

ЕГЭ – ХУЖЕ, ЧЕМ ПРЕСТУПЛЕНИЕ, это ошибка



Марк Максимович Поташник,
действительный член (академик)
Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор
e-mail: mark.potashnik@mail.ru

Прежде всего, мы должны объяснить читателю происхождение и смысл названия статьи. Существует несколько версий истории появления фразы, вынесенной в заголовок. Мы воспользовались одной из них.

В начале XIX века в Париже был раскрыт монархический заговор против Первого консула Наполеона Бонапарта. Арестованные заговорщики сообщили, что во Францию должен прибыть кто-то из принцев — членов королевской семьи. Ближе всех к границе Франции находился герцог Энгийенский, который по приказу Наполеона был схвачен, расстрелян и зарыт во рву Венсенского замка. Вскоре выяснилась полная непричастность казнённого герцога к заговору. Это событие имело огромный политический резонанс, легло несмываемым пятном на репутации Бонапарта. Кто-то из ближайшего окружения Наполеона, узнав о невиновности казнённого герцога, в сердцах, якобы, произнёс нечто вроде «Казнить невиновного — это же преступление!», на что услышал: «Это хуже, чем преступление, это ошибка!» По одной из версий-легенд эти слова были приписаны Наполеону.

В конце своей жизни уже на о. Св. Елены экс-император, прочитав приписанные ему биографами слова, якобы произнёс: «Я не совершал преступлений. Я совершал нечто худшее — я совершал ошибки!»

Для нас сейчас не важна историческая точность описанного (есть много и других версий сказанного). Важно, что ошибки, совершённые государственными деятелями, приравниваются к преступлениям, а в иных случаях признаются и более тяжкими поступками, чем даже намеренные преступные действия.

В одну телегу впрячь не можно коня и трепетную лань

Известную цитату из А.С. Пушкина, вынесенную в заглавие раздела, иносказательно используют, когда подчёркивают невозможность решения одновременно двух искусственно связанных, взаимоисключающих задач или когда речь идёт о непримиримом противоре-

чий каких-то идей, которые пытаются объединить. Понимают абсурдность таких попыток только люди с развитым диалектическим мышлением. Люди с эклектичным, примитивным формально-логическим мышлением объединяют что угодно ради понравившейся им идеи, особенно если они наделены властью.

Ярчайшим примером обречённой на провал идеи из-за противоречий является введение в школах России Единого государственного экзамена ещё в начале двухтысячных годов. Автором этого несчастья, большой беды для России, является тогдашний министр образования В. Филиппов. Не могу утверждать, что Владимир Михайлович — человек совсем неумный (ведь он — доктор физико-математических наук), но могу обоснованно утверждать, что он абсолютно невежествен в школьном образовании, не знает на уровне науки школьную педагогику, дидактику, детскую психологию, теорию развития и воспитания ребёнка, поскольку если бы он знал эти сферы науки, то никогда бы не ввёл ЕГЭ, то есть вопреки и науке, и опыту, и здравому смыслу впряг в одну телегу коня и трепетную лань.

Проблема в том, что **экзамены за курс средней школы — это экзамены достигших**, которые у всех детей по объективным причинам могут быть только разными и у части детей очень невысокими, это экзамены на качество только общего среднего образования, что и определяет их содержание. **Экзамены для поступления в вуз — это экзамены на творчество, на способности**, и только во вполне определённых областях, поскольку вузы дают профессиональное образование. Объединение их в один ЕГЭ и есть абсурд, нелепость, ошибка.

Если бы г-н Филиппов прежде, чем реформировать школу, изучил историю образования и школьной педагогики, он бы знал, что и в до- и в послереволюционной России различали основное общее образование (в разные годы — семилетка, восьмилетка, девятилетка), не ориентированное на вуз, и старшие классы, где вводилось профилирование, ориентированное на специализацию конкретных вузов, что для многих детей, закончивших основную школу, не являлось необходимостью.

Представления г-на Филиппова об общеобразовательной школе формировались в 60-е годы прошлого века в г. Урюпинске, где он заканчивал среднюю школу. Тогда название го-

рода не без основания было источником анекдотов, символом провинциальности (прежде всего в социальном смысле), синонимом затхлости, отсталости и невежества. Разумеется, урюпинского образования тех времён федеральному министру оказалось недостаточно, чтобы принимать грамотные решения о школьном ЕГЭ на государственном уровне.

Если бы г-н Филиппов хотя бы ознакомился с компаративистской (сравнительной) педагогией, то знал бы, что в странах, где уже предпринимались попытки объединения школьных и вузовских экзаменов (Франция, США и др.), от этой идеи давно отказались. Ах, если бы тогдашний федеральный министр образования, кроме диалектики, педагогики, знал (хотя бы на уровне школьного образования) и чтит мудрого А.С. Пушкина (см. название раздела)!

