

С.В. Волков

ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ — ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЯ

Единый государственный экзамен в сознании общества накрепко связан с идеей модернизации, обновления образования. Тот, кто рискнет выступить против ЕГЭ, автоматически попадает в разряд ретроградов и староверов, не понимающих очевидных выгод прогресса,— независимо от характера высказываемых аргументов. Автоматические реакции всегда мешают воспринимать чужую позицию, поскольку сразу же запускают механизм оборонительного поведения. С этим мне пришлось многократно сталкиваться при обсуждении проблем, связанных с ЕГЭ по литературе,— и в печати, и в непосредственном общении с его разработчиками.

В какой-то мере это естественно: как и любое публичное начинание, разработка ЕГЭ немедленно обросла огромным количеством разных мифов, критикующая сторона не всегда достаточно сведуща в предмете разговора и строит свою позицию на аргументах эмоциональных. Часто война ведется и вовсе с фантомами. К сожалению, журналисты массовых, непрофессиональных изданий добавляют в обсуждение путаницу, неоправданно повышая при этом «градус» спора, что также пагубно сказывается на возможностях обороняющейся от критики стороны понимать противника.

Однако верно и обратное: разработчики ЕГЭ отказываются слышать и выделять из общего хора критики рациональные аргументы тех, кто судит о предлагаемых проектах профессионально. Вместо обсуждения этих аргументов начинаются разговоры о мотивах их появления (естественно, небескорыстных), о недостаточной компетентности тех, кто их высказал, и так далее — то есть разговор лишь по форме напоминает спор, нацеленный на выяснение истины, а на самом деле превращается в обыкновенную перепалку. В результате министерство и его чиновники (а именно с ними связывается в массовых педагогических кругах идея авторства ЕГЭ), махнув рукой на критику, продолжают работу по расширению эксперимента, а практические учителя (именно среди них больше всего недовольных введением новой формы экзамена), отчаявшиеся как-то повлиять на его

ход, замыкаются в своей непосредственной повседневной деятельности, отказываясь от дальнейших обсуждений и надеясь как-нибудь «отсидеться».

Эту усталость учителя, не могущего достучаться до начальников, я испытал на себе, поскольку в последние два года был активно вовлечен в дискуссии о ЕГЭ и успел понять их низкий КПД. Тем не менее, рискуя повторить высказанные ранее аргументы, постараюсь изложить собственную позицию в отношении ЕГЭ, получившую поддержку значительного количества учителей литературы¹.

* * *

Мне неоднократно приходилось писать и говорить, что многие идеи, положенные в основу модернизации российского образования, прекрасны и вызывают горячее сочувствие — как идеи, как умозрительные построения. Кто же станет в принципе протестовать против английского и информатики со 2 класса или большего количества уроков физкультуры? Кто поднимет руку на узаконенную профилизацию старшей школы, которая и так по факту существует сейчас? Кто против одного справедливого и объективного экзамена, враз отменяющего унижительную систему репетиторства и дающего возможность детям из глубинки поступать в столичные вузы? Кто не поддержит систему федеральных олимпиад, позволяющих выявить «золотой фонд» лучших физиков, математиков, программистов и обеспечить им повышенную поддержку государства при обучении в вузе? Хрустальный дворец великолепных планов играет в свете занимающегося утра всеми своими гранями, и зрелищем этим хочется любоваться и любоваться неотрывно.

Однако многие прекрасные идеи о справедливости и царстве человеческого счастья, выходя из голов своих создателей, испытывают в реальной жизни такие превращения, претерпевают такие метаморфозы в процессе воплощения, что оказываются чем-то совершенно противоположным задуманному. И создателей своих подчас ужасают.

То же самое происходит, на мой взгляд, и с единым экзаменом по литературе. Почему учителя-словесники массово выступают против единого экзамена²? Вовсе не по причине косности и инерт-

¹ Сужу об этом по читательской почте, приходящей в газету «Литература» («Первое сентября»), редактором которой я являюсь. Многие материалы этой почты газета публиковала и продолжает публиковать. См. например, № 48 за 2003 г, целиком посвященный месту литературы в ЕГЭ (сайт в Интернете www.1september.ru).

