

Педагогический анализ Единого государственного экзамена (ЕГЭ)

Владимир Павлович Беспалько, академик Российской академии образования, доктор педагогических наук

Лекция № 5

Сегодня, 22 июня 2006 года, средства массовой информации сообщили всему миру, что внедрение ЕГЭ в России отложено до 2009 года. Очень правильное решение: есть ещё время подумать... и отказаться от этого экзамена вовсе.

Содержание лекции:

0. Важная теоретическая преамбула.

1. Откуда взялся этот ЕГЭ?

2. Что из себя представляет этот ЕГЭ?

3. Чего от него, ЕГЭ, хотят?

4. Что ЕГЭ может дать?

5. Что с ним, с этим ЕГЭ, делать?

6. Тесты, экзамены и демократия.

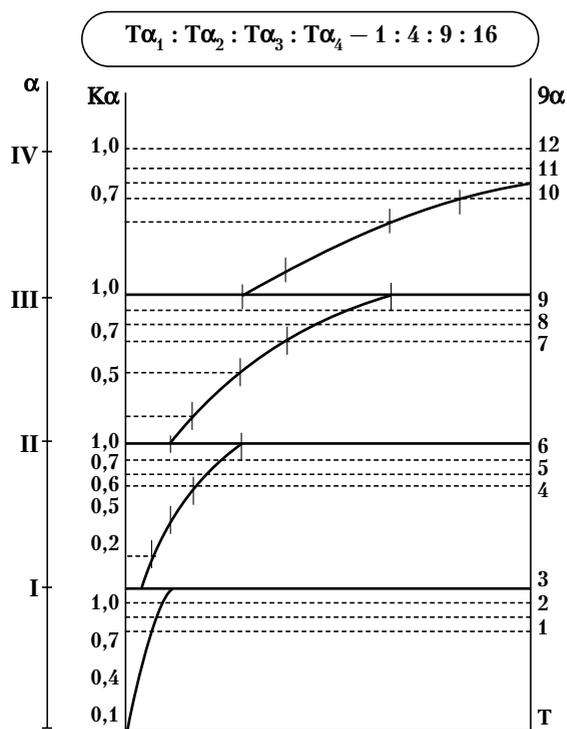
Заключение.

0. Важная теоретическая преамбула

Приступая к педагогическому анализу вводимого по всей стране Единого государственного экзамена, я, прежде всего, задался вопросами о психолого-педагогических основаниях, положенных в основу разработки, так называемых КИМов (Контрольных измерительных материалов), методов их применения для сбора соответствующей информации и способов обработки и интерпретации полученных данных. К сожалению, ничего, что бы отражало устоявшиеся в педагогической науке представления о траектории восхождения учащегося от незнания к знанию и узловых диагностируемых точках на этой траектории, в обоснованиях ЕГЭ я не нашёл. В имеющихся публикациях сотрудники организаций, ответственных за проведение ЕГЭ, не опираются ни на известные и апробированные теории контроля качества обучения, ни на данные надёжных экспериментальных исследований, ни на проверенные и правдоподобные гипотезы. Вполне очевидно, что от

созданного на такой волюнтаристской педагогической основе ЕГЭ ничего толкового ожидать не приходится. Ниже показано, что имеющийся опыт апробации ЕГЭ ничего толкового для понимания состояния образования и путей его совершенствования и не дал.

В то же время, для полной ясности нашей позиции в проблеме объективной диагностики качества знаний учащихся, ниже приводятся экспериментальные результаты и теоретические следствия из приведённого в нашей статье в ШТ № 1, 2006 описания основных параметров качества знаний учащихся. Эти результаты и следствия, полученные трудами десятка моих аспирантов в течение четверти века настойчивых исследований и известные в педагогике с середины прошлого века, отображены на рисунке, где показан переходный процесс («траектория») восхождения к мастерству в любом обучении.