Ректор МГУ академик (кстати, как и Филиппов, математик) В.А. Садовничий назвал ЕГЭ кузницей посредственности, а большинство ректоров вузов так противились и противятся ЕГЭ, что всеми правдами и неправдами добиваются проведения своих (вузовских) экзаменов, собеседований, олимпиад и пр., чтобы результаты пресловутого ЕГЭ не были единственным определяющим фактором для зачисления в студенты, а школьные учителя вот уже шестнадцать лет мучаются из-за невежества одного человека, некогда наделённого властью.

Административная шизофрения

Шизофрения в переводе с греческого означает: *schizo* — раскалываю плюс *phren* — душа, ум, рассудок. Если не в прямом, а в метафорическом смысле, то шизофренические явления возникают и у, казалось бы, психически здоровых людей. Их поступки, а у руководителей образования разных рангов (дабы не оскорбить их очень чувствительное чиновничье самолюбие) мы дипломатично называем невинным словом «странности»,

объяснить и понять невозможно. Одно из таких явлений имеет место в системе современного российского образования, от чего сама система раскалывается и становится абсурдной, нелепой, неэффективной (по сути — шизофренической). Покажем это.

В Законе «Об образовании в РФ» (ФЗ 273) говорится, что *единственной* формой государственной итоговой аттестации школ является ЕГЭ. Уже одно это ориентирует учителей отдавать все силы в течение года только на подготовку к ЕГЭ, что влечёт за собой не только моральную оценку работы учителя, но влияет и на величину и без того позорно низкой (это слова В.В. Путина) зарплаты школьных педагогов. ЕГЭ, как известно, сдаётся один раз по окончании 11-го класса.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» много не то чтобы шизофренического, а скажем так — странного и необъяснимого: так школьники, которых педагоги возвращают, воспитывают, развивают с помощью разных процессов, в числе которых и обучение, почему-то называют не иначе, как «обучающиеся», будто ни воспитания, ни развития, ни образования личности, ни её социализации не существует. Задумаемся, случайно ли это?

Ну, а как контролируют работу школы органы образования *в течение* учебного года, то есть качество образовательного процесса? Ответ прост: они проверяют выполнение приказов Минобрнауки об освоении федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые (как мы покажем ниже) находятся в прямом противоречии с ЕГЭ. И хотя основные проверки, как теперь говорят, документальные, они ориентируют учителей на достижение совершенно других целей, чем требует ЕГЭ.

Наконец, в каждом регионе есть ещё влиятельная организация — институты повышения квалификации работников образования (в ряде регионов их называют институтами развития образования). Тут о том, как надо правильно готовить учителей к ЕГЭ, вообще не учат; всё, что касается освоения стандартов, как правило, только приговаривают (специалистов по ФГОС единицы), а в основном читают лекции и проводят другие занятия по тому, как обучать детей по стабильным предметным программам

от темы к теме с 1-го по 11-й класс, причём так, как будто освоение ФГОС или подготовка к ЕГЭ никакой спецификой не обладают.

Все три государственных института власти-управления (Рособрнадзор, проводящий ЕГЭ; органы образования, контролирующие процесс в течение года; и ИПК, обучающие учителей) не замечают, что их ориентация требует от учителей совершенно разных методов работы и разного содержания работы учителя и с учителем.

Вот такое не то что раздвоение, а, если можно так выразиться, растрескивание сознания учителя. Причём управленцы (администраторы) ничего противоречивого, нелогичного, абсурдного (а уж тем более шизофренического) в такой повсеместной практике не видят.

Ну, как тут не вспомнить И.А. Крылова: «Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдёт, и выйдет из него не дело, только мука». Тут стоит отметить, что мука не тем, кто безграмотно сочинял и утверждал Закон «Об образовании в РФ», не тем, кто проверяет школы в течение года, и не работникам институтов повышения квалификации, а только учителям, которым приходится в этом шизофреническом чиновничьем мракобесном управлении как-то учить, развивать и воспитывать детей.

ЕГЭ и ФГОС противоречат друг другу

Этот раздел статьи побуждает главную фигуру освоения ФГОС — учителя — сделать ответственный выбор: **или** работать, ориентируясь только на ЕГЭ (как на единственный результат образования учащихся), **или** ориентируясь на ФГОС (а это предполагает совершенно другую по содержанию, методам и результатам работу), **или** пытаться осуществить обе ориентации одновременно, что не просто очень трудно, но для большинства невыполнимо.

Название раздела (вдумайтесь, уважаемый читатель, в него ещё раз) формулирует острейшую для российских учителей проблему выбора, но только для тех, кто приучен не просто работать, как тот петух из поговорки «Моё дело прокукарекать, а рассвет хоть не наступай», а для тех, кто приучен думать, разбираться и принимать ответственные для себя решения.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) и Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) — это мутная, как едко писал А.С. Грибоедов, смесь французского с нижегородским (синоним невежества, дурновкусия, допускающих бессмысленное сочетание разных вещей), но Минобрнауки требует их исполнения от школы уже много лет.

