

Робский Владимир Владимирович

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА
В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ: МЕЖДУ РЕФЛЕКСИЕЙ
И СИМУЛЯЦИЕЙ (К ПРОБЛЕМЕ ПОДЛИННОСТИ
ЭКСПЕРТНОГО ЗНАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ)**

***Аннотация:** глава посвящена проблеме подлинности экспертного знания в педагогике. Автор показывает, что педагогическая экспертиза принципиально не может быть проверкой результата: педагогический результат отложен во времени и обусловлен множеством факторов, которые невозможно изолировать. В этих условиях экспертиза неизбежно смещается с продукта на процесс, а её главным инструментом становится рефлексия – способность эксперта наблюдать за собственным мышлением и видеть границы своего знания. Однако рефлексия не поддаётся формализации и измерению, что порождает риск её имитации – симуляции, при которой эксперт воспроизводит язык экспертизы, но не владеет её сутью. Автор различает подлинного и мнимого эксперта, анализирует институциональную ловушку, в которой система поощряет симуляцию, и предлагает три сдвига: принятие неполноты знания как реальности, переход от экспертизы продукта к экспертизе процесса и признание рефлексии главным критерием профессиональной пригодности эксперта.*

***Ключевые слова:** педагогическая экспертиза, неопределённость, отложенный результат, рефлексия, рефлексивная позиция, экспертное знание, симуляция, симулякр, мнимый эксперт, подлинный эксперт, экспертиза процесса, институциональная ловушка, педагогическая реальность.*

***Abstract:** the chapter addresses the problem of authenticity of expert knowledge in pedagogy. The author demonstrates that pedagogical expertise cannot be a verification of results: the pedagogical result is delayed in time and conditioned by multiple factors that cannot be isolated. Under these conditions, expertise inevitably shifts from product to process, and its main tool becomes reflection – the expert's ability to observe*

their own thinking and recognize the limits of their knowledge. However, reflection cannot be formalized or measured, which creates the risk of its imitation – simulation, where the expert reproduces the language of expertise without possessing its essence. The author distinguishes between the authentic and the imitation expert, analyzes the institutional trap in which the system encourages simulation, and proposes three shifts: accepting the incompleteness of knowledge as reality, moving from product expertise to process expertise, and recognizing reflection as the main criterion of an expert's professional suitability.

Keywords: *pedagogical expertise, uncertainty, delayed result, reflection, reflective position, expert knowledge, simulation, simulacrum, imitation expert, authentic expert, process expertise, institutional trap, pedagogical reality.*

Современная педагогическая экспертиза оказалась в парадоксальной ситуации. Этот парадокс хорошо знаком естественным наукам: ещё Скиннер [3] отмечал, что физик, выбирая один способ наблюдения одного явления, неизбежно теряет возможность видеть другое. В физике с этим принципом неопределённости научились работать, но в педагогике он приобретает совсем иной смысл. Здесь экспертиза имеет дело не просто с объектом, который может находиться в стабильном или нестабильном состоянии, а с живым человеком, который постоянно находится в процессе становления. К тому же результат педагогических усилий не лежит на поверхности и не появляется в тот самый момент, когда мы его оцениваем. Он отложен во времени, и это не случайная трудность, а сама суть педагогической реальности, которую эксперт не может игнорировать, но и не может преодолеть до конца.

Педагогическая реальность – это не вещь, которую можно взять в руки и измерить. Это событие, которое разворачивается во времени. Если мы пытаемся зафиксировать его в одной точке, мы теряем его движение. Если мы ждём окончательного результата, мы рискуем не дожидаться никогда – или дожидаться такого множества причин, что выделить среди них те, которые оказывают педагогическое влияние, станет невозможно. Вот почему педагогическая экспертиза

неизбежно оказывается экспертизой того, чего ещё нет. Она не может быть проверкой того, что уже случилось, – она вынуждена быть прогнозом того, что может случиться. И в этом, как ни странно, заключается не недостаток метода, а его подлинная природа. Эксперт в педагогике – это не судья, выносящий приговор, а человек, который пытается разглядеть в сегодняшней образовательной ситуации её завтрашний смысл.