рождения, США, получает всё более негативную оценку и педагогов, и общественности и от чего всё больше отмежевываются школы.

Основные причины этой тенденции таковы:

а) отсутствие заранее поставленной и гарантированно достижимой цели обучения, поэтому ЕГЭ, как и SAT, уподобляется «телеге, поставленной впереди лошади». Действительно, что проверяется? Известно, что дети ходят в школу и что они там что-то изучают, но что и особенно как — остаётся диагностично неопределённым и отданным для оценки на откуп учителю. Неслучайно американские школьники всё чаще демонстрируют своё неприятие финального теста, правильно утверждая, что его требования не соответствуют школьному уровню обучения, к которому они привыкли;

б) отсутствие чётких исходных позиций в конструировании материалов экзамена, необычность обстановки и процедур его осуществления, а также неясность способа оценки результата. Авторы SAT, учитывая эти слабости своего создания, стараются завуалировать словесной эквилибристикой пустоту его психолого-педагогических основ и присваивают испытуемым **абстрактную** оценку по шкале в несколько сотен баллов, которую и не пытаются соотносить со школьной шкалой оценки. Авторы ЕГЭ пошли дальше своих предшественников и «изобрели» множество противоречивых шкал перевода из абстрактной 100-балльной шкалы в привычную пятибалльную. И этим, неожиданно для самих себя, **полностью опровергли необходимость такого экзамена вообще**, поскольку ту же самую информацию об успеваемости учащихся всегда сообщал учитель на основе своих субъективных оценок;

в) запредельная стоимость и иллюзорная объективность громоздкой «машины» ЕГЭ, призванной выполнять самую рутинную функцию всего учебного процесса — контроль качества усвоения. Эта функция по всем педагогическим канонам всегда доверяется учителю, и вопрос состоит лишь в том, чтобы дать ему в руки **объективный и надёжный инструмент диагностики** и от него непосредственно получать необходимую информацию о состоянии образования в стране без всяких посредников и преобразователей. К сожалению, таким инструментом не обладает ни ETS, ни его неудачный «клон» ЕГЭ.

Примечательно, что со времени принятия Правительством РФ исторического решения № 119 от 16 февраля 2001 года «Об организации эксперимента по введению Единого государствен-

ного экзамена» не состоялось ни одной научной конференции или совещания *о психолого-педагогических основаниях* этого тоталитарного мероприятия, *о целях и задачах эксперимента*, о его методике и прочих атрибутах серьёзного педагогического исследования. Слово «эксперимент» обязывает к основательности подхода к этому важному исследовательскому методу не только в физике или химии, но и в педагогике. Вместо этого авторы идеи ЕГЭ и поддержавшие их администраторы образования как загипнотизированные пошли по следам американских руководителей образования из администрации Буша с их *финальным тестом* по математике и английскому языку и с места стали внедрять своё наспех подготовленное создание в широкую российскую практику. Апологеты ЕГЭ пошли дальше своих американских наставников. Если в США финальный тест — это прерогатива штата, то у нас — масштабно, на всю Россию, если в Штатах — только по математике и английскому, то у нас — по всем предметам!

Претенциозная, чисто политическая программа администрации Буша **«NO CHILD LEFT BEHIND (NCLB)»** исходит из ложной, бизнес-подобной идеи о том, что стоит предъявить требование (тест) и показать в одной руке кончик доллара, а в другой — кончик кнута, как уровень образования в стране немедленно возрастёт до небес. Надо абсолютно не представлять себе природы образовательного процесса, чтобы поверить в подобную выдумку. Но наши образовательные администраторы, похоже, в неё поверили, несмотря на то что на страницах американской прессы всё реже акцентируется внимание общественности на пресловутом NCLB и финальном тесте — его порождении. И не случайно также всё чаще сообщается о протестах учащихся, задавленных неправомерным финальным тестом. Протестует также самая мощная учительская организация Америки **«Национальная ассоциация образования (NEA)»**.

