

В.В. Фирсов

Подводные камни ЕГЭ

1. Идея совмещения школьных выпускных и вузовских вступительных экзаменов с первого взгляда кажется безусловно привлекательной. Логика, лежащая в ее основании, довольно проста: в вузы надо принимать лучших по стране выпускников школы, а для их определения достаточно формализовать и унифицировать школьные выпускные оценки. Ведь многие университеты во всем мире принимают студентов без вступительных экзаменов на основе результатов школьных тестов.

Эта идея была впервые публично выражена В.П.Беспалько более тридцати лет тому назад в породившей большой общественный резонанс статье в «Литературной газете». Статья широко обсуждалась в общей и профессиональной прессе. В ходе обсуждения высветились многие подводные камни предложенного подхода — простота оказалось обманчивой. Неясно было все — и что такое лучший выпускник школы, и станет ли он хорошим студентом, а тем более хорошим выпускником вуза, и как это связано с его отметками, и поддается ли этот подход хоть какой-то разумной формализации, и так ли уж нам подходит пресловутый западный опыт.

Старая дискуссия выявила и поле согласия. Достаточно быстро стало ясно, что на вступительных экзаменах в принципе решаются две разные задачи. Первая из них — отсеять тех поступающих, которые недостаточно готовы к обучению в вузе. Вторая — отобрать наиболее подготовленных из оставшихся. Выяснилось, что по отношению к этим задачам разные вузы находятся в совершенно различном положении: одни вузы озабочены преимущественно решением первой задачи, тогда как другие вынуждены сосредоточиться на второй. Между тем, эти задачи следует решать совершенно разными методами, что многократно повторяют все специалисты в области педагогических измерений. Так вот, решение первой задачи в принципе возможно передоверить школе при условии применения определенных унифицирующих процедур, и это, видимо, удовлетворит многие вузы. В то же время решение второй задачи, если она возникает, следует всегда оставлять за вузами.

Кстати сказать, уже тогда был наработан определенный опыт унификации экзаменов посредством открытой публикации избыточных перечней экзаменационных заданий по типу знаменитого сборника задач по математике под редакцией М.И.Сканави, по которому много лет проводились вступительные экзамены в большинстве технических вузов страны. Этот же опыт широко использовался и в школьной практике.

К сожалению, современные дискуссии об единых государственных экзаменах (ЕГЭ), которые ведутся на бумажных и виртуальных страницах в течение нескольких последних лет, протекают по хорошо накатанной схеме. В одной аудитории собираются, скажем, сторонники ЕГЭ. Они с увлечением критикуют очевидные недостатки традиционных экзаменов и превозносят достоинства ЕГЭ. В это же время в другой аудитории (чаще виртуальной) противники ЕГЭ столь же рьяно клеймят очевидные минусы ЕГЭ и подчеркивают плюсы традиционных экзаменов. Самое привлекательное в таких дискуссиях, что все участники всегда оказываются правы, а оппоненты — всегда неправы.

Впрочем, описанная выше симметрия — только кажущаяся. В подобных случаях к участникам, предлагающим инновации (в нашем случае — к сторонникам ЕГЭ), следует применять своеобразную презумпцию виновности: бремя доказательства целесообразности, реализуемости и эффективности нововведения лежит на них. В частности, именно они обязаны проанализировать возможные альтернативы предлагаемым решениям и оценить риски, неизбежно сопровождающие любые нововведения.

А риски, очевидно, есть. В некоторых случаях их можно устранить, подправив содержание и условия проведения ЕГЭ. В других случаях риски выглядят настолько опасными, что настоятельно диктуют необходимость поиска альтернативных решений. Подобные альтернативы, безусловно, существуют, и их отсутствие в эксперименте, возможно, является одним из самых серьезных его недостатков.

