

## Кафедра

### педагогических измерений

#### ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН: ЗАМЫСЛЫ И ИТОГИ

**Эдуард Днепров**

Академик РАО

Впервые идея ЕГЭ возникла в начале 2000 года как частная, локальная, инструментальная задача, когда экономисты отработывали так называемые ГИФО — государственные именные финансовые обязательства, т.е. размер участия государства в оплате высшего образования конкретного студента. ЕГЭ понадобился как чисто расчётный инструмент: от результатов сдачи ЕГЭ зависел размер ГИФО — количество средств, выделяемых из бюджета на обучение студента. «Именно в этом пункте, — писал один из лучших специалистов по содержанию школьного образования В.В. Фирсов, — и зарыта пресловутая «собака», пробудившая дорогостоящую во всех смыслах эпопею ЕГЭ»<sup>1</sup>. Так у образования и общества родилась новая «головная боль».

Министерство образования не стало связывать ЕГЭ и ГИФО. видя в последнем весьма умозрительную конструкцию, снятую вскоре жизнью с повестки дня. Но оно решило воспользоваться ЕГЭ для наведения, наконец, порядка в громоздкой и неравноправ-

1 —————  
Вопросы образования.  
2004. № 2. С. 189.

ной системе конкурсного отбора в вузы. А заодно и использовать ЕГЭ как средство борьбы с безбрежно разрастающейся вузовской коррупцией. По мнению министра В.М. Филиппова, «степень объективности сдачи таких экзаменов, возможности ухода от коррупции нынешних вступительных намного выше, чем при сдаче вступительных экзаменов в конкретные вузы»<sup>2</sup>.

Эта идея, казалось бы, сама по себе благая. Но вставал вопрос, насколько она реалистична, особенно в нынешних условиях российской жизни: победить коррупцию в одной отдельно взятой вузовской сфере. Ведь коррупция у нас это уже не симптомы болезни. Это ВИЧ-поражение всего организма государства. И что ещё хуже — это теперь уклад российской жизни.

Мало того, деятельное Министерство образования не ограничилось только «вузовским вектором» ЕГЭ, оно направило его и в сторону школы. Здесь, по мнению министерства, открывалось непаханое поле задач:

- *во-первых*, единый экзамен мог бы решить *демократическую задачу* расширения доступности высшего образования для подростков из малообеспеченных семей и отдалённых территорий;

- *во-вторых*, он решал бы и *гуманистическую задачу*, снимая

с ученика двойное «экзаменационное обложение», двойной стресс — от выпускных и вступительных экзаменов;

- *в-третьих*, ЕГЭ, казалось бы, ослаблял неоправданный *вузоцентризм* нашей системы образования, освобождал школу от диктата вузов, которые, как справедливо подчёркивала газета «Первое сентября», «стали играть роль государственной аттестационной службы по отношению к школе, что очень исказило миссию школы»<sup>3</sup>;

- *в-четвёртых*, считало министерство, ЕГЭ мог бы стать *основой системы объективной оценки образовательной подготовки* выпускников, деятельности в этом отношении школ и системы образования целом. В такой системе давно нуждалось образование, но можно ли было строить её на базе ЕГЭ — являлось большим вопросом. Вопросы не было лишь в том, что ЕГЭ при этом получал дополнительную — контрольную нагрузку.

Как видим на ЕГЭ наваливалась бездна серьёзнейших и притом внешне благих задач. Оставалось продумать и решить, вынесет ли Боливар всю эту поклажу? И правомерно ли складывать всё это на одни плечи? Есть ли у ЕГЭ внутренние ресурсы, концептуально-теоретические основы, технологические и организационные опоры для того, чтобы в одиночку ре-

2

Реформирование образования в документах и комментариях. М., 2001. С. 14. «Первое сентября». 2001. 6 октября.

3

Первое сентября. 2001. 6 октября.

шать крупнейший блок названных проблем системы образования?