Очень симптоматично в этом отношении только что появившееся в американской печати сообщение под таким красноречивым заголовком: **«NEA to Challenge «No Child Left Behind»**, что означает: **«NEA протестует против закона «Не допустить отставания ни одного ребёнка»**. На состоявшейся 3 июля 2006 года Ассамблее NEA только трое из 9000 делегатов возражали против обращения к правительству об отмене закона. Основной тезис Ассамблеи состоит в том, что **«хорошие школы и умелые учителя — это замечательно, но «патологическое» увлече-**

самое, свою измерительную объективность при встрече с разными по подготовленности студентами. Можно себе представить, что бы творилось в нашей жизни, если бы вес гири постоянно менялся при взвешивании разных по природе грузов. А вот в образовании США всё тихо и всё меряют непонятно чем, непонятно как и получают никто не знает что. Однако все довольны и все дружно сетуют на низкое качество образования. В Америке это выгодно: напугать очередного президента плохим качеством образования, подsunуть ему очередной широковециательный лозунг и откачать из бюджета миллиарды долларов на образовательную бедность.

В ЕГЭ даже и этого нет. Просто называйте тест «сложным» и меряйте!

Не проясняет картины и следующее «научное» разъяснение различия в тестах:

Вопросы и задания состоят из трёх частей (выше было «три уровня»):

а) тестовые — т.е. задания с выбором варианта ответа из четырёх предложенных (это, надо думать, «обязательный уровень сложности»);

б) задания с кратким свободным однословным (одно слово или число) ответом (это, надо думать, «повышенный уровень сложности» и уже не тестовые, а какие?);

в) задания с развёрнутым обоснованным ответом (задания «высокого уровня сложности» и тоже не тестовые?).

Эта «педагогика» напоминает популярные в советском заочном («заушном», как называл его Аркадий Райкин) образовании анекдотичные критерии оценки знаний студентов-заочников:

- явился на экзамен — 3 балла;
- открыл рот — 4 балла;
- произнёс звук! — 5 баллов.

Ниже будет показано, что ЕГЭ недалеко ушёл от этих «критериев». Но вернёмся к приведённым выше «определениям» сложности тестов.

Во-первых, не «задания состоят из трёх частей», а тест-лестница состоит из трёх частей. И чем же отличаются эти части? Судя по многим примерам из тестовых сборников, по сути, ничем. Например, вот задания по математике из «Типового варианта ЕГЭ»:

Часть 1

Упростите выражение $4-5\sin^2x-5\cos^2x$.

Варианты ответов: 1) 9; 2) -1 ; 3) 3; 4) 5.

Для чего здесь варианты ответов — непонятно. Выбирать здесь нечего, надо решать и в итоге получить число. Следовательно, тест относится ко второй части («повышенной сложности»).

Часть 2

Найдите значение выражения

$$\cos 75(\sin 100 \cos 25 - \cos 100 \sin 25).$$

Тоже повышенная сложность.

Часть 3

Найдите все значения параметра a , при которых множество решений неравенства (приводится неравенство) содержит число, равное сумме квадратов корней уравнения (приводится уравнение).

То же самое, но запутаннее: как минимум две задачи в одном тесте.

Все три задачи являются педагогически эквивалентными деятельности второго уровня усвоения, независимо от наличия или отсутствия вариантов ответа, и все формулируются на третьей ступени абстракции. Следовательно, все они равнотрудные и равносложные и никакой лестницы не образуют.

В заданиях по химии в основном используются тесты первого уровня. Вот типовой тест из части 1:

Взаимодействуют между собой:

- 1) этанол и водород;
- 2) уксусная кислота и хлор;
- 3) фенол и оксид меди (II);
- 4) этиленгликоль и хлорид натрия.

А этот из части 2:

И серная кислота и гидроксид бария способны реагировать с

- А) гидроксидом калия;
- Б) гидроксидом аммония;
- В) цинком;
- Г) водородом;
- Д) оксидом магния;
- Е) силикатом натрия.

