

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ (ГЭТО)¹

В общем виде предназначение гуманитарной экспертизы толерантности в образовании (ГЭТО) вытекает из целей и основных положений Федеральной Программы "Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе" и состоит в создании эффективной системы обратной связи для реализации этой Программы в сфере образования.

Кроме того, с нашей точки зрения, важнейший смысл ГЭТО состоит в том, чтобы и за рамками действия Программы **инициировать процесс осознания** педагогическим сообществом практикуемых им ценностей и способов деятельности "в координатах толерантности". В перспективе такая экспертиза должно стать не внешней добавкой, досадной нагрузкой и т.д., а важным элементом **общей и постоянной** системы обратной связи в сфере образования. И эта система должна работать таким образом, чтобы, во-первых, обеспечить "**прозрачность**" любой образовательной ситуации по критериям толерантности, а во-вторых, гарантировать, что любая образовательная программа (проект) будет иметь **право на существование только при условии положительных результатов** экспертирования ее деятельности по этим критериям.

Как подчеркивается в *Декларации принципов толерантности (1995)* "необходимо поощрять методы систематического и рационального обучения терпимости, **вскрывающие** культурные, социальные, экономические, политические и религиозные **источники нетерпимости**, лежащие в основе насилия и отчуждения" (*подчеркнуто нами*). Поэтому "вскрытие источников нетерпимости" - в данном случае в самой системе образования - должно стать одной из первоочередных задач ГЭТО.

Как уже указывалось, одной из исходных посылок гуманитарной экспертизы выступает **принцип опасности**, который Б.Г. Юдин сформулировал так: впервые имея дело с какой-либо вновь созданной технологией, лучше действовать без спешки, а подумать, посмотреть, не повлечет ли она за собой каких-то рискованных последствий. (Психологическая диагностика..., 2001). Более конкретно этот принцип раскрывается с помощью двух "презумпций" (Ашмарин и др., 1997, с. 76):

"презумпция виновности" - любое социальное или научно-техническое новшество можно считать источником негативных последствий, рисков, угроз для человеческого потенциала, пока в отношении него не показано обратное;

"презумпция бдительности" - нередко угрозы, риски и негативные последствия оказывались непредвиденными не потому, что их принципиально невозможно было спрогнозировать, а просто из-за того, что никто не предпринимал необходимых для этого специальных усилий.

¹ Источник: <http://www.tolerance.ru/teacher/kabinet/metod-osnovi.html> (проверено 22.12.2012)

В приложении к проблеме развития толерантности в образовании это означает, что гуманитарная экспертиза призвана обеспечить **превентивную защиту** сферы образования - и прежде всего детей - от внедрения в нее возможных нововведений, способствующих (прямо или косвенно, осознанно или нет) снижению толерантности и росту нетерпимости хотя бы в одном из измерений. Именно поэтому так важно понять возможные “угрозы” толерантности и прежде всего - **источники и причины развития интолерантности.**

Было бы большим упрощением рассматривать проблему развития толерантности (точнее, преодоления интолерантности) в сфере образования **только как отсутствие** в нашей системе образования соответствующих тем, упражнений или видов работы. Если все дело только в этом, то надо эти недоработки, пробелы просто восполнить - ввести специальные предметы, добавить новые темы, провести специальные семинары, тренинги и т.д. Все перечисленное, безусловно, важно и, видимо, должно привести к определенным позитивным сдвигам. Но решит ли это проблему как таковую? Для этого необходимо сначала ясно осознать **природу самой проблемы.** Почему вообще в образовании имеет место нетерпимость, каковы ее истоки и причины?

Используя известную дихотомию А. Маслоу, можно предположить возможность двух принципиально разных взглядов на эту проблему:

- “**дефицитарный**”, в соответствии с которым проблема является следствием тех или иных отдельных недостатков, ошибок и отклонений от вполне “нормального” общего положения дел в образовании;
- “**бытийный**”, который исходит из признания источником проблемы принципиальные, сущностные характеристики системы образования.