Общее в них то, что обе идеи внедрены в работу школы серьёзными нормативными актами. ЕГЭ — не только бесчисленным количеством приказов, регламентирующих его проведение, но и даже Федеральным законом (273-ФЗ «Об образовании в РФ»).

ФГОС введены тремя приказами Минобрнауки России (по ступеням образования): 1–4-й классы — № 373 от 06.10.2009, 5–9-й классы — № 1897 от 17.12.2010, 10–11-й классы — № 413 от 17.05.2012. За неисполнение столь серьёзных нормативных актов наступает ответственность как за административное правонарушение, вплоть до лишения школы аккредитации, а директора и учителей — вплоть до увольнения.

ЕГЭ — как притча во языцех. Языци в церковнославянских текстах означает «народы», «племена», а притча во языцех — это то, что для людей служит предметом неодобрительных разговоров, насмешек, постоянных, надоевших всем известным суждений и пересудов.

Вспомним, что же дало российскому образованию введение ЕГЭ за последние пятнадцать лет при той организации дела Министерством

образования, которая имела место быть. Это: крайне низкое качество контрольно-измерительных материалов, ставших предметом публичного осмеяния сатириками со сцены, по телевидению; выкладывание в Интернете заданий ЕГЭ до начала экзаменов, массовая коррупция, дошедшая до привлечения к уголовной ответственности работников образования всех уровней вплоть до региональных министров; обесценивание высоких школьных наград за успехи в учёбе (дипломов победителей предметных олимпиад, золотых и серебряных медалей) вплоть до снятия всех льгот при поступлении в вуз, поскольку льгота, которую они предусматривали, привела к росту числа этих «победителей» в разы, и пр. И отдельно выделим: огромные финансовые затраты (повсеместно видеорекамеры, рамки металлоискателей и пр.).

Но главное — невозможность оценивать по КИМах истинное качество даже одной только обученности из-за фактической игры в угадайку, а то и просто научной безграмотности.

Особенно количество стобалльников и вообще высокобалльников достигло неприлично высокого развращающего и учителей, и школьников, и страну в целом уровня, когда в перечень показателей оценки эффективности деятельности губернаторов и глав городов и районов был введён показатель ЕГЭ по региону и муниципальному образованию (утверждены были Указом тогдашнего Президента РФ № 607 от 28 апреля 2008 г. и распоряжением тогдашнего Председателя Правительства РФ № 1313-р от 11 сентября 2008 г.). Когда показатели ЕГЭ стали просто нормальными, эти нормативные акты по-тихому отменили, но тенденция в силу привычки осталась, и вред от неофициальных рейтингов областей, городов, районов на основе ЕГЭ огромен.

Мы назвали различные проявления вреда от введения ЕГЭ социального свойства. Но самый главный ущерб понесло само образование, педагогика школы. Мы имеем в виду утрату интереса учащихся к тем

дисциплинам, которые им не придётся сдавать при поступлении в вуз, то есть школа стала развиваться в детях оголтелый прагматизм и циничное потребительство; учителя перестали работать над развитием и воспитанием учащихся в угоду механическому запоминанию знаний; из школы исчезли тонкие педагогические технологии, основанные на изучении личности школьников, исчезли дифференцированно-групповой и индивидуальный подходы, мотивирование детей путём возбуждения интереса и др., ибо всё истинно педагогическое было заменено антипедагогическим: натаскиванием, дрессировкой, шантажом, давлением, а вся педагогика свелась только к механическому запоминанию учебного материала без какого бы то ни было его понимания. Если говорить кратко: из школы исчезла работа учителей по развитию и воспитанию детей. Ну, и самое драматичное (то, чего не понимают ни Минобрнауки, ни Рособрнадзор, ни...) — это то, что результаты ЕГЭ большей частью невалидны, то есть показывают совсем не то, что хотят определить.

Интересным для читателей будет сравнение качества образовательного процесса (с его финалом в виде ЕГЭ) в России и в США, где тесты сопровождают буквально всю школьную жизнь ребёнка. О низком качестве американского школьного образования не писал (и небезосновательно) разве что ленивый. Что же отмечают и наши учителя, работающие сейчас в США, и сами американские педагоги: поскольку тестирование ограничено по времени, то выигрывает, например, по математике тот, кто натренирован по тестам, он даже не пытается решать задачу, а анализируя предложенные варианты ответов, пытается отместить заведомо неверные ответы и угадать правильный. А грамотный, но неторопливый и вдумчивый школьник, который старается именно сначала выполнить задание, при сложившейся практике тестирования всегда проигрывает.

