действия.

Любое действие в рамках целевого подхода анализируется как *исполнительское*, то есть в ориентации на достижение некоторой цели, реализацию заданного образа и проверяется на соответствие им. В качестве критерия результативности исполнительского действия выдвигается максимальное приближение к требованиям, представленным в виде определенного образа или сформулированной цели. В этом смысле все то в действии, что не укладывается в стратегию достижения цели, соответствия заданному образу, норме трактуется как несущественное, мешающее, подлежащее нивелированию различными средствами.

Действие в рамках ресурсного подхода всегда берется как *инициативное* и анализируется таким образом, "как если бы" оно являлось ресурсом, открывающим зону ближайшего и возможного изменения системы.

Сказанное означает, что "ресурс" не существует натурально, как вещь; в качестве ресурса развития действие впервые возникает в особой логике мышления и деятельности. "Быть ресурсом - это значит быть взвешенным, измеренным в различных системах координат, быть соотношенным с различными горизонтами актуального и потенциального преобразования" [4; С. 13]. Идея ресурса удерживает в себе момент несоответствия ожиданиям,

идеальному образу, требованиям, которые предъявляет инициативное действие к самому себе и которые могут предъявляться к нему со стороны. Она предполагает выделение базового *конфликта* (при этом удерживая его как ценностно важное) между принципиальной необходимостью быть представленным, выраженным, зафиксированным в знаке (например, в виде цели), и реальной невозможностью быть полностью и адекватно схваченным в нем, В этом смысле инициативное действие никогда не является только тем, чем оно *должно быть*; оно всегда избыточно по отношению к самому себе,, не равно самому себе, оно никогда не соответствует нормам, ожиданиям (представлениям) со стороны других, и именно в этом смысле может выступать ресурсом по отношению к ним (то есть формировать ожидания, представления, требования, цели, нормы и т.д.).

Теперь, если вернуться к сформулированной выше задаче концептуального оформления практики, берущей на себя ответственность за обеспечение и поддержку процессов развития, то мы уже фактически указали на один существенный момент, а именно: это должна быть особого рода практика, которая организует *деятельностное* разрешение конфликта между идеальным (знаковым, нормативным) реальным (инициативным, поисковым) способами существования действия. Отвечая на вопрос о том, в каких понятиях может быть выражено данное противоречие, мы развели сами эти способы существования, рассмотрев их в качестве логик, организующих мышление. Теперь необходимо понять, "как эти процессы вступают между собой в конфликт, и в чем состоит роль той искусственной деятельности, которая надстраивается в качестве управляющей над этими процессами и является способом решения этого конфликта?" [6; С.22].

Вопрос о том, как выстраивать отношение к чему-либо как к единичному, уникальному, индивидуальному не является банальным. В отличие от массового, стандартизированного, нормативного способ отношения к инициативному и поисковому (экземпляризованному) представляет собой действительную проблему. В самом деле, если мы полагаем, что не можем просто сличить или соотнести поисковое (инициативное) действие с некоторой нормой (образом, целью), не нивелируя его содержания, то как организовать понимание? Как осуществлять управленческое действие, если за каждой инициативой стоит собственная *индивидуальная история*?

Выдерживая логику ресурсного подхода, мы должны сказать, что находимся сегодня в такой ситуации, когда существует целый ряд социокультурных, в том числе образовательных, процессов, которые никаким образом не соотнесены друг с другом. Они протекают, не будучи введены в некую единую систему оценок, внутри которой эти процессы можно как-то соотнести и оценить. И мы не можем иерархизировать эти процессы, указав на принципы их соответствия и степень важности друг относительно друга. Сегодня такой единой системы оценок просто нет: ни на одном из процессов нельзя поставить маркер первичности или истинности; невозможно безапелляционно определить, какой проект сейчас наиболее важен и какой необходимо в данный момент поддерживать.

В этой связи представляется абсолютно непродуктивной распространенная сегодня трактовка образования в терминах выполнения (реализации) государственного или (что по смыслу то же самое) социального заказа. (В этом, кстати, немаловажный фактор того, что в ситуации экономической нестабильности на образовании начинают экономить, рассматривая его лишь как сферу вынужденных социальных обязательств государства. Концептуально и стратегически образование важно рассматривать как одну из инвестиционных сфер, в которую должно быть выгодно делать вклады, то есть как сферу, где может создаваться и воспроизводиться государственный ресурс).

