

# Методология

## БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ ТЕСТАМ В ОБРАЗОВАНИИ?

Владимир Беспалько  
bespalko@yahoo.ru

На поставленный выше вопрос ответы сыплются со всех сторон, как из рога изобилия. Беда состоит только в том, что их авторы в своей массе выражают свои субъективные мнения, не опирающиеся хоть на какие-либо научно-педагогические исследования, а поэтому их мнения по большей своей части мало полезны для принятия решений. И это уже давно общая беда педагогики: все выражают свои мнения, но никто не приводит убедительных доказательств верности этих мнений. Педагогика из прикладной науки неуклонно превращается в болтливую публицистику, к которой образовательная практика относится по формуле: «*Мели Емеля...*» В статье делается попытка наметить относительно научный путь позитивного выхода из «тестового тупика».

*Ключевые слова: тест, ETS, ЕГЭ, педагогика измерений качества образования.*

### Суть проблемы

Два мощных учреждения стоят за «БЫТЬ ТЕСТАМ!». Это американская частная многомиллионная (может быть, миллиардная) компания ETS (Educational Testing Service) и Российская министерская единая государственная экзаменационная система, с её печально известным ЕГЭ и секретным, но, по-видимому, неограниченным бюджетом, если тратятся такие огромные деньги на совершенно пустую (это ниже докажем) затею. Понятно, что для тех и других утверждение «БЫТЬ ТЕСТАМ!» означает быть им самим, их немало, хорошо оплачиваемому и имеющему постоянную занятость персоналу.

Однако между ETS и ЕГЭ, солидарными в жажде наживы, есть существенная разница в декларируемых амбициях. ETS скромно предлагает учащимся свои тестовые срезы для определения их личных академических успехов и лично договаривается с, заметьте, частными вузами (а других в США и нет) о признании полученных баллов успешности *преодоления их тестов* при приёме в вуз. Процедура добровольная как со стороны учащегося, так и со стороны вуза, частная и честная, и платная, к тому же, как со стороны вуза — так и со стороны испытуемого.

Государство в этот бизнес не вмешивается, вузы и учащиеся решают сами, воспользоваться услугами ETS или нет и следовать сложившейся традиции. Стенфордский университет, к примеру, отказался от SAT-услуг и решает проблемы комплектования студентов самостоятельно, без указки на этот счёт Департамента образования США. Российские университеты ещё не доросли до такой самостоятельности и, как первогодки, берут под козырёк перед чиновником Минобразования, умножая на практике его ошибки.

С ЕГЭ дело обстоит куда круче, поскольку его утвердило правительство страны, легковерно поддавшись на бездоказательные уверения авторов проекта, что с помощью централизованного и всеобщего экзамена все беды Российского образования будут излечены. И все-

возможные протесты по поводу централизации ЕГЭ абсолютно бесполезны, поскольку такая идея экзамена находится в полном соответствии с установленной в России государственной *системой*, управляемой «*вертикалью власти*», с лидерами страны от доминирующей партии во главе.

Последствия применения в образовании ЕГЭ находятся в социальной, а не педагогической плоскости, но педагогическая основа ЕГЭ может существенно влиять на его социальные последствия. Соответственно все подсистемы государственной системы, для её продуктивного функционирования, также строятся в виде «*мини-вертикали власти*».

По этому же принципу построена и подсистема образования, для которой ЕГЭ — это один из рычагов управления в этой подсистеме. И возражать против его государственного статуса могут только полностью оторванные от жизни люди. Проблема ЕГЭ — это его педагогический статус, педагогическая корректность его содержания и методики его использования.

Интересно здесь упомянуть, что то же самое то ли по собственной инициативе, то ли в стремлении «*догнать и перегнать Россию*» проделала администрация президента Буша-младшего в своей программе «*Ни одного отстающего*», введя итоговый экзамен в старшей школе по языку, математике и наукам.

Допустив, как и в России, существенные педагогические ошибки в формировании экзамена и его проведении, из-за игнорирования специфики контроля знаний, по сравнению с контролем вещей, школа США быстро догнала Россию по обилию негативных явлений, связанных с ЕГЭ: *нижайшие показатели по качеству усвоения знаний учащимися, коллективный обман всех причастных к экзаменам — и учащихся, и учителей, и администрации. И венцом всех манипуляций стала неудержимая, неконтролируемая коррупция.*

Новая администрация Белого Дома быстро рассмотрела в Едином экзамене подкуп под демократические устои американской Республики и практически уже приняла решение об отмене этой инициативы. Это не значит, что надо теперь, «задрвав штаны», бежать вслед за Обамой: ведь «что буржую поперёк горла, то коммунисту в самый раз!»

Хотя десятилетний опыт применения ЕГЭ показал, что ни одно из обещаний об ожидаемом позитивном влиянии ЕГЭ на образование не оправдалось, и ситуация только ухудшилась, особенно в отношении морального воспитания учащихся, это не означает, что от него надо спешно отказываться и оставить подсистему образования бесконтрольной.

Более правильным решением является временная приостановка использования ЕГЭ в школе с последующей решительной переработкой, на про-

чной психолого-педагогической базе всей исходной, убогой теории и методологии ЕГЭ, чтобы получить ясные и доказательные ответы на вопросы типа: *Для чего необходимо централизованное, массовое итоговое тестирование в школе? Как повлияют его данные на школу и на выпускника?* И, конечно, корректная экспериментальная отработка нового ЕГЭ до его внедрения в практику школы.

Одновременно должна быть глубоко и научно проанализирована и оценена система тестирования ETS, чтобы не было соблазна впредь её копировать.

## ETS

Американская компания ETS является основоположником и монопольным поставщиком тестов для различных форм массового тестирования в мировом образовании. Для неё это просто бизнес. Несмотря на огромные финансовые и кадровые возможности этой компании, научному обоснованию и оптимальному построению процессов тестирования уделяется в компании минимальное внимание, главное направление компании — эмпирическое массовое производство тестов и завоевание рынков сбыта.

Оголтелая коммерциализация тестовых услуг не останавливается перед извращением хрестоматийных научно-педагогических принципов их построения и применения, намеренно превращая тесты из объективного измерителя качества обуче-

ния в почти шулерскую рулетку, приносящую немалый доход частной компании. В сказанном легко убедиться, подвергнув корректному психолого-педагогическому анализу любой набор тестов, выпущенных на образовательный рынок компанией ETS.

Примером «чистого» образца творчества компании ETS является тестовая процедура проверки качества усвоения английского языка TOEFL, практикуемая во множестве стран мира, в том числе и в России. Педагогические изъяны и просто коммерческие уловки этой системы тестирования мною проанализированы и опубликованы в ряде статей и наиболее полно в монографии *Природосообразная педагогика* (М.: Народное образование, 2008). Примечательно, что американский журнал, издаваемый под эгидой ETS, отказался опубликовать статью автора без какого-либо обоснования.

Система единого государственного экзамена (ЕГЭ) является не критичным клоном известного творения ETS, широко используемого под аббревиатурой SAT. Ниже даётся краткая педагогическая характеристика обеих систем, но сначала о тех, кто за то, чтобы вообще «НЕ БЫТЬ» тестам в образовании?