Напомним: конечно же, знания — это, несомненно, основа, фундамент и один из результатов образования, но не единственный. И тысячу раз правы те великие мудрецы, которые говорили, что в знаниях человек ничтожен, что человек велик в духе. Главное не только и не столько в том, что ребёнок будет говорить на иностранном языке, знать математику и др., а как, на что, на какие цели и ценности он употребит

приобретённые знания. Вот почему работа на основе только когнитивной практики личностно-отчуждённого характера, да ещё и путём натаскивания, негативна для ребёнка и вредна для общества.

Нам могут возразить: «Но ведь глубокие и прочные знания выпускников — это как раз тот результат образования, который и ждёт от школы абсолютное большинство родителей, то есть это требование социального заказа общества». На это мы можем ответить, как это ни прискорбно и ни неприятно нам, следующее: «Требования, выраженные таким образом в социальном заказе общества, говорят об... убогости самого общества».

ФГОС — методически не обеспеченное ценное новшество. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения — несомненно прогрессивное нововведение прежде всего потому, что возвращает учителя, школу, органы образования, родителей и детей от нынешней практики подготовки ЕГЭ — механического заучивания неосознанных, непонятых, непостигнутых, а потому очень недолго остающихся в памяти ученика нужных ему знаний — к осознанному, интересному, увлекательному обучению, интеллектуальному и духовному развитию и к поправленным (с помощью ЕГЭ) социализации и воспитанию, поскольку позитивное названное не может быть оценено с помощью КИМов, тестов, не может быть измерено.

В то же время изучение текста ФГОС не оставляет сомнений в том, что стандарты готовили психологи, никогда не работавшие в школе. Прошло уже больше пяти лет, а мы до сих пор не знаем их авторов (только редакторов). В тексте ФГОС нет (или почти нет) педагогической составляющей, отвечающей на вопросы «Как работать учителю по освоению стандартов? Какими педагогическими средствами, методами, формами и т.д.?» Но самый большой дефект ФГОС в том,

что авторы не дали учителям никаких критериев, механизмов, способов, показателей, индикаторов (назовите, как хотите) оценки метапредметных и личностных результатов образования. Даже если условно, с очень большой натяжкой признать, что предметные результаты хоть как-то определяются с помощью ЕГЭ. Отсюда следует, что так необходимые критерии оценки результатов ФГОС должны разрабатывать сами учителя, **что небезосновательно**, но далеко не все учителя желают это делать.

Итак, **зафиксируем, почему ЕГЭ и ФГОС несовместимы:**

I. ЕГЭ ориентирует школьников на хорошую, ответственную, заинтересованную учёбу только по тем предметам (страдают прежде всего география, мировая художественная культура, история и др.), которые выпускнику нужно будет сдавать при поступлении в выбранный им вуз, что существенно снижает качество общего среднего образования, формирует отвратительный прагматично-потребительский подход к образованию, то есть формирует отрицательные личностные результаты (качества) выпускника.

II. ЕГЭ позволяет определить только предметные результаты (да и то не по всем дисциплинам, изучаемым в школе). *Большая часть результатов образования, предусмотренных стандартами (значительная часть предметных, метапредметных и личностных), не может быть определена с помощью ЕГЭ.* Потому ст. 59 Федерального закона «Об образовании в РФ» № 273 ФЗ, утверждающая: «Государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования проводится в форме единого государственного экзамена», становится абсурдной, её выполнение противоречит всем нормативным актам, вводящим ФГОС, требующим от школы не только обучения по отдельным проверяемым ЕГЭ результатам, но и по непроверяемым, а ещё и обязательного развития (метапредметные результаты) и воспитания (личностные результаты).

III. ЕГЭ и ФГОС требуют абсолютно разных, антагонистичных по своей сущности способов реализации. Методы достижения высоких результатов ЕГЭ превратили учителя в дрессировщика, человека, только эксплуатирующего память школьника, что в массовой практике реализуется в психологическом давлении, шантаже, угрозах, насилии над учеником. ФГОС же требует от учителя совершенно других методов обучения, воспитания и развития, а именно: методов стимулирования и мотивации, опирающихся прежде всего на возбуждение интереса, создание ситуаций удивления, новизны, успеха, парадоксальности, неожиданности, проблемных ситуаций, соревновательности, использования учебных игр, помощи детям в раскрытии личностного смысла и ценностных основ содержания обучения и воспитания, мотивации своей личностью и т.п.