Перед создателями ЕГЭ были поставлены две главные задачи, направленные «вниз» и «вверх» соответственно — на школу и на вуз. Для средней школы предлагалось разработать систему объективной проверки общеобразовательной подготовки выпускников. Исходя из полученных результатов, планировалось оценивать качество работы школ. Для вузов на основе тех же результатов предлагалось осуществлять отбор лучших выпускников для последующего получения высшего образования без традиционных вступительных экзаменов. При этом через систему государственных

В.В. Фирсов
Подводные камни ЕГЭ

именных финансовых обязательств (ГИФО) планировалось напрямую связать индивидуальные результаты ЕГЭ с размером участия государства в оплате высшего образования конкретного студента (некоторые критики не без оснований полагают, что именно в этом пункте и зарыта пресловутая собака, пробудившая дорогостоящую во всех смыслах эпопею ЕГЭ). Естественно, что и анализ потенциальных рисков и возможных альтернатив уместно произвести также в отдельности для «школьного» и «вузовского» направлений.

Главная идея ЕГЭ, несомненно, — идея вузовская, идея упрощения громоздкой и неравноправной системы конкурсного отбора будущих студентов. Уже это вызывает определенные опасения: позволительно ли существенно перестраивать всю школьную систему для решения вопроса, относящегося лишь к части ее выпускников?

В интеллигентской «тусовке», обычно обсуждающей проблемы образования, сложился определенный стереотип неуважительного отношения к школе. Принято считать, что, мол, наша школа ужасна, тогда как вузы (обычно вспоминают несколько ведущих вузов класса МГУ или МФТИ) вполне соответствуют лучшему мировому уровню. Так и сравнивают: со стороны школы — немолодую, слабо подготовленную, заматанную и замороченную учительницу Марью Ивановну, со стороны вуза — гипотетического блестящего профессора, обладающего самой высокой квалификацией.

Я, напротив, полагаю, что сегодняшняя картина системы образования выглядит в точности наоборот: наша школа, несмотря на все беды и потери последних двадцати лет, еще вполне прилична, тогда как вузы (если не учитывать несколько ведущих вузов) весьма посредственны. И нищая идеалистка Мария Ивановна мне несравненно милей сытого деляги, осваивающего новые рыночные отношения на ниве вступительных экзаменов в какой-нибудь МУМУ (что-то вроде Международного Университета Менеджмента и Управления).

Благодаря самоотверженному и неблагодарному труду учителей школа сегодня остается, пожалуй, единственным стабильно работающим социальным институтом. Осознает ли наше государство и общество всю меру рисков, связанных с потенциальной деструкцией системы общего образования? В частности, рисков для школы, связанных с введением ЕГЭ?

2. В многочисленных статьях противники ЕГЭ направляют острие критики в основном на недостатки ЕГЭ как средства конкурсного отбора в вузы. Мне представляется, что введение ЕГЭ как результирующей оценочной процедуры представляет наибольшую опасность именно для системы общего образования.

Этим актом окончательно закрепляется **вузоцентристская ориентация школы**, т.е. ее направленность на подготовку выпускников к получению высшего образования. Поступление в вуз конституируется как единственный успешный финал школьных лет. Нет сомнения, что школа адекватно оценит посылаемый ей сигнал: прагматичное «образование для» окончательно вытеснит самоценный процесс образования личности.

Конечно, для многих родителей, которые не мыслят будущего своих детей без высшего образования, вузоцентризм школы вполне естественен. Эту тягу заметно подпитывают недостаток качественных каналов получения начального профессионального образования, безработица молодежи, армейский беспредел и, не в последнюю очередь, снижение требований при поступлении в расплодившиеся сегодня вузы. Хуже всего, что со времен партийных постановлений 30-х гг., определивших вузовскую ориентацию средней школы, она стала естественной для многих педагогов. Не случайно, что до сих пор та школа считается лучше, откуда больше детей поступают в вузы.

