**Технология расчеловечивания, или Как русский язык послали на три буквы (статья Льва Азермана)**

Лев Соломонович Айзерман — заслуженный учитель России, кандидат педагогических наук, лауреат гранта московского правительства, автор 20 книг и около 250 статей. Постоянный автор журнала “Знамя”.

Предисловие автора: Где только я не выступал против ЕГЭ: и на собрании московских словесников, и в педагогической печати, и в журнале “Континент”, и в своей последней книге “Зачем я иду сегодня на урок литературы”, вышедшей в издательстве “Захаров”.

В 2007—2008 годах “Учительская газета” опубликовала большой цикл моих статей с детальным анализом экзаменационных материалов по русскому языку и литературе, и я получил “Золотое перо” за лучшие материалы года (одно из четырех — трех “Золотых” и одного “Серебряного” — моих “перьев”). Моя позиция была представлена и в изданной факультетом журналистики МГУ “Белой книге”, посвященной ЕГЭ, вышедшей осенью 2008 года.

В эти два года меня и стали приглашать на “верхние этажи”, когда рассматривалась проблема ЕГЭ. И на Общественный совет при Министерстве образования и науки Российской Федерации, в работе которого приняли участие и сам министр, и руководители Рособрнадзора — ведомства, проводящего ЕГЭ (правда, из 25 приглашенных туда учителей были только четыре человека). И на “круглый стол” в Государственной думе. И на совещание руководства Комитета Государственной думы по образованию (я там был единственным учителем и спросил руководителей из Гособрнадзора: “А вы сами пробовали — нет, не официально, а дома, за письменным столом, для самого себя, — сдать ЕГЭ по своему предмету?”. Сам я делаю это еженедельно и ни разу не ответил на все вопросы правильно... Мне сказали: “Ваш вопрос некорректен. Мы учились в другое время, и к нам нельзя применять те же требования, что и к современным школьникам”. Ко мне, значит, который закончил школу шестьдесят лет назад, — можно; к учителям, которые тоже учились не вчера, — а у нас все народное образование держится на советском учителе, — можно; а к ним, принимающим решения, — нельзя…). И на совещание у председателя Совета Федерации С.М. Миронова (всего там совещалось человек сто, а учителей — не густо; среди выступающих — три директора школы и один учитель, то бишь я). Думаю, что меньше всего эти приглашения зависели от моих регалий. Введение ЕГЭ обнаружило весь размах непрофессионализма готовивших его людей, и обращение к профессионалам — а я сейчас заканчиваю пятьдесят седьмой свой учительский учебный год — было естественно. Я никогда, кстати, не мог понять, почему в медицине все светила оперируют, лечат, консультируют, ведут больных, даже президент медицинской академии по нескольку раз в неделю делает сложнейшие операции; а в педагогике, как правило, стоит человеку продвинуться на ступеньку вверх, он перестает учительствовать...

**Проблемы и мифы.**

С 1 января 2009 года вступил в силу закон, определяющий характер экзаменов в школе и вузе. ЕГЭ по русскому языку и по математике станут обязательными для всех (по остальным предметам — добровольно). С 1 декабря оплата труда учителя будет определяться “качеством” его работы, так что итоговые экзаменационные отметки приобретают уже и ясно выраженное материальное наполнение.

Экзамен по русскому языку в 9-м классе тоже уже переводится в форму ЕГЭ, что заставляет переориентировать все преподавание русского языка на тестовую систему. Готовится введение тестовой системы в начальной школе.

Происходит всеобщая егизация и тестизация всего народного образования. На мой взгляд, это настоящая беда.

Против Единого государственного экзамена (в дальнейшем — три буквы — ЕГЭ) я начал выступать сразу после того, как его стали внедрять в наше образование. И даже намного раньше. Потому что, еще задолго до первых шагов ЕГЭ, в школе, где я работаю, начали обкатывать тестовую методику проверки знаний, в том числе и по литературе. И уже тогда пришлось яростно спорить с министерской комиссией, которая эту работу проводила. Тогда пошли на компромисс: из итоговой справки по школе убрали результаты тестов по литературе. Через несколько лет в школе вновь проверяли знания по литературе по тестовой методике. Не у моих учеников. Но тут дело в принципе.

Я написал жалобу в московский Институт качества образования. Она была рассмотрена при мне и признана убедительной. Но система ЕГЭ по литературе наступала.

Теперь проблемы ЕГЭ коснулись и меня лично — с 2007 года мои ученики должны сдавать ЕГЭ по русскому языку. О нем и пойдет речь. Все грустные, а часто и ошеломляющие факты, приведенные в этой статье, — из моей личной педагогической практики.

У нас постоянно путают три основные проблемы, связанные с ЕГЭ.

Первая — объединение посредством ЕГЭ выпускных экзаменов в школе и вступительных в вузы. Здесь решающее слово должны сказать вузы. Не располагая статистикой, скажу то, что приходилось слышать на совещаниях и при встречах с вузовскими работниками: как правило, уровень студентов, принятых по ЕГЭ, значительно ниже сдававших экзамены. И при отсеве именно они лидируют. Но, повторяю, объективных цифр по этой теме пока нет. Отметим также, что, по решению правительства, в 2009 году 24 вуза России получили право, принимая абитуриентов, проводить собственные экзамены. Таким образом, идея *единого* экзамена дала трещину. Которая, на мой взгляд, будет увеличиваться.

Вторая проблема — антикоррупционная направленность ЕГЭ. Одна из задач, которые ставились перед его разработчиками, — пресечь коррупцию при поступлении в вуз. Но на всех совещаниях, где я был, говорилось, напротив, о росте коррупции. О том, что сертификаты ЕГЭ можно купить; что репетиторство по подготовке к ЕГЭ стало массовым; что региональные власти жмут на проверяющих и проводящих экзамены, добиваясь хороших результатов в своем регионе; что, хотя вносить в помещение, где проходит экзамен, мобильные телефоны нельзя, — можно, сдав один, по другому из туалета связаться с домом или репетитором, а такой легкой шпаргалки или подсказки, как на ЕГЭ, никогда еще не было. Это ведь не текст, не развернутое объяснение. Это, если говорить о заданиях по русскому языку, маркированных буквами “А” и “Б”, 4—6 слов и 38—42 цифры. О задании “С” скажу ниже особо...

Когда экзамены 2008 года закончились большим скандалом — по итогам ЕГЭ 11,2% выпускников получили отметку “2” по русскому языку, 23,5% по математике, 25,3% по литературе, — руководители Гособрнадзора все время повторяли: “Но зато мы наконец получили истинную картину знаний учащихся”.

**Но это лишь новый миф. На место довольно примитивной и практически открытой лжи, когда той же ручкой ученику исправлялись ошибки в сочинении или вместе с ним решали задачу на экзамене по математике, пришла ложь изощренная, псевдонаучная, рядящаяся в одежды строгой объективности и подлинной правды.**

После итогов экзамена 2008 года из ЕГЭ по русскому языку были сняты два вопроса, которые давали самое большое количество ошибок, и вместо права на три исправления в экзаменационной работе написали: “Не более 12 исправлений”. Теперь самое неприятное в ЕГЭ — это задание, требующее поставить ударение в четырех трудных словах. Но эта проблема решена: в Интернете вывешен список из 267(!) слов с трудным ударением, которые войдут в ЕГЭ этого года. Выучите, дети, и будет все в порядке!