² Это хорошо показали Дни учителя литературы 2002–2004 гг., организованные газетой «Первое сентября» и Департаментом образования Москвы в рамках «Педагогического марафона», а также Всероссийское совещание по проблемам оценки качества знаний по русскому языку и литературе выпускников общеобразовательных учреждений (2002 г., Москва) и Первый всероссийский съезд словесников (2003 г., Санкт-Петербург).

ности мышления — просто они столкнулись не с ЕГЭ *как с идеей*, а с вполне *конкретным вариантом* единого экзамена по литературе. Впервые он был опубликован в качестве демонстрационной версии на официальном сайте единого экзамена www.ege.ru в 2002 г. (называю сайт, потому что противников ЕГЭ иногда обвиняют в использовании недостоверных источников из Интернета, и дату, поскольку КИМы по литературе прошли за эти два года определенный путь эволюции; об этом ниже).

Прежде всего, учителям стало ясно, что *по всем позициям предложенный вариант экзамена является шагом назад по сравнению с тем, что есть сейчас*¹. Для учеников он будет более напряженным, чем существующее сочинение, притом, что качественнее проверить знания и умения по предмету такая форма не позволит. Ведь вместо шести часов работать выпускники будут четыре, а вместо одного сочинения им придется создать два. Правда, мини-сочинения, не более трех страниц каждое — но при этом надо будет еще ответить на тридцать тестовых вопросов. Текстов же художественных произведений на экзамене теперь не будет. Иными словами, форм работы больше — а времени и возможности сосредоточиться на чем-то одном и сделать лучше, глубже, объемнее — существенно меньше.

Кроме того, тесты, в том виде, в котором они представлены в ЕГЭ, с большим успехом выполнит ученик, знающий литературу поверхностно. Почему? Да потому что склонный к раздумьям ученик может и в простом вопросе увидеть не заложенную его автором сложность — и ошибиться в ответе. А таких заданий, провоцирующих на излишние, мешающие раздумья, в тестах много. Вот, например, вопрос: «Какому герою из «Горя от ума» принадлежат слова: «А все Кузнецкий мост и вечные французы...?»» Размышляющий ученик может дать правильный ответ (Фамусову), а потом засомневаться, вспомнив антифранцузские выпады Чацкого. А потом, может быть, придет ему на ум, что Фамусов и Чацкий — не только идейные антиподы; иногда их суждения до странного совпадают. Но этих правильных рассуждений никто не увидит и не оценит. В простом тесте (а именно таким он, судя по всему, и замышлялся) задумываться о сложном противопоказано. Получается, что ответ «Чацкий» может быть дан и от незнания, и от слишком глубокого знания. Неожиданное подтверждение своим мыслям находим в знаменитой статье Гончарова: в ней классик ошибся, цитируя, как

¹ Я несколько не идеализирую выпускное сочинение — минусов у него предостаточно. Пишу об этом потому, что противников ЕГЭ сразу же (автоматически) начинают выставлять апологетами сочинения, жанра, который, конечно, накопил уже определенную инерцию, но не исчерпал всех своих возможностей, и подвергает за это жесткой критике, считая ее защитой ЕГЭ. Это не более как уловка со стороны защитников ЕГЭ.

нарочно, именно те слова, которые составители вынесли в задание! Но вряд ли у кого-то возникнет мысль обвинить Гончарова в незнании пьесы.