Таких критиков тестовых методик контроля обучения и в США, и в России множество. Беда лишь состоит в том, что они огульно и бездоказательно, категорично отрицают

правомерность применения тестов SAT и его патологического клона ЕГЭ, но при этом не предлагают ничего взамен, кроме возврата к субъективизму учителя в школе и профессора или доцента в вузе. С этим множеством огульных отрицателей тестов можно не считаться: их не переубедить, поскольку у них нет убеждений, что и делают как ETS, так и Российское Минобрнауки.

### И один в поле воин

Но один из отрицателей тестов и вообще всякого оценивания знаний учащихся заслуживает внимания, поскольку у него есть убеждения и он олицетворяет определённую ошибочную тенденцию, особенно в вузовском образовании! Этот «один», оказался одиноким воином в поле Оттавского Университета (Канада), профессор физики Денис Ранкоурт (Denis Rancourt). Он отрицает любое оценивание качества знаний студентов, но делает это не огульно, из чувства ностальгии по юношеской старине и либеральному школьному учителю или валяжному вузовскому профессору, а подводит под свою точку зрения некоторый гипотетический фундамент — ведь он физик, а физика без гипотез — это всё равно, что телега без колёс.

Профессор Ранкоурт не просто отрицает всякую проверку и оценку знаний студентов, он считает её вредной, и вот почему. По его мнению: «При оценке знаний студентов

последние приучаются угадывать мнение профессора и принимать его на веру. Это очень сложная механика, при которой естественное стремление учиться, внутренняя мотивация к изучению чего-либо, поскольку вы заинтересованы предметом изучения самим по себе, разрушаются. Оценки — это кнут и пряник, — говорит канадский профессор, — воспитания послушных работников, которые готовят студентов к ещё большему послушанию. Единственный путь воспитания независимых мыслителей — это предоставление свободы (студентам) и разрушение принудительности в обучении путём устранения орудия принуждения (т.е. оценки — В.Б.)».

И далее профессор Ранкоурт утверждает, что, освободив учащихся от давления оценки, «студенты становятся намного более раскрепощёнными в своём мышлении, гораздо более, чем можно увидеть в стандартных классах, поскольку они сами выбирают проблемы для обсуждения, они заинтересованы ими, они следуют за своим собственным интересом, своим собственным путём исследования. Поскольку они способны найти свою собственную внутреннюю мотивацию внутри самого предмета, я уверен — их знания становятся глубже.»

Но откуда у профессора такая убежденность в глубине знаний студентов, предоставленных в обучении самим себе, если он не проверяет не только глубину, но и просто наличие знаний?

Ответ остаётся за кадром его сообщения, а его утверждения и практика — лишёнными элементарной доказательности.

Легко экстраполировать приведённые высказывания. Итогом будет абсолютный абсурд: ненужность не только контроля в обучении, но и профессора в аудитории, где студенты в экстазе академической свободы сами будут творить учебные предметы и науку.

Опираясь на эту свою теорию, названную им «Критической Педагогикой», профессор Ранкоурт экспериментирует с подведением итогов обучения: сначала он вводит субъективную шкалу «Сдал — Не сдал», применяемую на основе простого наблюдения за активностью студентов на занятиях. Можно себе представить показную активность студентов в аудитории, где вознаграждением служит отрицаемый Ранкоуртом «пряник» — «Сдал» и легко избегаемый таким путём «кнут» — «Не сдал».

Столкнувшись с непониманием и запретом этого искажения элементарных принципов классической педагогики со стороны администрации университета, он, чтобы окончательно сбросить оковы оценивания учебной инициативы студентов, вводит уже на первом занятии абсолютную левореволюционную, анархистскую новинку. Ранкоурт объявляет студентам, что всем им, уже до всякого обучения, поставлена высшая оценка (А+) по предмету, и призывает их к свободным обсуждениям

физических проблем, не думая об оценке.

После такого демарша, профессор Ранкоурт был отстранён от преподавания в университете.

Возникает вопрос: имеются ли какие-либо психолого-педагогические основания для признания педагогической перспективности «Критической Педагогике» профессора Ранкоурта и внедрения её принципов в учебный процесс? К сожалению, ничего, кроме чисто умозрительных обвинений одного из важнейших элементов процесса обучения — оценивания результатов учебной работы студентов и столь же бездоказательного восхваления методов «Критической педагогики», в интервью профессора, данном им Торонтскому журналисту, не содержится.

Более того, судя по рассуждениям профессора Ранкоурта, ему, по-видимому, не известна столетиями педагогических исследований найденная *естественная структура* процесса усвоения знаний и действий учащимися:

*от общей ориентировки в предмете изучения — к развёрнутой и управляемой (контролируемой) учебной деятельности — к итоговому контролю качества усвоения и от него — к коррекции отклонения от цели изучения предмета. Только после усвоения предмета на определённом уровне учащийся может успешно выполнять деятельность, материализованную в предмете.*

Неудивительно, что физики и другие профессора весьма престижных американских университетов, как утверждает профессор Ранкоурт, не интересуются классической педагогикой и преподают по наитию, по существу, творя на практике принципы «Критической педагогики».

Не предлагая никакой упорядоченной схемы процесса обучения, профессор физики Ранкоурт, поклонник известного теоретика анархизма Михаила Бакунина, вносит принципы анархии и в учебный процесс, считая, что учащиеся в ходе блуждания в лабиринтах свободных ассоциаций сами откроют все добытые в течение столетий поколениями учёных знания о физических явлениях и законах, ими управляющих.

Такой подход к процессу обучения далеко не нов: в прошлом неоднократно возникали и экспериментировались идеи самостоятельного генерирования учащимися основных положений изучаемых учебных предметов. Это идеи «Проблемного обучения», «Липецкий опыт», «Метод проектов» и др. подходы, игнорировавшие те или иные этапы естественной структуры учебного процесса и по этой причине терпевшие позорное фиаско.

Неясно, почему профессор Ранкоурт назвал свой подход к образованию «Критической педагогикой». Более правильно было бы назвать её «Анархической педагогикой», присваивая в дальнейшем этот титул всем

новациям в учебном процессе, отклоняющимся от *природосообразной структуры процесса образования*, схематично показанной выше.

Остаётся сожалеть, что администрация Торонтского университета прибегла к голому администрированию в отношении своего педагогического диссидента. Гораздо полезнее для педагогической науки и более присущим для университета в демократической стране была бы корректная постановка всестороннего исследования гипотезы профессора Ранкоурта и извлечения убедительных выводов о всех её «за» и «против».

### **На пути к объективному контролю образованности человека**

Немногим более ста лет тому назад сообщение французских психологов Бинэ и Симона о создании тестов оценки интеллектуальных способностей школьников всколыхнуло регулярно и сильно застаивающийся педагогический мир. После непродолжительной эйфории открывшихся возможностей диагностики и отбора претендентов по их интеллектуальным способностям, исследователям в этой области открылись реальные сложности, связанные с тестированием интеллекта.