На совещании Совета Федерации один из руководителей министерства с гордостью говорил, что вот де, они разработали *пороги*, не переступив которые ученик не получит ни сертификата ЕГЭ, ни аттестата. Но… Когда определяется этот порог? А этого и не скрывают, об этом можно прочесть и в “Учительской газете”: после обсчета итогов экзамена по всей стране. Порог устанавливается такой, чтобы не было слишком много плохих оценок (отличных, кстати, тоже). Как видите, высота этого самого порога — величина необъективная. Не ученика проверяют способностью переступить порог, а порог подгоняют под результаты экзамена. Скажем, раньше считали, что, выходя из начальной школы, ученик должен знать таблицу умножения. И вдруг оказывается, что многие знают таблицу умножения только на три, четыре и пять. Вот это знание теперь и будет считаться пороговым. Но при таком порожном строительстве бесполезны все усилия по созданию стандартов народного образования!

Когда министра Андрея Фурсенко спросили, сколько, по его мнению, будет неуспевающих по итогам экзамена 2009 года, он сказал: “12,5%” (и это опубликовано). За эту цифру не дадут выйти никаким показателям. И сразу станет ясно, как улучшилась работа в школе всего лишь за один год…

И наконец, третья проблема — качество КИМов (еще три краеугольные буквы), то бишь контрольно-измерительных материалов. О качестве КИМов по литературе говорить не буду — о них многое и многими, в том числе и мной, уже сказано. И доказано, что они находятся за пределами литературы, педагогики и культуры вообще.1  Так что будем говорить о КИМах по русскому языку, причем говорить доказательно — обращаясь к изданиям, одобренным ФИПИ (Федеральным институтом педагогических измерений), который и готовит КИМы для ЕГЭ; а также к материалам мониторингов, второй год проводимых во всех школах Москвы. В “Белой книге”, посвященной ЕГЭ, меня привлекли строки одной из статей: “Если ведомство не научится нанотехнологиям образовательной политики, диалогу на микроскопическом уровне, — боюсь, модернизацию образования придется сворачивать”. Так что попытаюсь подойти к проблеме, вооружившись микроскопом, и, если все-таки можно так выразиться, обратиться к “нанотехнологической педагогике и методике”. Потому что дьявол, как известно, — прежде всего в мелочах.

**Новый предмет — бег в мешках.**

Для начала развенчаем одну маленькую ложь. Создатели ЕГЭ по русскому языку утверждают, что “Единый государственный экзамен не требует специальной подготовки по предмету”. Это, мягко говоря, не соответствует действительности. Совершенно правы те, кто утверждает, что в школе появился новый предмет — подготовка к ЕГЭ.

Горький опыт я получил в первый год введения обязательного ЕГЭ по русскому языку, когда одиннадцатиклассникам о нем было объявлено в начале учебного года, а необходимые пособия появились только к зиме. Получив в начале следующего учебного года два десятых класса, я тут же начал готовить их (если выразиться точнее — натаскивать) к этому тесту. Два урока в неделю — это 68 часов в десятом классе и столько же в одиннадцатом. Добавим сюда четыре общегородских мониторинга (один в десятом классе, три в одиннадцатом) по три часа (а для меня — больше недели на проверку) и получим за два года — 148 учебных часов! Во многих школах такие же наученные горьким опытом учителя сокращали курс литературы, а то и забирали часы других предметов на подготовку к ЕГЭ. На что уходит это время? Какой смысл у этого занятия? И сколько можно было сделать за все эти часы полезного и хорошего!

Сам я, убежденный противник тестовой системы, не могу не готовить своих учеников к этому экзамену. Ведь от его итогов зависит их судьба, их поступление в вуз! Наступая на горло собственной песне, я еженедельно целый учебный день — шесть уроков — занимаюсь ЕГЭ в двух своих одиннадцатых и одном десятом классах. А что же делать? К счастью, я свободен от необходимости делать ЕГЭ-фарш из литературы: нынешние мои ученики не идут в гуманитарные вузы, а потому с ними хоть литературой можно заниматься нормально.

В декабре 2008 года я прочел в “Новой газете” статью одного из создателей ЕГЭ Владимира Хлебникова, который давно пришел к выводу о несостоятельности этой разработки. Кроме массы сведений, бесспорно доказывающих необходимость отмены ЕГЭ, я прочитал в ней и о том, что объяснило мои личные наблюдения: “В Федеральном центре тестирования проводились расчеты погрешностей результатов ЕГЭ. Было определено, что в середине шкалы измерений (от 40 до 60 баллов) величина погрешности практически по всем предметам составляет 3 тестовых балла. Погрешность возрастает по мере смещения в сторону более низких и более высоких оценок. В районе 90 баллов она составляет от 5 до 10 тестовых баллов. Эта погрешность неустранима при нынешней конструкции ЕГЭ. Как говорят математики — это погрешность метода”.

Добавлю к этому, что из шестидесяти баллов, которые можно набрать в ЕГЭ по русскому языку, 31 балл дает задание “С”, о котором у нас еще пойдет речь. Так вот, здесь почти все зависит от везения. Одно дело (все закавыченные формулировки взяты из изданий, вышедших под грифом ФИПИ) отвечать, нужна ли литература в наше время, — здесь выпускник может просто написать свое мнение, — и совсем другое дело толковать о том, “может ли человек вырваться за рамки наследственности”, если вдруг достанется такой вопрос. Одно дело рассуждать о значимости детских впечатлений для всей дальнейшей жизни — тут одиннадцатиклассник может опираться на опыт; но на каком основании он может рассуждать о проблеме “истинности литературного таланта”? О “проблеме чинопочитания и угодливости по отношению к состоятельным людям”? О “проблеме соответствия природы народу, который живет на той или иной территории” — Костомаров вроде бы не входит в обязательное школьное чтение? Но — тут уж кому что достанется.

Когда ко мне на мониторинг приходили четыре варианта, я отбирал из них два таких, где не было чересчур уж поганого варианта “С”. Но мне мои коллеги говорили: “Вы не правы. Вот вы выбираете для них что поразумнее. А если на экзамене им достанется какая-то ерунда? Надо уже сейчас готовить их к этому”. Я чувствовал свою правоту, но не мог подобрать доказательств. И тут вышло второе издание книги Владимира Корнилова “Покуда над стихами плачут... Книга о русской лирике” (когда-то я написал рецензию на эту книгу, и Корнилов был ею тронут). И вот я сравниваю два издания и нахожу такое место: “Лет тридцать назад киносценарист и сатирик Владлен Бахнов написал смешной и грустный рассказ. Вот вкратце его содержание. Команду легкоатлетов готовили к соревнованиям; и тренер решил: пусть поначалу бегают в мешках. Он считал, что, если в мешках они научатся хорошо бегать, то без мешков их вообще ничто не остановит. Но оказалось, что, привыкнув к мешкам, спортсмены бегать без мешков разучились…”. Вот что мне надо было ответить коллегам. Другое дело, что в любом случае подготовка к ЕГЭ — это бег в мешках...