Ответ: _____.

(Запишите соответствующие буквы в алфавитном порядке.)

Здесь нарушено требование простоты теста: две задачи в одном тесте.

И, наконец, в Части 3 появляется тест второго уровня:

Даны водные растворы: хлорида железа (III), иодида натрия, бихромата натрия, серной кислоты и гидроксида цезия.

лагания, изложенной в лекциях № 2 и 3. Тогда будет ясно, что мы проверяем и какое образование хотим. На сегодняшний день этого не сделано и школа учит как может, едва достигая по всем предельно перегруженным предметам показателя $K1 \sim 0,2-0,3$ (см. лекцию № 2). А тесты ЕГЭ ищут в школе несуществующий второй уровень усвоения и, конечно же, его не находят, но это хорошо вуалируется суммарным баллом общей оценки теста. Что же мы тогда проверяем тестами ЕГЭ? По-видимому, как и в SAT, проверяется, могут ли учащиеся преодолеть искусственно придуманный тест, которым и замещается реально достижимая цель усвоения предметов. Следовательно, целью обучения становится не вполне определённое усвоение предмета, а преодоление **надуманного** теста. Я говорю *надуманного*, поскольку никакой объективной педагогической теории измерения и оценки знаний учащихся за ним не стоит. Кроме того, такой тест, который не направлен на цель обучения, не считается с реальными возможностями обучения. Поясним сказанное. Каждый учитель, готовясь к уроку, формулирует цель этого урока и подбирает дидактические средства для наилучшего достижения этой цели. Затем он проводит запланированный урок и проверяет, достигнута ли цель урока. Во всей этой последовательности действий учителя важнейшим фактором является способ постановки цели: *диагностично или недиагностично*.

Если цель поставлена диагностично (чего в современной школе нет), то степень её достижения проверяется надёжной батареей содержательно и функционально валидных тестов. В этом случае по результату тестирования выносится объективное суждение как о качестве знаний учащихся, так и о качестве выполненного учебного процесса.

Если же цель поставлена недиагностично (что и свойственно современной школе), то по качеству выполнения теста учащимися можно только судить о том, как выполнен *данный тест*, но не каково качество знаний учащихся, и насколько качественным был процесс обучения. Это всё равно, что при желании измерить длину забора мы станем измерять высоту столба на противоположной стороне улицы. Ведь учитель всегда и с полным правом может сказать, что поставленная им цель обучения и уровень требований теста не совпадают: он формирует научное мировоззрение учащихся (или их предметное сознание), а знания для него — только средство достижения цели и качество их усвоения по критериям теста его не интересует. Это высказывание учи-

теля совершенно справедливо, потому что обучающие и тестирующие при отсутствии диагностичной цели говорят на разных языках о целях обучения. Почему об этом ещё не заявляют учителя, можно легко догадаться: они попросту не понимают, что любое тестирование знаний их учащихся без предварительно диагностично сформулированной цели обучения неправомерно. Кроме того, из-за нелепой секретности тестирования учитель не может согласовать даже ту размытую цель обучения, которая предполагается предстоящим тестом, со своей текущей учебной работой. Как для учителя, так и для учащихся тест чаще всего представляет собой изощённую ловушку, подготовленную «хитрыми» составителями теста. О том, что ЕГЭ избобилует такими ловушками, говорит тот странный факт, что на составление тестов объявляется конкурс тесто-изобретателей. Что же поощряется в конкурсе? Изощённость ловушек. В то время как при ориентировке на требования содержательной и функциональной валидности теста тесты *не изобретаются, а строятся* соответственно чёткой методологии тестирования.

Каков выход из положения для загнанных в ловушки учителя и ученика?