Есть и ещё один неустранимый дефект ЕГЭ как единственной определённой федеральным законом формы итоговой государственной аттестации школ. Ни высокие результаты ЕГЭ одних учащихся, ни низкие других без специального анализа не позволяют сделать вывод о достоверном уровне качества образования. Если выпускник набрал хорошее количество баллов, это ещё не означает, что он учился на уровне своих возможностей, и потому его результаты нельзя считать оптимальными. Но главное: если ученик набрал небольшое число баллов, это ещё не говорит о том, что его плохо учили, ибо если в итоге невероятных высокопрофессиональных усилий учителя ученик, всё-таки, выполнил задания на удовлетворительном уровне, который отражает его хоть и небольшие, но максимальные учебные возможности, то это говорит об очень хорошем учителе. И таких детей с ограниченными учебными возможностями в массовых школах немало. При нынешнем (порочном) толковании: если у ребёнка низкий балл по ЕГЭ — значит, его учил плохой учитель.

Почему так получилось, кто виноват?

К сожалению, в нашем отечестве сейчас субъектами, принимающими решения (это чиновники от образования), оказались лю-

ди, которые глухи к мнению педагогов (и учёных, и практиков) и невежественны. У них сформировалось иллюзорное представление, что только чиновничья должность, власть даёт право определять, как должно реформироваться образование. Это — заблуждение, а точно называя вещи своими именами, — ошибка, и мы имеем то, что имеем.

Если бы чиновники были эрудированными в сфере образования, читали бы видного русского учителя и философа В.В. Розанова: «Какова главная беда российского образования? Не научить в начале и спросить в конце!», они бы дом (реформу образования) не начали строить с крыши (введя ЕГЭ), а начали бы строить с фундамента (цели, содержание, результаты, изложенные во ФГОС). А то ввели ЕГЭ, а спустя 15 лет стали вводить ФГОС.

Ну, а кто же заставлял и теперь заставляет школы реализовывать ЕГЭ, который противоречит ФГОС? Вы думаете, бывший министр образования Д.В. Ливанов или новый министр О.Ю. Васильева? Есть основания считать, что министерство не управляет отраслью, ибо Д.В. Ливанов и О.Ю. Васильева (кстати, первая из министров образования за последние 20 лет, кто работал в школе) — люди умные, и всё понимают, но ничего сделать не могут. Поскольку образованием в стране управляет не Министерство образования, а Министерство финансов и... серый кардинал А.А. Фурсенко, восемь лет разрушавший всё лучшее в российском образовании, — ныне... помощник Президента РФ.

Что делать учителю?

Мы тщательно изучили опыт освоения ФГОС в разных школах России, более того — рассмотрели процесс внедрения стандартов как объект специального исследования, что отражено в нашей книге «Как помочь учителю в освоении ФГОС», выдержавшей уже восемь изданий. Это и позволяет дать прямой ответ читателям на вопрос, поставленный в названии параграфа.

Итак, как быть учителю, если ЕГЭ противоречит ФГОС? Смотря какому. Отвечая на вопрос, вынесенный в название параграфа, напомним, как работают лучшие учителя. Их не большинство, но они есть в каждой школе

страны. Для них введение ФГОС нового в их работу не привнесло. Они и десять, и двадцать, и тридцать лет назад хорошо учили (обеспечивая предметные результаты), развивали детей (обеспечивая метапредметные результаты) и хорошо воспитывали детей (обеспечивая личностные результаты). Так что для них работа по достижению ФГОС — это нормальная высокопрофессиональная педагогическая деятельность. Новое — только некоторые термины, отражающие то, чем они владели под другими названиями.

Те же, кто открыто или скрытно отказывается от освоения ФГОС, спекулируют тем, что их якобы оценивают строго по результатам только ЕГЭ, должны признать, что они — плохие учителя, узкие специалисты (туннельники, как их ещё иронично называют), а не эрудированные педагоги-профессионалы.

Если отвечать на поставленный вопрос кратко, то ответ наш однозначен: отказаться от ориентации образовательного процесса на достижение результатов ЕГЭ **его методами** и серьёзно заняться освоением стандартов, содержание которых и методы достижения высоких результатов образования у кого раньше, у кого позже за счёт развития и воспитания личности школьника неизбежно приведут к хорошим результатам и ЕГЭ, соответствующим уровню реальных учебных и воспитательных возможностей каждого ребёнка (это и есть оптимальные результаты).

С полной уверенностью утверждаем (неоднократно проверено в жизни): значительная часть практиков тут же задаёт вопрос: «А как же быть, если нас проверяют по результатам ЕГЭ? А если снимут квалификационную категорию? А если привлекут к административной ответственности? А если...?» и т.п.