**Неграмотному — пять.**

Задание “С” оценивается по 12 критериям. Это было для меня мучительно — 150—200 слов оценить по двенадцати критериям... Возьмем параметры *К7* и *К8* — грамотность. Если в тексте нет орфографических ошибок или одна негрубая, ученик получает 2 балла. Если одна ошибка — 1. Допущено две и более ошибки — 0. Ну, а если ошибок 5—9—15? Все тот же ноль. В истории преподавания русского языка такого еще не было, чтобы две и двадцать две ошибки оценивались одинаково. С пунктуацией то же: здесь 0 начинается с трех ошибок. Но вот какая штука получается: совсем не сделав задание “С”, за “А” и “Б” можно набрать 39 баллов, что дает… четверку. А не сдав “С” только по параметрам *К7* и *К8*, ученик может получить и 56 баллов. То есть 60 минус те 4, которых ученик, пишущий, как слышит, а также без точек и запятых, не набрал. А 56 баллов — это пятерка! Получается, что абсолютно неграмотный, но натасканный по другим вопросам ученик теоретически может сдать русский язык на пять! Вскоре мне пришлось убедиться, что это не только теория.

В 2007 году, через неделю после проведенной в Москве репетиции ЕГЭ по русскому языку, одиннадцатиклассники сдали мне домашние сочинения (домашние!). Вот лишь три примера оценок за ЕГЭ нашей грустной реальности. Три моих малограмотных ученика получили за ЕГЭ четверки (“А” и “Б” проверил компьютер, а “С” — эксперты, не менее двух), по домашнему сочинению — двойки за грамотность с числом ошибок (в числителе — орфографические, в знаменателе — пунктуационные) 4/7, 3/8 и 6/6. В декабре 2008 года по итогам городского мониторинга у меня в одном из классов не было ни одной тройки, во втором — одна (0 за С). Но и я, и сами ученики, и их родители хорошо знали, что среди тех, кто писал, были попросту неграмотные. На экзамене 2008 года один мой неграмотный выпускник (русский язык у него неродной) набрал 56 баллов, и компьютер порекомендовал поставить ему пять (я этого не сделал).

Правда, в заданиях “А” есть вопросы и по орфографии, и по пунктуации. Но это лукавые вопросы. Во-первых, они во всех вариантах абсолютно однотипны, и натаскать здесь возможно. А во-вторых… Вот задание: “В каком варианте ответа правильно указаны все цифры, на месте которых должны стоять запятые? *Вдоль леса росли красивые молодые березки, выбежавшие (1) как будто (2) покрасоваться. Эта лесная молодежь (3) казалось (4) лукаво шепталась между собой, счастливая тем, что дает только полная сил молодость”.* Варианты ответов: *1)* 1, 2, 3, 4; *2)* 1, 2; *3)* 3, 4; *4)* 1, 3. В тексте 7 орфограмм, и 3 знака препинания уже поставлены. Можно ли на основании даже верного ответа, который выбран из четырех подсказок, судить о грамотности отвечающего?

И еще. Каждый учитель хорошо знает, что ученики часто успешно выполняют задания, представленные, если так можно выразиться, в химически чистом виде. Но все меняется, когда они перемешаны с заданиями на другие правила и разбросаны в широком контексте. Между тем все задания в блоке “А” даны на одну группу правил…

Все это к тому же вопросу об объективности картины, представленной ЕГЭ, который чиновники взяли на щит. Когда я излагал эти факты в Государственной думе и Совете Федерации, я видел недоумение и даже недоверие на лицах слушающих. Для многих это было открытием. Через несколько дней мне позвонила помощница заместителя председателя Комитета Государственной думы по образованию и попросила проговорить все еще раз: они прочли стенограмму и усомнились, правильно ли меня поняли.

Именно тогда я вполне осознал, что миллионы родителей наших учеников, миллионы граждан нашей страны имеют весьма смутное представление о том экзамене, который предстоит сдавать их детям. И вообще о том, чему и как их учат в школе. А наша педагогическая публицистика все больше увлекается общими рассуждениями — о правах ребенка, о доверии, об уважении к личности — нежели исследует педагогическую реальность.

**Лучшие — не лучшие.**

Итак, неграмотность не закрывает путь к окончанию школы и к поступлению в вуз. А гарантирует ли грамотность успешное окончание и поступление?

В одном из заданий ученики должны найти слова, образованные *бессуффиксным способом*, а в другом — найти слово, в котором есть *постфикс*. Ни того, ни другого термина нет в двух учебниках из школьной библиотеки, которыми пользуются наши ученики. Бессуффиксный способ я нашел в одном старом учебнике, но не в самом параграфе, а в примечании, где сказано, что он является “более редким способом образования слов”. А постфикс — в энциклопедии “Русский язык”, где сказано: “термин *постфикс* не является общепринятым”. Но это еще куда ни шло.

Во всех вариантах “Б” ученики должны найти “изобразительно-выразительные средства языка”, коих, по моим подсчетам, в тесты включено 22. В одном из практикумов, изданных для школьников, их 18. А в учебниках, которыми пользуются мои ученики, — в одном 7, а в другом 4. Но найти они должны и литоту, и анафору, и градацию, и инверсию, и контекстные синонимы, и парцелляцию, о которой сам я ничего до сих пор не ведал и о которой в статье М.Л. Гаспарова в “Краткой литературной энциклопедии” прочел, что этот “термин малоупотребителен”.

Вряд ли нужно доказывать, что мы тут имеем дело с выходом за правовое поле. Зачем все это нужно, что это дает? Бесспорно, есть ключевые понятия, без которых невозможно овладеть ни языком, ни литературой, ни культурой. Среди них на первом месте — метафора. Но двадцать два термина!

Почти во всех вариантах ЕГЭ ученики должны определить стиль (научный, официально-деловой, публицистический, разговорный, художественный) и тип речи (повествование, описание, рассуждение) предложенного текста. А стиль — это одно из самых больных мест в нашем преподавании. В январе 2007 года я предложил одиннадцатиклассникам за два урока сравнить стихотворение Маяковского “Скрипка и немножко нервно” и “Хорошее отношение к лошадям”. Было немало точных, ясных и тонких работ. Но были и другие. “Он приходит к скрипке как деревянной невесте с предложением о совместном проживании”. “Автор описывает проблему непонимания через скрипку и через лошадь”. “Владимир Маяковский бросается на деревянную шею скрипки”. “Он понимает, что люди и животные — звенья одной цепи”. “Лошади надо мобилизовать все свои силы”. “С помощью лошади и скрипки он олицетворяет себя”. Научить писать ясно, просто и вместе с тем выразительно — трудно. Помогает ли этому маркировка текстов по стилям и типам речи? Нисколько. И это тоже является ведущей тенденцией КИМов: предельная формализация оказывается важнее красоты и смысла. Главное, чтобы все было разнесено по рубрикам.