Неоднократно отмечалось, что ориентация на высокую вузовскую планку деформирует условия обучения для многих детей, формирует отрицательную мотивацию учения, создает перегрузку. У относительно менее успешных школьников формируются комплексы неполноценности, с которыми они отправляются во взрослую жизнь.

Можно возразить, что вузовская направленность относится прежде всего к полной средней школе, куда идут как раз те школьники, которые планируют последующее обучение в вузе. Мне, однако, подобное возражение не кажется состоятельным. Силовое поле вузоцентризма воздействует на всю школу, приводя, например, к определенному отбору содержания образования, в котором значительный объем отведен тем вопросам, которые не являются фундаментальными, не обладают общекультурной ценностью, но, безусловно, полезны для вступительных экзаменов (я намеренно не написал — полезны для получения высшего образования).

Силовое поле вузоцентризма порождает порочную практику **селекции школьников** по уровням общеобразовательной подготовки. Сегодня она начинается, несмотря на строжайшие запреты, при приеме ребенка в первый класс, продолжается во все больше распространяющейся антипедагогичной практике разведения детей по классам для «сильных», «средних» и «слабых» учащихся и, наконец, получает финальное завершение в отсеке слабо подготовленных детей при приеме в старшие классы. Последний шаг

сейчас планируется легитимизировать посредством введения так называемого «малого ЕГЭ», по результатам которого будут отбираться лучшие школьники в профилируемую старшую школу.

Важнейший по значимости аргумент сторонников ЕГЭ — объективизация школьной оценки. Традиционная российская система школьных отметок плохо поддается унификации. Критерии выставления отметок весьма неопределенны и разными учителями воспринимаются по-разному — за одно и то же решение, один и тот же ответ можно получить и пятерку, и тройку. В значительной степени это связано с тем, что в традиционной системе отметка выставляется своеобразным методом «вычитания»: полное и исчерпывающее решение (ответ) оценивается пятеркой, а за большие или меньшие погрешности ученик штрафуются соответственно большим или меньшим снижением отметки. Здесь плохо формализуются оба принципиальных момента — и критерии правильного решения (что легко выполнимо лишь для самых простых заданий), и критерии ошибок, снижающих отметку. Заметим тут же, что этот недостаток не так сильно проявляется в оценочной деятельности конкретного учителя, где единство требований обычно соблюдается, но в полную силу сказывается при сравнении отметок разных учителей. Иными словами, традиционная система отметок неплохо работает внутри класса и плохо приспособлена для использования за его пределами. Очень важное достоинство традиционной системы заключается в том, что учителя умеют работать с нею, а дети и родители адекватно ее понимают.

Чтобы стало возможным продуктивное использование школьных отметок, скажем, для приема в вузы, традиционная система должна быть унифицирована. Это можно осуществлять разными способами, и тот, который избран для проведения ЕГЭ, — лишь один из ряда возможных, отличающийся, правда, сравнительной дешевизной. Посмотрим, однако, на иную, нематериальную цену, которую придется заплатить за предложенный вариант унификации. Она состоит в **разрушении отечественной системы деятельностного контроля**, представляющей немалую культурную ценность.

Система итогового контроля по образцу, применяемому на ЕГЭ, через некоторое время распространится «вниз», и традиционная система текущего оценивания, используемая в школе, окажется трансформированной. Это значит, что преимущественно будет контролироваться не правильность выполненного решения всей задачи, а правильность полученного ответа на поставленные вопросы. Однако во многих задачах, возникающих в самых разных предметах, правильный ответ может быть найден в ходе неверного или неполного решения.