Так же прямо отвечаем: этот страх не просто преувеличен, он явно надуманный. Мы не могли найти в стране случая,

когда бы какой-то учитель или директор подвергся реальным наказаниям из-за низких результатов ЕГЭ. Напомним: в 2014 году, когда были осуществлены строгие меры обеспечения честной сдачи экзаменов во всех школах страны (прохождение через рамки металлоискателей, видеокамеры, возможность осуществления жёсткого контроля в каждом помещении, где проводятся ЕГЭ и др.), страна узнала истинные результаты обученности (а они были ужасными), и Минобрнауки (чтобы не случилось социального взрыва) вынуждено было снизить минимальные баллы, необходимые для получения аттестата о среднем образовании: по русскому языку — с 36 из 100 аж до 24, а по математике — с 24 до 20 баллов. Четверть выпускников (25%) не справилась даже с такими задачами: «Шкаф стоит 3 300 руб., а его сборка — 10% цены. Сколько стоит шкаф со сборкой?»; «Сколько сырков по 16 руб. можно купить на 100 руб.?» Выпускники 11-го класса не решали задач 4–5-го класса. И это факты по всей стране! Кто-нибудь за этот вопиющий результат понёс хоть какую-то ответственность?

Поэтому повторим ещё раз, страх наказания надуманный.

У совестливого учителя должен возникнуть другой вопрос: «Как я дошёл до того, что четверть моих выпускников не научены вовсе ничему?»

Не знаю, какие ещё аргументы нужны федеральному министерству, чтобы признать: ЕГЭ в его нынешнем виде есть зло, абсолютное зло для страны, он, как мы указали в названии статьи, хуже, чем преступление, — это ошибка.

* * *

В одной из школ на собрании родители, признавая, что удовлетворены тем, как комфортно чувствуют себя их дети в школе, какой интересной и насыщенной жизнью они живут, высказали в довольно острой форме своё недоумение не очень высокими результатами ОГЭ и особенно ЕГЭ за последний год. В связи с этим противоречием развернулась дискуссия,

суть которой свелась к вопросу учителю математики: «Что лучше — математическое образование или математический тренинг?» (Это почти то же, что спросить: что лучше — следовать ФГОС или ориентироваться на ЕГЭ и его методы?)

Учитель математики (несомненно, умная женщина) ответила: «Хочу обратиться к родителям, у которых есть дочери: «Что лучше — половое воспитание или сексуальный тренинг?» Я должна что-то ещё сказать?»

Нужно ли (и можно ли) усовершенствовать ЕГЭ?

Вопрос, вынесенный в заглавие раздела, сейчас волнует многих. Одни считают, что нужно и можно, поскольку уже привыкли к ЕГЭ со всеми его несуразностями, ошибками, абсурдами и т.п., очень устали от перемени и методической небезопасности своей работы и потому не хотят ничего менять. Другие считают, что можно и нужно, поскольку не согласны с тем, что ФГОС и ЕГЭ полностью несовместимы. По их мнению, задания группы «С» в ЕГЭ как раз соответствуют требованиям ФГОС к планируемому результату: умению работать с информацией, сопоставлять разные точки зрения, аргументировать и т.д. Удаётся совмещать требования ФГОС и ЕГЭ, если ученика ставить в позицию эксперта контрольно-измерительных материалов ЕГЭ. Он даёт анализ КИМов, составляет в соответствии с кодификатором новые задания, находит ошибки в работах учеников прежних лет, классифицирует задания из разных вариантов ЕГЭ по определённым основаниям.

Это несерьёзная аргументация, поскольку метапредметные результаты никем не только не классифицированы, не типологизированы и не систематизированы, но и не могут быть проверены с помощью тестов, они требуют только устного диалога выпускника и преподавателя.

То тут, то там раздаются мнения о том, что ЕГЭ, де, претерпел и претерпевает

изменения: из него уже убрали примитивную часть «угадайку», что некоторые вопросы по предметам позволяют оценить развитость только некоторых метапредметных результатов и т.д. А как быть с остальными, если метапредметных результатов (общеучебных, межпредметных, надпредметных умений) более сотни. Поэтому все разговоры о совершенствовании ЕГЭ — это паллиатив — полумера, которая ни при каких обстоятельствах не позволит ЕГЭ стать полноценным, научно грамотным механизмом проверки достижения всех результатов, предусмотренных новыми стандартами.

Поясним: среди метапредметных результатов есть коммуникативные УУД (универсальные учебные действия): умение рассуждать, вести диалог, а также отвечать на вопросы, пересказывать текст устно и др. С помощью нынешнего ЕГЭ это проверить невозможно, нужен известный всем с незапамятных времён устный экзамен, собеседование, диалог.

Представим себе, что метапредметные результаты как-то научились оценивать. Тут же возникает проблема: а куда, в какой предмет, в какую строку аттестата выставлять эту оценку? Ведь такой учебной дисциплины, как метапредметные результаты, ни в школьном журнале, ни в аттестате нет. Когда автор статьи учился в школе, то в выпускном классе были два учебных предмета: психология и логика, по которым выставлялись оценки. Они включали в себя нынешние метапредметные результаты, требуемые ФГОС.

