

Тесты в образовании: быть или не быть?

*Владимир Павлович Беспалько,
академик РАО, доктор педагогических наук*

• тест • ETS • ЕГЭ • SAT • «критическая педагогика» • естественная структура процесса усвоения знаний • объективный контроль усвоения • шпаргалки •

Суть проблемы

Два мощных учреждения стоят за «БЫТЬ». Это американская **частная** многомиллионная (или миллиардная?) компания ETS (Educational Testing Service) и министерская Единая **государственная** экзаменационная система с секретным, но неограниченным бюджетом. Понятно, что для них «БЫТЬ» — это быть им самим, их немало, хорошо оплачиваемому и имеющему постоянную занятость персоналу. До сих пор, однако, ни одно из учреждений **чётко** не ответило на кардинальные вопросы: *для чего необходимо итоговое тестирование в школе? Как влияют его данные на школу и на выпускника?*

Основоположником и монопольным поставщиком тестов для различных форм массового тестирования в мировом образовании является американская компания ETS. Для неё это просто бизнес. Несмотря на огромные финансовые и кадровые возможности компании, научному обоснованию и оптимальному построению процессов тестирования уделяется минимальное внимание, главное направление компании — эмпирическое массовое производство тестов и завоевание рынков сбыта. Оголтелая коммерциализация тестовых услуг не останавливается перед извращением научно-педагогических принципов их построения и применения, намеренно превращая тесты из объективного измерителя качества обучения 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 проанализированы автором статьи и опубликованы¹. Примечательно, что журнал, издаваемый под эгидой ETS, отказался опубликовать статью без какого-либо обоснования.

Система Единого государственного экзамена (ЕГЭ) является некритичным 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 много, они огульно и бездоказательно 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.

Но один из отрицателей тестов и вообще всякого оценивания знаний учащихся заслуживает внимания — у него есть

¹ Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2008.

убеждения и он олицетворяет определённую ошибочную тенденцию, особенно в вузовском образовании. Это «одиноким воин» в поле Оттавского университета (Канада), профессор физики Денис Ранкоурт (Denis Racourt). 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 — он ведь 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 сами по себе, разрушаются. Оценки — это “кнут и пряник” воспитания послушных работников, которые готовы 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 канадский профессор утверждает, что после освобождения 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 убеждённость 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.

Легко экстраполировать приведённые высказывания, итогом которых будет ненужность 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 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 извращения элементарных принципов классической педагогики со стороны администрации университета, он, чтобы окончательно сбросить оковы оценивания с учебной инициативы студентов, вводит уже на первом занятии абсолютную левореволюционную, анархистскую новинку: объявляет студентам, что всем им уже до всякого обучения поставлена высшая оценка (A+) по предмету, и призывает их к свободным обсуждениям физических проблем, не думая об оценке.

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

Возникает вопрос: имеются ли какие-либо психолого-педагогические основания для признания педагогической перспективности *«Критической педагогики»* профессора Ранкоурта и внедрения её принципов в учебный процесс? К сожалению, 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 (см. *best of rabble.ca 3*), больше ничего не содержится.

Более того, судя по рассуждениям профессора Ракоурта, ему, по-видимому, не известна столетиями педагогических исследований найденная *естественная структура про-*

цесса усвоения знаний и действий учащимся: 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.

Не удивительно, 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 другие 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 педагогией», более правильно было бы назвать её «Анархической педагогией», присваивая этот титул всем новациям в учебном процессе, отклоняющимся от его природосообразной структуры.

Остаётся сожалеть, что администрация Торонтского университета прибегла к голому администрированию в отношении своего педагогического диссидента. Гораздо полезнее для педагогической науки и более присущей для университета в демократической стране была бы корректная поста-

новка 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 довольно сильно застоявшийся педагогический мир. После непродолжительной эйфории открывшихся возможностей диагностики и отбора людей по их интеллектуальным способностям исследователи в этой области обнаружили 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 тестирования 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 развивая здесь критику психолого-педагогических оснований названных тестов, остановимся на организационно-прикладных аспектах данного теста, волюнтаристски 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 могучего Министерства образования вот уже десять лет изобретают и совершенствуют дорожный 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 «дружелюбности» к экзаменуемому и последний, не ведая о его секретных педагогических изъятиях маркетингового характера, верит в его объективность. Этим и объясняется бесконфликтное долгожительское тестирование в системе американского образования и принятие его на вооружение **без каких бы то ни было искажений** в образовании ряда других стран.

Не то сделано в российском образовании: тест SAT исказили до его карикатурной узнаваемости. Во-первых, ЕГЭ — тест *обязательный, государственный, имеет судьбоносное значение для выпускника школы; проводится он один раз в году и результат его окончательный*. За десять лет разработки и использования теста его условия, критерии оценки и организация тестирования менялись неоднократно для усиления секретивности. В результате его требования и критерии оценки ежегодно варьируют в целом и не совпадают по отдельным предметам.

