

ЕГЭ — ПРИМЕР НАУЧНО НЕОБОСНОВАННОГО НОВОВВЕДЕНИЯ¹

Андрей Хуторской

andrey@khutorskoy.ru

Замена двух экзаменов (выпускного и вступительного) одним на первый взгляд кажется разумной. Но на деле это новшество привело к проблемам, которые сводят на нет положительные ожидания от модернизации.

Во-первых, происходит процесс обезличивания образования. ЕГЭ не требует от учащихся ни индивидуальных образовательных программ, ни творческих достижений, ни портфолио, только ответы на общие и единые для всех тесты.

Во-вторых, введение ЕГЭ вносит в образование приоритет нетворческой доминанты. Так называемый «уровень С» не выполняет и не может выполнить задачу проверки и оценки творческих способностей и компетенций учеников.

В-третьих, созданные административным путём условия обязательности сдачи ЕГЭ приводят к тому, что детям и учителям в школах ничего не остаётся, как отбрасывать содержательные направления обучения в угоду тестовым ориентирам. Учитель как один из главных субъектов образования отстраняется от оценки результатов его учеников, тем самым происходит обезличивание образования.

Каковы причины перечисленных проблем? Из основных заказчиков образования (государство, общество, ребёнок, родители, учитель) самым сильным игроком оказалось именно государство. В настоящее время существует административный, политический, экономический заказ на введение ЕГЭ, но отсутствует его обоснование с точки зрения педагогических наук. (См.: Хуторской А.В. У модернизации нет научного обоснования // Управление школой. 2003. № 46. С. 4). Позиция автора книги в отношении ЕГЭ следующая — это довольно обезличенная форма контроля, хотя и имеющая своё место в образовании. Но в ситуации политического заказа и финансового обеспечения роль ЕГЭ оказалась чрезмерно гипертрофирована. Вольно или невольно, выступая в качестве ориентира, ЕГЭ заставляет учителей и детей вместо достойного и полноценного образования заниматься натаскиванием к этому экзамене.

Методология

Методология

1

Фрагмент из книги: Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: Учеб. пособие. 2-е изд. М.: Изд. Центр «Академия», 2010. С. 97–101. Печатается в журнале «Педагогические измерения» с разрешения автора.

ПЕД
измерения

ну. В некоторых школах выпускники с января вообще перестают учиться, а только готовятся к ЕГЭ. С этой точки зрения ЕГЭ, конечно, вредное новшество в современной школе, уводящее её от прямой задачи — качественного образования каждого ученика сообразно его способностям и возможностям.

Сложившаяся ситуация с ЕГЭ противоречит и научным основам дидактики. В теории обучения кроме экзамена существует много других форм контроля — зачёты, коллоквиумы, контрольные работы, защиты творческих работ, взаимного и самоконтроль, групповые формы проверки и оценки, феноменологические подходы к диагностике и оценке результатов обучения, при котором используются человеческие ресурсы учителя и ученика, их понимающее, «вчувственное» взаимодействие. Гипертрофированное же внимание к одной из форм контроля — экзамену — не позволяет учителю использовать оптимальный для каждого случая спектр форм контроля, диагностики и оценки. Перекос в сторону экзамена заставляет учителей менять поставленные цели обучения изучаемому предмету на сдачу ЕГЭ по этому предмету. Другой момент — методологический, связанный с границами применимости и целостностью контроля. Для любого понятия, явления или за-

кономерности существуют границы применимости. Для экзамена, в том числе и ЕГЭ, также есть свои границы и область применения, в которых он играет важную и нужную роль. Но лишь в своих границах, и не более того. Какова же эта область? Какую часть общеобразовательной подготовки проверяет или должен проверять ЕГЭ?

Некоторые разработчики ЕГЭ считают, что экзамен охватывает проверкой около 70 % образовательных стандартов. С этим трудно согласиться. ЕГЭ не проверяет достижения значительного числа общеобразовательных целей и задач. Многие умения, навыки, компетенции вообще невозможно проверить с помощью тестов. Сформированность ряда понятий, владение такими способами деятельности, как коммуникативные, ценностно-смысловые, невозможно проверить на бумаге.

Кроме того, у каждого ученика, учителя, школы есть свои ожидания и законодательно закреплённое право на свой компонент в общем среднем образовании. Согласно той же «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» ученики могут учиться по индивидуальным образовательным программам, выбирать дополнительные курсы, накапливать личный портфель достижений по изучаемым

предметам. Всё это также нуждается в системе контроля, но ЕГЭ этого не проверяет.