Но как только мы это признаём, мы сталкиваемся с неизбежным вопросом: что за человек способен на такую работу? Очевидно, что здесь недостаточно формальных знаний, дипломов или стажа. Здесь требуется другое – способность видеть не только то, что есть, но и то, что может быть; способность удерживать в голове множество факторов, не впадая в упрощение; способность понимать границы собственного знания и не выдавать своё незнание за всезнание. Всё это возможно только при наличии у эксперта мощной рефлексивной позиции. Но рефлексия в педагогической экспертизе – это не просто «думание о себе». Это особая внутренняя работа, при которой эксперт одновременно и оценивает образовательную ситуацию, и наблюдает за тем, как он это делает, и корректирует свой взгляд прямо в процессе. Именно это качество, как показывают исследования Глезера и Холодной [1; 4], отличает настоящего эксперта от новичка: эксперт опирается не на внешние признаки ситуации, а на глубинные принципы, он знает не просто факты, но границы применимости своего знания, и все его понятия связаны между собой множеством живых связей.

Однако здесь нас подстерегает новый парадокс. Рефлексия – это то, что нельзя измерить в баллах, нельзя записать в должностную инструкцию и нельзя проверить тестом. А значит, возникает риск, что вместо настоящей рефлексии мы получим её имитацию – внешне похожую, но внутренне пустую. Человек может научиться говорить языком эксперта, использовать нужные термины и ссылаться на нужные авторитеты, но при этом не обладать той внутренней сложностью, которая позволяет видеть живой педагогический процесс во всей его неопределённости. Так возникает фигура мнимого эксперта, или эксперта-симулякра. И это не просто этическая проблема – это проблема системная. Исследования

Шнайдера показывают, что для реальных достижений в профессии достаточно среднего интеллекта (около 120 баллов IQ), а главную роль играют уже не когнитивные, а личностные факторы – настойчивость, увлечённость, умение выдерживать напряжение. Грабер [2] добавляет: экспертность рождается не из таланта и не из обучения, а из долгих и напряжённых «встреч» человека с проблемной областью. Эти встречи перестраивают не только его знания, но и его отношения с другими людьми и его понимание самого себя.

Таким образом, в центре нашего внимания будут три взаимосвязанных вопроса: в чём состоит онтологическая сложность педагогического результата, который всегда отложен во времени; какими качествами должно обладать сознание эксперта, чтобы работать с этой сложностью; и почему на месте подлинной экспертизы так часто возникает её имитация – и как распознать эту подмену.

Представьте себе врача, который ставит диагноз, но результат лечения узнаёт только через десять лет. Или инженера, который проверяет качество моста, но обрушится он или устоит – станет ясно лишь через поколение. В естественных науках и технике такое невозможно: там результат наступает быстро, его можно измерить, перепроверить и скорректировать метод. А в педагогике всё иначе. Учитель сегодня что-то говорит, что-то объясняет, создаёт какую-то атмосферу на уроке. А станет ли это знанием, умением, убеждением ученика – мы увидим не завтра и не через месяц. Мы увидим это через годы, а иногда и через десятилетия. И в этом заключается первый, самый фундаментальный парадокс педагогической экспертизы: эксперт вынужден оценивать то, чего в момент оценки ещё просто нет.

Этот временной разрыв – не случайное неудобство, которое можно преодолеть более точными тестами или более совершенными методиками. Это сама природа педагогической реальности. Педагогика имеет дело с живым человеком, а живой человек не перестаёт меняться ни на минуту. То, что мы вложили в него сегодня, прорастает завтра, послезавтра и через много лет – и прорастает не прямо, не линейно, а причудливо, с переплетениями, задержками и неожиданными поворотами.

Чтобы понять, как именно работает этот временной лаг, стоит разобраться в его внутренней структуре. Отсроченность педагогического результата не однородна – она состоит из нескольких последовательных этапов. Первый этап – это непосредственное восприятие и запоминание: сегодня ученик что-то услышал или сделал. Второй этап – это «осаждение» опыта, когда внешнее знание начинает присваиваться и становится внутренним достоянием. Этот процесс может занять недели и месяцы. Третий этап – это перенос: ученик начинает применять усвоенное в новых, незнакомых ситуациях. И только четвёртый этап – это то, что мы называем результатом: когда знание становится не просто воспроизводимым, а действенным – меняет поведение, мышление, жизненный выбор человека. Каждый из этих этапов занимает время, и между ними возможны задержки, возвраты, остановки. Именно поэтому результат не совпадает с моментом обучения – он всегда позади него, иногда очень далеко.