И тут мы подошли к сердцевине проблемы. То, чему ученик должен научиться, и то, что мы заставляем его выучить, — разные вещи. Чтобы это понять, нужно ясно ответить на краеугольный вопрос: а что значит — знать русский язык? Похоже, что для составителей ЕГЭ ответ элементарен: это знать то, чему учили на уроках русского языка. Но это не так!

В прежние времена (сейчас другие технологии) вокруг возводящегося здания поднимались строительные леса. Когда дом был готов, их убирали: они свое дело сделали. Такие “леса” существуют и при обучении: сначала это тетради в косую линейку, счетные палочки… Все, что помогало осваивать родной язык, — надо ли оставлять в памяти навсегда и выносить на экзамен? На тот экзамен, который не только подведет итоги школьных знаний, но и определит, может ли ученик учиться дальше в институте? Составители ЕГЭ убеждены: все, чему учили в школе, нужно знать обязательно. Но это неверно!

Выпускник школы может потерять баллы и не попасть в вуз, если он, к примеру, спутает частицу “ли” с союзом “ли” (о чем, кстати, молчит большинство школьных учебников), спутает метафору с олицетворением (хотя, цитирую классический “Поэтический словарь” А. Квятковского, “…будучи по своей конструкции образным выражением, основанным на сравнении, метафора в различных формах и модификациях присутствует во всяком поэтическом тропе”), не сообразит, что в предложении “Я пошел в дом, где прошло мое детство” придаточное — не места, а определительное. Если он не знает, что в слове “премировать” ударение падает не на “и”, а на “а”, или что слово “вклад” образовано от слова “вкладывать”, а не наоборот. Но это несправедливо!

Потому что вся эта канцелярия особенно трудно дается выпускникам творческим, самостоятельно мыслящим. Я о проблемах ЕГЭ знаю более чем достаточно. И все-таки меня поразил пример, приведенный на “круглом столе” в Государственной Думе: в 2008 году ЕГЭ по математике сдавали 937 468 выпускников. Из них 100 баллов набрали 62 человека. То есть 0,0066 процента. Так вот, список фамилий этих ребят положили рядом с другим списком — победителей математических олимпиад. Они не совпали! Лучшие из лучших на экзамене оказались не лучшими математиками! А лучшие математики сдали экзамен по математике не лучше всех! Это разные системы координат!

И тут мы подошли к фундаменту, на котором стоит вся эта постройка. И лучше, чем написано не мной, я не скажу. Вот из статьи Владимира Елистратова в журнале “Русский язык в школе” (2005, № 4): “Принципиальная разница между тестом и настоящим экзаменом заключается в том, что тест есть механическая проверка частных знаний, экзамен — проверка умения думать на основании всей приобретенной массы знаний… Творчество — это принципиально нестандартное, а тест — принципиально стандартизированное. Большой экзамен (например, тот же ЕГЭ) должен быть творческим, а из него делают выбор тестов, т.е. проверку совершенно произвольной суммы частных знаний… В целом в гуманитарной области, а особенно в области языка, словесности, тест может выполнять лишь традиционную роль частного, промежуточного контрольно-проверочного упражнения. Итоговые проверочные степени владения языком могут протекать только в таких формах, в которых экзаменуемый полностью демонстрирует свое владение формами речевой деятельности — говорением и письмом”.

А это из статьи Людмилы Ахременковой в “Учительской газете” (1 августа 2006 года): “Унификация экзаменационной системы, что самое главное, ее безальтернативность неизбежно приведут к унификации образования и, как следствие, к унификации мышления детей. В век глобальной компьютеризации и круглосуточного ТВ творческие точки роста детей и без того находятся в депрессивном состоянии. Унификация образовательной системы уничтожит их в зародыше”.

**Их ноу-хау.**

Можно возразить: но есть ведь еще раздел “С”, где как раз можно продемонстрировать владение формами речевой деятельности. Давайте посмотрим, так ли это. Как я уже говорил, “С” оценивается по двенадцати параметрам, два из них мы разобрали выше.

Там ученикам предлагается текст и дается такое задание (даю его в редакции 2009 года): “Сформулируйте и прокомментируйте одну из проблем, поставленных автором текста. Сформулируйте позицию автора. Напишите, согласны или не согласны вы с точкой зрения автора. Объясните, почему. Свой ответ аргументируйте, опираясь на знания, читательский, жизненный опыт (учитываются первые два аргумента). Объем сочинения — не менее 150 слов”.

За формулировку проблемы — 1 балл, за комментарий к сформулированной проблеме — 2 балла, за отображение позиции автора исходного текста — 1 балл, за аргументацию собственного мнения по проблеме до 2009 года — 2 балла, с 2009 года — 3 балла (всюду указан верхний предел оценки).

Начнем с комментария к сформулированной проблеме “исходного текста”. Еще раз напомню, что “А” и “Б” проверяет компьютер, и претензии по этим разделам не принимаются. “С” проверяют эксперты, их решение может быть обжаловано. Экспертов готовят весь год, и для них изданы специальные “методические рекомендации”. В этих рекомендациях сказано: “Именно комментарий … показывает, насколько глубоко и полно понял он эту проблему, сумел выделить ее аспекты, намеченные автором, сумел проследить за ходом авторской мысли”.

Если ученик сумел проследить за ходом авторской мысли, но не выделил раздел “отражение позиции автора прочитанного текста”, начав его с красной строки, — он лишится одного балла, получив здесь 0. Одной моей ученице сняли балл за то, что у нее в тексте шесть красных строк, тогда как должно было быть семь. Формальность становится важнее содержания! Понять этого многие ученики не могут, и чаще всего это лучшие ученики. В декабре проверял я работы “С” второго в этом учебном году мониторинга, к которому мы тщательно готовились. Разграфил лист бумаги: слева список учеников, справа двенадцать колонок от *К-1* до *К-12*. Если читать по горизонтали — видна работа каждого одиннадцатиклассника. Если по вертикали — моя, и сразу видно, что не получается. Читаю *К-3* — “отражение позиции автора” — почти сплошные нули. Ребята говорят: “Да мы же написали, комментируя текст, какова позиция автора!” И мне остается ответить им нечто постыдное: “Ну, что, вам трудно с красной строки написать: “Таким образом…” или “Итак…”, или “Следовательно, авторская позиция состоит в том…” Зачем терять балл?”. Учу по одежке протягивать ножки.

Ведь именно так будут проверять их работы. Экспертам, которые проверяют работы “С”, по каждому тексту дают шпаргалку. Нет-нет, она, конечно, называется по-другому: “информация о тексте”, “модель ответа” или даже “эталон ответа”. “Для экспертов, проверяющих работу выпускника, — читаем мы в методических рекомендациях, — дается информация о тексте в табличной форме, отражающей проблематику исходного текста и позицию автора. Эти проблемы в той или иной форме *должны быть отражены* (курсив мой. — *Л.А.*) в сочинениях выпускников”. То есть если нельзя поставить на выполнение работы компьютер, то следует человека опустить (или, может быть, поднять?) до его уровня, заранее запрограммировав.