А для такого важного предмета, как математика, подобный подход представляется просто убийственным: из математики изымается ее сердцевина — логическое рассуждение. Общеизвестный авторитет отечественного математического образования в значительной степени обусловлен полноценной логической конструкцией математических курсов и систематической работой учителя над формированием у школьников навыков корректных логических рассуждений. Замечу, что, в отличие от некоторых некомпетентных российских педагогов и журналистов, зарубежные специалисты в области математического образования прекрасно понимают достоинства нашей отечественной системы и с юмором относятся к якобы катастрофическим для России результатам сравнительных международных исследований типа TIMSS или PISA: провести такие исследования по нашим материалам, пусть даже самым упрощенным, просто невозможно — зарубежные школьники просто не смогут приступить к выполнению многих заданий. А уж проверку решений, общепринятую в России, не выдержит подавляющее большинство одноклассников наших школьников. Введение ЕГЭ в его сегодняшнем варианте — весомый удар по этому нашему преимуществу. Стоит ли удивляться, что практически все отечественные математики единодушны в критике ЕГЭ?

Специалисты отмечают, что введение ЕГЭ усиливает роль механического натаскивания и запоминания в ущерб пониманию и применению. Глубоко не случайно, что уже сегодня обучение в старших классах подменяется «подготовкой к ЕГЭ».

Сторонники ЕГЭ напирают обычно на объективный характер контроля с помощью используемых процедур. Это, конечно, дело хорошее, но, рискну сказать, не самое существенное. Куда более значимо, чтобы содержание контроля было адекватно целям общего образования, чего, как мы видим, не наблюдается.

Ради чего было затевать всю модернизацию образования, разрабатывать доктрины, концепции и стандарты, если используемая система контроля будет расходиться с ними! В нормальной развивающейся системе образования лидирующим звеном является целевой компонент — ради чего мы учим детей. Цели образования отражаются в нормативных документах (читай — стандартах). Затем реализуются в программах и учебниках, в практике обучения.

Безусловно, важнейшую роль здесь играет система контроля. Существенный момент заключается в том, что через систему контроля нельзя ничего построить, но можно все сломать. Если содержание контроля адекватно целям и содержанию образования, контроль существенно помогает их реализации. Если же содержание

контроля расходится с целями и содержанием образования, то последние будут игнорироваться, и роль лидирующего норматива будет исполнять содержание контроля.

Однако, поскольку проверять можно лишь то, чему обучались дети, система контроля всегда направлена назад, в прошлое. И если мы хотим внести какие-то изменения в работу системы, то делать это через изменение контроля недопустимо; придется пройти всю описанную выше цепочку. Поэтому система контроля не должна становиться определяющим, центральным звеном системы образования.

В нашем случае содержание ЕГЭ разрабатывалось вне связи с проектированием стандартов общего образования, что неминуемо должно привести к расхождению между содержанием обучения и материалами экзамена. Как следствие, содержание ЕГЭ будет играть (и уже играет) роль стандарта, чем предопределяется **глубокая консервация системы общего образования.**

Говорят, однако, что с введением ЕГЭ система образования получит объективную картину качества подготовки школьников в стране, но ограниченность тестовых процедур ЕГЭ позволяет поставить под сомнение валидность этой картины. Об этом же говорят, мягко выражаясь, и некоторые весьма сомнительные результаты уже проведенных ЕГЭ. К тому же оценки в ЕГЭ выставляются в зависимости от всего массива полученных результатов, так что, скажем, «тройка» одного года может заметно отличаться от «тройки» другого — это к вопросу об объективности картины. А вообще говоря, для решения подобной задачи нет нужды ввергать сотни тысяч выпускников школы в экзаменационную деятельность, достаточно ограничиться вполне разработанными и более точными методами выборочного анализа.

Введение ЕГЭ заменит накопленную оценку учебных достижений школьника результатом одноразового испытания, проводимого в достаточно необычных и дискомфортных для школьника условиях. Результат этого испытания может сильно зависеть от случайных факторов, тем более что наши школьники не знакомы с процедурами тестовых испытаний и не обладают соответствующими специфическими навыками. Это тоже иллюстрирует объективность той картины, которую мы получим по результатам ЕГЭ.