Вот конкретный пример из педагогической практики. В одной школе учитель литературы в 8-м классе вместо традиционного сочинения по заданной теме предложил ребятам исследовательский проект: взять любое литературное произведение и связать его с личным опытом – с ситуацией выбора, с которой они столкнулись в своей жизни. Работы получились разными: одни ученики написали поверхностно, другие – глубоко и искренне. Учитель оценил их по критериям – глубина рефлексии, качество аргументации, связь текста и жизни. Через три года, на выпускном, один из выпускников подошёл к учителю и сказал: «Помните тот проект? Я тогда ничего особенного не почувствовал, но сейчас, когда поступаю в вуз и выбираю профессию, я всё время возвращаюсь к тем размышлениям. Оказывается, я тогда начал думать о том, что для меня важно». Что оценил учитель в тот момент, когда проверял проект? Он оценил текст, логику, аргументы. Но настоящий результат – изменение жизненной позиции ученика, способность к самоопределению – проявился через два года. И в момент проверки этого результата просто не было. Если бы в ту же неделю пришёл эксперт и спросил: «Эффективно ли это педагогическое решение?», он не увидел бы никакого эффекта. Всё серьёзное началось потом.

Этот пример хорошо иллюстрирует, почему любая попытка жёстко привязать педагогическое действие к его результату обречена на провал. Мы не можем сказать с полной уверенностью: «Этот ученик стал успешным именно потому, что его учитель в восьмом классе использовал такой-то метод». Слишком много всего произошло между тем уроком и сегодняшним днём. Педагогическое воздействие – лишь один из множества факторов, и выделить его влияние среди прочих часто невозможно.

Здесь мы сталкиваемся со второй трудностью, тесно связанной с первой. Даже если бы результат был близок по времени, мы не смогли бы с абсолютной точностью сказать, что именно его породило. Педагогическое явление – это всегда сплетение множества причин: личность учителя, особенности класса, семейная ситуация, культурная среда, настроение в конкретный день, случайные события, которые запомнились ученику, и многое другое. В примере с литературным проектом трудно выделить, что именно сработало: сам формат проекта, личность учителя, выбранное произведение, поддержка одноклассников или просто возраст, в котором у человека наступила готовность к таким вопросам. Скорее всего, сработало всё вместе – но как распределить влияние между этими факторами? Это невозможно. Некоторые из них мы можем учесть, но большая часть ускользает от нашего внимания, потому что педагогическое взаимодействие слишком тонко и слишком человечно. Это не химическая реакция, где при смешении двух веществ всегда получается третье с заранее известными свойствами. Это живая ткань отношений, смыслов, переживаний – и в ней каждый раз всё происходит немного по-новому.

Что же тогда может сделать эксперт? Если он не может проверить конечный результат (потому что он отложен во времени) и не может выделить единственную причину (потому что их всегда множество), то его задача неизбежно меняется. Эксперт перестаёт быть тем, кто сверяет факты. Он становится тем, кто всматривается в процесс. Он оценивает не «что получилось», а «как организовано движение к результату». Он смотрит на то, продумана ли образовательная траектория, учтены ли разные возможности, созданы ли условия для того, чтобы

результат мог случиться, даже если он ещё не случился. Возвратимся к примеру с литературным проектом: эксперт не может проверить, станет ли ученик через два года человеком, способным к самоопределению. Но он может оценить, создал ли учитель для этого пространство: поставил ли задачу, которая пробуждает личный смысл, дал ли свободу выбора, обеспечил ли поддержку в процессе размышления. Это принципиально другой тип экспертизы – экспертиза потенциала, а не факта. Экспертиза архитектуры образовательного события, а не его конечного продукта.