При тоталитарном режиме, с 1963 по 1973 год, я работал в Московском городском институте усовершенствования учителей и в Московской городской медальной комиссии, где проверялись сочинения выпускников, претендующих на медаль, пять лет я был председателем этой комиссии; в эпоху победившей демократии я много лет работал в окружной медальной комиссии и год в городской — поверьте, такого не было никогда. Это поистине ноу-хау, которое нужно запатентовать. Посмотрим, что из этого получается.

Сначала на экзаменах, а потом в пособии для учащихся предлагался текст С. Михалкова, вот абзац из него: “Как-то побывал я в тех местах, где дед Мазай спасал несчастных зайцев. Ребята, с которыми я разговаривал в одной из деревень, рассуждали о космических кораблях, о полетах на Луну, о событиях в мире. Но когда я заговорил с ними о Некрасове, напомнил строки, где поэт описывал их родные места, ребята замялись, и никто, увы, не смог прочитать наизусть из “Деда Мазая” ни одного четверостишия. Я с горечью подумал: а не была бы богаче их душа, если бы наряду с тем, что они знают о науке, политике и технике, они знали бы еще и стихи — много стихов! — Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Фета, Тютчева, Блока и других замечательных русских поэтов?”.

Это написано по-человечески — свободно, живо, эмоционально. А вот во что этот текст превращен в “информации о тексте” — то есть в шпаргалке для учителей, которые будут проверять экзаменационные работы, сверяя эти самые работы с “эталоном”: “Основные проблемы: 1) проблема чтения в детстве (какова роль чтения в детстве в период становления личности человека); 2) проблема влияния книги на судьбу человека (как меняется человек под влиянием книг?). Позиция автора: 1) чтение в детстве имеет огромное значение, так как общение с книгой формирует личность человека и обогащает ее; вовремя прочитанная книга может определить психологию, мировоззрение, нравственные принципы человека”. Так должен писать эталонный школьник. Вместо живого, непосредственного, взволнованного слова — казенная, бездушная, квазинаучная тягомотина.

Не сегодня все это началось. Вот что писал Василий Розанов в “Сумерках просвещения”: “Ужасно странен язык… он как-то сделан, придуман, точно это язык для письменных испытаний, специфически вырабатывавшийся педагогический “воляпюк” (заглянем в словарь, “воляпюк” — набор непонятных слов, пустых, бессодержательных фраз. — *Л.А.*). Его образцы следовало бы опубликовать: это обезьяна, выучившаяся по-русски, как в зоологическом саду есть слоны, танцующие французскую кадриль. Русский язык в колоритности и живости своей, в своем народно-бытовом аромате, забыт вовсе”.

Свое название этому псевдоязыку дал Корней Чуковский в книге “Живой как жизнь” — “канцелярит”. С болью и горечью писал он о том, что “…существует эстетика, предпочитающая бесцветные, малокровные, стерилизованные, сухие слова прекрасным, образным, общенародным словам”. И дело здесь не в одних словах: “Шаблонные люди чаще всего говорят по инерции, совершенно не переживая тех чувств, о которых они говорят. За порчей языка слишком часто — порча души”.

Вот тут уже попробуем задуматься: кого мы растим, приспосабливая к решению всех этих тестов?

Перейдем к показателю *К-4* — “аргументация экзаменуемыми собственного мнения по проблеме”. Ученик должен привести *не менее* двух аргументов. При оценке как раз два и учитываются. Причем — первые два.

Я занимаюсь сочинениями более пятидесяти лет, написал об этом множество статей и три книги, прочел большинство статей, брошюр и книг по теме, вышедших на русском языке, — нигде и никогда не видел, чтобы о содержании судили не по характеру аргументов, а по числу и порядку. Это тоже *их* ноу-хау. Между тем, по моим наблюдениям, и в сочинениях, и в устных ответах часто именно первые аргументы не столь интересны, как дальнейшие. И понятно почему. Первые — это то, что лежит сверху, это расхожее, привычное. А под этим залегает свое, более глубокое, творческое. Но сказано: только два! Первые!

И это еще не все. До 2009 года в задании были слова: “Свой ответ аргументируйте, опираясь на знания, жизненный или читательский опыт”. С 2009 года это “или” убрали. Теперь нужно привести “не менее 2 аргументов, один из которых взят из художественной, публицистической или научной литературы”. В таком случае можно получить 3 балла. Если ученик, упаси его Бог, привел два аргумента, но среди них нет взятого из литературы, то он может рассчитывать только на 2 балла. И если он привел только один аргумент из литературы, он тоже получит 2 балла. А уж если он только один аргумент приведет, да еще опираясь на жизненный опыт, — он получит 1 балл. Понятно, что “опираться” его подталкивают на учебник: кто поспорит, что учебник — научная литература?

Но скажите, почему что-то увиденное в жизни и родившее личное впечатление стоит меньше чужого, прочитанного, заемного? Я считаю, что больше. А кроме того, я нередко и сам не знаю, какой литературный пример можно привязать к “исходному тексту”.

В декабре 2008 года в одном из вариантов мониторинга был предложен текст о глазах человека, о взгляде. И самыми интересными были не литературные примеры, а личные впечатления: “Как-то я был в гостях у дяди, но он еще был на работе. Когда он вернулся, в его глазах была грусть, тревога, разочарование. Его уволили с должности, и он остался без работы. На что теперь он будет содержать семью? К счастью, он вскоре устроился на другую работу, и его взгляд изменился: стал радостным, как-то по-детски счастливым”. Или: “У меня есть родная младшая сестра. Мы с ней очень разные по внешности и характеру. Самое большое наше различие — во взгляде. У меня карие глаза, весьма забавные, а ее глаза темные, а взгляд суровый. И если я рассержена, то буду в лицо высказывать свое негодование. Настя же поступит по-другому. Она замолчит, но посмотрит на человека таким взглядом… Немногие это выдерживают. Моя тетя один раз сказала, что у Насти прямо-таки убийственный взгляд”. Еще: “Часто бывает трудно сказать человеку что-нибудь важное или не очень важное, но что-то, в чем трудно признаться. Например, школьник, который боится признаться родителям, что получил плохую оценку. Молчит и грустными глазами, полными вины, смотрит в пол. Сразу все становится ясно”. И еще: “Люди способны чувствовать чужие взгляды. Например, целуя любимую девушку в тихом уголке какого-нибудь парка, нередко чувствуешь на себе взгляды любопытных прохожих. Весьма и весьма неприятное ощущение”. По мне, все это куда дороже напоминаний о глазах Печорина.

И наконец, самое главное. Ребятам задано: “Объясните, почему вы согласны или не согласны с автором прочитанного текста”. А вот что обращено к проверяющим экспертам в “Методическом пособии”: “Смысл аргументации для ученика будет заключаться в том, чтобы в *очередной раз* (курсив всюду мой. — *Л.А.*) показать актуальность, жизненность, нравственную состоятельность, *незыблемость* доказанной этической *аксиомы*. В таком случае аргументация чаще всего выступает не как логическое обоснование, а как определенным образом оформленное выражение личностного отношения к выдвинутому утверждению”. Итак, никаких “согласен” или “не согласен”: подтвердить в очередной раз незыблемость, аксиому. Ведь “проблемы, которые рассматривает, осмысливает ученик, имеют *ценностное значение* (это уже *их* курсив), а потому никаких “не согласен” здесь быть и не может.