К тому же не все школьники могут успешно показать себя в ограниченном по времени тесте. Например, среди них есть тугодумы, вроде троечника А.Эйнштейна. Есть «слишком» умные, обнаруживающие в предложенных заданиях такие глубины, которые не учитывали составители. Известно ведь, что один и тот же вопрос

часто оказывается простым для дилетанта и сложным для профессионала.

В привычных условиях традиционного выпускного экзамена учитель, хорошо знающий своих учеников, мог бы смикшировать подобные флуктуации. Но нам говорят: как можно позволить учителю самому оценивать свою работу!

В этом возражении все вообще поставлено с ног на голову. Учитель оценивает не свою работу, а работу ученика. Это чиновник, не умея судить о качестве работы учителя, неправомерно оценивает эту работу по результатам ученика. Стоит подумать, не следует ли распространить этот подход не только на учителей, но и на чиновников!

Наконец, несколько соображений морально-этического и юридического характера. С одной стороны, каждый выпускник школы обязан подтвердить факт освоения им стандартов общего образования. Между тем, критерии получения положительной оценки (например, через выделение заданий, отвечающих обязательному уровню общеобразовательной подготовки) ученику неизвестны. Школьнику предлагается избыточный набор заданий, разделенных не по уровням подготовки, а по формальным критериям представления решения: группа А — задания с выбором ответа, группа В — задания с конструируемым ответом, группа С — задания с полным описанием решения. Однако ученик имеет **право, а не обязанность** участия в испытаниях на уровнях, превышающих уровень обязательных требований стандартов. Поэтому участие школьника в ЕГЭ может быть исключительно добровольным.

Я отдаю себе отчет в том, что указанная этическая тонкость игнорируется сегодня и в традиционной практике. Мы, к сожалению, не привыкли уважать права школьников. Плохо то, что мы не имеем даже намерения это делать, игнорируя эти права и в стандартах, и в учебниках, и в содержании ЕГЭ. Но без уважения к ребенку и его правам все разговоры о гуманистической педагогике, о сотрудничестве учителя и ученика остаются пустой болтовней.

3. Перечисленные соображения представляют собой взгляд на ЕГЭ, так сказать, «снизу» — из школы. Не менее серьезные замечания находятся и у возможных потребителей ЕГЭ «сверху» — из высшей школы.

Вузы обоснованно возражают, что ЕГЭ предлагает им унифицированную механистическую процедуру взамен отбора будущего студента с учетом специфики конкретной профессиональной специализации. Для многих вузов подобный подход представляется принципиально неприемлемым. Это относится отнюдь не только к специальностям искусства или спорта. Разве при приеме будущего

В.В. Фирсов
Подводные камни ЕГЭ

педагога не следует брать во внимание такие его качества, как общительность и любовь к детям? А при приеме будущего офицера — психологическую устойчивость и физическую подготовку? Будущего инженера — изобретательность и «рукастость»?

Особо следует сказать об интересах ведущих вузов страны. Глубоко не случайно, что вступительные экзамены, скажем, по математике на механико-математический, физический, психологический или филологический факультеты МГУ, проводившиеся по одной программе, были непохожи один на другой, причем не за счет разницы в сложности заданий. Дело в том, что при подготовке профессионального математика, физика, психолога или лингвиста на первый план выходят различные аспекты математики, на которые обращается внимание соответствующих экзаменационных комиссий.

Очевидно, что разовое испытание ЕГЭ, проводимое по унифицированным тестам, все эти нюансы учесть не сможет. Это уже понимают самые рьяные сторонники ЕГЭ. Чтобы спасти положение, они предлагают узаконить «портфолио» — портфель достижений, в котором были бы отражены особенности и интересы школьника.

Эта, безусловно, полезная затея в нашем случае вряд ли окажется результативной. Портфолио еще труднее формализовать, чем содержание контрольной работы, портфолио легко подделать, портфолио практически невозможно использовать при решении формального вопроса о зачислении студента. К тому же проблематичная инициатива с портфолио только-только разворачивается, на накопление портфелей уйдут годы, а принимаем мы школьников в вузы по результатам ЕГЭ уже сейчас, причем отнюдь не в экспериментальных объемах.