Но если эксперт перестаёт быть «проверяющим» и становится «диагностом возможного», то меняются и требования к нему самому. Теперь ему нужна не просто эрудиция и знание нормативных документов. Ему нужна способность удерживать в голове временные горизонты – видеть не только сегодняшний день, но и завтрашний, и послезавтрашний. Ему нужна способность работать с множественностью – не упрощать ситуацию до одной причины, а удерживать все значимые факторы одновременно. Ему нужна способность к рефлексии – понимать, почему он пришёл к тому или иному суждению, и быть готовым это суждение пересмотреть, если появятся новые данные. В нашем примере эксперт, проверяющий проектную работу, не должен спрашивать только «правильно ли написан текст?». Он должен спрашивать: «Какие условия были созданы для того, чтобы ученик мог пройти путь от поверхностного ответа к личному открытию?», «Были ли у ученика выбор?», «Увидел ли учитель и поддержал ли те мысли, которые ещё незрелы, но уже пробиваются?». Это вопросы другого уровня – они требуют от эксперта не знаний правильных ответов, а умения видеть образовательную архитектуру и её потенциал. От него требуется особый склад ума и особая внутренняя позиция, позволяющая жить в неопределённости и не бояться её.

Таким образом, отложенный результат и многофакторность педагогического процесса делают традиционную «продуктовую» экспертизу невозможной. Вместо неё необходима экспертиза процессуальная – и она требует не просто знающего, а рефлексивного эксперта. Но если предмет экспертизы меняется, меняется и сам эксперт.

Педагогическая среда устроена так, что она почти никогда не даёт однозначных ответов. Вчерашний приём сегодня не работает. Один и тот же метод в одном классе даёт блестящий результат, а в другом – полный провал. Ученики не похожи друг на друга, и то, что захватывает одного, оставляет равнодушным другого. Никто не может сказать учителю заранее: «Сделай именно так – и будет хорошо». Всегда есть множество вариантов, множество путей, и какой из них окажется верным, становится ясно только в процессе. Это свойство педагогической реальности можно назвать хаотичностью, но хаос здесь – не беспорядок, а скорее избыточная сложность, которую нельзя свести к одной простой формуле.

В такой среде особую роль приобретают не только и не столько сверхвысокий интеллект, сколько развитые рефлексивные способности. Человек с мощным аналитическим умом сориентирован на поиск единственного правильного решения. Он видит противоречия и хочет их устранить. Он хочет найти тот самый метод, который гарантированно сработает. Но в педагогике такого метода нет. И тогда высокий интеллект может «зависнуть»: человек перебирает варианты, ищет идеальный, не находит его и начинает раздражаться или терять уверенность. Педагогическая реальность не даёт ему той чёткости, к которой он привык.

Рефлексирующий педагог тоже не знает правильного ответа. Но он не пытается его найти раз и навсегда. Вместо этого он пробует, смотрит, что получается, и корректирует свои действия прямо на ходу. Он не боится ошибиться, потому что знает: ошибка – не катастрофа, а источник нового понимания. Он легко перебирает альтернативы, потому что не привязан к одной идее. Он может сказать: «Сейчас я попробую так, а если не получится – попробую иначе». И это не слабость, а сила. Для выдающихся достижений в профессии решающую роль играют не интеллектуальные факторы, а другие: настойчивость, увлечённость, умение выдерживать напряжение и, добавим от себя, способность к рефлексии.

Вот эта рефлексивность вкупе с терпимостью к неопределённости помогает человеку сформировать особую структуру экспертного знания. И такая структура знания не даётся от природы и не вручается вместе с дипломом о высшем профессиональном образовании. Она рождается из опыта, из череды напряжённых

«встреч» человека с проблемной областью [2]. Каждая такая встреча – это ситуация, в которой привычные способы действия не срабатывают, старые ответы не подходят, и нужно искать новые. В такие моменты человек вынужден перестраивать не только свои знания, но и свои отношения с другими людьми (потому что он ищет помощи, совета, нового взгляда) и своё понимание самого себя (потому что он обнаруживает, что раньше он думал о себе одно, а теперь оказывается, что он способен на другое).