Если же мы возьмёмся рассматривать предусмотренные ФГОС личностные результаты, то ни письменно в тестах и КИМ ЕГЭ, ни в результатах устного экзамена мы их не определим, ибо они проявляются в поступках школьника, в его поведении, отношении к своему главному труду — учёбе, в его действиях или бездействии, в выборе решения и т.д. Совершенно очевидно, что тут понадобится некий документ — свидетельство, состоящее из качественных оценок вышеназванного. Мы намеренно не употребили словосочетание «характеристика выпускника», ибо тут же получили бы упрек современных псевдоноваторов образования в архаизме, в приверженности к советским атрибутам, в том, что от наших предложений «пахнет нафталином», и т.п. Хотя если характеристика готовится по интегративным показателям личностных ре-

зультатов, обсуждается на педконсилиуме учителей, работающих в конкретных классах, утверждается педсоветом с учётом мнений сверстников (ученическое самоуправление), то ничего архаичного или безграмотного мы в ней не видим.

Ну, а всем апологетам ЕГЭ и, прежде всего, работникам Минобрнауки напомним, что такие интегративные и потому всеобъемлющие и главные показатели, как совесть, ответственность, патриотизм и т.д. (см. текст ФГОС), определять с помощью контрольно-измерительных материалов, письменных тестов — большого абсурда не придумать.

И, наконец, приведём мнение эксперта высочайшего уровня — автора многих учебников и пособий по педагогике, авторитетнейшего профессионала и мэтра современного российского образования, академика В.И. Загвязинского: «Усовершенствования ЕГЭ несколько смягчают его отрицательное воздействие на реализацию основных задач школы, на развивающее влияние школьного обучения и воспитания, но не исключают его основного порока: он не диагностирует ни одного из важнейших результатов образования: развития способностей, личных и гражданских качеств, готовности к жизни, социальной зрелости, а следовательно, и не нацеливает школу и педагога на их формирование» (Народное образование. — 2015. — № 6. — С. 28). Невозможно усовершенствовать то, что порочно в своём основании (только письменно-формализованный характер, невалидность результатов и др.).

Тем чиновникам и школьным практикам, кто утверждает, будто ЕГЭ и ФГОС чуть ли не органично совместимы, напомним, что и невинность соблудности (то есть сохранить лицо), и капитал приобрести (то есть удовлетворить свои чиновничьи интересы) ещё никому не удавалось. Не бывает так, чтобы и волки были сыты, и овцы целы.

Что делать властям?

Решение очевидно:

- 1) оставить ЕГЭ для проверки предметных результатов по тем дисциплинам, которые можно выявить с помощью тестов, КИМов;
- 2) вернуть в школу устные экзамены для определения тех образовательных результатов, которые иным образом определить нельзя;
- 3) ввести в практику выпускные характеристики, обсуждаемые педконсилиумами учителей, работавших в классе, и утверждаемые педсоветами школ, для оценки личностных результатов образования;
- 4) внести соответствующие изменения в Закон об образовании в статью 59 с тем, чтобы итоговая аттестация учитывала *все образовательные результаты, предусмотренные ФГОС*, а не только те, что выберет выпускник для поступления в профильный вуз (только в этом случае общее среднее образование будет полноценным).

Что для этого нужно? И тут ответ очевиден: разумная политическая воля тех, кто принимает решения на федеральном уровне. Такой выход из шизофренического тупика, конечно, потребует публично признать введение ЕГЭ ошибкой. Для политиков это очень трудно, но в этом признании единственная возможность для государственной власти сохранить лицо.

Предвидим, какой поднимется крик возражений, поиск псевдофактов и предположений в ущербности предлагаемого, утверждений, что всё будет необъективно и т.п., будто нынешняя система государственной аттестации выпускников через ЕГЭ нравственна, хороша, непорочна, объективна и достоверна. Необходимо понять, что при должном уважении к учителю ему пора уже начать доверять, ибо существующая система аттестации порочна, неполна, ущербна, что показали пятнадцать лет её реализации и бесполезного усовершенствования. Пора людям, принимающим решения, понять, что ЕГЭ — это форма, но нельзя её насиловать, ибо она, как любая форма, имеет свои объективные ограничения и небеспредельные возможности.

Ну, и ответим на то, что древние называли по-латыни *Ultima ratio*, что означает «последний довод». Сторонники ЕГЭ (в том числе и высшие государственные лица), когда им приводят неопровержимые аргументы о вреде ЕГЭ, обычно говорят: «ЕГЭ позволил большему числу выпускников из отдалённых от вузов территорий и из сельской местности поступать в высшие учебные заведения».

Мы не можем найти данных, насколько больше, — их почему-то нигде нет. Но даже если предположить, что это так, то и без специальных исследований видно, что вред от ЕГЭ многократно превышает весомость того факта, что большее (чем прежде) число выпускников из отдалённых территорий стали поступать в вузы, хотя бы потому, что есть другие (и более эффективные) способы решения проблемы этих ребят, например выделение для них квот, организация вступительных экзаменов в ближайших к ним городах, дистантное проведение испытаний и пр.