Результаты проводимых социологических исследований показывают, что в образовательной ситуации России идет активный процесс инициации, поиска механизмов личностной и групповой самоидентификации; все больше появляется образовательных учреждений, желающих обрести "свое лицо", ищущих собственные основания в деятельности, ориентирующихся на собственное понимание актуальности тех или иных образовательных программ и проектов.

Однако такая ситуация смысловой множественности становится *открытой* или *ситуацией*

свободы лишь в том случае, если *субъекты образовательной практики* получают реальную возможность стать *субъектами образовательной политики*, то есть оформить, выразить и представить для публичного обсуждения собственные, присущие им замыслы, концепции, перспективы. Представляется, что такая возможность связана в первую очередь с освоением техник интеллектуальной профессиональной самоорганизации, являющихся реализацией тех или иных *принципов свободопользования* (С.Э. Зуев).

В этой связи интерес в образовании представляют такие управленческие практики, которые связаны с поддержкой процессов инициации и поиска, направленной на самоорганизацию субъектов образовательной практики. В социокультурном плане эти управленческие практики чаще всего осмысляются в контексте перехода от принципов директивного контроля за образованием к принципам демократического управления и *развития* образовательной сферы. Такой переход видится в двух взаимосвязанных аспектах:

- как переход от монополюльно-государственного к *общественно-государственному* характеру образовательной политики;
- как переход от инспекторских ("закрытых", ведомственных) к *экспертным* ("открытым", полипрофессиональным) механизмам оценки и анализа деятельности в образовании.

До тех пор, пока горизонт ненормативности открыт (или мы сознательно оставляем его таковым), *средства и способы интеллектуальной самоорганизации* оказываются единственным продуктивным основанием для вынесения оценки и анализа деятельности в образовании, и в данном случае трактуются как *предмет экспертизы*.

Конкретизация этого положения заключается в том, что экспертиза понимается как такая деятельность, которая помогает строить *знание о самом себе*. Пометим здесь пока лишь тезисно некоторые моменты.

1. Одно из важных представлений, сформулированных в гуманитарной теории, заключается в том, что возможность и перспективы развития человеческих систем во многом зависят от того знания о себе, которое они используют в процессе своего становления. Именно характер представленности самой себе в большей степени, чем любые внешние влияния, определяет то, чем станет система в будущем.

2. Вместе с тем было зафиксировано, что знать о себе, быть знающим - проблема. Знание не сводится к внутреннему смыслу. Знание не есть ощущение текущего состояния, в котором находится система. Быть доступным не только очевидности, не только опыту проживания и деятельности, но и умозрению, разуму, логике - значит подлежать разумному управлению, исследованию и развитию. Отсюда может быть сформулирована главная проблема - *проблема возможности знания о себе как собственного способа присутствия в пространстве идеального*.

3. Сегодня эта проблема оказалась актуальной для инновационных образовательных учреждений и их инициативных групп. Отсутствие средств профессиональной интеллектуальной самоорганизации привело к тому, что произошло массовое выделение и разделение образовательных учреждений на организационном уровне; однако ввиду господства в педагогическом сознании целевого подхода как предельной рамки для самоопределения, ориентированного на всеобщее (норму), не произошло их *индивидуализации*, то есть локализации как человеческих систем.

4. По-видимому, представление о *норме* есть объективация такого допущения возможности знать за тебя, вместо тебя, "тобой".

М.К. Мамардашвили называет это аксиомой исключительности, аксиомой, которая устанавливает определенные области монополии на знание и понимание: "Если мы говорим, что мы что-то понимаем..., то мы при этом предполагаем, что это *что-то себя не понимает*, либо, что оно себя не понимает *в данный момент*. В общем любое умозрительное допущение "твоего", "моего" понимания чего-либо с необходимостью, аксиоматически предполагает, что это "что-то", хотя бы в ситуации нашего понимания себя не понимает. Когда *мы* понимаем, то *оно* само себя не понимает: если оно понимает само себя, то значит мы его не понимаем" [3; С.359].

5. В этой связи одним из главных вопросов экспертизы оказывается вопрос о выделении такой единицы человеческих систем, которая могла бы удерживать в себе и не фальсифицировать

собственно человеческий "опыт бытийствования" (С.В. Попов) - как опыт сопричастности сущности происходящего, по отношению к которой становится осмысленным вопрос о знании.