В лучшем случае отставить систематическое изучение предмета и натаскивать учащихся на прототипы теста, а в худшем — ловчить уже получившими известность нелегальными способами, благо рекламы этих способов хоть отбавляй.

4. Что ЕГЭ может дать?

Тест ЕГЭ может только сообщить его авторам, как он сам преодолевается учащимися, но никакой существенной информации о качестве учебного процесса он сообщить не может по следующим причинам:

- а) поскольку он не опирается на какие-либо чётко сформулированные критерии качества обучения, с которыми можно сопоставить результаты тестирования. Деление невесть откуда взятой 100-балльной шкалы на четыре произвольных интервала (произвольных ещё и в каждом предмете), чтобы иметь все оценки пятибалльной шкалы, извращает само понятие «качество обучения»;*
- б) тестирование является предельно ненадёжным по объёму выборки;*
- в) оценка ответов испытуемых осуществляется по конечному результату часто многооперационных задач, не отражая процесса их решения.*

Но если цель не поставлена диагностично, то можно проводить любые манипуляции с полу-

языку, т.е. предмету, который призван научить учащихся **правописанию** на родном языке? Нет, тест выходит далеко за рамки своего предмета и глубоко вторгается на территорию, занятую в учебном плане предметом под названием *Литература*. Авторы теста по русскому языку поднимаются до таких высот, которые достижимы разве что студенту филологического, литературного или другого специального литературного творческого института. Чтобы не быть голословным, приведу пример теста, так называемого «обязательного уровня сложности»:

Прочитайте текст и выполните задания А7–А12.

(1)... (2) Вся другая информация — как звуки, так и изображения — для обработки на компьютере должна быть преобразована в числовую форму. (3) Аналогичным образом на компьютере обрабатывается и текстовая информация: при вводе в компьютер каждая буква кодируется определённым числом, а при переводе на внешние устройства по этим числам строятся соответствующие изображения букв. (4) Это соответствие между набором букв и числами называется кодировкой символов. (5) Все числа в компьютере представляются с помощью нулей и единиц, а не десяти цифр, как это привычно для людей. (6)...

А7

Какое из приведённых ниже предложений должно быть **первым** в этом тексте?

- 1) Персональные компьютеры — это универсальные устройства для обработки информации.
- 2) Компьютер может обрабатывать только информацию, представленную в числовой форме.
- 3) Вся информация, предназначенная для долговременного пользования, хранится в файлах.
- 4) Информация в компьютере хранится в памяти или на различных носителях, например на гибких и жёстких дисках.

А8

Какое из приведённых ниже предложений должно быть **шестым** в этом тексте?

- 1) Прежде всего компьютеры обычно работают в двоичной системе счисления.
- 2) Однако компьютеры обычно работают в двоичной системе счисления.
- 3) Кроме того, компьютеры обычно работают в двоичной системе счисления.

- 4) Иными словами, компьютеры обычно работают в двоичной системе счисления.

А9

Какие слова являются грамматической основой во втором (2) предложении текста?

- 1) Информация — звуки, изображения.
- 2) Информация должна.
- 3) Информация должна быть преобразована.
- 4) Информация преобразована.

А10

Укажите верную характеристику второго (2) предложения текста.

- 1) Простое.
- 2) Сложносочинённое.
- 3) Сложное бессоюзное.
- 4) Сложноподчинённое.

А11

Укажите правильную морфологическую характеристику слова ПРЕОБРАЗОВАНА из второго (2) предложения текста.

- 1) Действительное причастие.
- 2) Страдательное причастие.
- 3) Прилагательное
- 4) Деепричастие.

А12

Укажите значение слова КОДИРУЕТСЯ в предложении 3.

- 1) Воспроизводится в определённой последовательности.
- 2) Постоянно повторяется.
- 3) Записывается в виде текста.
- 4) Преобразуется с помощью определённых условных обозначений.

Что это? Тест по подготовке редактора для издательства или проверка знаний школьника по правописанию?

