

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

Проблема единого государственного экзамена является едва ли не самой острой и наиболее часто поднимаемой из всех, что обсуждаются в связи с проводимыми в последние годы изменениями в российской системе образования. Автор был в числе тех, кто с самого начала поддерживал идею ЕГЭ как механизма, способного дать объективную информацию об уровне знаний выпускников в различных школах и регионах страны. Дело в том, что уже давно аттестат выпускника стал свидетельством только того, что его владелец действительно завершил обучение по программе общего образования. В какой-то степени по нему еще можно судить о том, в какой области (гуманитарной или естественнонаучной) выпускник показал большие успехи. И, пожалуй, всё, ибо уже никто не относится к конкретным оценкам в аттестате с необходимым доверием. Одинаковые оценки, полученные в разных школах и тем более в разных регионах, совсем не означают один и тот же уровень знаний. Автор это хорошо чувствует, поскольку уже более 30 лет имеет возможность ежегодно наблюдать абитуриентов, приезжающих в университет из разных уголков страны, сопоставлять и анализировать результаты вступительных экзаменов в вуз и школьных оценок, видеть динамику выпускного изменения (понижения) требований к уровню знаний абитуриентов (особенно по математике и русскому языку), проявляющуюся в последние годы. Однако конкурсные экзамены в вуз — это особый вид контроля знаний абитуриентов. В них отражается и специфика вуза, и традиции, сложившиеся за его историю, и конкурс, меняющийся от года к году, поэтому они не

могут давать объективную картину уровня школьного образования в стране, а без этого знания невозможно ответить на вопрос, успешны ли наши реформы в системе образования, дают ли они ожидаемый результат и т. д. Полагаю, что ЕГЭ неизбежен.

В связи с этим главная проблема, которую видит автор в реализации ЕГЭ, — это обеспечение максимальной объективности выставяемой оценки. Если это не обеспечивается, то ценность оценки ЕГЭ не будет выше ценности традиционной оценки в аттестате, а затраты на построение новой системы неизмеримо выше (трудно даже сопоставить). Объективность же результатов ЕГЭ зависит не только от качества контрольно-измерительных материалов и системы их проверки (что можно совершенствовать), но и от того давления, которое оказывается на новую систему с целью получить более высокий результат. Это давление тем больше, чем важнее значение оценки ЕГЭ для жизни абитуриента, и это весьма существенно. Надо иметь в виду, что для выпускников школ значение оценки в аттестате, полученной традиционным путем, значительно ниже, поскольку она перепроверяется при поступлении в вуз, но даже при этих условиях уже давно объективность оценок, выставяемых в аттестат, невелика.

Для примера можно привести такие данные. Ежегодно в Герценовский университет подаются заявления около 2000 медалистов. Из них только 10–15% подтверждают свои пятерки на первом экзамене и только 25–30% оказываются способными сдать все экзамены и выдержать общий конкурс. Похожая картина имеет место и в других вузах Санкт-Петербурга с высоким конкурсом.

Уже сейчас, когда от результата ЕГЭ зависит только возможность поступления в вуз, выстраивается целая система влияния на него, элементы которой уже просматриваются (автор не хотел бы углубляться в этот вопрос). Если на ЕГЭ будут возложены и другие функции, например, размер финансовой поддержки государства поступившего в вуз молодого человека или оценка деятельности школы (района и т. д.) по результатам ЕГЭ, то есть большая вероятность того, что система влияния на ЕГЭ будет не менее сильной, чем система обеспечения его объективности, и смысл ЕГЭ будет потерян.

Однако, рассматривая влияние ЕГЭ на работу вуза, будем гипотетически исходить из того, что оценки ЕГЭ совершенно объективны. Как уже было сказано выше, в РГПУ им. А. И. Герцена понимали, что ЕГЭ будет неизбежно внедрен в нашу систему образования, поэтому приняли решение вступить в эксперимент с самого начала. В нашем университете результаты ЕГЭ принимаются в качестве вступительных оценок уже много лет. Первоначально, когда в эксперименте по ЕГЭ принимало участие небольшое число регионов, количество абитуриентов, подававших результаты ЕГЭ вместо вступительных испытаний, было единичным (не более 10–15 человек ежегодно), поэтому их успехи можно было проследить персонально. В последние годы, когда практически все регионы страны (включая Санкт-Петербург и ближайшие области) участвуют в проведении ЕГЭ, можно уже говорить о статистических закономерностях и сделать некоторые общие выводы. При этом следует отметить, что большинство абитуриентов с сертификатом ЕГЭ имеют оценки в районе «4», если пользоваться школьной шкалой. Это, вероятно, связано с тем, что или отличных оценок по ЕГЭ вообще мало, или немногие, получившие «отлично», выбирают наш вуз. Однако и по другим вузам города картина похожая. Удивляет и то, что абитуриентов с тройками по ЕГЭ тоже достаточно много и они оптимистично рассчитывают поступить, но при высоком конкурсе это