Значительно солиднее выглядит предложение учитывать при приеме результаты предметных олимпиад. Эту схему также трудно формализовать без коллизий и конфликтов, но в ее основе лежит хоть какая-то общественно контролируемая реальность. Правда, олимпиадный тип и стиль мышления весьма специфичен, и многие даже выдающиеся ученые не блистали на олимпиадах. Кроме того, мне немножко страшно за олимпиады.

Получается, что в условиях реального конкурса альтернативы традиционному экзамену нет. Вуз должен сохранить свое право отбирать себе того студента, которого полагает лучшим.

Серьезные проблемы порождает и технологическая схема ЕГЭ. Так, разброс уровней подготовки выпускников школы не позволяет «уложить» их оценку в рамки одного испытания. Не случайно уже обсуждаются схемы проведения «единого» экзамена отдельно для гуманитариев и естественников, а также введения дополнительного испытания для «продвинутых» вузов.

С «продвинутыми» вузами вообще получается интересная картинка. Дело в том, что для поступления в эти вузы через ЕГЭ необходимо решать задачи из группы С, т.е. вполне традиционные по форме контрольные работы, с обычной полной записью решения и обычной системой проверки, слегка формализованной. Правда, эксперты отмечают, что, скажем, по математике школьникам надо бы предлагать 5–6 заданий этой группы. Ну, да не в этом суть дела. А в том, что создатели ЕГЭ тем самым возвращаются к традиционной системе оценки, без которой обойтись ну никак не удастся!

Наконец, очень серьезные замечания (со всех сторон) высказываются в адрес конкретных материалов, по которым проводится ЕГЭ. Создатели ЕГЭ охотно признают несовершенство так называемых контрольно-измерительных материалов, которые, надо признать, год от года улучшаются. Тем не менее до сих пор среди этих материалов можно найти и сомнительные, и неточные, и некорректные задания. На мой взгляд, это во многом обусловлено неэффективной технологией подготовки контрольно-измерительных материалов, плохо защищенной от сбоев.

Неудачные задания и ошибки могут встретиться всегда. Даже на вступительных экзаменах на механико-математическом факультете МГУ, где работают самые квалифицированные специалисты, предлагались задачи, по существу требующие внепрограммных знаний (1967 г.), а то и просто неверные (1959 г.). Я хорошо помню последний случай: 45 лет тому назад я сдавал этот экзамен, причем мне как раз достался вариант с одной неверной задачей. Тогда руководство факультета аннулировало все отрицательные отметки и предложило всем желающим заново сдать письменную математику. Неприятно, конечно, но не смертельно, а главное, ограничено по объему. А теперь представьте себе аналогичный эффект, затрагивающий не один вариант одного факультета конкретного вуза, а громадный поток сдающих ЕГЭ!

Мощным и эффективным способом предупреждения ошибок в контрольно-измерительных материалах и повышения их качества явилась бы открытая публикация избыточного перечня всех используемых материалов по образцу упомянутого выше задачника под редакцией М.И. Сканави. В этом случае с материалами работал бы не узкий круг привлеченных экспертов, как сегодня, а тысячи педагогов и школьников, которые моментально бы определили все неточности и ошибки.

Сегодня же мы утешаем себя тем, что нам удастся улучшить задания и устранять их погрешности, правда, на следующий год после проведения экзамена. Слабое утешение для сдававших в этом

году! Такими темпами процесс разработки качественных экзаменационных материалов затянется на долгие годы. Кстати сказать, опыт стран Запада (где также использовались закрытые базы задач) показывает, что формирование качественных оценочных материалов занимает десятилетия.