Вот как это выглядит в педагогической практике. Молодой учитель приходит в школу после института. У него есть теория, есть методики, есть уверенность в том, что он знает, как надо учить. Он пробует применять полученные знания – и вдруг сталкивается с тем, что класс не слушается, ученики не понимают объяснений, родители недовольны. Это первая «встреча» с проблемной областью. Она болезненная. Но если учитель способен к рефлексии, он не скажет: «Ученики плохие» или «Методика неправильная». Он спросит себя: «Что я сделал не так?», «Что я не учёл?», «Как я могу по-другому?». Он начнёт пробовать новые подходы, советоваться с коллегами, читать другую литературу. Через несколько месяцев у него появляется опыт. А через несколько лет таких напряжённых «встреч» у него появляется уже не просто опыт, а сложная, многосвязная структура знания. Он начинает видеть не отдельные приёмы, а целостную картину. Он чувствует класс, чувствует каждого ученика, понимает, когда нужно настаивать, а когда лучше уступить. Он становится экспертом. Но он стал им не потому, что закончил курсы или прочитал много книг. Он стал им потому, что прошёл через десятки трудных ситуаций и каждый раз пересматривал свои представления.

И здесь важен один нюанс. Опыт сам по себе – ещё не гарантия экспертизы. Можно двадцать лет работать по одной и той же схеме и так и остаться новичком в своей сути. Ключевое отличие в том, относится ли человек к своим неудачам и неопределённым ситуациям как к возможности для рефлексии или как к досадной помехе. Если педагог избегает трудных ситуаций, ищет простые пути, держится за однажды найденные решения – его опыт не становится глубже. Если же он регулярно сталкивается с новыми вызовами, не уклоняется от них, а пытается

их осмыслить, – его знание становится всё более сложным, гибким и связанным. Опыт – это отрефлексированная деятельность. Именно поэтому Грабер говорит, что экспертность рождается из напряжённых «встреч», а не из спокойной работы по накатанной колее.

Но если эксперт – это рефлексивный инструмент, то возникает опасность: что, если рефлексия будет только имитироваться? Что, если человек научится говорить о своей рефлексии, но на самом деле не будет ею обладать?

Увы, такая опасность существует, и на практике мы имеем множество примеров подмены истинной педагогической экспертизы различными вариантами её имитации. Человек может говорить правильные слова о сложности педагогической реальности, ссылаться на нужных авторов, использовать термин «рефлексия» – и при этом не обладать той внутренней работой, о которой говорит. Как отличить одно от другого?

Начнём с самого простого и самого важного различия. Мнимый эксперт заменяет сложную ткань педагогической реальности готовыми алгоритмами. Он приходит на экспертизу с набором схем, критериев и нормативов, которые должны быть применены к любой ситуации. У него есть чёткие представления о том, как «правильно» и как «неправильно». Он оценивает урок по чек-листу, работу учителя – по соответствию методическим рекомендациям, проект ученика – по формальным признакам. И в этом нет ничего плохого, пока речь идёт о простых вещах. Но педагогическая реальность никогда не бывает простой. Она всегда сложнее любой схемы. И когда мнимый эксперт сталкивается с чем-то, что не укладывается в его алгоритм, он не замечает этого. *Он просто не видит того, чего не предусмотрел заранее.*

Подлинный эксперт устроен иначе. Он тоже может пользоваться критериями и схемами – но не как готовыми ответами, а как временными опорами. Он понимает, что любая схема – это упрощение, и что живая педагогическая ситуация всегда богаче любой схемы. Поэтому он не столько применяет готовые мерки, сколько всматривается в то, что происходит перед ним. Он оперирует не алгоритмами, а смыслами. Он спрашивает не «соответствует ли это норме?», а «что здесь

на самом деле происходит?», «какой смысл стоит за действиями учителя?», «что переживает ученик в этот момент?». Это принципиально другой тип мышления – не чиновничье-проверяющий, а педагогически-понимающий.