Иными словами, требовалась серьёзная концептуально-аналитическая, научно-методическая и организационно-управленческая, не побоюсь этого слова — исследовательская — работа, чтобы дать ответ на все названные и многие другие вопросы. И на этой основе надлежало принять выверенное решение. Но наша новейшая образовательная политика не имеет такого навыка, таких традиций. Посему таковой работы проведено не было. Был так называемый мозговой штурм в достаточно узком кругу образовательных функционеров, принявший установку на «блицкриг». А далее — по Наполеону: главное, ввязаться в драку...

## Причины провала ЕГЭ

Однако уже первые шаги показали провальность такого рода действий. *При отказе от системного подхода к проблеме ЕГЭ осталось непонятым главное, что введение новой аттестационной процедуры (ЕГЭ) неизбежно влечёт за собой изменения в содержании и методах школьного обучения, что школа начинает подстраивать содержание и даже уклад своей деятельности под*

*параметры этой аттестационной процедуры.*

Непонимание данного ключевого обстоятельства и отсутствие единой, комплексной концепции ЕГЭ вели к разорванным, спорадическим, функциональным действиям по разным направлениям — управленческому, организационно-экономическому, технологическому, педагогическому и т.д.

Но *любая образовательная реформа — это не суммативное множество* разнородных позиций и элементов, а их *органическое единство* при доминанте ведущей образовательной или социально-образовательной цели.

В ЕГЭ не было такого единства. Напротив, было очевидное противоречие различных целей, каждая из которых претендовала на приоритет. Посему и получалось, как верно отмечал в «Первом сентября» Л. Витковский, что «прогрессивная», по мнению идеологов реформы, управленческая модель вела к регрессу содержания образования»<sup>4</sup>.

Иного, однако, и не могло быть, когда вопрос о ЕГЭ решался *вне* общего контекста задач модернизации образования, *вне* всякой связи с базовой по отношению к ЕГЭ, ведущей задачей модернизации школы — *обновления содержания общего образования*. Причём решался до разработки стандартов общего образования. То есть содержание ЕГЭ начинало играть

Кафедра педагогических измерений

ИЗМЕНЕННЫ  
ЦЕЛЮСЛОВЕСНЫХ  
КАФЕДРА

4  
Первое сентября. 2005.  
21 мая.

ПЕД	
	измерения

(уже играло) роль стандарта, что предопределяло и *массированное оскудение, и глубокую консервацию общего образования*. Поставив телегу впереди лошади, идеологи ЕГЭ превращали, по существу, учебный материал в средство натаскивания к ЕГЭ.

Всё выше сказанное стало *первой, основной причиной* профанации и дискредитации ЕГЭ.

**Второе.** Идеологи ЕГЭ изначально не брали в расчёт слабую технологическую базу его проведения, ущербность так называемых контрольно-измерительных материалов (КИМов). В них почему-то акцент был сделан на самом слабом и уязвимом звене — тестах. И это при том, что культура тестов была выкорчевана у нас ещё в 1920-х гг. (даже ранее, чем педология). По словам одного из основных участников работы по ЕГЭ, профессора МГУ А.Г. Шмелева, научная тестология «у нас в стране практически никому не известна, её до сих пор не преподают толком нигде — ни в педвузах, ни в университетах»<sup>5</sup>.

Понятно, что до начала запуска ЕГЭ надо было поднакопить опыт, подготовить кадры и т.д. Но это мало кого интересовало. Требовался быстрый результат, который корректировался в нужном направлении с помощью административного ресурса, пока КИМы доходили до маломальски приемлемой кондиции.

**Третье.** Нерешённой оставалась и масса организационных вопросов, начиная *от обязательности или добровольности ЕГЭ* и кончая вопросами «*информационной безопасности*» — доставки, хранения экзаменационных материалов, обеспечения объективности и надёжности самого ЕГЭ и т.д. К этой работе поначалу хотели привлечь даже спецслужбы и независимые структуры, а кончилось все её передачей в руки коммерческих структур и органов управления образованием, что сделало поле злоупотреблений при ЕГЭ необъятным.

Всё это было также изначально очевидно. Но это не смущало идеологов ЕГЭ, давших старт крайне затратному эксперименту.

В итоге, недостроенная и не очень внятная конструкция под названием ЕГЭ начала своё шествие по стране. Идеологам ЕГЭ оно казалось триумфальным. Большой части общества и педагогов — провальным.