И психологи вместе с педагогами постепенно снизили планку ожиданий быстрого прорыва в центральную область человеческой сущности, адаптировав исходную идею тестиро-

вания к нуждам объективного контроля качества усвоения знаний человеком. Здесь открылись бесспорные возможности экспериментирования с интеллектом человека по кибернетическому принципу «чёрного ящика», когда фиксируются изменения сигнала между входом и выходом «ящика».

*В случае обучения таким «чёрным ящиком» является мозг человека (учащегося), имеющий много входов информации в процессе обучения и не меньше её выходов (речь, действие, поведение, мнение и пр. индикаторы). На выходе из человеческого «чёрного ящика» и ставится тест.*

В итоге относительно продолжительного экспериментирования (и успешного лоббирования и маркетинга) наиболее широкого признания в США получили тесты успешности обучения, предложенные компанией ETS, выпускаемые под аббревиатурой SAT. Не повторяя здесь критику психолого-педагогических оснований названных тестов (это мною сделано в названной выше монографии), остановимся на организационно-прикладных аспектах данного теста, волонтаристски искажённых в Российской методике ЕГЭ, в процессе клонирования тестовой процедуры SAT. Именно эти искажения со временем привели к тому грандиозному скандалу, который сотрясает сегодня мир российского и американского образования.

Наставники в лице Министерства образования и науки

вот уже десять лет изобретают и совершенствуют дорогостоящий административный инструмент — ЕГЭ, с целью загнать в угол как учителей, так и учащихся, а учащиеся (вместе с учителями!) изобретают свой контринструмент, чтобы вырваться из этого «угла» на запрещённое свободное пространство самовыражения.

Причиной этого противостояния в России является отклонение от принципа *добровольности*, заложенного в процедуры SAT. *В последнем учащийся может за плату проходить тестирование в удобное для него время (заранее публикуется годичное расписание экзамена); можно экзаменоваться многократно до достижения максимальной оценки. Оценки теста не обладают никакой юридической силой, могут учитываться или не учитываться вузом; с методикой и требованиями теста SAT можно заранее познакомиться по подробно разработанной и опубликованной массовым тиражом методике.* Такая организационная гибкость теста SAT создаёт впечатление его «дружественности» к экзаменуемому и последний, не ведая о его секретных педагогических изъянах маркетингового характера, верит в его объективность. Этим и объясняется его бесконфликтное долгожительство в системе американского образования и принятие его на вооружение без каких бы то ни было искажений в образовании ряда других стран.

Испытуемые (да и не только они, но и испытатели) не знают, что процедура теста заранее сделана непроходимой, благодаря манипуляциям с двумя, по крайней мере, определяющими параметрами теста.

*Первым является игнорирование требования содержательной валидности теста, т.е. определённости объёма содержания тестируемой деятельности (знания).* Объём этот в SAT не подвергается ни дозированию, ни контролю и намеренно делается безразмерным. К примеру, при подготовке к тесту по английскому языку TOEFL испытуемый не знает, каким лексическим объёмом и на каком уровне он должен им владеть.

То же относится к объёму грамматических форм и правил. Богатство любого языка, и английского в частности, позволяет «завалить» даже носителя языка. Если же в тест внести ещё редко и «никогда» не употребляемую лексику, как это делается регулярно для каждого варианта TOEFL-теста, то провал испытуемого гарантирован.

*Вторым* является то, что при назначении времени на выполнение теста его авторы преднамеренно не считаются с присущим каждому человеку «индивидуальным темпом работы» и половина испытуемых попросту не сможет уложиться во временные рамки теста не по причине незнания, а по вполне естественным, врождённым причинам. Я знаю одного известного российско-

го врача, флегматика по своему темпераменту. Он блестяще владеет английским языком, но не в состоянии преодолеть тест TOEFL: всякий раз он успевает добратся только до его 60–70% отметки. И хотя выполненные им 3/4 теста безукоризненно правильны, он каждый раз аттестуется как недостаточно владеющий языком.

### Российская карикатура SAT

В российском образовании тест SAT искажили до его карикатурной неузнаваемости. Во-первых, ЕГЭ — экзамен *обязательный, государственный, имеет судьбоносное значение для выпускника школы; проводится он один раз в году и результат его окончательный*. За десять лет разработки и использования ЕГЭ его условия, критерии оценки и организация этого экзамена менялись неоднократно, для усиления его абсолютно не нужной *секретности*.

В результате его требования и критерии оценки ежегодно варьируют в целом и не совпадают по отдельным предметам. В итоге такой тоталитарной жёсткости экзамена и явных методических неурядиц его оценивания, у учащихся (и их родителей) создаётся повышенная нервозность, переходящая в стресс. Появляется неуверенность в объективности госэкзамена и, не имея возможности уклониться от него, возникает стремление к поиску нелегальных путей его преодоления (шпаргалки, подсказки и более

изощрённые методики). Соответственно у министерства возникает новая сверхзадача — как подавить «свободомыслие» своих подопечных и примерно их наказать. Это уже почти по бессмертной мудрости покойного Черномырдина: *«Хотели, как лучше, а вышло ещё хуже!»*

К указанным выше преднамеренным отступлениям от педагогических принципов контроля качества знаний учащихся в тестах SAT добавилась ещё одна компонента непроходимости теста, допущенная создателями ЕГЭ скорее из-за их педагогического невежества, чем по злому умыслу, как в SAT.

Это абсолютное игнорирование закона *принципиальных возможностей дидактических систем*, который гласит, что *каждая дидактическая система, т.е. процесс обучения данной структуры и содержания может обеспечить только строго определённый уровень восхождения учащихся в усвоении предмета изучения*. Исходя из данного закона контроль знаний учащихся должен проводиться на том же уровне, который гарантирован использованной в обучении дидактической системой (*функциональная валидность теста*).

Известно, что в традиционном образовании используется наиболее слабая из всех возможных дидактическая система, способная поднять учащихся лишь на *первый уровень усвоения* предмета. Следовательно, и все задания в ЕГЭ должны быть только первого уровня усвоения. Ничего не подозревающим учащимся

(а также учителям и администраторам всех уровней) педагогически невежественными авторами ЕГЭ предлагаются задания второго и третьего уровней, которые заведомо не будут выполнены питомцами традиционной дидактической системы. Таким образом, исказив относительно демократичные, но позаимствовав порочные принципы построения SAT, в практику российского образования введён репрессивный механизм ЕГЭ, наводящий священный ужас на всю школу.

Не имея достоверной научной информации о последствиях для нормальной жизнедеятельности администрации школ, школьников и учителей введения заимствованного, но искажённого средства контроля в своей собственной интерпретации, над школой был подвешен этот жупел недоверия к ней, учителю и ученику.

Это радикальным образом изменило всю жизнь и направленность деятельности школы: если традиционная школа в меру своих сил, ориентируясь принципами и методами классической гуманистической педагогики, имела своей целью формирование личности и интеллекта школьника, то теперь вся активность в школе была радикально перенаправлена на преодоление формального, педагогически безграмотного, административно прямолинейного экзамена.