Вот задание еще: «Какой датой обозначено начало действия романа И.С.Тургенева «Отцы и дети»?» И варианты ответов: «1)1848 г. 2)1859 г. 3)1861 г. 4)1862 г.» Ответ, конечно, найти просто: стоит открыть роман и увидеть в первой же строчке дату 20 мая 1859 года. Но вот беда: и другие даты из списка имеют самое непосредственное отношение к «Отцам и детям». В 1862 г. роман появился в печати, в 1861 — написан, да к тому же и проблемы крестьянства устойчиво связаны в сознании учеников с датой отмены крепостного права. А 1848 год встречается прямо в том же начале романа — как и многие другие «говорящие» даты, через которые подается читателю на первых страницах жизнь Николая Петровича и Аркадия Кирсановых. Для знающего ученика все четыре даты из теста наполнены смыслом и живейше связаны с романом — а это опять затруднит его в выборе. И опять же нам никогда не узнать, с чем будет связана возможная ошибка ученика. Воистину, многие знания умножают печаль!

Умногу ученика некоторые из предлагаемых заданий могут поставить в тупик уже своей формулировкой. Вот, к примеру, задание А5: «В рассказ о жизни какого героя романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» включено такое описание природы: «Уж небо осенью дышало, Уж реже солнышко блистало...»?» Что имеется в виду? Кого этот пейзаж характеризует? Чьими глазами он увиден? В чьем речевом поле находится? «Рассказ о жизни» — это сумма всего, что становится известно о герое, или же просто какой-то определенный текстовый фрагмент? Приведенные ответы не позволяют угадать логику составителей, поскольку в них оказываются все основные герои романа: Татьяна, Онегин, Ленский, Автор-персонаж. Большинство из опрошенных нами учителей и литературоведов, вслед за недоуменным пожатием плеч или же резкими комментариями в адрес бессмысленной формулировки, выбирают (представив себя на месте ученика, не могущего уйти от ответа) вариант «Автор-персонаж». Однако в ключах к тестам правильным считается ответ «Онегин». Почему? Да потому что логика составителей оказывается прямо-таки примитивной: в строфе XXXIX четвертой песни «Онегина» речь шла о заглавном герое, а приведенные слова находятся в строфе XL, то есть примыкают к *куску текста* об Онегине. И не волнует составителей, что в первой же строке XL строфы стоит местоимение первого лица «наше», надежно показывающее, что на авансцену романа в какой уже раз вышел сам Автор: «но *наше* северное

лето», «хоть *мы* признаться не хотим». А значит, рассказ о герое, о *третьем* лице прервался — или по крайней мере превратился в рассказ *не только* о нем. Получается, что вопрос теста искажает смысл художественного текста и толкает ученика вместо раздумий над литературным произведением к угадыванию логики составителей экзамена.

А в чем ценность, например, такого вопроса: «Какие строки поэмы А.А. Блока «Двенадцать» повторяются в ней неоднократно в виде рефрена: «Товарищ, винтовку держи, не трусь...», «Ты лети, буржуй, воробышком!», «Эх, эх, без креста!», «Погибла Россия!»? Разве это не издевательство? Все эти строки таковы, что потенциально могут быть рефреном; мотивы, в них поднятые, прошивают поэму насквозь, вспыхивают в той или иной формулировке много раз. Почему же знание поэмы будет теперь проверяться знанием того, какая строка в ней сколько раз повторяется? Крайнее недоумение, которое испытываешь, думая над заданием, не позволяет сразу увидеть и ошибку в формулировке: «Какие строки...» Непонятно, надо ли выбрать из четырех не одну, а несколько строк (но это противоречит условиям вопросов) или множественное число неуклюже используется здесь потому, что в поэме одна из этих строк повторяется?

А сколько выпускников срежутся из-за сходства заботливо подобранных фамилий в вопросе: «В одной из сцен романа Ф.М. Достоевского «Идиот» Настасья Филипповна бросает деньги в огонь. Кому из героев адресован этот жест — Рогожину, Мышкину, *Птицыну* или *Иволгину* (курсив мой — С.В.)?»! Надо ли повторять, что выяснение знания и понимания текста путем задавания таких вопросов — совершенно бессмысленное дело? И кто сказал, что жест Настасьи Филипповны адресован кому-то одному, а не всем сразу?