Исходный взгляд на проблему предопределяет стратегию ее решения: в первом случае коротко ее можно определить как стратегию исправления частных недостатков, во втором - как изменение сущности. Чаще всего проблема питается из обоих источников, но ключевая роль принадлежит сущностным причинам. Интолерантность - это не только и не столько следствие ошибок и недоработок, не просто “отклонение” в образовании, а его неизбежная характеристика, закономерное следствие, атрибут того подхода к образованию, который сегодня у нас господствует.

Проведенные в рамках гуманитарной экспертизы ряда образовательных учреждений исследования показали, что в жизни большинства школ есть порождающие различные формы интолерантности внутренние факторы, основные из которых:

- недемократичность “уклада жизни школы” и всей системы управления в образовании;
- образовательная парадигма “последних истин” и навязывания ценностей, монологизм и этноцентризм содержания учебного материала, отсутствие (или незначительность) вариативности образования;

- патерналистская позиция учителя в учебном и воспитательном процессе;
- авторитарный стиль общения взрослых с детьми;
- ценностные установки и личностные особенности (а также проблемы) учителей.

Среди последних можно выделить, например, *синдром “уступчивой личности”* (порождающий целый “букет” проблем в сфере межличностных отношений), который, по мнению некоторых исследователей (см. Молоканов, Аминов, 2001), является в отечественной образовательной системе неизбежным и, по сути, профессионально-значимым (!) качеством учителя. С одной стороны, взрослые с такими психологическими особенностями преобладают сегодня в образовании и вполне соответствуют традиционной педагогической деятельности (тогда как учителя с качествами, к примеру, самоактуализирующейся, творческой личности часто испытывают серьезное сопротивление системы и, как правило, в школе плохо приживаются). С другой стороны, именно такие взрослые вольно или невольно выступают мощнейшим источником развития нетерпимости у детей.

Недемократичность школьной жизни и бесправная, по сути, позиция учителя тоже создают благоприятную среду для формирования общей атмосферы интолерантности. Унизительное положение учителей часто ведет к “переадресованной” агрессии в направлении учеников, более доступных и уязвимых, нежели подлинные источники фрустрации (см. данные, полученные в исследовании Петренко и др., 2000).

Патернализм в отношениях взрослых с детьми в системе образования, с одной стороны, неизбежен и как помощь и забота со стороны более старшего и сильного, безусловно, необходим. Однако, с другой стороны, при нарушении определенной меры и баланса, при превращении такого рода неравноправных отношений в универсальный принцип, в “гиперопеку” появляются серьезные опасности. Во-первых, опасность притеснения важнейших прав гражданского общества (прав на свободу человека, на его автономию и на защиту этой автономии). А во-вторых, опасность развития у “объекта” такой неумеренной и неадекватной “заботы” не только пассивности, различных зависимостей, но и активного отторжения патернализма, сопротивления и даже противодействия. В целом доминирование патерналистских отношений и гиперопека способствуют возникновению противостояния между взрослыми и детьми и росту интолерантности.

В разных образовательных учреждениях, конечно, степень выраженности перечисленных факторов - которые можно условно назвать **“риски развития интолерантности в образовании”** - существенно различается, и, соответственно, меняется вектор их совокупного влияния на развитие толерантности (интолерантности). Кроме того, важно отметить, что отношение школы и учителей к проявлениям нетерпимости неоднозначное и зависит от ее “носителя”. С одной стороны, школа весьма негативно и болезненно реагирует

на интолерантность со стороны учеников (даже когда это проявление почти неизбежного и во многом спровоцированного “подросткового протеста”). Но, с другой стороны, достаточно лояльно относится к проявлениям нетерпимости самими учителями и даже (осознанно и не очень) способствует этому. Более того, во многих случаях нетерпимость (в самом широком и различном смысле) со стороны взрослых (а нередко и между детьми) в школе если и не развивают в открытую, то вполне определенно терпят и даже поддерживают, находя разнообразные моральные и педагогические оправдания.

Но в любом случае, как показывают результаты исследований, сохраняется главная тенденция: основной источник, психологический смысл проявлений нетерпимости в образовании для его участников - **защита, неадекватная форма самоутверждения, связанная с глубинной неуверенностью в себе, личными проблемами и давлением со стороны образовательной системы.** Иными словами, в целом подтвердилось высказанное выше предположение о решающем влиянии “личностного компонента” на развитие толерантности-интолерантности.