сделать не удастся. Здесь скорее срабатывает психологический «авось» — подать документы ничего не стоит, «а вдруг поступлю». Такой подход стимулируется также возможностью подать заявления сразу в несколько вузов и даже на разные специальности одного вуза. В результате реализации принципа «авось куда-нибудь поступлю» приемные комиссии вузов перерабатывают огромное количество документов, пребывая в иллюзии высокого конкурса. На практике реальное число абитуриентов, по оценке автора, в 2–3 раза меньше числа статистических абитуриентов. При полном переводе приема в вузы по результатам ЕГЭ этот процесс существенно растянется во времени за счет постоянного изменения проходного балла и окончательный портрет абитуриента сложится уже только после начала учебного года. При этом не исключено, что при высоком конкурсе поданных заявлений в итоге может возникнуть недобор студентов по тем или иным специальностям (такие тенденции проявляются уже сейчас).

Все-таки зададим себе вопрос: «Что есть ЕГЭ для вуза — благо или серьезная проблема?» Надо признать, что теоретически ЕГЭ — это благо для высших учебных заведений, которые при традиционной форме приема в вуз занимались все-таки не своим делом — проверкой школьных знаний. При этом имеет место различный уровень требований в разных вузах, который, как уже говорилось, зависит и от конкурса, и от сложившихся в вузе представлений о «своем абитуриенте», и от отличия манеры работы вузовских экзаменаторов-преподавателей от родных школьных учителей, и т. д. Все это создало миф о тотальной коррупции системы вступительных испытаний в вузы, которые вынуждены «проглатывать» эти, в массе своей ничем не подтвержденные обвинения. Система ЕГЭ избавит университеты от несвойственной им работы, и они будут заниматься только своим делом — готовить специалистов с высшим образованием. И это, по мнению автора, благо.

Не вызывает большого опасения и проблема качества первокурсников, если иметь

в виду их конкретные знания. Во-первых, сегодня уже можно говорить об определенной корреляции между результатами ЕГЭ и обычными вступительными испытаниями. Практика показывает, что уровень пороговых знаний, позволяющий пройти конкурсный барьер (а именно он определяет и уровень начальных образовательных программ в вузе), практически одинаков у тех, кто пришел с результатом ЕГЭ и кто сдавал вступительные экзамены в вузе. Конечно, эта корреляция наблюдается на статистическом, а не на индивидуальном уровне. Можно полагать, что не все владельцы «проходных» результатов ЕГЭ поступили бы в университет, если бы сдавали вступительные экзамены и наоборот, кто-то с «непроходным» баллом ЕГЭ мог сдать вступительные экзамены лучше и прошел бы по конкурсу. Речь идет именно о статистическом показателе, а он, главным образом, определяется престижностью вуза, его имиджем у абитуриентов и их родителей, складывающимся конкурсом и, в конечном итоге, уровнем подготовленности абитуриентов, рискнувших участвовать в конкурсе именно в том или ином вузе. Иными словами, автор полагает, что прием в вуз только по результатам ЕГЭ не внесет существенных изменений в общую картину первокурсников. Изменения возникнут для отдельных вузов в связи с тем, что система ЕГЭ все-таки повышает мобильность абитуриентов, в результате чего более престижные университеты получают несколько более подготовленных студентов и наоборот.