Дальше — лучше: в единственном тесте «высокой сложности» учащемуся уже прямо предлагается написать сочинение не менее чем в 150 слов как рецензию на одну страничку из К.Г. Паустовского, состоящую из 200 слов. Чтобы понять, что экзаменаторы (так и хочется написать *экзакуторы*) хотят от учащегося, достаточно познакомиться с критериями оценки этого сочинения.

№	Критерии оценивания ответа на задание С1	Баллы
	<p>и/или экзаменуемый сформулировал своё мнение по одной из проблем, поставленных автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора), этически некорректно,</p> <p>и/или допущено не более 1 фактической ошибки в фоновом материале.</p>	1
	<p>Мнение экзаменуемого лишь формально заявлено (например: «Я согласен / не согласен с автором»),</p> <p>или вообще не отражено в работе,</p> <p>и/или допущено более 1 фактической ошибки в фоновом материале.</p>	0
II	Речевое оформление сочинения	
К 5	Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения Работа экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: — логические ошибки отсутствуют; — в работе нет нарушений абзацного членения текста.	3
	Работа экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, связностью и последовательностью изложения, но — допущено не более 1 логической ошибки; — в работе имеется 1 нарушение абзацного членения текста. В работе экзаменуемого просматривается коммуникативный замысел, но имеется не более 2 логических ошибок, и/или имеются 2 случая нарушения абзацного членения текста.	2
	В работе экзаменуемого просматривается коммуникативный замысел, но имеется более 2 логических ошибок, и/или имеется более 2 случаев нарушения абзацного членения текста.	1
	В работе экзаменуемого просматривается коммуникативный замысел, но имеется более 2 логических ошибок, и/или имеется более 2 случаев нарушения абзацного членения текста.	0
К 6	Точность и выразительность речи	
	Работа экзаменуемого характеризуется точностью выражения мысли, разнообразием грамматических форм, уместным использованием средств выразительности.	2
	Работа экзаменуемого характеризуется точностью выражения мысли, разнообразием грамматических форм, но средства выразительности используются неуместно.	1
	Работа экзаменуемого отличается бедностью словаря, однообразием грамматического строя речи и неуместным использованием средств выразительности. Средства выразительности не используются.	0

инструкции: «с выбором ответа из четырёх вариантов, с однозначным ответом, с развёрнутым ответом». Эти формальные, а не содержательные требования связывают и сковывают авторов тестов часто не присущими конкретному предмету формами. Так, по русскому языку от века устоявшейся формой контроля усвоения правописания были *диктант* или *изложение*, но никогда — сочинение. В рамках получасового диктанта или изложения, которые являются прекрасным тестом второго уровня, можно исчерпывающе и надёжно проверить успешность усвоения учащимся правописания в общеупотребительном, не изощённо усложнённом языке — русском или иностранном.

Предлагаемый же в ЕГЭ тест по английскому языку ни в какое сравнение с TOEFLem не идёт: он намного, с большим отрывом превзошёл его по *нарушению всех требований валидного построения тестов*. Тест английского языка *не валиден ни содержательно, ни функционально, в нём, как и в русском языке, запредельно нарушено требование простоты теста, он чудовищно перегружен искусственно усложнённым текстом и проверяет больше качества памяти, внимания, аналитико-синтетических способностей, чем рутинное знание **обыденного** английского языка в объёме и номенклатуре, требуемого от иностранца*. Не поэтому ли так убога успеваемость учащихся по английскому языку по результатам ЕГЭ?