Здесь мы подходим к самому тонкому моменту. Подлинный эксперт способен на то, что можно назвать рефлексивным воздержанием. Это готовность сказать: «В этой ситуации я не знаю». Это не признание слабости. Это признание честности. Подлинный эксперт знает, что педагогическая реальность всегда содержит в себе неопределённость, которую нельзя устранить никакими критериями. И он не боится этой неопределённости. Он может сказать: «Я вижу здесь проблему, но не могу дать окончательный ответ. Мне нужно больше времени, больше информации, больше размышлений». Мнимый эксперт на такое не способен. Он должен дать ответ. Его роль требует определённости. Если он скажет «я не знаю», заказчик может решить, что он некомпетентен. Поэтому мнимый эксперт предпочитает давать быстрые и ясные заключения – даже если они поверхностны и не учитывают всей сложности ситуации.

Таким образом, симуляция рождается там, где рефлексия подменяется риторикой. Это значит, что человек осваивает язык рефлексии, но не осваивает её суть. И распознать эту подмену можно только по одному признаку: по тому, как человек ведёт себя в ситуации, где готовый ответ отсутствует. Подлинный эксперт в такой ситуации останавливается, всматривается, задаёт вопросы. Мнимый – выдаёт готовую формулу, потому что формула у него всегда наготове.

Но здесь мы должны сделать важную оговорку. Нельзя сказать, что мнимый эксперт – это обязательно плохой или нечестный человек. Часто он сам не осознаёт, что имитирует рефлексия. Он искренне верит, что обладает экспертным знанием, потому что выучил язык, получил диплом, набрал опыт. Проблема не в его личных качествах, а в том, что система, в которой он работает, не требует от него подлинной рефлексии. Она требует быстрых и ясных ответов. Она поощряет именно то, что производит мнимый эксперт. И это подводит нас к последнему и, возможно, самому важному сюжету – к институциональной ловушке.

Дело в том, что рефлексивный эксперт неудобен для системы. Он ставит под сомнение критерии, которые система считает незыблемыми. Он говорит: «Этот показатель не отражает главного». Он говорит: «Ваша методика работает не всегда». Он говорит: «Я не могу дать окончательное заключение, потому что ситуация сложнее, чем предполагает ваша форма». Он замедляет процесс. Он создаёт неопределённость там, где система хочет определённости. Он задаёт вопросы, на которые у системы нет ответов. И поэтому система часто не любит такого эксперта. Она предпочитает того, кто даёт быстрые и ясные ответы. Того, кто заполняет формы без лишних вопросов. Того, кто подтверждает то, что от него ждут. Мнимый эксперт удобен. Он не создаёт проблем. Он не ставит под сомнение основания. Он просто выполняет свою функцию – производит экспертные заключения, которые выглядят как экспертные заключения.

Так возникает институциональная ловушка. Система, сама того не желая, инициирует симуляцию. Она поощряет тех, кто имитирует рефлексивность, и наказывает тех, кто ею обладает. Она создаёт спрос на быстрые ответы и не создаёт спроса на глубокие вопросы. И тогда даже подлинный эксперт, попадая в такую систему, может начать имитировать – потому что иначе он не выживет. Он начнёт давать быстрые ответы, хотя знает, что они неполны. Он начнёт заполнять формы, хотя понимает, что они не отражают сути. Он начнёт говорить то, что от него ждут, хотя внутренне сопротивляется. И постепенно грань между подлинной рефлексивностью и её имитацией стирается. Человек перестаёт различать, где он думает, а где просто воспроизводит готовые формулы.

Это и есть главная опасность, с которой сталкивается педагогическая экспертиза сегодня. Она рискует превратиться в ритуал. В процедуру, которая выполняется потому, что так положено, а не потому, что она помогает понять что-то важное. Экспертные заключения постепенно становятся формальностью, за которой нет ни живого понимания, ни готовности к диалогу с неопределённостью. И если это произойдёт, педагогическая экспертиза потеряет свой смысл. Она перестанет быть тем, чем должна быть – способом всмотреться в образовательную реальность и увидеть её потенциал.

Но мы не хотели бы заканчивать наши размышления на пессимистической ноте. Ловушка существует, но из неё есть выход. И этот выход связан с тем, о чём мы говорили с самого начала. Подлинная экспертиза возможна только там, где эксперт принимает неполноту своего знания как норму, а не как провал. Только там, где он не прячется за готовыми формулами, а живёт в диалоге с неопределённостью. Только там, где система ценит не быстроту ответа, а глубину вопроса. Это требует изменений – и в сознании эксперта, и в устройстве институций, которые его привлекают. Давайте попробуем ответить на вопрос, какими должны быть эти изменения.