Поэтому актуальна проблема определения роли и места ЕГЭ в системе других форм контроля. И нельзя придавать результатам ЕГЭ внимания больше, чем они заслуживают. Так же, как и нельзя считать результаты исследования PISA и других международных систем мониторинга единственным основанием для оценки результативности национальных образовательных систем.

С ЕГЭ не совместим компетентный подход, который также входит в число основных направлений модернизации отечественного образования. Действительно, провозглашаемые в компетентном подходе образовательные результаты не поддаются формальным критериям, на которых построены тесты. Наоборот, диагностика развития компетентностей предполагает личностную, субъективную диагностику и оценку, деятельностный подход, создание определённых ситуаций применения знаний и способностей на практике. То есть компетентный подход противоположен логике контроля в системе ЕГЭ. Эти два направления модернизации образования на данный момент не согласованы. Такая несогласованность ставит учеников и их

педагогов, ориентированных на ключевые компетенции и соответствующее оценивание результатов, в ситуацию самоопределения: готовиться к ответам на тесты единого экзамена или готовиться к деятельности в реальной жизни.

Проблема области применимости того или иного дидактического элемента выводит нас на другую методологическую проблему обоснования и проектирования образования — его целеполагания. Проверяться должно не усвоение содержания образовательных стандартов, а степень достижения образовательных целей. Что планируется, то и проверяется. Но нынешние образовательные стандарты далеко не во всём соответствуют целям образования, например тем, которые прописаны в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Да и сами цели носят часто неоперациональный, лозунговый характер типа «формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков...». Проверить достижение таких целей практически невозможно.

Таким образом, мы приходим к исходной проблеме — целеполаганию. Основы любой деятельности, в том числе образовательной, лежат не в её содержании, а в смыслах и целях. Лишь после тщательной поста-

ПЕД
измерения

новки и согласования целей устанавливаются задачи, отбирается содержание, формы, методы, система контроля и оценки результатов.

Что же касается института целеполагания в образовании, он как отсутствовал раньше (его заменяли партийные установки), так отсутствует и поныне. И пока потребность исследования целей образования не станет государственной проблемой, пока не будут выполняться разработки таксономии целей, подобно той, которую в своё время сделал Б. Блум, ситуация будет оставаться на уровне споров о том, надо изучать в школе то или иное понятие (формулу, произведение и т.д.) или нет. Именно цели должны давать ответы на подобные вопросы. Например, если поставлена цель формировать коммуникативные навыки у детей, то именно для этого должно отбираться соответствующее содержание образования, применяться адекватные виды деятельности и контроля.

Сегодня же система целеполагания не сбалансирована с системой контроля результатов. Например, в целях могут быть указания на необходимость подготовки учащихся к жизни в информационном мире или воспитания их бережного отношения к природе, а в ЕГЭ эти цели проверяются в лучшем

случае на уровне выбора «правильного» ответа. Поставить в тесте «галочку» и реально убрать за собой мусор на лужайке — это разные вещи. Форма ЕГЭ ориентирует учиться для «галочки».

Отсутствие научно-педагогической обоснованности такого нововведения, как ЕГЭ, приводит не только к образовательным, но и экономическим проблемам. Финансовых средств, выделяемых на организацию ЕГЭ, вероятно, хватило бы для того, чтобы сделать высшее образование в России общедоступным для всех желающих. Известно, что скоро число выпускников школ станет меньше числа мест в вузах.

С точки зрения педагогической инноватики правильнее было бы, во-первых, поставить задачу разработки общей системы контроля результатов средней школы. Во-вторых, определить, какое место в рамках этой системы занимает ЕГЭ. И лишь затем осуществлять нововведение. Однако эта работа не ведётся. В результате разработка контрольно-измерительных материалов (КИМов), технологии проведения и проверки результатов единого экзамена, его финансирования, не основывается на прочных научных основаниях и заранее разработанной концепции.

ЕГЭ оказался символом государственной ставки не на



многообразии проявления личностных качеств и способностей, а на единую для всей страны «модель идеального выпускника». Задача науки, в том числе и педагогической инноватики, — изменить сложившуюся ситуацию, обосновать и предложить пути человекообразных, научно обоснованных изменений в образовании.

Решение рассматриваемой проблемы видится в создании национальной системы образовательного целеполагания и соответствующей системы контроля образовательных результатов. Разработка обеих систем в качестве педагогических новшеств предполагает также конструирование инновационного механизма их внедрения и освоения.

Методология