Однако есть и проблемы. Одна из них состоит в том, что при полном переходе на прием абитуриентов по результатам ЕГЭ разрушается выстроенная практически каждым вузом система профориентации школьников на те или иные профессии с целью поиска «своего» абитуриента. Целый ряд профессий требует или определенных личных качеств человека (например, учителем может успешно работать только экстраверт, а врачом — человек с повышенным чувством личной ответственности), или глубокой мотивации (например, работать

только в сельском хозяйстве или в геологических партиях) и т. д. Сложившаяся в вузах система профориентационной работы позволяет наблюдать будущих абитуриентов на протяжении 2–3 лет, подтягивать их знания по профильным предметам к необходимому уровню, дающему возможность успешного освоения вузовских образовательных программ, познакомить с системой работы вуза и т. д. При традиционной устной форме вступительных испытаний опытный экзаменатор мог не только проверить фактическое знание по программе, но и легко оценить способность абитуриента логически мыслить, грамотно излагать материал, его манеру общения, общее развитие и т. д., что в определенной мере сказывалось на экзаменационной оценке. Это, кстати, тоже давало повод говорить о необъективности вступительных испытаний. Поскольку на российские вузы возлагается ответственность не только за свою работу (качественную реализацию своих образовательно-профессиональных программ), но и за будущую работу выпускников (ведь в дипломе указывается конкретная специальность, а работу вуза оценивают и по тому, какое количество выпускников работает именно по этой специальности), все вузы и вынуждены были выстраивать систему поиска и привлечения «своих» абитуриентов. Эта работа становится бессмысленной, когда прием в вуз будет проходить только по результатам ЕГЭ. Более того, проблема профориентации, вероятно, отпадет сама собой при переходе на систему «бакалавр—магистр», ведь бакалавр уже не будет тем специалистом, которого готовят по моноуровневой системе, и на него в большей степени ложится личная ответственность за адаптацию на рынке труда, за выбор сферы своей профессиональной деятельности. В этой ситуации университеты вправе рассуждать так: «Ты сам где-то сдал ЕГЭ, сам решил обучаться именно здесь, именно по этой программе, сам и ищи свое место в жизни». К этому нашему обществу еще предстоит привыкнуть.

Однако такая позиция не в традициях российских университетов, и они по-прежнему надеются, что вузам удастся сохранить некоторую возможность участия в наборе абитуриентов. Например, с позиции педагогического университета представляется ненормальным принять на обучение будущего учителя иностранного языка, не проверив его способность устной речи, или будущего учителя словесности, не прочитав его сочинения по любимому произведению. Такие вопросы возникают почти по любой из педагогических профессий. Автор глубоко убежден, что каждый вуз должен иметь право устанавливать дополнительные к ЕГЭ испытания, учитывающие его специфику. Кстати, такой порядок типичен и для других стран, где существует система приема в вузы по результатам ЕГЭ, например в США. Этим же желанием участвовать в поиске «своего» абитуриента во многом продиктована борьба университетов за право проводить олимпиады и учитывать их результаты при зачислении студентов. Этот механизм, как и любой другой, имеет свои плюсы и свои минусы. Олимпиады могут выявить талантливых людей в самых разных областях, если задания действительно будут направлены на выявление способности решать нестандартные задачи, на определение глубины владения информацией, на оценку аналитических способностей и т. д. Иными словами, будут построены на прямо противоположных ЕГЭ основах. В этом случае победителей не может быть много и олимпиады не могут стать значимым механизмом зачисления на первый курс.

Однако есть и противоположные тенденции — проводить массовые олимпиады, которые становятся фактически альтернативой ЕГЭ. Этому, в частности, способствует и то, что при определении рейтинга вузов начинают учитывать количество абитуриентов — победителей олимпиад, принятых в вуз. В этой ситуации представляется, что лучше уж разрешить вузам проводить один профильный экзамен, чем делать олимпиады массовым явлением, поскольку они потеряют свое истинное предназначение.

Однако ЕГЭ представляют гораздо большую проблему для России в целом, нежели для вузов, которые наверняка смогут перестроиться и адаптировать свои образовательно-профессиональные программы под нового, совсем незнакомого абитуриента. Необходимо еще раз вернуться к сказанному выше о том, что принципиально качество абитуриентов изменится не очень значительно, если иметь в виду только знаниевый компонент. Но есть и другая сторона.