Нисколько не удивительно, что учащиеся, со своей стороны, как это велось от века, изобретали свои методы преодоления не-

естественных методов проверки их знаний. Педагогика давно знает неписанное правило, что, *если учащиеся пытаются секретно пользоваться шпаргалками на экзаменах, это означает, что предлагаемые методики обучения и экзамена педагогически дефективны!*

Это отмечалось неоднократно относительно ЕГЭ людьми разной педагогической подготовки и с разных позиций, но такого разгрома ЕГЭ, как ему учинили сами школьники, никто не смог предвидеть. И это только начало: дурной пример заразителен, а идея, овладевшая массами, обладает непреодолимой силой. Перефразируя великого Маяковского, можно декларировать: *Триста тысяч от парт горячих — лучший ЕГЭ надгробный знак!*

Нет сомнения, что демократическое правительство России с присущей ему самокритичностью отреагирует адекватно на массовое «вооружённое» выступление школьников и немедленно остановит использование существующего ЕГЭ, превратившегося в орудие педагогической инквизиции.

### Как ЕГЭ «купил» Америку

Ещё во времена администрации Дж. Буша (младшего, 2000–2008) в США стала вводиться новая доктрина образования под аббревиатурой NCLB (Ни одного отстающего ребёнка). Апогеем этой доктрины стало введение *нового обязательного государственного экзамена*

для всех выпускников школы, проводимого в конце года и обладающего судьбоносным значением не только для выпускника, поступающего в вуз, но и для учителя (\$25000 бонус за успешное преодоление теста школьниками или в дверь, на выход).

На экзамене используется специальный тест. Во всей процедуре теста легко узнаётся «русский след», и это неудивительно: ещё в 60-х годах XX века администрация президента Д. Эйзенхауэра, ошеломлённая эффектом советского «Спутника», отнесла этот успех Советов за счёт разрекламированных в СССР и за рубежом мнимых успехов советского образования.

В Америке тут же были резко повышены требования к школьным программам по математике и «науке» (science), положившие начало, вместе с гонкой вооружений, бездумной и безумной «гонке образований», приведшей к мировому образовательному кризису из-за сложившейся в итоге «гонки образований» чудовищной перегрузки учащихся избыточной учебной информацией. Перегрузка такова, что учащийся уже физически не в состоянии её усвоить, проведи он хоть три срока в школе.

В тестах NCLB<sup>1</sup> «строго» выдержаны все те искажения тестов SAT, которые перечислены выше в ЕГЭ. И результат не замедлил сказаться: по пуританской Америке, где списывание на экзамене считалось (и ещё

считается) чуть ли не уголовным преступлением, прокатился такой же вал крупномасштабных мошенничеств, связанных с государственным экзаменом, как и в России.

Ещё в двухтысячных годах разразились мошеннические скандалы под названием «Хьюстонское чудо» и «Нью-Йоркское чудо», где в качестве главных мошенников оказались, соответственно, ни много ни мало министр образования администрации Буша и суперинтендант Большого Нью-Йорка. Оба сумели безнаказанно унести ноги и вместе с ними сотни тысяч бонусных долларов.

Может быть, именно поэтому 6 июля 2011 г. в интернете рванула новая бомба того же содержания: теперь уже в штате Атланта «Не менее 178 учителей и директоров школ обманным путём повышали показатели учащихся по очень важному стандартизованному тесту, сообщило Бюро Расследований штата Джорджия».

В статье подвергается сомнению внезапно возросшая слава школ штата, регулярно сообщаемого о росте успеваемости 55000 выпускников школ и «гениальных» учителях, бесстыдно получающих за это немалые финансовые поощрения от разных благотворительных фондов, включая известный фонд Билла и Мелиссы Гейтс.

В итоге скандала многолетний суперинтендент школ штата, осенённая за «успехи» подведомственных ей школ почётным званием Суперинтендент Года

(2009) и огромными бонусами, срочно подала в отставку, избежая, по-видимому, серьёзных разоблачений её руководящей роли в создании «Атлантского Чуда».

Подобные скандалы уже не редкость в системе образования США. Как утверждает представитель Национального центра справедливого и открытого тестирования (Robert Shaeffer), два-три раза в неделю мы получаем сообщения о новых мошенничествах с тестами.

И вот круг замкнулся: *начала предельно педагогически и гражданственно дефективный SAT, затем его некритичное и педагогически небрежное заимствование и насаждение в виде ЕГЭ в России, наконец, его почти точная копия в виде NCLB теста в США. И, как итог, скандальная ситуация, подрывающая изнутри системы образования обеих стран!*

### **Где же выход из скандалов? И что вместо ЕГЭ и его родного брата NCLB?**

Понятно, Министерство образования и науки, а также Правительство России интересуются успешностью подготовки к жизни подрастающих поколений и готово затратить любые деньги и усилия для его безмерного повышения. Но разве десятилетний опыт использования ЕГЭ не показал, что несмотря на все ухищрения и подтасовки, качество образования неуклонно сползает ко всё большему

производству продукта низкого качества? А что он (ЕГЭ) подсказал положительного для совершенствования образования в стране? Ровным счётом **ни-че-го!**

Ежегодно ЕГЭ приносит в Министерство образования тысячи тонн (*терабайты*) информации о мнимом качестве знаний учащихся общеобразовательных школ в Российской Федерации и... что же? А ровным счётом **ни-че-го!**

Никто эту информацию никакими научно репрезентативными методами не обрабатывает и никаких дидактических выводов из неё не делает. Только ежегодно, в течение последних десяти лет, настойчиво подтверждается известный и до всякого тестирования факт: образование в стране находится на уровне «ниже плинтуса». Получается, что вся эта волонтаристская затея с ЕГЭ абсолютно бесполезна, если из её данных нельзя сделать разумных выводов о направлениях совершенствования образования в стране.

Бесполезность ЕГЭ не удивительна: ЕГЭ не вписан в учебный процесс и не отражает его движения и его проблем. Он, как цербер, стоит над ним и делает своё дело, не считаясь с последним. Как это понять? Очень просто: каждый учебный процесс, в зависимости от применяемых учащимися методов учения и применяемых учителем методов управления обучением, позволяет учащимся подняться на строго определённый уровень знаний и действий (см.

упомянутый выше дидактический закон).

Так, традиционно практикуемый в мировом образовании учебный процесс является самым малоэффективным из всех возможных учебных процессов, но учителя и школы зубами удерживают его в классах, откачиваясь и саботируя хоть какие-то изменения в нём. Почему?

По очень тривиальной причине (наверно, связанной со всеобщим законом сохранения энергии): применение более эффективного учебного процесса требует от учителя пропорционально большей отдачи и мастерства, а к этому готов далеко не всякий учитель. И часто по объективным причинам: можно было бы облегчить учителю переход на более эффективные методы обучения, разумно автоматизируя учебный процесс, но компьютеры в школах «стоят немymi свидетелями на подоконниках».

А в школах всего мира «окопался» традиционный, преимущественно вербальный учебно-воспитательный процесс. Сколько его не критикуй, погоняй, попукай и контролируй с вершины министерской вертикали власти, этот воз не сдвинется с места. *Чтобы получить больше — надо менять процесс обучения*, как это с убийственной наглядностью продемонстрировал ЕГЭ, но сдаётся, что наглядность эта была продемонстрирована либо полным слепцам, либо в пустом кинозале!