Характерно, что среди десятков работ, приведенных в “Методических указаниях”, нет ни одной, где бы ученик спорил, не соглашался, опровергал. А ведь такая потребность возникает. Весной 2008 года во всех вариантах мониторинга были предложены тексты, взятые из сочинений русских философов начала XIX века. В одном из них утверждалось, что человек, которые каждодневно не думает о смысле жизни, не достоин звания человека. Одна выпускница написала: если каждодневно думать о смысле жизни, то когда же рожать и воспитывать детей, вести дом, работать? Но она знала, что все это буду читать я. Другое дело там, на экзамене. “Пишите то, что думаете”, — напутствовал я своих учеников на ЕГЭ по русскому языку. “Нет, — ответил мне одиннадцатиклассник, — думать мы будем о том, что *им* надо”.

И вот закономерный результат. Приведу сочинение, которое дано в “Методических указаниях” как заслуживающее наивысшей оценки, — ту его часть, где ученик говорит о своей позиции: “В. Розов четко доказывает свою позицию, приводя примеры из собственной жизни. Я также являюсь приверженцем позитивного восприятия жизни, близкого к пониманию счастья Виктором Розовым. В классической русской литературе мне близок по восприятию жизни Пьер Безухов в романе-эпопее Л. Толстого “Война и мир”. Пьер ощущает счастье лишь тогда, когда, отказавшись от праздной и бездуховной жизни, обрел внутреннюю гармонию в любви к Наташе. А вот в “Вишневом саде” А.П. Чехова все выглядит иначе. Раневская, имея дом и сад, не смогла обрести душевной гармонии, она не ощущает счастья.

Одним из ярчайших произведений, где авторская позиция близка моей, является поэма Н.А. Некрасова “Кому на Руси жить хорошо”. Некрасов в поэме делает вывод, что счастье не в материальном образе Гриши Добросклонова, показывает, что быть счастливым может человек, стремящийся не к личному благополучию, а к осуществлению общественно значимых целей, освобождению от крепостной зависимости народа”.

“Вывод Некрасова”, что счастье не в материальном образе Гриши Добросклонова, — настолько нелеп, что, может быть, тут потеряна часть предложения? Пьер Безухов никогда не жил бездуховной жизнью и ощутил счастье после Бородина, в плену. У Раневской нет уже дома и сада, и то, что написано о ней, — ахинея. Гриша Добросклонов не мог бороться за освобождение народа от крепостной зависимости, поскольку народ от нее уже был освобожден до него и без него. Как видите, “эталон” ответа не в ладах с русским языком, русской историей и русской литературой. А главное — текст этот спекулятивен, циничен и лишен даже проблеска живой мысли и живого слова.

Бессребреники же, которые учат писать, что счастье не в материальном и не в личном благополучии, но при этом весьма успешно осваивают ассигнования на изобретение КИМов и публикацию их в пособиях для учеников, — особенно хороши.

Я писал обо всем этом в “Учительской газете” и знаю, что за моими статьями следили руководители народного образования. Один из них на совещании учителей литературы сказал в моем присутствии: “Я читаю статьи Льва Соломоновича, в них есть близкое мне. Но я надеюсь, что Лев Соломонович — разумный человек и понимает, что от его статей ничего не изменится”. И действительно — ничего не меняется. Не только от моих статей — от протестов ученых и педагогов, от страстных, раскаленных обсуждений в Государственной думе и Совете Федерации, от выступлений в печати, собранных в “Белую книгу”.

**Любовь по шпаргалке.**

И вот в октябре 2008 года проходит первый в новом учебном году мониторинг в одиннадцатых классах. Ограничусь лишь одним примером. Во втором варианте ребятам предложен текст В. Астафьева, точнее, “по В. Астафьеву”. Текст, с моей точки зрения, небезупречный. В толковании его я разошелся со своими учениками и некоторыми коллегами. В принципе все это нормально: ученики часто не соглашаются со мной и порой бывают правы. Но здесь-то ставка — 21 балл из 60, поступление или непоступление в институт. Приведу этот текст полностью.

***“В купе поезда, куда я вошел с опозданием, человек с одной рукой, судя по возрасту, инвалид войны, надевал миловидной, молодящейся даме мягкие тапочки с розочками-аппликациями на носках.***

***Обутая и ободренная, дама ушла в коридор, скучая, смотрела в окно.***

***Инвалид принялся заправлять постель.***

***Ничего не скажешь, делал он эту работу одной рукой довольно ловко, хотя и не очень скоро, — привык, видать, заниматься домашними делами. Но одна рука есть одна рука, и он устал изрядно, пока заправлял постель.***

***— Мурочка! Все в порядке, — известил он даму и присел к столику.***

***Дама вошла в купе, пальчиками подправила не совсем ловко заделанную под матрас простыню и победительно взглянула на меня: “Вот как он меня любит!”.***

***Инвалид по-собачьи преданно перехватил ее взгляд, будто подтвердил: “Вот как я ее люблю!”. Потом они препирались насчет нижнего места, и дама снисходительно уступила.***

***— Ну, хорошо, хорошо! — Поцеловала усталого спутника, мужа, как выяснилось потом, пожелала ему спокойной ночи и стала устраиваться на нижнем месте.***

***Сходив в туалет, инвалид попытался молодецки вспрыгнуть на вторую полку — не получилось. Он засмущался, начал извиняться передо мной, спрашивать у Мурочки, не потревожил ли он ее.***

***— Да ложись ты, ради Бога, ложись! Чего ты возишься? — строго молвила дама, и супруг ее снова заизвинялся, заспешил.***

***Дело кончилось тем, что мне пришлось помочь ему взобраться на вторую полку. Поскольку мы оба были фронтовики, то как-то и замяли неловкость, отшутились. Познакомились. Инвалид был известный архитектор, ехал с ответственного совещания, жена его сопровождала, чтобы ему не было так трудно в пути.***

***Долго не мог уснуть архитектор на второй полке, однако шевелиться боялся: не хотел тревожить свою Мурочку. И я подумал, что любовь, конечно, бывает разная и, наверное, я ее понимаю как-то упрощенно, прямолинейно, или уже вовсе не понимаю. Во всяком случае, такую вот любовь, если это в самом деле любовь, мне постичь было непосильно”.***

А затем тут же шло задание 28: “В каком значении автор употребляет слово “такая” в предложении 23? 1) преданная, 2) рабская, 3) истинная, 4) проверенная”.

Автору, известному писателю, человеку с огромным жизненным опытом, увиденное “постичь было непосильно”. А вот одиннадцатиклассники обязаны тут же, на экзамене, постичь и точно обозначить. Я написал “преданная”. (Пока ученики делают задания, я должен прорешать все варианты). Все до одного мои ученики написали “рабская”. Через несколько дней пришли ответы. Оказалось-таки, что рабская.