Таким образом, предварительные результаты исследования толерантности с помощью процедур гуманитарной экспертизы образования ясно указывают на необходимость работать с этой проблемой не только в направлении “заполнения пустот” путем введения специальных обучающих программ и другими способами ликвидации “дефицита терпимости”. Необходимо выявление конкретных источников, питательной среды для нетерпимости в устройстве жизни школы, в самом учебном процессе, в личностных и ролевых особенностях учителей, и на этой основе нужно вести разработку путей и способов предупреждения “рисков развития интолерантности в образовании”. Именно в этом состоит первый и самый важный шаг по созданию условий для полноценного становления толерантности.

Принципиально важное требование к ГЭТО состоит в том, она не должна превратиться в еще один вид “проверок сверху”, дополнительное давление на школу со стороны чиновников. Главный вектор этой экспертизы и заинтересованность в ее проведении должны идти не “сверху”, а “снизу”, точнее - изнутрисамого образовательного процесса, от самих его участников. Один из возможных вариантов такого подхода - применение принципа, аналогичного применяемому при экологической экспертизе “принципу презумпции потенциальной экологической опасности” любой намечаемой хозяйственной деятельности, в соответствии с которым инициатор деятельности **обязан предоставить веские доказательства безопасности намечаемой им деятельности** (ориентируясь на действующие экологические стандарты). Такой порядок был введен Законом “Об экологической экспертизе” (принят в 1995 г.); ранее логика экологической экспертизы была противоположной: оппонирующая сторона (например, общественность, экологические организации или государственные эксперты) должна была

выискивать доказательства опасности (или, при более оптимистичной исходной позиции - безопасности) того или иного проекта. Именно таким образом, в основном, и осуществляется ныне практика гуманитарной экспертизы в сфере образования (хотя практика аттестации и лицензирования образовательных учреждений уже использует процедуры самоаттестации и внутренней экспертизы).

Следование принципу презумпции потенциальной опасности в образовании позволит эту проблему поставить с головы на ноги - и тогда именно авторы любой образовательной программы или проекта должны предоставлять доказательства ее безопасности по критериям толерантности. То есть сами разработчики проводят необходимые исследования (в том числе и с привлечением независимых экспертов) и показывают выполнения требований по "критерию толерантности". Внешние (общественные и государственные) эксперты анализируют предоставленную в результате такой первичной экспертизы информацию, качество экспертных процедур, а также выборочно проверяют реальное положение дел на местах.

Стратегическая цель предлагаемого подхода к ГЭТО - превращение "принципа толерантности" из внешнего требования во "внутренний" императив, из эпизодических и частных проверок - в постоянно действующую внутришкольную рефлексивную систему (работающую по типу мониторинга, или как один из вариантов "самоанализа", или иначе) за уровнем толерантности, такую же основательную, целостную и постоянную, как, например, медицинский контроль за состоянием здоровья детей. Именно поэтому и само проведение ГЭТО (методы, процедуры, формы организации и т.д.) должно нести в себе ценности толерантности и взаимоуважения.

Из этой стратегической установки следует и подход к решению другой важной проблемы - чему при проведении ГЭТО отдать приоритет. Как уже отмечалось, если за основу взять личностный подход, то приоритетное внимание будет уделено **личностному компоненту** толерантности. А из этого, в свою очередь, с необходимостью следует приоритет развития над формированием и особое внимание к условиям, среди которых выделяются ценности, качество взаимоотношений между взрослыми и детьми и особенно - личностная зрелость и профессиональное сознание самих взрослых. Можно предположить, что решающим условием успеха всей Программы может стать продвижение к толерантности именно взрослых - учителей, воспитателей, руководителей, родителей. Соответственно, именно с этого и следует начинать и сделать это главной точкой приложения сил.

Еще одна принципиально важная проблема заключается в том, чтобы ГЭТО создавалась и развивалась именно как **экспертиза** и не превратилась в инспектирование или иной вид формализованного контроля. Поэтому в разработке и практической реализации концепции ГЭТО приоритет должен быть отдан не методикам или признакам, а тому, что и делает экспертизу экспертизой - то есть экспертам. Иными словами, начинать надо с подготовки

экспертов, имея целью создание в системе образования полноценного **института независимых экспертов**. Без решения этой проблемы трудно рассчитывать на успех - без адекватной и эффективной содержательной обратной связи любое серьезное изменение в системе образования обречено.