Как справедливо отмечал в 2001 г. профессор В.С. Аванесов, к началу эксперимента по единым экзаменам ни министерством, ни РАО «не было представлено никакой научной, даже плохой программы; все делалось в авральном порядке и затратном режиме. Ничего не известно о гипотезах, плане, методах, критериях оценивания, об ожидаемых результатах. Или

о подходах к интерпретации и применению результатов для улучшения качества образования в стране, не говоря уже о расходах и источниках финансирования. А потому слово *эксперимент* вряд ли вообще уместно»<sup>6</sup>.

Это одно из сотен подобных высказываний. Кто-либо воспринял всю эту критику, изменил ситуацию? Занялся глубинным анализом проблемы? Никто. Посему, спустя почти пять лет, на парламентских слушаниях по ЕГЭ 29 ноября 2005 г. член профильного комитета Совета Федерации З.Ф. Драгункина вынуждена была вновь констатировать: «Разработка ЕГЭ началась без необходимого обеспечения. Все усилия были сосредоточены на создании контрольно-измерительных материалов (КИМов). Не было должной связи с другими аспектами модернизации: разработкой образовательных стандартов, введением на старшей ступени школы двухуровневого содержания образования, совершенствованием системы оценивания. Не были обоснованы предложения по составу обязательных экзаменов и экзаменов по выбору... Проведение эксперимента по введению единого государственного экзамена осуществлялось без соответствующего законодательного обеспечения»<sup>7</sup>.

## Результаты провального эксперимента

Результаты всех этих, мягко говоря, недоработок не замедлили сказаться. Они производили крайне удручающее впечатление. Вот некоторые из них.

### В социальном плане

Намерение расширить доступность образования не получило должной реализации. Более того, оно во многом дало обратные результаты, так как ЕГЭ превратился в *средство отсева из школы*. Как отмечалось в «Первом сентября», «интерес к ребёнку теперь только один: сколько баллов он может принести школе на ЕГЭ. Неперспективных школа выталкивала»<sup>8</sup>.

ЕГЭ как ожидаемый «механизм уменьшения социально-экономических различий» *также не сработал*. По признанию профессора Высшей школы экономики А. Эфендиева, «репетиторы, которых раньше находили в вузах, теперь уходят в школы, и оказалось, что сегодня 30 % сельских ребят прошли подготовительные курсы, действующие теперь на селе»<sup>9</sup>.

Надо ли после этого пояснять, что желаемого сокращения поля *коррупции* не произошло. Напротив, оно резко расширилось, захватив школу.

Кафедра педагогических измерений

ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ  
МЕТОДИЧЕСКИЕ  
КАРТЫ

6

Первое сентября. 2001 г.  
10 июля.

7

Образование для всех.  
2005. 14 декабря.

8

Первое сентября. 2005.  
25 июня.

9

Учительская газета.  
2005. 3 мая.

### В управленческом плане

*Попытка получить с помощью ЕГЭ объективную картину качества подготовки школьников в стране провалилась. И не только потому, что, по справедливому словам В. Фирсова, «ограниченность тестовых процедур ЕГЭ ставит под сомнения валидность этой картины»<sup>10</sup>. В ходе ЕГЭ обнаружено столько злоупотреблений с завышением оценок, что впору было рассматривать единый экзамен как повышающий оценочный трансформатор. По словам З.Ф. Драгункиной, на указанных парламентских слушаниях, «из десяти абитуриентов 2004 г., предъявивших свидетельства ЕГЭ по математике при поступлении в Московский горный университет, только двое подтвердили свои результаты на вступительных экзаменах»<sup>11</sup>. (И так почти по всей стране — 80 % фальши в ЕГЭ.)*

Оборотной стороной оценочно-контрольных функций, возложенных на ЕГЭ, стало то, что контроль возоблада над содержанием образования, подверстал его под себя, превратившись в центральное звено образовательного процесса.

Более того, по словам начальника управления образования администрации г. Рязани В. Живкина, результат ЕГЭ стал «удобным хлыстом», которым чиновник-бюрократ умело пользовался. «Чего проще:

сравнил набранные на ЕГЭ баллы по школам и сразу понял, кто у нас лидер образования, а кто плетется в хвосте последней десятки. Первых поощрить, последних наказать»<sup>12</sup>.