И ещё: при всех педагогических недостатках, ЕГЭ — это

знамение времени проникновения точных методов проектирования и реализации разнообразных процессов, но, чтобы эти точные методы могли быть реализованы, сами процессы должны быть изучены и поняты на высоком уровне осознанности. Старая же, добрая и болтливая «тётка-педагогика» ещё очень далека от понимания тех процессов, в которые она «впуталась», и поэтому от века *«учит чему-нибудь и как-нибудь»*.

При таком рыхлом понимании и осуществлении педагогического процесса встреча школы с попыткой точного (ЕГЭ) суждения о её эффективности должна была неизбежно привести к резкому взрыву в прежде бесконфликтной школьной жизни. Чтобы выйти из этого конфликта и продолжать поиски в духе ЕГЭ, *нужна новая педагогика проектирования и осуществления образования*, опирающаяся на *точное знание сопутствующих ему процессов*.

Не располагая таким знанием, привычным волюнтаристским путём (в образовании всё можно) был замыслен ЕГЭ как некоторая «погонялка», которая, не считаясь с принципиально возможными учебными достижениями учащихся в традиционном учебном процессе, пытается «выбить» из них невозможное. Создатели ЕГЭ усердствуют, создавая замысловатые и секретные КИМы, не ведая, что творят.

Учителя и учащиеся, застигнутые врасплох «запрограммными», чрезмерно услож-

нёнными секретными КИМами, пытаются всеми доступными им способами выбраться из устраиваемой им ежегодной западни и вообще забывают о нормальном учебном процессе. Учителя превращают свои занятия в примитивные тренинги по натаскиванию учащихся на примерах прошлогодних КИМов, а учащиеся, наблюдая паническое состояние учителей перед лицом предстоящего ЕГЭ, изобретают свои способы выхода из ЕГЭшной ловушки с использованием современных технических и гипнотических средств.

И снова: где же выход из сложного положения, в котором оказалось образование? Выход, конечно же, не в обещанных суровых репрессиях — они не только бесполезны, но и вредны. Выход состоит в гармонизации контроля качества образования с технологией самого образования, не в противостоянии процесса обучения и его контроля, а во *включении контроля в сам процесс обучения* как средства управления им.

И это ещё не всё. Важнейшим элементом такой гармонизации является решительное повышение роли (и квалификации) учителя и доверия к нему. Учителя надо вооружить самой современной технологией обучения, гарантирующей достижение заранее поставленных перед ним целей обучения, тогда и контроль достижений станет, вместо жупела и пугала, естественным элементом учебного процесса, позволяющим учите-

лю и учащемуся осознанно им управлять.

При такой гармонизации процесса учения и контроля его качества у Министерства образования и науки не будет никаких проблем с получением соответствующей информации о состоянии образования в стране. Только получать её надо от самого учителя, а не от случайных ревизоров, хотя и вооружённых дорожущей, но бесполезной техникой ЕГЭ. Надо, наконец, понять, что данные ЕГЭ — это некорректные результаты решения учащимися случайного набора невалидных задач, характеризующих успешность решения учащимися только данного «секретного» теста, не характеризующего качество образования в целом.

Последняя методика оценки знаний учащихся в ЕГЭ путём предварительного ранжирования успехов учащихся, а затем сопоставления рангов с пятибалльной шкалой — это замена *критериально* ориентированных методов оценки в SAT *нормативно* ориентированными тестами, с помощью которых невозможно судить о действительном качестве образования.

От использования таких тестов давно уже отказались и в Европе, и в Америке, именно в силу их непригодности для оценки качества обучения в *системе* образования. Да и критериально ориентированные тесты SAT, в силу их эпизодичности и других дидактических изъянов, далеко не точно характеризуют подготовку уча-

щихся к дальнейшему обучению в вузе.

Как показали исследования, проведённые в ряде американских университетов, включая и такие престижные, как Стенфордский университет, *результаты SAT не коррелируют с качеством обучения студентов в вузе*. Получается по бессмертному Аркадию Райкину: школьникам, поступившим в вуз, говорят: *Забудьте то, чему вас учили в школе...*

### **Схема гармонизированного процесса образования и его контроля, посильного для учителя и понятного для ученика**

Исходным моментом осознанного подхода к построению любого процесса, в том числе педагогического, является *формулировка цели* деятельности людей, включённых в данный процесс. Необходимыми требованиями к формулировке цели являются её *диагностичность и посильность*.

Диагностичность цели означает, что её достижение может быть выявлено и степень успеха (или провала) точно измерена. Только относительно диагностичной цели можно вести объективный контроль достижений и применять критериально ориентированные тесты.

Перед современным образованием, как целостным процессом формирования личности школьника, такая цель не поставлена и её отсутствие с очевидностью вскрывается

чехардой последовательно сменяющихся «Стандартов» содержания образования, о качестве исполнения которых невозможно судить без ориентировки на диагностично поставленную *общую цель образования*. Содержание образования — это *средство* достижения цели, а не самоцель. Разработка поколений стандартов без предварительной постановки диагностичных целей — это всё равно, что ставить телегу впереди лошади или плыть в океане образования без руля и ветрил.

Основной изъян общего среднего образования состоит в том, что оно оторвано от жизни и не готовит учащегося ни к какой реальной деятельности, относительно которой только и может быть сформулирована *общая диагностичная цель* всего образования. Образование, лишённое диагностичной цели, превращается, по существу своему, в примитивное и поверхностное *ПРОСВЕЩЕНИЕ*, по отношению к которому диагностичная цель невозможна и результат которого ниже порога любого инструмента диагностики.

Вот почему авторам ЕГЭ приходилось постоянно подтасовывать свои критерии под «достижения» учащихся, чтобы хоть как-то «зацепиться» за пятибалльную шкалу оценки, присваивая учащимся фиктивные баллы.

Современная общеобразовательная школа настойчиво продолжает средневековую традицию *просвещения* школьников.

В ней полностью отсутствует *образовательная* компонента. Последовательные Стандарты содержания обучения монотонно пережёвывают всё те же «Основы наук», а школы безуспешно пытаются скармливать эту жвачку немотивированным школьникам. Максимальное достижение такого просвещения — дилетант-всезнайка.

ЕГЭ и приёмные экзамены в вузы, не обращая внимания на просвещенческую сущность учебного процесса в школе, пытаются выявлять у школьников начисто отсутствующие у них прикладные умения. Отсюда и происходят те пороги на выходе из школы и на входе в вузы, которые оборачиваются страшными снами и реальными фрустрациями выпускникам школы и абитуриентам вузов. Получается, что *Просвещение* тестируется *Образованием*, которого в школе попросту НЕТ!

Если, судя по экзаменационному творчеству ЕГЭведов и вузовских экзаменаторов, в образовании школьников должна, кроме просвещенческой компоненты, появиться ещё и деятельностная компонента, то школа должна становиться *профессионально ориентированной* и в её учебном плане должны появиться прикладные учебные предметы, интегрированные с основами наук. Только тогда можно будет ставить перед школой диагностические цели и оснастить учебный процесс объективными средствами контроля обучения и управления им.