Достаточно примеров. Заметим, что речь идет о *демонстрационной версии*, то есть выверенной, образцово-показательной. Причем первой версии. Что же нас ждет, справедливо подумали учителя, когда дело встанет на поток, когда пройдет несколько лет и экзамен станет привычным, почти будничным? Может ли учитель-практик приветствовать появление такого экзамена? Как он будет относиться к ЕГЭ *вообще*, если *конкретный вариант* ЕГЭ по его предмету выглядит вот так? Стоит ли удивляться протестам словесников?

После активных выступлений в профессиональной печати коллектив разработчиков ЕГЭ внес в демонстрационный вариант косметическую правку. Часть замеченных несообразностей была устранена, часть — оставлена, но самое главное — остался принцип подхода к составлению ЕГЭ. Демонстрационная версия следующего, 2003 г.,

отличается от предыдущей лишь... перестановкой мест слагаемых. Теперь часть С (два мини-сочинения) поставлена на первое место, а потом идут части А и В. Видимо, так создатели КИМа хотели подчеркнуть важность выполнения части С, приоритетность создания собственного текста при сдаче экзамена по литературе. Правда, такая перестановка, бессмысленная сама по себе, еще и внесла путаницу в оформление результатов работы. Вчитайтесь в инструкцию по выполнению работы: часть С присвоен номер 1 (вместо 3), а ответ нужно записать на бланк № 2. У части А — номер 2 и бланк № 1... Как говорится, успехов на экзамене, дорогие выпускники!

* * *

Наряду с критикой отдельных заданий учителя стали высказывать более общие соображения о целесообразности перехода к тестовой системе в оценке знаний по литературе. Было отмечено, что главное зло, которое принесет с собой такой экзамен,— перестройка всей системы преподавания. Оно вполне может превратиться в натаскивание на тест и отказ от обучения созданию связного, доказательного текста. Время на чтение и постижение литературного произведения, и без того сокращаемое в старшей школе, будет урезано еще больше. Что же касается так называемой творческой части работы, то ясно, что мини-сочинения будут в целом более небрежны и учить их писать будут все меньше. И не только потому, что на экзамене их будет два — но еще и из-за того, что не будет возможности воспользоваться книгой. Практически уйдет цитирование. Умение логически вывести тему из более общих посылок и подвести итоги тоже войдет в противоречие с самим жанром мини-сочинения, более поспешным и кратким, чем сочинение обычное. И это при том, что субъективность оценки третьей части ЕГЭ все равно сохраняется — а значит, от главной претензии к существующему сочинению уйти не удастся.

Проблема еще и в том, что литература, в отличие от точных наук, учит прежде всего тому, что на один и тот же вопрос может быть несколько правильных ответов — в зависимости от точки зрения отвечающего. Каким бы ни было качество вопросов, тест в предложенной форме убивает наш предмет и жестоко обманывает ученика. Уже в самом первом классе школы маленького ребенка начинают учить тому, что вариантов решений может быть много. Вот, скажем, нужно определить, какая из четырех картинок лишняя: трамвай, троллейбус, автобус, телевизор. Один ребенок скажет, что телевизор, поскольку все остальное — транспорт. Другой уберет автобус — он работает не на электричестве. Кто-то исключит

тот же автобус, но по иной причине: остальные слова начинаются с буквы Т. А бывают и совсем оригинальные ответы: у трамвая, троллейбуса и телевизора есть... «усы». Что сделает умный учитель, познакомившись с этими ответами? Он скажет, что правы все — и может быть, предложит еще какой-нибудь не замеченный детьми вариант. Ребенок растет и развивается на такого рода заданиях — и вдруг на выпуске от него потребуют одного определенного варианта, хотя характер многих вопросов такой однозначности вовсе не предполагает. Это ли не обман?