* * *

По сути все усовершенствования ЕГЭ за последние шестнадцать лет говорят о необходимости и постепенном возвращении к прежнему российскому опыту (письменные и устные экзамены в каждом классе, выпускные — по всем предметам, выпускные характеристики, рассмотренные на педконсилиумах и утверждённые педагогическими советами школ, вступительные экзамены в вузы). Целые поколения далеко не худших россиян, получивших высшее образование до 2000 года, прошли этот достойный путь и никаких невероятных перегрузок не испытывали.

Что касается опасений в коррупции, то в школьных экзаменационных комиссиях её никогда не было, и именно введение ЕГЭ породило это отвратительное явление в некоторых школах страны.

Что же касается вузов, то именно там и нужно сделать приёмные экзамены открытыми (с видеокамерами для родителей, общественности, инспекторов).

И, конечно же, властям предпринять реальные действия по повышению качества и престижности среднего специального образования в техникумах и колледжах, чтобы и у нас в России возродился авторитет профессионально подготовленных квалифицированных рабочих. Ну, смешно, когда апологеты нынешней системы образования кичатся тем, что у нас более 60% выпускников поступают в вузы (и мы все знаем про качество российского высшего образования, см. «Народное образование», 2016, № 6: «Погружение во мрак

невежества»). Как бы нам ни было неприятно сравнение с США, но у них (самой богатой страны в мире) всего 22–23% населения имеют высшее образование. И им больше и не нужно. А уровень подготовки в американских вузах и многочисленных колледжах говорит отнюдь не в пользу системы образования, сложившейся в России за последние полтора десятка лет. **НО**

От редакции. На теме ЕГЭ уже немало копий сломано, в том числе, и на страницах НО. Да, действительно, повсеместно идёт совершенствование подготовки выпускников к ЕГЭ вместо образования. И это вызывает острую тревогу в обществе. Трудно не согласиться с тем, что замена образования натаскиванием — это стратегическая ошибка. Автор убедительно доказывает этот тезис и предлагает если не альтернативу, то компромисс, способный снять напряжение в обществе.

Позиция НО, представленная во множестве публикаций, заключается в том, что мы не вмешиваемся в обсуждение достоинств и недостатков ЕГЭ, поскольку это обсуждение, по нашему мнению, застряло в пространстве «ложных альтернатив». Будет ли ЕГЭ измерять знания так или этак, будет ли ЕГЭ применяться только для выпускников или для абитуриентов тоже, этот экзамен не способен взвесить способность выпускника приносить пользу, его «производящую мощность»¹. У нас ведь нет данных о том, что «производящая мощность» выпускника коррелирует с баллами за знания, какими бы методами эти баллы не начислялись. Может, эти данные есть у Минобрнауки, или у РАО? Если такие данные не существуют, то это значит, что решение о введении ЕГЭ принималось умозрительно, «на коленке».

Принятие решений и запуск инициатив такого масштаба без серьёзного научного исследования и осмысления — примета времени, но не стоит кидать камни в инициаторов, они хотели, «как лучше» и мыслили, «как умеют». Нынешние операторы ЕГЭ просто вынуждены отрабатывать и защищать этот формат.

Вот уже два десятилетия мы предлагаем альтернативу: образование, нацеленное на «производящую мощность» выпускника, которое нельзя измерить в «баллах за знания». В нашем понимании это и будет выход из ловушки «ложных альтернатив». Оценка такого образования и такой школы автоматически выносится за пределы системы образования и делает спор о ЕГЭ бессмысленным.

Как измерить «способность приносить пользу»? Такая практика, такие измерители давно существуют и используются обществом и государством. Потребовалась бы привязка статистики к образовательным институтам, возможно, введение некоторых дополнительных индикаторов, но обошлась бы эта работа, точно, раз в десять дешевле, а окупилась бы в течение года!

Вы только представьте! Среднестатистический семиклассник, зарабатывающий за лето, скажем, сто тысяч рублей. Не нарушая закон, в рамках образовательной программы, в порядке практики на «детско-взрослом образовательном производстве»... Это и было бы «удвоение ВВП»! Но у нас даже среди разработчиков программ профессионального образования нет производителей, поэтому, наверное, из 350 часов на столярную подготовку только 30 часов в цеху, остальное — за партами.

В нашем прагматизме многие видят угрозу духовности. Поверьте, нищета, неспособность прокормить хотя бы себя, массовая депрессия целых поколений, питают низменные чувства куда обильнее, чем моральные проповеди словесного воспитания питают чувства возвышенные.

А. Кушнир

¹ Под «производящей мощностью» мы понимаем объём совокупного физического, интеллектуального и духовного продукта, производимого за единицу времени.