Что делать?

Ответ, который мы хотим предложить, состоит из трёх сдвигов. Это не готовые рецепты и не универсальные схемы – мы уже достаточно говорили о том, что педагогика не терпит готовых схем. Это скорее направления движения, три поворота в сознании и в устройстве институций, без которых педагогическая экспертиза рискует остаться симулякром.

Первый сдвиг: принять неполноту знания как реальность.

Самое трудное для эксперта – признать, что его знание всегда неполно. Не потому, что он недостаточно подготовлен, а потому, что предмет его работы – живой, становящийся человек – не может быть исчерпан никаким заключением. Это не дефект метода. Это условие профессиональной честности. И здесь мы предлагаем радикальный по своей простоте сдвиг: вместо того чтобы скрывать неполноту или бороться с ней, следует принять её как норму. Эксперт, который говорит: «Я знаю всё», – опасен. Эксперт, который говорит: «Я знаю, что моё знание ограничено, и я готов его уточнять», – надёжен.

Это требует смены установки. Сегодня эксперт часто воспринимается как тот, кто выносит окончательный вердикт. От него ждут определённости. Сама процедура экспертизы устроена так, что требует «заключения» – то есть закрытия, завершения, точки. Но педагогическая реальность не имеет точки. Она имеет многоточие. И если эксперт честен, его заключение тоже должно быть скорее многоточием, чем точкой. Это не значит, что он не даёт оценок. Это значит, что

он даёт их, понимая их ограниченность. Он говорит: «Вот что я вижу сейчас, вот на каких основаниях, вот что может измениться, если появятся новые данные». Такое заключение – не слабое, а сильное. Оно не закрывает вопрос, а открывает его для дальнейшего движения.

Принятие неполноты как реальности означает также готовность к диалогу. Эксперт не выносит приговор сверху. Он вступает в разговор с теми, кого оценивает, – с учителем, с учеником, с образовательной средой. Он не только говорит, но и слушает. Он не только утверждает, но и спрашивает. Он понимает, что его взгляд – лишь один из возможных, и что истина рождается не в его кабинете, а во взаимодействии с живой педагогической практикой. Это позиция собеседника, а не судьи, – и мы уже говорили об этом во введении. Теперь пришло время назвать её этическим основанием экспертизы.

Второй сдвиг: перейти от экспертизы продукта к экспертизе процесса.

Второй сдвиг напрямую вытекает из первого. Если мы признаём, что результат отложен и не может быть проверен в момент оценки, мы вынуждены сместить внимание с продукта на процесс.

Экспертиза продукта спрашивает: «Что получилось? Соответствует ли это норме? Достигнут ли результат?» Это привычная и понятная логика. Но в педагогике она работает плохо, потому что продукт либо ещё не появился, либо появился, но мы не можем с уверенностью сказать, что его породило. Экспертиза процесса спрашивает иначе: «Как организовано движение? Созданы ли условия для того, чтобы результат мог появиться? Учтены ли разные возможности? Есть ли пространство для выбора, для ошибки, для роста?» Это вопросы другого уровня, и они требуют другого эксперта – того, кто умеет видеть не готовый результат, а потенциал; не точку, а траекторию.

Что это меняет на практике? Прежде всего – критерии оценки. Если мы оцениваем процесс, мы смотрим не на то, правильно ли выполнено действие, а на то, насколько оно осмысленно в контексте. Мы смотрим на качество вопросов, которые задаёт учитель, а не только на качество ответов, которые он получает. Мы смотрим на то, есть ли у ученика возможность пробовать, ошибаться, искать,

а не только на то, воспроизводит ли он заданный образец. Мы смотрим на атмосферу в классе, на характер отношений, на готовность к диалогу – то есть на то, что не измеряется баллами, но что и составляет живую ткань образования.