В этой связи мне вспоминается вопрос В6 из варианта 2002 г. (в вопросах типа «В» нужно не выбирать один ответ из приведенных, а самому вписать его в клеточки рядом с вопросом): «Какое средство художественной изобразительности использует С.Есенин в начальных строках стихотворений: «Отговорила роща золотая», «Мир таинственный, мир мой древний...», «За темной прядью перелесиц...»?». Этот вопрос я тоже предлагал целому ряду учителей и ученых — и не услышал единого ответа. Впрочем, все сошлись на том, что в этих трех строчках нет одного и того же, объединяющего «художественного средства»: метафора встречается в первой и третьей, эпитет — в первой и (с натяжкой) во второй и так далее. Значит, по сути вопрос задан неправильно — или плохо подобраны примеры. А составители теста уверены, что ответ должен быть таким — «эпитет»! Но, позвольте, какой же эпитет в третьей строке? «Темная прядь» — разве это не такое же обычное, номинативное определение, как «светлые волосы», «карие глаза»? Или под эпитетом выпускнику стоит понимать теперь любое определение? Как видим, опять с интонацией, не предполагающей сомнений, формулируются в тексте экзамена вещи далеко не бесспорные.

Если же взглянуть на проблему более общо, то станет очевидным: профессиональное сообщество словесников пока не может договориться о тех целях, которые оно ставит при обучении детей литературе. Цели, записанные в последнем варианте стандарта, принятого под занавес работы бывшего состава министерства, подвергались жесткой и справедливой критике именно за свою непроверяемость. Нельзя же, в самом деле, проконтролировать, как сформирован патриотизм, развита духовность и воспитана нравственность — а именно такие цели литературного образования стоят в стандарте на первом месте. Литература в российской школе — конечно, традиционно больше, чем литература. На уроке всегда происходит не только разбор текста — и воспитание идет, и любовь к слову пытаются учителя привить, и уважение к чужому мнению. И история страны предстает на уроках литературы не в голых фактах

и цифрах. Мы, так или иначе, открываем перед учениками те духовные богатства, которые сумело накопить и человечество в целом, и наша многонациональная страна в частности, и которые теперь переходят им, молодым, в совладение. Никто с этим спорить не собирается, никто не пытается отрицать безусловную значимость этих *ценностей* — речь идет только о том, что нельзя их декларативно превращать в *цели* литературного образования.

А если цели не определены и приоритеты не согласованы, если стандарт был принят волевым решением практически без учета критики, то как можно выстроить систему проверки несформулированных целей? Материалы для ЕГЭ потому и уязвимы, что им не на что опереться, что КИМы разрабатывались в отрыве от стандартов и не соотнесены с ними. Да вряд ли и могут быть соотнесены.

* * *

Еще одна проблема, решение которой не вызвало восторга у учителей, размышлявших о ЕГЭ по литературе, — проблема качества проверки ЕГЭ, особенно части С. Активно обсуждалась она, например, на Всероссийском совещании по проблемам оценки качества знаний по русскому языку и литературе выпускников общеобразовательных учреждений. Представители министерства говорили, что оценка должна быть стандартизирована и объективизирована, что нужно создать национальную систему оценивания качества знаний и добиться сопоставимости всех оценок. Министерство предложило жесткие критерии, в соответствии с которыми выставляется отметка. Например, для того чтобы оценить третью часть ЕГЭ по русскому языку (а это сочинение-рецензия на предложенный текст; по этим же нормам будут оцениваться и мини-сочинения в ЕГЭ по литературе), предлагается десять критериев: и глубина понимания содержания, и умение увидеть в тексте художественные средства, этому содержанию соответствующие, и отражение позиции ученика, и точность и выразительность речи, и композиционная стройность, и грамотность. И опять: как идея — прекрасно, работает на практике — со скрипом. Сами же разработчики признались, что при проверке они оценивают не текст, не работу целиком, как высказывание, как факт, а — внимание! — наличие в ней заранее заданных пунктов. Понял проблему — получай балл, выразил к ней свое отношение — вот тебе другой. Правда, эксперты из Центра тестирования, которые перепроверили 350 уже проверенных другими экспертами работ, говорили, что балл за личностную позицию получал и тот, кто просто два раза сказал в работе «я считаю» или «по-моему» вне всякой связи с уместностью и обоснованностью своего мнения, и тот, кто, даже

