

Т.А. Ромм

*Новосибирский государственный педагогический
университет (НГПУ), Новосибирск*

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ЕГЭ

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ Проект 09-06-00742а.

По своим масштабам и спектру последствий ЕГЭ представляет собой не столь нововведение в сфере образования, сколь социальное явление, о характере которого уже достаточно сказано в пылу оценок выпускной и вступительной кампании этого года, и еще предстоит размышлять, наблюдая за последствиями в ближайшем и будущем. ЕГЭ задумывался как точная, рационально организованная система, которая должна была разрешить множество социальных и педагогических проблем, таких как оценка деятельности школы, поступление в вузы, их социальная доступность, борьба с коррупцией в сфере образования и пр. Однако, ЕГЭ - не просто процедура - случившийся факт общественной жизни, но - часть педагогической реальности, поскольку его цели, механизмы, содержание и результаты связаны с вопросами становления человека, его социальной, личной, профессиональной позиции, что предполагает социально-педагогический ракурс данного анализа.

Об опыте тестирования было известно в России еще в прошлом веке. Отказ от классической системы гимназий, "переусложненной программы" и регулярных курсов, которые были свойственны отечественной системе образования досоветского периода, в эпоху глобальных социальных преобразований 1920-х гг. напрямую увязывались с проблемами массовой неграмотности населения, отсутствия квалифицированных кадров, необходимости решения срочных задач восстановления разрушенной экономики, формирования нового типа личности-строителя социалистического общества. Разнообразное применение тестирования в общем образовании (заимствованное из американской системы) было одним из средств, при помощи которого государство пыталось решить данные социальные задачи. Со временем поднимающаяся промышленность требовала все больше образованных специалистов - государство восстанавливает классическую систему обучения. Аттестация возвращается к традиционным формам сдачи итоговых экзаменов, носивших характер оценки не только знаний, но и связанных напрямую с дальнейшим социальным продвижением выпускника ("аттестат зрелости", "путевка в жизнь" и пр.). Не вдаваясь в оценку данного подхода, необходимо подчеркнуть его социокультурный характер.

Система итогового оценивания, как часть всей системы советского образования, была естественной для данной социально-педагогической реальности, а потому и достаточно эффективной, определяя дальнейшие социальные (профессиональные, личные) перспективы человека, способствуя его адаптации к реальной жизни.

Социокультурность как принцип образования присуща и американской системе итогового оценивания (на которую любят ссылаться многие сторонники ЕГЭ). Помимо многообразия функций, форм, типов и продолжительности ее организации, она существует на основе реализации условий, среди которых важнейшими являются социокультурные (использование принципов гражданского общества; ориентация на индивидуализацию обучения; прагматизм; децентрализация управления образовательным процессом) и социально-педагогические (широкая практика использования моделей аттестации, ориентированных на личность учащегося, его индивидуальные нужды, особенности и потребности; усиление роли учащегося в процессе собственного обучения; повышение ответственности за результаты и формирование навыков "самооценки"; положительная практика взаимодействия родителей и общественности с образовательными системами по вопросам аттестации). Все это позволяет говорить не только о социальных параметрах качества школьного образования, но и о повышении качества "готовности к жизни" выпускников школы (способности реализовать себя как личность, проявить инициативу, найти работу и т.п.), что является важнейшим критерием качества школьного образования.

Таким образом, речь не идет о том: хорошо или плохо ЕГЭ как таковое. Социально-педагогический акцент в осмыслении его введения должен быть сделан на соответствие данной образовательной процедуры одному из ведущих педагогических принципов - принципу культуросообразности, трактовка которого предполагает, что все, происходящее в системе образования должно быть проработано с учетом исторически сложившихся в обществе стилей социализации и традиций воспитания, не противоречащих общечеловеческим ценностям (А.В. Мудрик).

Тестирование как детальное и оперативное мониторинговое изучение хода образовательного процесса, уместно, в этом его обязательно нужно использовать. Но тесты не могут быть соотнесены с различными позициями в культуре современного общества. Делать их универсальным средством итоговой оценки уровня образованности представляется достаточно проблематичным. В этом смысле процедура ЕГЭ должна быть соотнесена с социально-психологическими аспектами социализации человека.

Образование в постиндустриальном обществе это не только систематическое обучение (изучение фактов), но развитие ряда навыков, таких как: креативность, лидерство, способность работать как самостоятельно, так и в команде, - т. е., фактически речь идет о социальном воспитании как освоении социальных компетенций, необходимых человеку для жизни в обществе. На первый план в

связи с этим выступает проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть. Кризис идеалов и поведения учащихся в условиях "высокой современности" усиливает "феномен риска" (П. Штомпка), который заключается в том, что увеличиваются и усиливаются факторы риска: универсализация и глобализация риска (возможность глобальных бедствий для всех), институционализация риска (появление организаций, принимающих риск в качестве собственного действия), усиление риска побочного эффекта. Но становится гораздо более острым их восприятие, обостряется субъективное ощущение риска, все это приводит к "непрозрачности", нестабильности, неустойчивому характеру социальной жизни. По мнению психологов, беспокоиться надо не о самих экзаменах или тестах как источнике стресса, а о том, к каким психологическим последствиям приводит система тестов в дальнейшем. Хорошо известно, что молодость - это период становления личности, который имеет этапы в реализации еще не проявившихся способностей и талантов. Какой бы комплексной ни была процедура тестирования, она идет с потерей большого количества качеств, которые потом необходимы для развития личности. Представляется маловероятным, что ЕГЭ может быть не только адекватным мерилем знаний, но тем более - разносторонних способностей человека, характеризующих его социальность.

Все понимают, что систему ЕГЭ школьники будут пытаться обходить. Это приведет (и приводит) к фальсификации результатов, как со стороны учеников, так и учителей. От результатов тестирования зависит их социальный статус, их профессиональная оценка компетентности и материальные последствия. Опыт показывает, что в эпоху господства средств информационного обеспечения любая информация имеет определенную цену. Все это приводит к необратимым последствиям, имеющим нравственный характер. Повышает степень недоверия к социальным инициативам государства и обесценивает значимость социальных, духовных ценностей общества, затрудняя процесс позитивного самоопределения и самореализации человека.

Таким образом, по своим результатам ЕГЭ в современной процедуре пока имеет больше негативного с точки зрения социального воспитания. По мнению О. Больнова, одна из первых и необходимых задач, поставленных перед нами современной ситуацией, - осознание простых добродетелей, которые во всех этических и политических системах являются необходимым основанием человеческой жизни. Представляется, что свершившийся вариант ЕГЭ на сегодняшний день очень далек от гуманистической направленности современной социально-педагогической парадигмы, которая признает необходимость развития в человеке потребностей в человечности, воображении, спонтанности, эмоциональности, теплоте и нежности, что в конечном итоге обуславливают пассивность или решительность человека, меру его внушаемости или самостоятельности.