Организационно это требование выполнить не сложно, и не дорого. Надо попросту соединить общеобразовательную школу с профессионально-технической (начальной и средней), поручив имеющимся педагогическим научным институтам, совместно с Министерством образования и науки, проработать все необходимые для этого дидактические и организационные проблемы нового системного образовательного учреждения — *общеобразовательной профессионально-ориентированной школы*.

*Общей целью* образования в этом случае охватывается вся система образования от начальной школы до научной подготовки специалиста (аспирантуры и докторантуры) в данной области народного хозяйства, сформулированная в диагностических терминах, общепонятных и для преподавателя, и для учащегося, и для его родителей. В такой *целеустремлённой самоуправляемой системе образования* не требуется никаких «погонялок» типа ЕГЭ и репрессивных режимов для удержания учащихся в классах.

Особое внимание должно уделяться посильности для учащихся усвоения содержания образования за располагаемое учебное время. Для этого научным учреждениям образования и методистам учебных предметов придётся овладеть несвойственными им *расчётными методами (арифметика!)* контроля учебной нагрузки учащихся,

с учётом планируемого учебного процесса.

Принятие на вооружение высказанных в статье общих направлений преобразования *просвещения в образовании* снимет тот кризис, в который школа ввергнута непродуманными действиями по разработке содержания и контроля обучения, и вернёт её на путь нормальной продуктивной работы.

Не могу здесь не прокомментировать новую волонтеристскую задумку наших администраторов от образования под хитроумным названием *«Концепция интеграции эффективных механизмов поиска талантливых детей и молодёжи в общенациональную систему»*. Уже разработан *«План по сдаче талантливых детей»*, хотя никакой Концепции пока не существует и ни одного ещё шага в намеченном направлении и не сделано. Как признаются авторы этой *Концепции* *«... пока не ясно, кто его (План) будет финансировать и где взять квалифицированных педагогов для его реализации»*.

Уверен также, что авторы Концепции ещё даже не утвердились в понятии *«талантливый»*, его параметрах и критериях. Значит, давайте деньги (желательно большие) и сразу же поедут по сторонам и всеяма хорошо оплачиваемые неквалифицированные педагоги (а квалифицированных нет), проведут на местах что-то в виде игры *«Алло, мы ищем таланты»*, и начнутся плановые поставки (кому?) талантливых детей.

Авторам, видимо, невдомёк, что ВСЕ дети талантливы! Что у ВСЕХ детей имеются *затки* стать талантливыми людьми, т.е. творцами в определённых областях человеческой жизнедеятельности. Но задатки надо выпестовать, чтобы они стали творческими способностями. Если это не делать с помощью адекватных и целенаправленных педагогических процессов ежедневно, в течение всего детства, подросткового возраста, юности и раннего взросления человека, то никакой талант не вырастет, если даже ребёнок будет обладать выдающимися задатками.

Авторы Концепции, видимо, люди, пришлые в педагогику, и отождествляют поиск талантов с поиском золотых жил или алмазных трубок, сформированных в течение тысячелетий Природой. Таланты не даются Природой человеку в готовом виде. Как не ищи его, ничего не найдёшь — его надо сформировать на базе индивидуальных задатков индивида в ходе *специально для этого* созданных педагогических процессов, которых даже в виде предельно тусклого намёка нет в современной школе. Нельзя также эти процессы закупить (или украсть) за рубежом. Там их тоже нет.

Единственный продуктивный путь для успешной деятельности энтузиастов названной мудрёной Концепции — это внимательно изучить современную Природосообразную педагогику и Психологию, чтобы понять Проблему, стоящую

перед ними. А далее действовать на этой основе. Тогда появятся и деньги, и квалифицированные педагоги. При любом другом кавалерийском набеге на проблему, как показывает мировой опыт подобных набегов, фиаско неизбежно.

### **Некоторые технико-педагогические вопросы контроля качества образования**

При обсуждении проблемы ЕГЭ каким-то странным образом выпал педагогический аспект проблемы, а именно такие вопросы, как:

— *каков педагогический (не административный) смысл централизованной проверки качества знаний учащихся такой надстроечной над школой структурой, как ЕГЭ;*

— *отражают ли пресловутые «КИМ»ы ЕГЭ дидактические свойства школьного учебного процесса (цели, содержание, процессы, итоги);*

— *нужна ли высокая государственная секретность контрольных материалов ЕГЭ, если в ЕГЭ будут отражены дидактические свойства процесса обучения;*

— *нужна ли «Великая Отечественная война» со шпаргалками;*

— *какова может быть роль ЕГЭ при переходе от плохого просвещения к хорошему образованию.*

Если проанализировать высказывания ответственных работников образования различ-

ных уровней, то становится понятным, что основная идея разработки и внедрения ЕГЭ состоит в том, что учитель и школьная администрация потеряли доверие Министерства образования и науки, соответствующих управлений правительства России, связанных с их отчётами о качестве образования в стране. Чтобы получить достоверные данные по этому щекотливому вопросу, и затеяна вся эта кутерьма с организацией и проведением централизованного экзамена.

Предполагалось, что такой экзамен позволит выявить наиболее отсталые школы и наименее квалифицированных учителей, для принятия адекватных организационных решений. Сюда же за уши притягивался и псевдогуманный, с искренней женской слезой довод о том, что благодаря ЕГЭ теперь все наши холмогорские мужики, никогда не мечтавшие поступить в столичные вузы, повалят туда всей своей деревенской гурьбой.

Немаловажным также считается и утверждение ответственных работников образования о том, что с помощью ЕГЭ будет задан требуемый уровень образования в едином образовательном пространстве страны, к которому и подтянется школа. Это, пожалуй, единственный педагогический аргумент введения процедуры ЕГЭ, но аргумент этот ложный: цель образования не задаётся экзаменом, в нём нет ни параметров, ни критериев цели. Экзамен — это формаль-

ный инструмент оценивания фактического состояния объекта, не несущий в себе оценочной функции.

Попробуем разобраться — насколько педагогически корректны названные аргументы в пользу ЕГЭ и насколько они действенны.

Сначала о смысле (или бессмыслице) ЕГЭ.

Во-первых, нет никаких педагогически надёжных данных о том, что учителя и школьная администрация преднамеренно и в катастрофическом масштабе искажают картину качества школьного образования и стране. Опытные школьные администраторы, включая и работников Министерства образования, хорошо представляют себе качество образования в стране по отчётам учителей, выраженных в традиционной пятибалльной шкале.

Какие «новые» сведения по этому вопросу даёт ЕГЭ, если по последней из постоянно варьируемых методик обработки результатов экзамена, критерии оценки по той же пятибалльной шкале подгоняются под наличные «успехи» учащихся? Это то же самое, что делает субъективно учитель, сравнивая ответы учащихся между собой и ранжируя их один относительно другого по пятибалльной шкале. Ясно, что пятёрки в разных группах экзаменующихся будут обладать разным педагогическим весом.