С.В. Волков
ЕГЭ по литературе — взгляд учителя

с ошибками, назвал любые, не относящиеся к делу художественные средства. Хотя, впрочем, разработчики ЕГЭ в своем ответе этим экспертам обвинили их в некомпетентности... Такая перепалка экспертов, выясняющих, кто «правее», оптимизма не добавляет. Но, как бы то ни было, вдумайтесь: из 350 перепроверенных работ оценки сошлись с первоначальными только в 11(!) случаях — при этом 7 работ представляли собой чистые листы (то есть ученик отказался выполнять третью часть ЕГЭ). Одна из ученических рецензий начиналась просто и безыскусно: «Передо мной фрагмент писателя Смирнова...». Тоже, наверное, была оценена не самым низким баллом.

Между тем министерство начало обучать экспертов по проверке ЕГЭ. Известная московская учительница И. Щербина, проанализировав министерское пособие¹, в котором приведены ученические работы и образцы экспертного их разбора, пришла к неутешительным выводам: за явно троечную работу поставлен почти максимальный балл, причем в экспертном заключении есть ошибки. «Творение плохо обученного и самонадеянного подростка пришлось по душе экзаменатору, который всерьез, похоже, полагает, что в «выражении этой трагедии (любовной)» автор сочинения справедливо видит «отличие стихотворения от ранней любовной лирики». Эксперт утверждает, что выражение «образ возлюбленной — это ореол» правомерно, что слова «с потерей любви закончилась и жизнь» точно отражают идейный смысл стихотворения. Фраза «Эта мысль... читается посредством словесных художественных образов поэта, основных настроений, выраженных в стихотворении» окончательно убеждает в профнепригодности эксперта и лишает доверия ко всем потенциальным проверяющим, прошедшим подобное обучение»².

* * *

Многие из обозначенных мною проблем активно обсуждались в самых разных педагогических кругах. Любопытным мне показалось то, что и сами разработчики нынешнего варианта ЕГЭ прекрасно понимают многие из перечисленных его минусов и не стесняются признать, что считают наилучшей формой экзамена по литературе сочинение. Зачем же они тогда все это делают? Зачем участвуют в работе, которая может повлечь за собой разрушение многих основ существования предмета в школе? Ответ на этот вопрос еще более любопытен. *Если не ввести литературу в формат ЕГЭ, тогда этот предмет будет из школы вытеснен, часы на него сокращены до*

¹ Красновский Э.А., Зинин С.А., Самойлова Е.А., Гороховская Л.Н., Волжина Е.Д., Яковлева Е.А. Методические рекомендации по оцениванию заданий с развернутым ответом: Литература. М.: Уникум-Центр, 2003.

² Щербина И. Хочешь быть экспертом — будь им! // Литература. №48. 2003.

уровня пения. Получается, что перед нами вовсе не пример чьего-то головотяпства, а почти подвиг разумных конформистов, которые ради сохранения предмета в школе, ради возможности читать и обсуждать с детьми книги, учить их писать, формировать их духовный мир и прочая, прочая, прочая готовы идти на такие жертвы, попадать под огонь критики, выдерживать шквал учительского негодования. «Вы не понимаете! — много раз слышал я слова. — Там, наверху (указательный палец вонзается в потолок) нам дали понять (вариант: «прямо сказали»), что литература неудобна сейчас: единых критериев оценки работ не выработано, субъективизма во всем выше крыши, да и идеологически русская классика несовременна. Где, например, положительный образ предпринимателя? Мы стоим перед реальной угрозой вытеснения литературы из школы. Войти в ЕГЭ — последний шанс выжить. В неудобной позе, «на аршине пространства», но выжить».