При полном и повсеместном введении ЕГЭ произойдет существенное изменение ментальности выпускников школ. Образование, наряду с другими факторами, способствовало формированию в России, если можно так выразиться, «цивилизации отношений». Для наших людей отношения значат гораздо больше, чем установленные правила и традиции. Наша жизнь выстраивается в постоянной рефлексии на неожиданные, нестандартные ситуации, на постоянном позиционировании себя среди окружающих, на эмоциональной оценке всех сторон жизни, начиная от семейных и производственных отношений и кончая политическими событиями. Российская система образования способствовала формированию всеми признаками креативности наших людей. Это особенно контрастирует с ментальностью западных людей, точнее сказать, людей протестантской культуры (католические страны, например, Италия или Испания, в этом отношении ближе к России). Можно сказать, что там сложилась «цивилизация функционала, основанного на успехе». В основе поведения людей этой цивилизации: главное — заниматься делом, в котором ты преуспеешь. Постоянное тестирование является неотъемлемой частью системы образования западных стран и направлено, прежде всего, на выяснение тех сфер, в которых тот или иной ученик способен добиваться наибольшего успеха. Собственно, и само образование, его организация и содержание подчинены этой цели (зачем знать Голсуорси, если собираюсь заниматься недвижимостью). Они не тупые (что говорится иногда у нас на бытовом

уровне), а очень прагматичные. По этой причине у них нет такого давления на результаты ЕГЭ: какой смысл тратить деньги на взятку, чтобы получить высокую оценку, если в самом деле ты не конкурентоспособен в этой области?

У нас не так. Главное — зацепиться за место, а там, в силу непредсказуемых хитросплетений человеческих и общественных отношений, может получиться самая головокружительная карьера, в которой твое истинное образование и профессиональные знания не столь важны, а иногда вообще не имеют значения.

Трудно сказать, что первично — наша система образования, которая породила такую цивилизацию, или наша цивилизация построила такую систему образования, но очевидно, что эти вещи неразрывно связаны. Наша система образования (ее организация и содержание) была построена так, чтобы ввести молодого человека в этот мир сложных и непредсказуемых отношений. Говорят, наше образование избыточно: зачем современному человеку сопереживать героям «Евгения Онегина» или «Войны и мира». Дело в том, что «плоский» человек с ограниченным кругозором и интересами плохо вписывается в нашу «цивилизацию отношений». У него сокращается число вариантов возможного жизненного пути.

Однако вернемся к ЕГЭ. Ясно, что крайне формальный способ оценки успеха школьников плохо вписывается в нашу систему образования, в которой особое значение имеют образовательные технологии типа «человек—человек». Оценка, выставаемая учителем, часто показывает не объективный результат, а несет воспитательную функцию: «Ответил неплохо, но недоработал — получи “4”». Или: «Недотянул, но видно, что старался, было большое желание хорошо ответить — поставлю “хорошо” авансом на будущее и т. д.». Жанр этой статьи не позволяет углубляться в эти проблемы, однако в свете сказанного выше можно предвидеть два сценария развития нашего

образования. Самый радикальный реализуется в том случае, если учителя и учащиеся увидят, что главная цель школьного образования — получить максимальные результаты на ЕГЭ, который тебе откроет все двери. В этом случае есть опасение выбросить и наше «избыточное» образование на свалку. Зачем сопереживать Наташе Ростовской, если надо просто запомнить, сколько раз она собиралась выйти замуж и за кого в конце концов вышла. Эти тенденции сегодня уже налицо. Нацеливание образования на результат ЕГЭ — это попытка воспитать наших детей в духе «цивилизации функционала». Насколько эта попытка будет успешной, что приобретет и что потеряет наше общество, отказавшись от исторических традиций, сейчас трудно сказать, но это означает разрушение нашей нынешней цивилизации.

Скорее всего, на первых порах, реализуется несколько другой сценарий. Учителя и родители будут искать компромисс между тем, чтобы оставить наши программы и получить хороший результат ЕГЭ. В этом случае он вряд ли будет служить цели поиска той сферы, в которой молодой человек может добиться наибольшего успеха, и уж тем более не будет объективным показателем истинного уровня школьного образования. Общество убедится, что эксперимент не удался, и идея в ее нынешнем виде постепенно заглохнет.

Однако независимо от того, насколько новая форма зачисления в вуз будет успешной, нужно решать вопрос, как обучать владельцев ЕГЭ. Заниматься ли разработкой программ доучивания, компенсируя низкий уровень владения русским языком, незнание своей истории и литературы и т. д., или сосредоточиться на прагматичных профессионально-образовательных программах и готовить студентов к жесткой конкурентной борьбе на рынках труда. Иными словами, ЕГЭ является вызовом нашей системе высшего профессионального образования. Остается решить, в какой степени она готова к этому вызову.