Для чего же нужен такой дорогостоящий и бесполезный ин-

струмент, как ЕГЭ, если его «объективные» данные получаются по методике, подобной получению субъективных показателей учителем? Если к этому добавить, что надёжность и достоверность выявленных *одномоментным* ЕГЭ данных успеваемости не может превышать достоверности картины, наблюдаемой учителем в процессе годичной динамики её формирования. Не странно ли, что в десятилетнем экспериментировании с ЕГЭ у его адептов не нашлось времени сравнить данные ЕГЭ с учительской годичной оценкой тех же учащихся? Такое сравнение немедленно привело бы к выводу о *ненужности* ЕГЭ и беспочвенности всех надежд, с ним связанных.

Теперь о «холмогорских мужиках» и их мнимых вузовских перспективах благодаря ЕГЭ. Если уровень образования в сельских школах ниже уровня образования в городских и, особенно, столичных, то исходя из каких психолого-педагогических предпосылок по результатам ЕГЭ сельские школьники окажутся конкурентоспособными городским при поступлении в вузы? Или только за «сельскость» им будут присваиваться повышенные баллы? Ведь критерии ЕГЭ настолько гибки, что ими можно манипулировать по воле начальства.

Ну, и уж не в какие ворота не лезет утверждение о том, что с помощью ЕГЭ будет задаваться уровень образования в стране, к которому будут тянуться школы, учителя и ученики.

В опубликованных статьях журнала «Педагогические Измерения» уже много раз проводились существенные различия между КИМаи ЕГЭ и педагогическими тестами. Сделан однозначный вывод, что КИМы ЕГЭ — это не тесты. Похоже, что автор данной статьи в основном разделяет такую точку зрения.

Во-первых, как они могут тянуться к *уровню секретного экзамена* и неизвестного (и постоянно варьирующего) критерия оценки?

Во-вторых, из элементарной педагогики известно, что уровень образования задаётся целью, но обеспечивается соответствующим учебным процессом. Откуда учителю получить методику учебного процесса, гарантирующего преодоление экзамена учениками, если госэкзамен — это секретная, одноразовая сиюминутная проба, не способная отразить или заменить диагностично сформулированную цель, а поэтому он (единственный государственный экзамен) не может задавать уровень образования в целом, а будучи (как он задуман) средством заставить школы врасплох, производит только временный переполох в образовательных округах и стимулирует лишь соревнование, кто более изощрённо проведёт столичных ревьюеров.

Теперь о КИМах ЕГЭ — контрольно-измерительных материалах, если кто не знает смысла этой мудрённой аббревиатуры.

В России всё ещё боятся гордого слова ТЕСТ. Страх этот возник после постановления ЦК ВКП(б) 1936 года и последовавших за ним «естественных» репрессий всех, произносивших это бранное слово. Смысл же этого английского слова совершенно безобиден: это всякое испы-

тание, проверка, *сопряжённая с сопоставлением с эталоном*. КИМы, если считать их тестами, но тестами неполноценными, *инвалидными*, поскольку в них преднамеренно нарушены все найденные десятилетиями исследований и экспериментов правила построения тестов и проведения тестовых испытаний.

Так, «КИМы» не опираются на уже принятые Стандарты содержания образования и творят своё собственное, параллельное, «секретное» от школы содержание образования. Отгородившись от школы столь мудрой аббревиатурой, КИМы проигнорировали требование *содержательной валидности* тестовых результатов и стали содержательно *инвалидными* тестами. Тестирование такими тестами гарантирует массовый провал испытуемых. Полная неопределённость того, что и как тестируется КИМаи ЕГЭ, делает госэкзамены ещё и функциональными *инвалидами*, дополнительно гарантируя массовые провалы испытуемых.

По твёрдо установленным правилам тестирования, тест должен состоять *только из одной задачи данного уровня* действия. Это требование *простоты* теста. КИМы представляют собой запрещённые комплексные тесты<sup>2</sup>, что ещё более усиливает провальный эффект ЕГЭ.

Наконец, существующий в школе традиционный учебный процесс обладает принципиально присущими ему воз-

возможностями достижения уровня усвоения знаний учащимися. ЕГЭ игнорирует эту педагогическую закономерность, предлагая задания, далеко превосходящие возможности школы по достижению такого уровня. И здесь уже ничем не предостеречь испытуемых от массового провала.

Все эти изъяны запрограммированы в SATE — прообразе ЕГЭ. Но в SATE — коммерциализированном (платном) тесте, они понятны: чем больше провалов, тем больше денег. А почему все эти изъяны попали в ЕГЭ? Списали, не подумав?

Может быть, всё ещё не ясно, почему, при таких педагогических изъянах, как в предлагаемых учащимся заданиях КИМов ЕГЭ, в школах развернулось массовое изобретательство среди учащихся, учителей и родителей, во главе с местными управлениями образования, по нахождению неформальных способов преодоления и защиты от ежегодного экзаменационного цунами. А где они формальные, если целое десятилетие Министерство не реагирует на критику?

Почему *цунами*? Потому что, подобно цунами, непредсказуемая по своей интенсивности, безответственная экзаменационная волна накрывает школы вместе с учениками и учителями, смывая все их надежды на успешные аттестаты зрелости и смешивая с грязью многолетние труды и честолюбивые надежды целого по-

коления. Потому цунами, что волна — то секретная, подобно «совершенно секретному» плану нападения (например, плану «Барбаросы»), когда агрессор неожиданно сваливается на ничего не подозревающего, мирно трудящегося и отдыхающего противника.

Кто в нашем случае агрессор? Конечно же, единый государственный экзамен со своими «особо секретными», надёжно запаянными папками лихо закрученных КИМов, особой разрушительной силы. А кто подлежащий уничтожению противник — школьники, уверенные в своих знаниях, но не подозревающие, что КИМы и их знания практически ничего общего между собой не имеют, поскольку составители КИМов вывернулись наизнанку, чтобы доказать школьникам своё интеллектуальное превосходство.

Не случайно ни Министерство образования и науки, ни сам Президент — оба уважаемые люди — отказались решить «обычные» задачки ЕГЭ. А зря не решились — может быть, они бы убедились на собственном опыте в той чудовищной перегрузке школьников, которая сложилась за 40 лет после окончания ими школы в итоге «гонки образований», выявленной этим, пусть ещё несовершенным, инструментом.

Одной из главных нелепостей теста ЕГЭ является его *Секретность*. Что же засекречивается с такой тщательностью? Содержание образования,

опубликованное в программах и изложенное в учебниках и всевозможных задачниках? Нет, это всё рассекречено, тщательно *секретится факт существенного несоответствия* содержания обучения и содержания «задачек», включённых в ЕГЭ.

В чём состоит это разрушительное несоответствие? Главные несоответствия, достаточные, чтобы сокрушить любого добросовестного отличника, состоят в:

а) номенклатуре учебных элементов, содержащихся в программе и задействованных в ЕГЭ; в ЕГЭ их число ничем не ограничено, тогда как время обучения и возможности школы ограничены, что частично учитывают программы обучения;

б) уровне деятельности, освоенной учащимися в итоге традиционного учебного процесса, предлагаемого школой и заложенного в школьные учебники, и уровне деятельности, требуемого для решения «задачек» теста;

в) сложности (степени абстракции), на которой предмет изучается в школе и на которой он заложен в «задачки»;

г) несоответствии времени (степени автоматизации), отведённого на экзамен и времени, требуемого различным группам учащихся, с различным темпераментом и склонностью к стрессам, для преодоления теста.