Приходится верить. Ведь и сам я слышал от одного из министерских чиновников (теперь уже, правда, бывшего) такой ответ на мой вопрос о том, что будет с литературой в случае неучастия в ЕГЭ: «Ничего не будет». Интонация была нехорошей. Слишком уж зловеще это самое «ничего» прозвучало.

Итак, вот, оказывается, в чем корень вопроса. Тогда было бы желательно знать, кто лично возьмет на себя ответственность за запрет литературы в школе? За сокращение часов на нее? За перевод ее в статус загнанных музыки и искусства? Кто поставит свою подпись под историческим приказом о прекращении многовековой традиции? Сам министр? Его зам? И чьего слова в данном случае будет достаточно, чтобы этого не допустить? Солженицына? Или, как в случае с орфографической псевдо-реформой, Людмилы Путиной?

«Но мысль ужасная здесь душу омрачает»: а если никто и не собирается такую ответственность на себя брать? Если все это миф — как Хлестаков, ревизорство которого чиновники сами для себя выдумали? Если все эти намеки так, на всякий случай — вдруг сами, первые, без приказа поддадимся и суетливо начнем все ломать собственными руками? И ведь начали ломать! Так, может, прежде выяснить это? Может быть, сказать, например, так:

Литература — предмет субъективный, оценка по нему во многом зависит от позиции преподавателя, «пятерка» у одного из них не равна «пятерке» у другого. Проверить знания по литературе наиболее адекватно может сочинение, которое должно быть оценено внутри школы, поскольку динамика развития ученика, процесс его личностного становления и формирования навыков понимания и письма известен только его учителю. Объективных критериев

оценки текста не бывает или они настолько общи, что применимы на практике с трудом. Точно так же и текст не может быть безличностным, воспринятым в отрыве от того, кто его написал. Все это лишает литературу возможности войти в ЕГЭ, но при этом не является показанием для прекращения ее изучения в школе. Это не препятствует тому, чтобы каждая школа проводила обязательный письменный экзамен по литературе так, как это делается сейчас: задания получают из центра, работа проверяется на местах. Положение литературы в ряду школьных предметов уникально и составляет, может быть, одну из главных специфических особенностей нашей национальной системы образования. Профессиональное сообщество требует от государства официального признания и закрепления этого статуса — в «охранной грамоте» любого вида.

Если уж у нас эпоха экспериментов, то почему бы не поставить и этот?

* * *

Еще один сюжет непосредственно касается литературы и ЕГЭ. Нынешним летом в печати появилось открытое письмо В.В. Путину, подписанное многими деятелями образования (всего — более 400 подписей), в котором высказывалось сомнение в целесообразности продолжения эксперимента с ЕГЭ. Среди подписавших — несколько учителей литературы, в том числе и я. Сразу скажу: не все идеи этого письма разделялись мною, но подписать его я считал необходимым, поскольку только так можно было привлечь внимание общества к проблеме ЕГЭ (именно общества: в том, что президент не ответит на письмо, я был уверен — и не ошибся). Обсуждение же этого письма показало, что дискуссия о ЕГЭ, как и многие дискуссии в нашей стране, ведется недобросовестно. Ее ход и итоги были блестяще проанализированы авторитетнейшим московским словесником Надеждой Шапиро на страницах «Русского журнала»¹. Вот некоторые выдержки из ее статьи:

«Я была в числе учителей, подписавших это письмо, и потому попыталась следить за обсуждением. Нельзя сказать, что меня поразило то, что я прочитала и услышала, — нет, но подтвердились очень неприятные опасения: почти ничего не сказано по существу вопроса, а если сказано, то тут же причудливым образом и вопреки элементарной логике проигнорировано или признано несущественным <...>

Как могла бы идти дискуссия о ЕГЭ? Пусть бы его сторонники назвали, какие базовые знания и умения по каждому предмету они

¹ См.: Шапиро Н. «Дурно пахнут мертвые слова!» — <http://www.russ.ru/culture/education/20040802.html>.