В итоге такой тоталитарной жёсткости теста и явных методических неурядиц его оце-

нивания у учащихся (и их родителей) создаётся повышенная нервозность, переходящая в стресс. Появляется неуверенность в объективности теста и, в силу невозможности уклониться от него, возникает стремление к поиску нелегальных путей его преодоления (шпаргалки, подсказки и более изощрённые методы). Соответственно у министерства возникает новая сверхзадача — как подавить «свободомыслие» своих подопечных и примерно их наказать.

Таким образом, искажив относительно демократичные принципы SAT, в практику 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 изобретали свои методы преодоления неестественных методов проверки их знаний.

Педагогика давно знает неписаное правило, что *если учащиеся пытаются секретивно 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, какой ему учинили сами школьники, никто не смог предвидеть.

И это только начало: дурной пример заразителен, а идея, овладевшая массами, обладает непреодолимой силой. Перефрази-

руя великого Маяковского, можно декларировать: *триста тысяч от парт горячих — ЕГЭму лучший надгробный знак!*

Нет сомнения, что демократическое правительство России с присущей ему самокритичностью отреагирует адекватно на массовое «вооружённое» выступление школьников и немедленно упразднит ЕГЭ как орудие педагогической инквизиции.

Как ЕГЭ «купил» Америку

Ещё во времена администрации Дж. Буш-младшего (2000–2008 гг.) 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 дверь на выход).

На экзамене используется специальный тест. Во всей процедуре теста легко узнаётся «русский след», и это не удивительно: 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 чудовищной перегрузки учащихся избыточной учебной информацией. Перегрузка такова, что учащийся уже физически не в состоянии всё усвоить, проведи он хоть три срока в школе.

В тестах NCLB «строго» выдержаны все 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 «Хюстенское чудо» и «Нью-Йоркское чудо», где в качестве главных действующих лиц оказались соответственно, ни много ни мало, министр образования администрации Буша и суперинтендент Большого Нью-Йорка. Оба сумели безнаказанно «унести ноги» и вместе с ними сотни тысяч бонусных долларов. Может быть, именно поэтому 6 июля 2011 в Интернете рванула новая бомба того же содержания: теперь уже в штате Атланта *«не менее 178 учителей и директоров школ обманым путём повышали показатели студентов по очень важному стандартизованному тесту, сообщило Бюро расследований штата Джорджия»*.

В статье подвергается сомнению внезапно возросшая слава школ штата, регулярно сообщающего 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 суперинтендент школ штата, осененная за «успехи» подведомственных ей школ почётным званием «Суперинтендент Года» (2009) и огромными бонусами, срочно подала в отставку, избегая, 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: *сначала 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 систему образования обеих стран!*

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

Понятно, Министерство образования и 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 — **н-и-ч-е-г-о!**

Ежегодно ЕГЭ приносит в Министерство образования тысячи тонн (*терабайты*) информации о мнимом качестве знаний учащихся общеобразовательных школ в Российской Федерации. 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 плитуса». 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 последним и делает своё дело, не считаясь с ним. Как это понять? Очень даже 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. 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, отказываясь и саботируя хоть какие-то изменения в нём. Почему? По очень тривиальной причине (наверно, связанной с всеобщим законом сохранения энергии): применение более эффективного учебного процесса тре-

бует от учителя пропорционально большей отдаче 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 ни критикуй, погоняй, понукай и контролируй с вершины министерской пирамиды власти, а воз этот 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 слепцом, 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 волонтаристским 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 над замысловатыми и секретными КИМами, не ведая, что творят. Учителя и учащи-

еся, застигнутые врасплох «сверхпрограммными», чрезмерно усложнёнными секретными КИМами, пытаются всеми доступными им способами выбираться из 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? Он, конечно же, не в обещанных суровых репрессиях, которые не только бесполезны, но и вредны. Выход состоит в гармонизации контроля качества образования с технологией самого образования, не противостояние процесса обучения и его контроля, а **включение 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. Необходимо вооружить учителя 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 учителю и учащемуся осознанно им управлять.

При такой гармонизации процесса учения и контроля его качества у Министерства образования 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 дорожкой, но бесполезной техникой ЕГЭ. Пора, наконец, понять, что данные ЕГЭ — это некорректные результаты решения учащимися случайного набора невалидных задач, характеризующих успешность решения только данного «секретного» теста, не являющегося показателем качества образования в целом.

Последняя методика оценки знаний учащихся в ЕГЭ путём 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 учащихся 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...*» □