**Тут все порочно. Почему школьники должны точно определить то, что и сам автор не берется определить точно? Да еще и на экзамене, на отметку. По какому праву школьники должны судить чужую семейную жизнь и отношения мужчины и женщины быстро и однозначно? Ведь при тестовой проверке всегда три ответа неверны, и только один — правильный.**

И вот что особенно ужасно. Далее выпускники должны выполнить задание “С” по этому самому тексту. Но ведь им уже заранее, до выполнения задания, подсказано, куда нужно двигаться: составители-провокаторы дали ключ к выполнению задания — рабская любовь. Так что и думать самому не нужно.

И пошло-поехало: “Проблема, поставленная в тексте (а именно так они и обязаны начинать), — это проблема рабской любви”. На два класса только одна ученица эту самую проблему определила по-человечески: “Астафьев размышляет о любви, а именно, какой она может быть и как по-разному проявляться”. Помните, как Анна Каренина в романе Толстого говорит: “Если сколько голов — столько умов, то сколько сердец — столько родов любви”.

Но что же рабское увидели мои ученики в этой любви? “Несмотря на то, что у мужчины не было руки, он стал заправлять постель, пока его жена бездейственно скучала. И так же, несмотря на свою инвалидность, мужчина уступил жене нижнюю полку, после чего попытался взобраться на верхнюю полку, а, взобравшись, попытался не вертеться, чтобы не помешать сну жены”. И что тут рабского? “В подъезде моего дома, — говорю я, анализируя работы, — живет одинокий мужчина без кистей рук. Каждый раз, когда я его вижу с сумкой на локте, у меня появляется желание помочь ему. Но я понимаю, что этого делать не надо. И когда он сам ключом открывает дверь, я тоже порываюсь помочь ему, но сразу понимаю, что и этого делать не надо. Он сам не хочет, чтобы ему напоминали о его инвалидности... В истории, о которой рассказывает В. Астафьев, стремление мужа каждый раз и во всем утвердить себя как мужчину, а не как инвалида, должно быть понято и понятно”…

Еще хуже с авторским отношением (обязательное задание: “сформулируйте позицию автора”). “Автор считает, такая любовь — не любовь, а рабство какое-то”. “Автор не понимал такую любовь, рабскую, именно не преданную, а рабскую”. “Автор относится к этой женщине презрительно”. Простой силлогизм: “Мы — не рабы, рабы — не мы”. Любовь — рабская. Следовательно… Кстати, слово “рабская” (еще раз напомню: слово не писателя В. Астафьева, а горе-составителей материалов для экзамена) может иметь смысл и уничижительный (как у Лермонтова: “Перед опасностью позорно малодушны / И перед властию презренные рабы”), и возвышенный (как в стихотворении Блока: “Твоих страстей повержен силой, / Порой — слуга, порою — милый; / И вечно — раб”)...

Лишь четыре человека из двух классов не согласились с концепцией составителей: “Это самая обыкновенная любовь, при которой человек готов на все ради любимого”; “Это настоящая любовь. Я еще не постигла это чувство и не очень представляю, каково так любить. Но думаю, что такая любовь и есть счастье”; “Разве не о такой большой и искренней любви и доверии мечтают все люди?

Я считаю, что ни о каком раболепии здесь не может быть и речи”. У автора четвертой работы я попросил разрешения, не называя ее имени, прочесть ответ в классе: “Я влюбилась в молодого человека и отдалась ему вся без остатка. Мой избранник использовал меня какое-то время. А я все так же слепо и безответно боготворила его и боялась дышать рядом с ним, хотя знала обо всем. Как это ни печально, любовь бывает безответной, бывает слепой, бывает рабской. Все-таки это лучше, чем совсем никогда не любить”.

Но вот что характерно: и эти четверо в ответе на 28-й вопрос ответили “рабская”. Не терять же балл.

“Правильные” же ответы на столь непростые вопросы оставили жутковатое впечатление: “Любовь ни в коем случае *не должна быть неравной*” (курсив в цитатах всюду мой. — *Л.А.*); “*Не должно быть* такого, если любишь”; “Любовь *должна быть* обоюдной”; “Любовь *не может быть* односторонней”; “Мужчина совершил ошибку, выбрав себе в жены такую женщину”; “Я считаю, что любовь, безусловно, является хорошим чувством. Она делает нашу жизнь полней и интересней. Но во всем нужно знать *допустимые пределы*”; “Чувства *никогда* не стоит пускать на самотек, чтобы не стать рабом в любви”; “В любви *должно быть* взаимопонимание. Неправильно, когда есть проявление любви только с одной стороны”… Реальная жизнь глубже, шире, многообразнее, богаче любых схем. Но — из четырех предложенных эпитетов нужно выбрать только один. Выбрали “рабская”. И, если уж рабская, значит — не преданная, не испытанная, не проверенная.

Беда тестовых заданий в том, что они воспитывают одномерное мышление. Крайне опасное в жизни и невозможное в отношении к литературе, ибо, по словам Ю.М. Лотмана, “художественный текст не имеет одного решения”.

Вот теперь уже точно давайте подумаем: в кого на прокрустовом ложе ЕГЭ превращают детей?

**Метастазы в девятом.**

Проблема ЕГЭ — это вопрос не о характере экзамена. А о состоянии образования в целом.

Экзамен в вузе — это просто экзамен. Он отбирает и выбирает тех, кто станет студентами.

Экзамен в школе — больше чем экзамен. Он не только и даже не столько проверяет сделанное учениками и учителями, сколько определяет, чему и как будут учить в школе завтра. Выступая на совещании у председателя Совета Федерации Сергея Миронова, я говорил о неизбежности егевских метастаз во всем школьном организме.

К тому времени у меня был опыт апробации в нашей школе новой модели экзамена по русскому языку в 9-м классе, построенного по тем же лекалам, что и ЕГЭ (он теперь станет повсеместным, а вслед за тем будет перестроена вся система преподавания в среднем звене, на очереди и начальная школа). Меня поразило, что задания этого экзамена, вместо того чтобы вести учеников к постижению сложного, многоцветного, многогранного мира, загоняли их в жестко заданную схему. Во всем. Даже в том, чтобы в изложении было ровно столько же “микротем” (попросту абзацев), сколько и в читаемом тексте. Но главное — в самом содержании заданий.

Вот один из текстов “для прослушивания”, после которого следует написать изложение: “Людям нужны не только рациональные цели, но и совсем не рациональные мечты… Мечта — это совсем другое дело. Это что-то волшебное. Мечта всегда связана с чем-то безусловно добрым и прекрасным — с тем, что принято называть нравственным идеалом. Ведь сама мечта не может появляться у того, кто не умеет отличать добро от зла… Благодаря мечте стали добрее, лучше”.

Кто все это сказал? В скобках под текстом — “из материалов периодической печати”.