**В педагогическом и социально-педагогическом плане** ЕГЭ в том виде, в каком он был навязан, дал наиболее драматичные результаты.

Не вдаваясь в детали (каждая из которых требует особого рассмотрения: например, обучение по одним методикам, оценка его результатов — по другим; сопряжённость ЕГЭ с другими формами контроля и оценки знаний; стрессовость одноразового ЕГЭ, часто ломающая судьбу ребёнка), отметим главное. *Эта новация превратила всё школьное образование в натаскивание к ЕГЭ, свела его к ничейности. Что неизбежно привело к резкому обеднению и примитивизации образования.*

Иными словами, *и это главное, ЕГЭ, по существу, сломал сам тип традиционной российской общеобразовательной школы, тип традиционного широкоформатного развивающего российского школьного образования, которое при всех его известных недостатках всегда вызывало уважение в мире.*

ЕГЭ не исправлял недостатки в образовании. Напротив, он резко усугублял их. Он не только не шёл в русле реформы и модернизации отечественного

<sup>10</sup> —  
Вопросы образования.  
2004. № 2. С 193.

<sup>11</sup> —  
Образование для всех.  
2005. 14 декабря.

<sup>12</sup> —  
Первое сентября. 2005.  
25 июня.

образования, направленных на его качественное улучшение, призванных готовить творческую, самостоятельную личность, ответственного гражданина страны. ЕГЭ двигался прямо противоположным путём, тиражируя, как отметила на парламентских слушаниях член всероссийского «Родительского комитета» Л.О. Павлова, «не творческие личности, а *мартышек*, которые чертят крестики и нолики и нажимают на две кнопки»<sup>13</sup>.

И в этом самое опасное — политическое последствие названного ЕГЭ. *За все последние 15 лет это, пожалуй, самая крупная победа технократов над российским образованием. Можно думать, что идеологи ЕГЭ не хотели этого. Как не предвидели они и того зловещего политического результата, который получили в итоге и который близок нынешним рыночным экстремистам — установку на выращивание антиграждан. В результате ЕГЭ пополнил технократически-тоталитарный инструментарий, с помощью которого, по словам известной песни Виктора Цоя, «вместо граждан выращивают огурцы».*

Для закрепления этого результата министерство планировало ввести ещё «малый ЕГЭ» после девятого класса. Более того, оно уже сделало сенсационное заявление о том,

что «ЕГЭ появится даже в начальной школе, чтобы исключить ножницы между начальными классами и основной школой»<sup>14</sup>. В переводе с бюрократического языка на русский «исключить ножницы» — означало наладить планомерную селекцию учащихся при переводе из начальной в основную школу. Так и огурцы будут ядрёней.

При безудержном росте того педагогического мародёрства при приёме детей в первый класс, о котором говорилось ранее, вскоре, вероятно, можно будет ожидать и введения ЕГЭ при зачислении в начальную школу.

Откройте сайт Интернета «Антология антиЕГЭ» с тысячами погромных отзывов о едином экзамене и после этого попытайтесь ответить на вопрос, заданный «Первым сентября»: «Если единый экзамен влечёт за собой столь очевидные негативные последствия, как стало возможным массовое внедрение этой напасти?»<sup>15</sup>.

А ведь ответ предельно прост: власть нас не слышит. И не спрашивает ни общество, ни специалистов. Она, как ей кажется, знает всё сама. Но нас давно предупреждали: бойтесь людей, знающих всё, как надо.

Это только задним числом министр А. Фурсенко заявил, «что перед введением в России нового экзамена следовало бы провести референдум и вы-

Кафедра педагогических измерений

ИЗМЕНЕНИИ  
МЕТОДИЧЕСКИХ  
КАФЕДР

13

Образование для всех.  
2005. 14 декабря.

14

Учительская газета.  
2005. 7 июня.

15

Первое сентября. 2005.  
21 мая.