В то же время, есть уже довольно большой опыт подготовки экспертов, создаются специальные центры, программы обучения и т.д. (Артюхов и др., 1997; Баронене, 1997; Борытко и др., 1998; Гуружапов, 2000; Барскова, 2001; Мкртычян, 2002). Перспективной формой подготовки экспертов можно признать создание системы совместных экспертных групп - по типу совместных общественно-государственной и профессионально-общественной форм экспертизы, разработанных в коллективе А.Н. Тубельского, а также в московской Ассоциации инновационных центров (см. Положение об инновационной школе, 1997; Положение о культурно-образовательных..., 1997; Тубельский, 1997, 2001 и др.).

Другой аспект “проблемы экспертов” - кто может выступать в этом качестве, кто является субъектом экспертной деятельности. В соответствии со стратегическими целями ГЭТО в перспективе главным субъектом должен стать сам **педагог**: и в позиции “внутреннего эксперта”, и включаясь в работу межшкольных экспертных групп, а главное - “интериоризируя” экспертную деятельность в свою повседневную работу с детьми. Очевидно, что ценность толерантности станет реальным ориентиром нашего образования и окажет конструктивное влияние на детей лишь в том случае, если будет понята и принята прежде всего взрослыми - учителями, руководителями, а также родителями.

Ситуация с уровнем развития толерантности в отечественном образовании существенно будет меняться не столько под влиянием усиления контроля, сколько с изменением в профессиональном сознании учителей. Налаживание с помощью ГЭТО системы постоянной содержательной обратной связи и включение в нее учителей в качестве активного субъекта создает реальные предпосылки для эффективного действия принципа толерантности в практике образования - поскольку существует “онтологическая зависимость способа бытия (в данном случае профессионально-педагогического) от осознания природы этого способа” (Колесникова, 1999, с. 28).

На данном этапе учителя, скорее всего, не готовы к полноценному участию в ГЭТО в качестве экспертов - более реалистичным выглядит предложение А.Г. Асмолова, чтобы первичную экспертизу проводили психологи школы (но и они на сегодня в массе своей не готовы, и необходима соответствующая подготовка). Действительно, наиболее подходящим на роль ведущего субъекта “внутренней экспертизы” видится **школьная психологическая служба**. Аналогичные предложения уже высказывались в отношении “мониторинговой школьной психологической службы, выступающей в качестве субъекта мониторинга” (Репкин и др., 1995). Однако и учителей необходимо активно включать в эту работу с самого начала.

Из этих же соображений имеет смысл пойти дальше и подключить к процессу самоисследования и самих **учащихся** - ценный позитивный опыт в этом направлении накоплен, например, в Англии, где определенную информацию для оценки уровня развития отдельных аспектов ключевых компетентностей собирают сами ученики, создавая так называемый “портфолио”, (“портфель доказательств”), и именно таким образом получают сведения о тех параметрах развития, которые не поддаются формализованному, точному измерению. Не менее интересные результаты и свидетельства возможности и перспективности такого “многоголосия” субъекта экспертизы свидетельствует многолетний успешный опыт проведения А.Н. Тубельским и его коллегами гуманитарных общественно-профессиональных экспертиз образовательных инициатив (Тубельский, 1997, 1999, 2001; Иванов и др., 1997).

Объектом экспертизы, как уже отмечалось, в самом общем виде выступает вся та информация, в отношении которой экспертам предлагается вынести свое суждение.

Если экспертированию подлежит **образовательная программа**, или шире - **образовательный проект**, то предлагается **многоуровневая модель экспертизы**. Она включает в себя три основных уровня анализа образовательного проекта (ОП):

- А) замысел и концепция ОП;
- Б) реализация ОП;
- В) результаты ОП.

Возможны и другие варианты "деления" по уровням, например:

- уровень Программы (текста);
- уровень Реализации программы (учебно-воспитательного процесса);
- уровень Личности (ученика, учителя и др.)

или

- уровень программы;
- уровень организации (образовательное учреждение);
- уровень деятельности (ученика, учителя, администрации).