Это не значит, что мы отказываемся от критериев вообще. Это значит, что критерии становятся более сложными, более контекстуальными, более чувствительными к нюансам. Они перестают быть жёсткими мерками и становятся инструментами понимания. Эксперт процесса не сверяет факты с нормой. Он всматривается в происходящее и спрашивает: «Что здесь на самом деле происходит? Какой смысл стоит за действиями? Что это даёт ученику сегодня и что может дать завтра?» Такая экспертиза требует времени, внимания и готовности отказаться от быстрых ответов. Но именно она соответствует природе педагогической реальности.

Третий сдвиг: сделать рефлексию главным критерием.

И наконец, третий сдвиг – самый важный и самый трудный. Если мы признаём, что подлинная экспертиза основана на рефлексии, то рефлексия должна стать не просто желательным качеством эксперта, а главным критерием его профессиональной пригодности. Сегодня мы оцениваем эксперта по формальным признакам: диплом, стаж, количество публикаций, участие в комиссиях. Всё это может быть полезно, но всё это не гарантирует подлинной рефлексии. Мы уже видели: можно иметь большой стаж и оставаться новичком в своей сути. Можно иметь диплом и имитировать рефлексию. Значит, нужны другие критерии.

Что могло бы стать таким критерием? Прежде всего – способность эксперта к автоописанию своей познавательной позиции. Это значит, что он может объяснить, почему он пришёл к тому или иному суждению, какие основания у него были, что он мог упустить, как он проверял свои выводы. Это не отчёт о проделанной работе, а живое свидетельство рефлексии. Эксперт, который может так описать свою позицию, демонстрирует, что он действительно наблюдает за собственным мышлением, а не просто воспроизводит готовые формулы.

Второй критерий – готовность к рефлексивному воздержанию. Мы уже говорили об этом: подлинный эксперт способен сказать «в этой ситуации я не

знаю». Это не слабость, а признак силы. Мнимый эксперт на такое не способен – его роль требует определённости. Поэтому способность к воздержанию становится точным индикатором подлинности.

Третий критерий – это то, как эксперт ведёт себя в ситуации неопределённости. Подлинный эксперт останавливается, всматривается, задаёт вопросы. Мнимый – выдаёт готовую формулу. Это различие можно наблюдать непосредственно, и оно говорит больше, чем любые формальные характеристики. И если мы хотим, чтобы педагогическая экспертиза была подлинной, *мы должны оценивать именно это – не то, что эксперт знает, а то, как он думает; не то, что он говорит, а то, как он слушает; не то, что он утверждает, а то, как он сомневается.*

Педагогическая экспертиза не может быть точной наукой, потому что её предмет – живой человек, который не подчиняется формулам. Но она может быть честным разговором о том, что происходит в образовании и что может произойти. Она может быть способом всмотреться в реальность и увидеть её потенциал. Она может быть диалогом, в котором эксперт не выносит приговор, а вместе с учителем, учеником, школой ищет ответы на трудные вопросы.

Три сдвига, о которых мы говорили, – принятие неполноты как этики, переход к экспертизе процесса, рефлексия как главный критерий – это не программа реформ и не набор инструкций. Это направление движения. Это приглашение к другому пониманию того, что значит быть экспертом в педагогике.

Педагогика не терпит окончательных ответов, потому что её предмет – вечно становящийся человек. И эксперт, который это понимает, становится не вершителем судеб, а собеседником этого становления – собеседником, который умеет слушать, сомневаться и видеть дальше сегодняшнего дня. В этом, как нам представляется, и состоит подлинный смысл педагогической экспертизы.

Список литературы

1. Glaser, R. Education and Thinking: The Role of Knowledge / R. Glaser // American Psychologist. – 1984. – Vol. 39, No. 2. – P. 93–104.

2. Gruber, H. E. The evolving systems approach to creative work / H. E. Gruber // Creative people at work: Twelve cognitive case studies / ed. by D. B. Wallace, H. E. Gruber. – Oxford : Oxford University Press, 1989. – P. 3–24.

3. Скиннер, Б. Ф. Наука и человеческое поведение / Б. Ф. Скиннер; пер. с англ. А. А. Федорова, А. И. Васильева. – Новосибирск, 2017. – 517 с.

4. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебник для вузов / М. А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 334 с.

Робский Владимир Владимирович – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия.