Та же картина произвола в построении тестов и в оценке знаний учащихся характерна и для других предметов. Так, двойка по географии по разным шкалам может быть выставлена соответственно, если число баллов менее 35, 22 или 17. Дешевеет география! По химии: в разных шкалах при 30, 27 и 24 баллах учащийся получит двойку. Химики колеблются: у них в разных классах химия то «дешевле», то «дороже», как и география. Шкала для перевода 100-балльной оценки в 5-балльную для иностранного языка опубликована только в *общей шкале*. Интересно, что требования к знанию иностранного языка намного выше, чем для знания родного. Для получения пятёрки по русскому языку, даже по самой строгой, общей шкале, достаточно набрать 67 баллов, а по иностранному — не меньше 89 баллов. Это по постановлению предметной комиссии Министерства образования, которая игнорирует опубликованные Федеральным центром тестирования шкалы! Кстати, ни одна министерская комиссия ни по одному предмету не выдвигает столь высоких требований для пятёрки. Даже «королева» школьного учебного плана — математика довольствуется в общей шкале 72 (комиссия по-

становила — 75) баллами для присвоения знаниям испытуемого пятёрки.

Как объяснить такой размах различий в конструкциях тестов и критериях оценки, который характерен для всех учебных предметов? Ведь не могли же создатели ЕГЭ не видеть этих бросающихся в глаза нелепостей? Думаю, что все эти различия сделаны преднамеренно, чтобы подогнать результаты тестирования под пятибалльную шкалу оценки таким образом, чтобы не исказить традиционную министерскую отчётность о состоянии образования в стране! После такой подгонки появились и тройки, и четвёрки, и пятёрки в соотношениях, соответствующих традиционной «наобразовательской» отчётности. Но если в традиционной «наобразовательской» отчётности никто и никогда не понимал, что такое тройка и что такое пятёрка, удивляясь, в частности, что медалисты проваливаются на экзаменах в вузы, то ЕГЭ, при всей его педагогической дефективности, всё же показал истинную цену школьной оценки и стопроцентной полезности для образования. Но захотят ли её заметить и правильно её использовать? Этот вопрос возникает по той простой причине, что многочисленные экзаменаторы и не менее многочисленный персонал Министерства образования и науки, федеральных институтов, центров и служб не обратили внимания на тот краеугольный психолого-педагогический факт, что **общий средний балл по всем предметам, колеблющийся вокруг 50, означает, что по существу ни один учебный предмет вообще не усвоен учащимися!** И знания практически всех учащихся (за исключением, может быть, «верхних» 3–5%) по всем предметам должны быть оценены **двойкой**. Опираясь на изложенную в предшествующих четырёх лекциях педагогическую теорию измерения и оценки знаний учащихся, очевиден вывод: **по всем школьным предметам учащиеся остаются недоучками. Средний балл 50 означает, что $K\alpha = 0,5$, тогда как минимальный критерий завершённости обучения — это $K\alpha = 0,7$. От 70 баллов только и должна начинаться шкала перевода оценки. И не суммарно, а по каждому уровню отдельно: менее 70% баллов — двойка! Пятёрка — при более 90% баллов. Средний балл 50 по всем без исключения предметам также означает, что учащиеся в среднем усваивают с очень низкими показателями только 50% программного материала! Для чего же «грузить» их 100%? ЕГЭ яснее ясного показал, что все предметы могут быть безболезненно сокращены наполовину и больше.**

Ведь только после 70% усвоения предмета на данном уровне усвоения можно говорить о после-

ментарием, они могут и должны проводить диагностику качества обучения и периодически сообщать о положении дел в министерство, не боясь при этом никаких санкций и репрессий, даже если результаты обучения будут близкими к нулю. Применяв к полученному массиву данных соответствующие статистические процедуры, министерство получит наиболее точную информацию о состоянии образования в стране, а используя научно-педагогические методологии, сумеет управлять этим состоянием в *правильном* направлении.