**ПЕД**  
**измерения**

явить мнение профессионального сообщества по поводу единого и государственного»<sup>16</sup>. Но пока мы будем жить задним числом и задним умом, мы постоянно будем открывать азбучные истины, что «чисто педагогических», внеполитических проблем в жизни не бывает. Что даже самые локальные, частные педагогические вопросы типа ЕГЭ могут иметь далеко идущие социальные и политические последствия.

### **Образовательная политика в свете ЕГЭ**

В итоге Единый государственный экзамен стал не только доминантой образовательной политики, но и своеобразным её автопортретом. Отметим только три обстоятельства.

*Первое.* Обычно образовательная политика, страдающая концептуальной и стратегической анемией, случайно или в силу разного рода побочных причин наталкивается на какую-то одну проблему, которая вдруг представляется узловой, предельно гиперболизируется и оттесняет на задний план все остальное. Так произошло с ЕГЭ, который вдруг приобрел «универсальный характер» или, говоря словами ректора МГУ В.А. Садовниченко, характер «одной кнопки», с помощью кото-

рой «можно было бы всё решить» и быстро «достичь всеобщего благополучия»<sup>17</sup>.

Хотя такой чудодейственной «кнопки» в природе (в том числе педагогической) не бывает, ЕГЭ всецело затмил, по сути, подменил собой весь много-сложный комплекс задач модернизации российского образования, едва ли не став её синонимом.

Аналогичная подмена не могла не произойти и в общественном сознании, в частности в прессе, где новомодное слово из трёх букв стало произноситься многократно чаще, чем все главные, основные проблемы модернизации образования, которые отошли то ли в глубокую тень, то ли в небытие. Таково свойство идеологии и политики в нашей уникальной стране: *псевдополитика создаёт здесь псевдореальность*.

Едва перешагнув миф 12-летки, мы, как всегда, впали в новый миф — о ЕГЭ, который оказался более устойчивым. Поскольку его авантюризм, в отличие от 12-летки, лежала не на поверхности, а в дернистой педагогической почве. Понадобилось определённое время, чтобы её разглядеть.

*Второе.* В любой политической триаде «замысел — его политическая реализация — результат» определяющим всегда является среднее звено. «Политика» (конкретная поли-

16

Первое сентября. 2004.  
18 мая.

17

Образование для всех.  
2005. 14 ноября.

тическая деятельность) — это тот тигль, где «замысел» (идеология) переплавляется в результат.

Именно в этом, скрытом от посторонних глаз звене кроются провалы почти всех наших реформ. Именно здесь из благих намерений (а на стадии «замысла» все намерения преподносятся как благие) мостится дорога в известное всем место. В этом, в частности, главное лукавство сакраментальной эпиграфии Черномырдина — в зияющем провале между «хотели» и «получилось». (Не меньшее её лукавство состоит и в том, что «властная элита» «получила» всё, что «хотела». Народ же оказался «как всегда»...)

В ЕГЭ намерения тоже казались вроде бы благими (хотя трудно назвать благими необоснованные замыслы). Но среднее звено — их реализация — оказалось традиционно провальным.

Традиционно потому, что наша политика, в том числе и образовательная, карикатурно самоуверенна и самодостаточна. Она всегда смотрит поверх

голов учёного плебса. Ибо наука для неё — лишняя головная боль. Общепринятый тип политического поведения нашей «властной элиты» — *волютаризм*, отягощённый, во-первых, *небольшевистским кавалеризмом*, стремлением получить быстрый результат любой ценой, и, во-вторых, технократизмом — непониманием социально-гуманитарной природы образовательной материи.

*Третье.* Все эти названные политические болезни несовместимы с подлинным реформированием и прогрессом образования. Здесь требуется взвешенная оценка образовательной реальности, постепенность проведения в ней перемен и главное, человеческое измерение этих перемен.

Ничего этого не было при подготовке и проведении ЕГЭ. В этом плане *блицкриг* ЕГЭ стал не только нагляднейшей иллюстрацией псевдополитики в образовании, но и дискредитацией идей модернизации образования.

Кафедра  
педагогических  
измерений

ИЗМЕННИ  
ЦЕЛЮЛНЕСКИХ  
КАФЕДРА