Критический анализ аргументов в защиту ЕГЭ показывает их несостоятельность либо возможность применения других, более целесообразных схем. Так, главный аргумент сторонников ЕГЭ — утверждение о повышении доступности высшего образования, скажем, для талантливых сельских школьников — опровергается соображениями о невозможности обеспечить им высокий уровень подготовки в той же сельской школе. Альтернативный подход, который осуществляют ведущие вузы страны, заключается в адресной очной или заочной работе с одаренными детьми. Наверняка также возможны схемы адресной финансовой поддержки участия малоимущих школьников во вступительных экзаменах, затраты на которую окажутся несопоставимыми с тратами на проведение ЕГЭ.

И здесь мы подходим к болезненному вопросу об организации эксперимента по ЕГЭ. Следует со всей определенностью констатировать, что при его планировании оказались проигнорированы все законы жанра. Ответ был известен заранее, а цель эксперимента сводилась к отработке технических деталей. Руководителей эксперимента, казалось, больше волновали вопросы обеспечения секретности, нежели поиск оптимальных педагогических решений. Иначе трудно объяснить, почему проверялась лишь единственная достаточно жесткая схема проведения экзамена, почему ЕГЭ проводился в исключительно закрытом режиме, так что информацию о нем приходилось буквально выцарапывать, почему в столь беспрецедентных объемах использовался административный ресурс по отношению как к школам, так и к вузам.

4. Сегодня об эксперименте по ЕГЭ можно забыть, ибо нельзя считать экспериментальной ситуацию, в которой участвует большинство школьников. Корабль российского образования уже двинулся по курсу ЕГЭ, и теперь ему предстоят неприятные встречи с подводными камнями и рифами, о которых я говорил выше. Что же можно сделать, чтобы минимизировать негативные последствия будущих столкновений?

Ключевым вопросом здесь является **разделение итоговой аттестации** учащихся на обязательном и повышенном уровнях общеобразовательной подготовки.

В соответствии с Законом России «Об образовании» выпускники школы обязаны подтвердить факт освоения ими стандартов

образования. Поэтому проверка освоения обязательного уровня общеобразовательной подготовки должна осуществляться в безусловном порядке. В то же время установление факта превышения минимальных требований стандартов может осуществляться только с добровольного согласия школьника. Целесообразно разделить эти две задачи и решать их в рамках различных процедур.

По самому смыслу вопрос о достижении школьником обязательного уровня общеобразовательной подготовки имеет два возможных ответа — «да» или «нет». Это означает, что установление факта достижения школьником обязательного уровня общеобразовательной подготовки может быть проверено в испытаниях зачетного типа, содержание которых отвечает этому уровню. Выбор проверяемых предметов, времени проведения и само проведение таких испытаний вполне естественно доверить непосредственно школе (оказав ей, разумеется, необходимую помощь путем разработки и публикации соответствующих материалов). Документы об образовании, выдаваемые школой, подобно вузовским дипломам должны удостоверять лишь факт обязательного освоения стандартов. При этом они могут сопровождаться вкладышем типа вузовского, описывающим полученные в школе отметки (а в перспективе и данные портфолио школьника!).

Заслуживает внимание также предложение М.Р. Леонтьевой об установлении факта достижения школьником обязательного уровня общеобразовательной подготовки без проведения зачетов непосредственно по результатам школьных отметок. Возможны и комбинации этих двух подходов.

Для школьников, планирующих продолжение образования в вузе, целесообразно проводить единые государственные экзамены, которые тем самым становятся добровольными. Содержание ЕГЭ должно быть откорректировано с учетом направленности подобных ЕГЭ на проверку освоения повышенных уровней подготовки. При организации и проведении ЕГЭ целесообразно использовать успешный опыт централизованного тестирования.

Следует обязать вузы принимать полученные таким образом результаты ЕГЭ. Однако должно быть также обеспечено право вуза проводить дополнительные испытания по профильным для будущей специальности школьным предметам, о чем должно быть объявлено заблаговременно.