При этом нет никакой необходимости тестировать учащихся по трём уровням (хотя никаких уровней во многих КИМах и не просматривается) и применять суммарную 100-балльную оценку, где никакой аддитивностью и не пахнет. В ЕГЭ эту грубейшую ошибку делают все, включая математиков, физиков, химиков, которым по статусу следовало бы обратить внимание на эту нелепость. В отсутствие аддитивности уровневых оценок **итоговое** тестирование, каким является ЕГЭ, и итоговая оценка знаний являются фикцией. *Итоговый контроль знаний должен проводиться только по тому уровню, который является целью обучения.* Для чего, к примеру, тестировать по первому уровню, если цель обучения — второй уровень? То же самое можно сказать относительно тестирования по третьему уровню, если цель обучения первый или — второй уровень. Избыточная информация здесь уже ни к чему, поскольку ничего уже исправить нельзя. Кроме того, целенаправленный экзамен сократил бы в три раза затраты времени, денег и нервов ученика.

Для устранения этих несуразностей разработчикам не следует идти по пути американских эмпириков и создавать тесты и методы их обработки на конкурсной основе (кто остроумнее запутает учащихся!), а воспользоваться теорией педагогических измерений, достаточно хорошо проработанной в отечественной педагогической науке, как базой будущих реформистских проектов.

И, наконец, последнее — совершенно нелепа *секретивная* процедура контроля качества усвоения знаний учащимися. В ней нет абсолютно никакой необходимости, если строить объективный контроль усвоения содержательно и функционально валидными тестами. Демократизм образования состоит в том, что учащемуся предоставляется не только содержание некоторого предмета для изучения, но и средства (это могут быть тесты) самоконтроля качества его усвоения. Эти средства должны быть открыты для всех, кто пожелает ими воспользоваться: для учащихся, учителей, родителей, вузовских приёмных экзаменаторов и др., кто соблюдает содержательную

и функциональную валидность их применения. Нынешняя атмосфера секретивности и таинственности искусственно нагнетается с подачи пресловутой частной корпорации ETS, которая таким путём охраняет свои огромные барыши на одурачивании своих педагогически невежественных клиентов. Но в России ЕГЭ принадлежит государству и нагнетание всё той же туманной атмосферы непредсказуемости и репрессивности экзамена может быть объяснено только стремлением людей, имеющим отношение к этой сомнительной затее, таким путём самоутвердиться и придать себе иллюзорный ореол значимости.

И ещё одно, чисто этическое замечание. ЕГЭ оскорбляет безответного российского учителя и его учащихся недоверием: экзамен готовят, принимают и оценивают не те, кто учит. Но, как показывает первый опыт ЕГЭ, сразу же буйным чертополохом вокруг столь тайного экзамена расцвели коррупция и криминал, не оставляющие камня на камне от мнимой засекреченности этого экзамена. С этим можно справиться, только открыв **все** карты и сделав оценку знаний учащихся рутинной работой самого учителя, которому надо и доверять, и, конечно, иногда проверять.

И, наконец, последнее, что немаловажно учитывать в сегодняшней российской криминальной обстановке — это возможность покупки любого аттестата или диплома (см. Интернет), от школьного до докторского, и необходимость поэтому постоянной перепроверки реальности того образования, на которое претендует предъявитель диплома. Для этого надо располагать простой, надёжной и объективной методикой диагностики качества знаний и умений абитуриента, претендующего на поступление в вуз или на некоторую должность. Приведённая в лекциях № 2 и 3 методика диагностики мастерства является именно такой методикой. Ею легко могут воспользоваться как школьный учитель, так и кадровик любого предприятия или учреждения, включая государственные, для которых подлинность образования не пустяк.

И, конечно же, преждевременно вводить автоматическое зачисление в вуз по результатам ЕГЭ, поскольку эти результаты, во-первых, ненадёжны, а, во-вторых, с большой вероятностью могут быть фальшивы.

Ну а что будет, если руководители образования не отменят ЕГЭ, а будут упорно его «совершенствовать» и далее пугать им школы, учителей и учащихся? Как это ни может показаться парадоксальным, **не изменится в нашем народном просвещении ровным счётом ничего**, поскольку, как показал тот же ЕГЭ, хуже ему (образова-