Эти уровни (в дальнейшем будем использовать первый из перечисленных вариантов) могут быть включены в экспертизу последовательно или одновременно. Различаются они как собственно экспертными задачами и методами исследования, так и содержанием и “природой” экспертируемой информации.

На первом уровне экспертизе подлежат в основном **документы** - тексты концепции и обоснования, программ, методических разработок и т.д., а также **материалы собеседования** (интервьюирования) на эти темы с авторами ОП. Здесь наиболее значимые направления исследования по критериям толерантности - цели и ценности данного ОП, исходная философско-психологическая концепция (включая представления авторов о приоритетных направлениях развития ребенка, об условиях и приемлемых средствах, о показателях критериях качества работы и т.д.), предлагаемое содержание и

методы учебной деятельности, возможности для вариативного и индивидуального подхода, система контроля и оценки. Все названные компоненты рассматриваются в “координатах толерантности”, в соответствии с выделенными составляющими предмета и критериями экспертизы.

При всей важности экспертизы на этом уровне, следует очень серьезно отнестись к следующим предупреждениям. “С какой бы точностью и скрупулезностью не разрабатывался проект на дореализационной стадии, динамика социальной и человеческой реальности такова, что:

- никогда невозможно учесть все многообразие и всю сложность факторов, влияющих на нашу проектную деятельность (многие из них только и обнаруживаются в процессе реализации проекта);

- неопределенность и нестабильность, в ответ на которую рождается проект при его реализации, сначала даже усиливается, а вовсе не снижается (причем настолько усиливается, что заставляет уточнять вновь и вновь содержание проекта);

- пресловутый человеческий фактор обнаруживает себя именно в проектном действии, а не только в создании проектов (культура проектирования и культура проектного, социального действия не совсем одно и то же, поскольку реализация социального проекта сильно меняет самого проектировщика).

Именно поэтому необходимо, чтобы мониторинг проекта разворачивался не как процедура простой фиксации результата, состояний и их динамики по четко и однозначно определенным показателям, но как аналитическая процедура”. (Прозументова, Абакумова, 2002. с. 124-125).

На втором уровне анализа основное содержание объекта экспертирования составляют различные аспекты **процесса реализации ОП**, его реального “жизненного пути”. Именно постижение этой “живой действительности” проекта должно служить основанием всей экспертизы; остальные аспекты анализа могут существенно дополнять, но не могут подменять (и тем более - отменять!) исследование реального бытия проекта. Экспертиза процесса реализации ОП - самый важный этап, но и самый сложный, самый “неуловимый” и трудно формализуемый. Здесь есть возможность определить не только что происходит, но и попытаться ответить на более существенные с гуманитарной точки зрения вопросы - каким путем и какой ценой достигаются те или иные результаты, что при этом происходит с самим ребенком и вокруг него, какие внутриличностные процессы активизировались или, наоборот, блокировались и за счет чего это произошло и т.п.

Третий уровень ГЭТО включает в себя исследование результатов реализации данного ОП как того **реального влияния**, которое он оказывает на учащихся, и тех **условий**, которые созданы для обеспечения полноценности и эффективности этого влияния. Влияние ОП может исследоваться разными путями, но в любом случае в центре внимания - изменения детей в координатах описанных выше четырех основных компонентов межличностной толерантности. Среди основных условий - учет и “нейтрализация” основных

“рисков” интолерантности; поэтому особое внимание на этом уровне уделяется ведущим ценностям и смыслам, которые актуализируются в данном ОП (в его “укладе жизни” и в самой учебной деятельности), качеству взаимоотношений между взрослыми и детьми и личностной зрелости (в том числе по критериям толерантности) взрослых, а также образовательной парадигме и содержанию учебной деятельности. Кроме того, при анализе результатов важно видеть их не просто как некий статичный “срез”, а попытаться выявить тенденции развития ОП, основные его перспективные линии и потенциалы.