6. Эксперт - не тот, кто знает за тебя о тебе и может объяснить. Эксперт - тот, кто отвечает на вопрос: "Как можно в мышлении и знании иметь дело с единичным и уникальным?" Эксперт - тот, эффектом деятельности которого является знание о самом себе; он помогает совершить переход от феноменологии инициативного, поискового действия к *содержанию* этого действия [1].

7. В основу различения экспертизы и инспекции могут быть положены разные способы концептуализации идеи Знания. Если в первом случае (экспертиза) механизмом развертывания знания выступает индивидуальная рефлексия, которая может приобретать любые формы и втягивать любые средства (знание существует объективно, но получено может быть только индивидуально), то во втором (инспекция) механизмом развертывания является массовая деятельность (массовые процессы). Предполагается, что знание и *есть* сама объективная действительность, коллективно отражаемая (сравнить: различие модусов "любой" и "каждый").

8. Эксперт и инспектор приходят из разных реальностей. Эксперт - из пространства культуры и общества, инспектор - из государственных структур. В пространстве экспертизы образовательное учреждение представляется как коллектив проектировщиков, а его деятельность - как *культурно-образовательная инициатива* (А.И. Адамский). Экспертиза разворачивается изначально по поводу опыта решения проблемы, а не демонстрации того, как образовательное учреждение добивается результатов.

9. Инспекция проверяет подведомственное учреждение на результативность. Экспертиза направлена на проявление *эффективности* его деятельности. Эффект в данном случае понимается как результат, который в других проектах может быть использован как ресурс.

Что сегодня образование может предложить становящемуся обществу в качестве ресурса? В каком смысле образование может выступить ресурсом для общества? Ответ на эти вопросы напрямую связан с выбором предметности образовательного действия, или с *содержанием образования*.

10. Экспертиза разворачивается на границе образовательного проекта с другими возможными типами проектов (например, социальными) и строится как пространство взаимодействия эксперта и проектной группы. Экспертиза встраивается в развитие деятельности, создает дополнительный интеллектуальный ресурс. Экспертиза - момент опознания, самоидентификации проекта. Эксперт входит в пространство экспертизы с собственной гипотезой, которая должна выступить как знак, по отношению к которому обнаруживается, фиксируется, становится проектное действие как значащее.

11. Механизм экспертизы позволяет относиться к образовательной инициативе именно как к *инициативе*, то есть как к ресурсу развития, а не воспроизводству заранее известной или установленной нормы. В отличие от инспекции, принцип которой строится на *идее соответствия* рассматриваемой инициативы существующим или разрабатываемым моделям и требованиям к ним, экспертиза направлена на *соорганизацию* поисковых инициативных действий и оформление ее в знание.

12. Экспертиза позволяет "длить инициативность", сохранять ее, а идею нормы вводить на следующем шаге (в частности, через обсуждение культурно-исторических оснований разворачиваемой деятельности). Экспертиза способствует созданию "свободного ресурса" в мире образования и культуры, поскольку начинает не с соответствия норме как таковой, а со способов деятельностной самоорганизации. Она увязывает три фактора ситуации взаимодействия идеального (знакового, нормативного) и реального (инициативного, поискового) способов существования действия: а) педагогическую деятельность; б) проектную работу; в) педагогическую культуру [5].

Литература

- 1.Анисимов О.С. Экспертная мыследеятельность: функция, процессы, модели. В сб. Экспертиза: теория, практика. - 2-е издание. Новокузнецк. Изд-во ИПК, 1998.–С.4-11
- 2.Мамардашвили М.К. Современная европейская философия (XX век) // Логос: философско-литературный журнал. М., 1991. - С.109-131.
- 3.Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Три беседы о метатеории сознания (Краткое введение в учение виджнянавады) // Труды по знаковым системам. Изд-во Тартуского ун-та, 1971. Вып. V. С.345-376.
- 4.Программирование культурного развития: региональные аспекты. - М., 1991. -121с.
- 5.Рекомендации к разработке механизма экспертизы педагогических инновационных проектов, проводимой в рамках конкурса Фонда "Культурная инициатива" (рукопись).
- 6.Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства - идея педагогического поиска (идентификация пространств полагания) // Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-ой Межрегиональной тьюторской конференции, Томск, 29 февраля - 2 марта 1996 г. - Томск, 1996.-С. 15-30.