Выше был приведён пример эмигранта-врача, блестяще освоивший английский, но об-

ладающего флегматичным темпераментом, который пять раз пытался преодолеть TOEFL, но каждый раз успевал добраться лишь до 3/4 теста, из-за нехватки лично для него времени и, несмотря на безукоризненное выполнение 3/4 теста, каждый раз квалифицируется как не сдавший тест. О какой объективности теста можно говорить, если в данном конкретном случае *тест успешности незаметно подменён тестом на быстроту выполнения заданий (тестом скорости)*.

Этих несоответствий достаточно, чтобы учащийся решился на использование шпаргалок.

### Кстати, о шпаргалках — «за» и «против»

«Против» шпаргалок выступают все! За шпаргалки, как мне кажется, *выступаю я один!* Экзаменаторами придуманы тысячи способов обнаружить у учащегося тысячами способами спрятанную шпаргалку. За обнаруженную шпаргалку только в тюрьму ещё не сажают пожизненно. Российские экзаменаторы в восторге от американских экзаменаторов-садистов, которые при обнаружении у испытуемого шпаргалки портят ему биографию на всю оставшуюся жизнь. *Давайте и мы поступим так же*, с упоением митингуют отечественные экзаменаторы. Отчего же такая неистовая ненависть к шпаргалке и садизм к испытуемому, прибегнувшему к её помощи?

Заявляю вполне ответственно: ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НЕВЕЖЕСТВА.

Начнём с того, что целью образования является овладение учащимся содержанием учебных предметов (*до двадцати!*), с последующей способностью применить их алгоритмы в подходящих обстоятельствах практической жизни. Иначе зачем человеку учёба и знания?

Школьный учебный процесс, хотя и растянут на 12 долгих лет, крайне перегружен усвоением двадцати также перегруженных предметов и поэтому, при ограниченном времени на переработку такой массы информации предметов, учащийся едва успевает «схватить» мелькающие её *биты*, в основном, оперативной памятью. В долговременную память попадают смутные следы изучаемого материала, и то только у очень добросовестных учащихся.

Предлагаемым учащемуся «секретным» экзаменом (ЕГЭ), по существу, делается попытка заставить учащегося врасплох и проверить, насколько много информации попало в его долговременную память. Но таких прямых попыток уже давно никто в учебных заведениях не делает, поскольку, при существующем учебном процессе, даже при лучшем его исполнении, многого в долговременной памяти не найдёшь. Вот почему уже от века испытуемым даётся время (*дни и ночи*) на подготовку к экзамену, что на самом деле является предоставлени-

ем испытуемому возможности снова «загнать» в оперативную память содержание предмета и в этом хрупком виде принести его на экзамен.

Для молодой памяти это с определённым успехом возможно, но повторно загнанная в оперативную память информация не держится в ней надолго, а почти полностью улетучивается сразу после экзамена. Так что впечатление экзаменаторов о знаниях учащихся далеко не соответствует истине.

В реальной жизни выпускник школы также будет поставлен перед проблемой воспроизведения изученного для адекватной деятельности. Но он не будет снова «загонять» в свою оперативную память весь учебный предмет, а воспользуется внешней памятью — учебником, справочником или другим пособием, вплоть до совета эксперта, понимая под последним человека, у которого случайно сохранился в долговременной памяти разрешающий задачу алгоритм.

*Знание испытуемым — где и что искать для решения экзаменационной задачи — вполне достаточный показатель успешности обучения.* Вот почему я всегда на экзаменах разрешал студентам иметь под рукой все учебники, справочники и даже пользоваться помощью товарища, чтобы с наилучшими показателями сдать экзамен.

— Конечно, — скажет мой оппонент, — дай ученику учебник, и он всё механистично спишет

и даже его оперативная память останется стерильной!

Отвечаю оппоненту: ваше замечание опять-таки от незнания современной педагогики, в которой имеется на этот случай такой показатель качества усвоения, как *коэффициент автоматизации деятельности*. Задавая по определённым в педагогике правилам этот коэффициент, получаем время, за которое учащийся должен выполнить тест. Если он решит только лишь на экзамене учиться, он гарантированно, как говорят студенты, «пролетит, как фанера над Парижем». И об этом испытуемые знают. Получить же справку в ходе экзамена, удостовериться в правильности решения может каждый, и это его право — мы готовим наших учащихся к жизни, а не к экзаменам, и поэтому поступаем по правилам жизни. *И хватит бороться со шпиргалками, боритесь за ученика и вводите шпиргалки (особенно собственного производства) в педагогический оборот.*

### **И наконец, как перейти от плохого просвещения к хорошему образованию?**

Об этом я первые двадцать лет своей научно-педагогической жизни думал, исследовал, экспериментировал и, наконец, защитил докторскую диссертацию и написал книгу *«Основы теории педагогических систем»* (Изд. ВГУ, 1977). Этой книгой я заложил основы новой, системной Педагогики и наметил пути

её дальнейшего научного обоснования и развития (в книге аннотировано около 200 научных проблем, требующих решения для полного становления новой Педагогики). Здесь же впервые была опубликована и новая методика объективного контроля качества знаний учащихся и качества обучения в школе.

На основе этой методики в 1989–90 годах XX века под эгидой Министерства образования СССР был проведён *первый*, за все 70 лет существования Советской власти, всесоюзный срез качества обучения в СССР (прообраз ЕГЭ), объективно показавший полный развал образования в стране. Но разваливалась и страна, поэтому до образования ещё десять лет никому не было дела, а образование продолжало разваливаться. За последующие 30 лет исследований, развивая и корректируя идеи, изложенные в книге 1977 года, я пришёл к новым выводам и решениям, суммированным мною в монографии *Природосообразная педагогика*, которая издана в Московском издательстве *«Народное образование»* ещё в 2008 году.

Если идеи первой монографии не были поняты, подхвачены и развиты поколениями последующих исследователей образования, а жизнь школы продолжалась по старинке, в полном волонтаристском задоре хрущёвского типа, ломая образовательные дрова, то объясняю я это, прежде всего, *смертельным застоём* всей жизни

в стране, умирающей под «чутким руководством» своего геронтологического правительства. И, во-вторых, *опережающей новизной (системный подход к науке только-только заявил о себе) и преждевременностью* высказанных в книге идей, к которым не была готова ни школа, ни традиционная педагогическая наука.

Зато последняя монография, как показывают сегодняшние проявления мирового об-

разовательного кризиса, вполне своевременна и действенна для его успешного преодоления. Да и правительство сегодняшней России, похоже, более восприимчиво к новациям, сулящим модернизацию всей жизни в стране, которая только и возможна при научном, природосообразном подходе к модернизации образования.

*Другого подхода к модернизации образования нет или он, как показал ЕГЭ, порочен.*