Из соображений экономии (или иных) может возникнуть соблазн ограничиться лишь наиболее видимыми и легкодоступными элементами объекта ГЭТО - чаще всего таковыми представляются компоненты именно первого уровня экспертизы. С бумагами и отчетами, конечно, справиться легче, однако эта кажущаяся простота, как правило, оборачивается весьма приблизительными, а часто и просто иллюзорными выводами. Основные угрозы толерантности исходят не от бумаг, а от живых людей - с ними и должна иметь дело ГЭТО в первую очередь. Вполне логична позиция тех исследователей образования, которые считают: “Коль скоро угроза педагогического насилия подстерегает ученика на различных уровнях педагогической реальности, то механизмы предупреждения такого насилия, механизмы защиты, поддержки и развития ребенка в процессе обучения также должны быть смоделированы и реализованы на каждом из перечисленных уровней” (Левитес, 2000).

Важно отметить, что на всех трех основных уровнях в поле зрения должны оказаться не только явные, легко наблюдаемые признаки и проявления образовательной ситуации, но и “неявные”, образующие так называемую **“скрытую реальность образования”**. Если согласиться с Р. Бернсом, что, “включаясь в жизнь школы, ребенок фактически начинает параллельно осваивать две программы”, одна из которых - “это официальная учебная программа, освоение которой является общепризнанной задачей каждого школьника, вторая - скрытая программа социализации, обусловленная характером межличностных отношений, складывающихся в школе” и что именно благодаря последней “формируется эмоциональная и социальная жизнь ребенка, его представление о себе и о том, что думают о нем другие” (Бернс, 1986, с. 249), то очевидно, что влияние “второй программы” на развитие толерантности никак не меньше, а скорее даже больше, чем первой (подробнее о “скрытой реальности” образования и ее составляющих см., например, Фруммин, 1999).

ПРЕДМЕТ ГЭТО представляет собой **систему вопросов**, на которые предлагается ответить в ходе экспертизы. Проведенный анализ методологии и методов экспертирования и предложенный выше подход к исследованию развития толерантности в образовании позволил сформулировать три группы ключевых вопросов ГЭТО:

1. Какие из основных РИСКОВ появления интолерантности учитываются и какие УСЛОВИЯ развития толерантности создаются в данном ОП?

2. Какие из базовых КОМПОНЕНТОВ межличностной Толерантности развиваются (угнетаются) у учащихся в данном ОП?

3. Каковы ведущий ПОДХОД и предпочитаемые психолого-педагогические СРЕДСТВА развития толерантности в данном ОП?

Суть первых двух вопросов уже была подробно раскрыта выше. Третий вопрос предполагает выяснение - какую психолого-педагогическую **тактику** развития идей толерантности использованы авторами образовательного проекта, какие методы, при этом применяются, насколько широко и глубоко затрагивает эта работа жизнь образовательного учреждения. На основе обзорных работ, анализирующих зарубежную практику мультикультурного образования (см. Banks and Banks , 2001; Brown , Kysilka , 2001 и др.), и приведенных выше теоретических положений ГЭТО мы предлагаем выделить следующие основные подходы к развитию толерантности в образовании:

- **подход дискретных изменений** (или точнее - мероприятий) - общая образовательная политика и основное содержание образования не меняется, но включаются отдельные уроки мультикультурной тематики, разовые мероприятия “по толерантности” и т.д.;

- **подход дополнений** - в учебный процесс добавляются соответствующее содержание, темы, учебные пособия и циклы занятий (в том числе тренинговые), раскрывающие те или иные межкультурные вопросы, появляется отдельная “линия” работы по проблемам толерантности, но принципы организации учебного процесса не меняются;

- **трансформационный подход** - происходят изменения в структуре учебного плана и учебной деятельности в направлении опоры на принципы толерантности и учета интересов и потребностей представителей культурных меньшинств, однако все ограничивается лишь рамками учебного процесса;

- **подход социальных действий** - происходят изменения в укладе жизни школы в направлении роста возможностей проявления культурного многообразия и уважения, толерантности к различиям, причем в этой социальной перестройке активное участие принимают сами учащиеся, в том числе представляющие разные культурные группы;

- **ценностно-смысловой подход** - толерантность и взаимное уважение утверждается в качестве базовой ценности, приоритета и одного из ведущих принципов всей жизни образовательного учреждения (в межкультурных аспектах, а также межвозрастных, гендерных и т.д.), осмысленных и реализуемых как основа взаимоотношений (как в рамках учебного заведения, так и вне его); осознанное стремление к последовательному развитию толерантности и создание соответствующей системы обратной связи.