А как же быть с пушкинским Григорием из “Бориса Годунова”: “А мой покой бесовское мечтанье / Тревожило…”? Или с мечтами приехавшего из провинции в блистательный Париж бальзаковского Растиньяка, мечтающего только об одном — покорить этот соблазнительный город? Или с Андреем Болконским, который в первом томе “Войны и мира” мечтает о наполеоновской славе: “Я никогда никому не скажу этого, но, Боже мой! Что же мне делать, ежели я ничего не люблю, как только славу, любовь людскую. Смерть, раны, потеря семьи, ничто мне не страшно. И как ни дороги мне, ни милы мне многие люди — отец, сестра, жена, — самые дорогие мне люди, — но, как ни страшно и неестественно это кажется, я их всех отдам сейчас за минуту славы, торжества над людьми, за любовь к себе людей”. А с раскольниковской мечтой “встать над всем муравейником”? Или с мечтой героя чеховского “Крыжовника” о собственном крыжовнике?

Боже! Как *они* все упрощают, схематизируют, спрямляют, выхолащивают. И это у *них* называется — готовить к жизни?

Еще каждому из девятиклассников предлагался небольшой текст с тестом из четырех вариантов. Вот начало одного из таких текстов: “В детстве я не знал, кем хочу стать. Мне все люди вокруг нравились и все работы тоже. В голове у меня была путаница. Я был какой-то растерянный и никак не мог решить, за что же мне приняться. Помнится, то я хотел быть астрономом, то мечтал стать капитаном дальнего плавания, то хотел превратиться в машиниста метро. Или начальника станции”. А вот тест из четырех вариантов, среди которых есть один правильный. “Почему герой-рассказчик не знал, кем он хочет стать: 1) герой-рассказчик был легкомысленный человек, не задумывался всерьез о жизненных проблемах. 2) Герою-рассказчику трудно делать выбор, так как его привлекают самые различные профессии. 3) Герой-рассказчик не стремится к профессиональным успехам, потому что мало интересуется выбором профессии. 4) … (Простите: я снимал ксерокопии с экзаменационных материалов и что-то переписывал нелегально — нам это запретили делать, поэтому в спешке не списал четвертый вариант. Но это и не очень важно, принцип понятен.)

Почему вариантов только четыре, и почему верен из них только один? Разве наши поступки, наше поведение, наши жизненные решения не определяются МНОГИМИ ПРИЧИНАМИ, сложным переплетением импульсов, мыслей, желаний, требований долга? Зачем, зачем делать из ребенка того, кого Герберт Маркузе назвал “одномерным человеком”? Почему школа действует в том же направлении, что и телевидение, и реклама?..

Но вот герой-рассказчик решил стать боксером: “Увидел по ТВ кожаную грушу. И решил стать самым сильным человеком во дворе. Я попросил папу купить мне грушу, боксерскую грушу. А мама вдруг достала откуда-то здоровенного плюшевого мишку, бросила его на диван и сказала: — Чем не груша?” Следует тестовое задание: “Как характеризует маму героя рассказанная информация, заключающаяся в предложениях 8—9: 1) Мама рассказчика — черствый человек, недолюбливающий животных. 2) Мама рассказчика — равнодушный человек, мало интересующийся друзьями сына. 3) Мама героя — педантичный человек, она не терпит, когда в доме хранится что-то, что не используется на долгое время. 4) Мама героя — здравомыслящий человек, для нее мишка — всего лишь старая игрушка, которую можно использовать как угодно”.

Не буду говорить об этической стороне необходимости определить, в чем именно порочна мама героя. Да еще на экзамене, да еще на отметку. Не буду также объяснять, что авторы всего этого, проверяющие, насколько ученики владеют русским языком, сами этим языком не владеют: “педантичный” обозначает не то, что они думают. Скажу лишь о методологии: прожившие десятилетия при единственно верном учении, *они* до сих пор уверены, что диапазон выбора решений — не больше и не меньше четырех, а выбор, конечно же, — только один. Пусть даже речь идет о понимании человеческих поступков и чувств.

Как это убого и глупо! И как опасно!

Процитирую из книги А.А. Брудного “Психологическая герменевтика”: “Привычная для педагога ситуация с одним-единственным правильным решением нередко в реальной практике восприятия текстов не возникает совсем. Да и критерии, на основании которых ответ попадает в “коридор смысла”, то есть рассматривается как возможный и допустимый, тоже зачастую не является жестким”. Это всего лишь о восприятии текстов. А что же говорить о восприятии жизни?

Так что же такое ЕГЭ, если не технология расчеловечивания, как говорил Горький, разрушения личности?

**Ошибка Чуковского.**

Я уже ссылался на вышедшую в 1962 году книгу Корнея Чуковского “Живой, как жизнь”. Ее выход стал одним из важнейших событий моей жизни. Я уже знал, что Корнею Ивановичу понравилась моя статья в журнале “Русский язык в школе”: в редакции мне показали полученное от Чуковского письмо: “Очень понравилась статья Л.С. Айзермана “Творческие работы учащихся”. Статья тонкая, умная и притом боевая”. Но встретить себя в книге Чуковского… Это было абсолютно неожиданно. Чуковский был щедр. Он назвал меня “известным московским педагогом”, причислил к “лучшим педагогам страны”, “передовому отряду” педагогов.

Очевидно, Чуковскому нужно было поддержать нас, молодых тогда учителей, в нашей попытке противостоять “старым, закостенелым методам преподавания словесности”, в нашей борьбе против “оторванного от жизни, штампованного, стандартного жаргона, свидетельствующего о худосочности обескровленной мысли”.

В моей статье Корней Чуковский выделил слова, которые он дал в книге курсивом: “В ней он требует, чтобы в этих работах дети высказывали *свои, а не книжные мысли*”. Чуковский повторил приведенную мною цитату из М.А. Рыбниковой, которая сформировала меня как учителя и методиста: “*Открывать глаза и окрылять сознание — вот задача всех школьных уроков, и язык должен служить этим задачам в максимальной степени*”.

Увы, в одном Чуковский ошибся. Он в своей книге выразил уверенность в том, что “старые, закостенелые методы преподавания словесности, осужденные передовой педагогической мыслью, уже недолго просуществуют у нас”.

Прошло сорок пять лет. И вот, в Год русского языка, ЕГЭ по русскому языку стало в стране повсеместным.

Еще раз вернемся к упомянутой уже статье доктора технических наук Владимира Хлебникова, вышедшей в декабре 2008 года в “Новой газете”, где он изложил свою оценку ЕГЭ: “судить о степени освоения школьного предмета для итоговой аттестации по результатам ЕГЭ в принципе невозможно”, “для целей итоговой аттестации проблема с ЕГЭ ремонту не подлежит”, “процедура итоговой аттестации и отбора поступающих в вузы несовместимы”, “ЕГЭ методически не продуман и своих целей в принципе достичь не может”, а потому “введение ЕГЭ целесообразно приостановить”.

Так в чем же дело, почему эта опухоль разрастается?

На совещании в Совете Федерации один вузовский проректор мне сказал: “Наша беда в том, что у нас нет мужества признавать свои ошибки и нести ответственность за них. Ведь ЕГЭ стоило огромных денег и для многих стало хорошей кормушкой”.

Статья размещена на сайте [**http://magazines.russ.ru/znamia/2009/5/ai13.html**](http://magazines.russ.ru/znamia/2009/5/ai13.html)