Таким образом, более конкретно ключевые вопросы, на которые при проведении ГЭТО экспертам предлагается дать ответ и которые составляют

основу для формирования системы **КРИТЕРИЕВ**, выглядят следующим образом.

1. Какие из основных рисков развития интолерантности учитываются и какие условия развития толерантности создаются в данном ОП?

- “уклад жизни школы”,
- образовательная парадигма,
- позиция учителя в учебном и воспитательном процессе,
- стиль общения взрослых с детьми,
- ценностные установки и личностные особенности учителей.

2. Какие из базовых компонентов межличностной толерантности развиваются (угнетаются) у учащихся в данном ОП?

- личностный,
- когнитивный,
- эмоциональный,
- поведенческий.
- вербальный.

3. Каков ведущий подход и предпочитаемые психолого-педагогические средства развития толерантности в данном ОП?

- подход дискретных изменений,
- подход дополнений,
- трансформационный подход,
- подход социальных действий,
- ценностно-смысловой подход.

При экспертировании ОП каждая из этих трех групп вопросов используется на каждом уровне объекта ГЭТО, но при этом соответствующим образом “преломляется” и приобретает определенную специфику. Для **первого уровня** ответы на ключевые вопросы предполагают выявление того, осознаются ли соответствующие проблемы, а если “да” - то как они теоретически, концептуально ставятся в данном образовательном проекте, насколько адекватно, полно, как предполагается их решать. На **втором уровне** экспертирования при ответах на вопросы каждой группы исследуется практическая реализация, непосредственный ход решения основных вопросов развития толерантности - которая может по реальному влиянию на развитие толерантности как отставать от замыслов, так и опережать их. Наконец, **третий уровень** экспертизы должен выявить конкретные результаты данного ОП по каждой группе вопросов. (Здесь также важно не забыть о “принципе Сада камней”, который предостерегает от иллюзии полноты и окончательности получаемого гуманитарного знания).

Уже неоднократно отмечалось, что проблема **МЕТОДОВ** экспертирования столь же важна, сколь и сложна. А для гуманитарной экспертизы эта сложность усиливается еще и тем, что гуманитарное познание не поддается жесткой формализации и не может быть представлено в виде

жесткого и однозначного алгоритма (без того, чтобы не утратить качество гуманитарности).

Все методы ГЭТО могут быть разделены на две большие группы:

А) **исследовательские** (диагностические) средства, которые могут быть использованы экспертами для получения исходной информации,

Б) собственно **экспертные** методы и процедуры получения и обработки экспертных суждений и выводов (в том числе при участии нескольких экспертов) на основе исходных данных.

Из **экспертных методов** для целей ГЭТО наибольший интерес представляют: “мозговой штурм”, игровые методы, методы “комиссий” (комитетов) и “суда”, “перекрестное экспертирование”, элементы “метода Дельфи”, а также ранжирование, классификация, парные и множественные сравнения и др. (см. Шейдина, 1971; Литвак, 1981; Шрейдер, 1987; Экспертные оценки в социологических исследованиях, 1990; Бакштановский, Согомонов, 1999; Попов, 2000 и мн. др.).

Группа **исследовательских методов** гораздо больше по объему, разнообразнее, принципиально открыта и вариативна - то есть здесь невозможно отобрать строго определенный и универсальный набор методик для всех ситуаций даже по отдельным параметрам. Есть весьма широкое и разнообразное “вариативное пространство” диагностических средств, ориентиром в котором служат конкретные задачи экспертирования, особенности конкретной ситуации, основные принципы проведения гуманитарной экспертизы и, конечно, квалификация, опыт и интуиция самого эксперта.

Составители: Малашонок М.Г., доцент кафедры управления развитием образовательных систем ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования»

Кирсанов И.Н., доцент кафедры управления развитием образовательных систем ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования»

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
И ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ.**

Информационно-методическое пособие

часть 1

Тамбов: Изд-во ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2012

Технический редактор: Дробышева В.М.

Лицензия серии ИД № 03312 от 20 ноября 2000 года Государственного учреждения дополнительного образования Тамбовского областного института повышения квалификации работников образования

Тираж 100 экз.

Объем 3,4 п.л.

Подписано в печать