считают самыми существенными, и доказали, что все их можно успешно проверить с помощью тестов. Пусть бы они предъявили контрольно-измерительные материалы, не содержащие двусмысленностей и ошибок, и показали на примерах, что текстовая часть ЕГЭ может оцениваться грамотно и по внятным критериям (пока то, что было представлено в качестве образцов, вызывало у специалистов большей частью смех или недоумение). Или пусть бы они убедительно доказали, что все потери, которые понесет российское образование, не так значительны, как восстановление социальной справедливости. Почему доказывать должны сторонники, а не противники? Потому что именно они затевают радикальную перестройку, требующую огромных денежных затрат и серьезных усилий огромного количества людей.

Хотелось бы услышать людей из тех самых регионов — и руководителей, и рядовых учителей, и выпускников — хорошо успевающих и не очень. Хотелось бы прочитать цифры — экономические подсчеты, количество контролеров на тысячу выпускников, скорость проверки работ, количество апелляций и их результаты...

Однако обсуждение ЕГЭ и, в частности, Письма 400 пошло по совсем иному сценарию. Вопросы ставились другие, и ответы на них подразумевались нелестные для авторов письма.

Вопрос первый: почему именно письмо к Путину? Александр Адамский на «Эхе Москвы» выразился так: «Я не люблю челобитных, мне кажется, что обращение к барину, даже если он президент России — не самый лучший способ действий в образовательной политике.» <...> Кто же возражает, лучше бы барина не загружать, а обойтись своими силами. А если ты видишь, что скоро и неотвратимо надвигается событие, последствия которого представляются тебе опасными, разрушительными? И все уже принятые меры безрезультатны, поскольку «Васька слушает да ест»? И надежда осталась последняя? Не на то, что вмешается, потому что вникнет и разберется. Но мало ли... <...>

Следующий вопрос к «подписантам» — почему письмо об этом, а не о другом <...>. «Педагогическая общественность видит не реальную угрозу и опасность, а раздувает мифологию и направляет общественное мнение не в русле борьбы или дискуссии по поводу реальных опасностей, а стреляют из пушки по воробьям» (А.Адамский, «Эхо Москвы»). Совсем непонятно, почему угроза ЕГЭ представляется нереальной, если вред от него очевиден, а слово «эксперимент» в устах руководителей образования не должно никого обманывать — уже 67 регионов охвачены этим «экспериментом», о ходе которого мы слышим только не слишком

достоверные утешительные сообщения. Предлагают заняться вопросом общим — об образовательной и социальной стратегии. Но ведь такой разговор превращается в долгосрочные «думы обо всей стране», безусловно, впрочем, необходимые, и исключает возможность решительных мер, ради которых писалось письмо.

Кстати, о 67 регионах, которые единодушно «приветствовали единый экзамен». Как можно представить себе это приветствие? Это было анонимное анкетирование учителей? Опрос выпускников? Выводы аналитических комиссий? Или единодушное решение какого-нибудь собрания под пристальным взглядом руководства из президиума? О возможности свободного волеизъявления на педагогических фронтах в некоторых областях нам известно много неутешительного. Уже третий год в течение месяца под эгидой Департамента образования правительства Москвы проводится Педагогический марафон — такое мероприятие, собирающее в Московском доме учителя множество учителей — не только столичных, но из разных мест. Так вот, приезжие рассказывали, например, о том, как в их регионе педагогическое начальство разрешает пользоваться только одним учебником по русскому языку из трех, рекомендованных Министерством образования России. И при этом просили не называть публично не только фамилии рассказывающих, но и область: ведь узнают, кто ездил...»

Полемика вокруг открытого письма и статья Н. Шапиро еще раз убедили меня в том, что серьезные вопросы к ЕГЭ, задаваемые учителями-практиками, его разработчики снимать пока не готовы. Несмотря на радужные перспективы, открываемые эрой ЕГЭ, я не готов разделять восхищение прекрасными идеями с теми, кто созерцает их лишь в прекрасной тиши кабинетов. Потому что моему взору они предстают уже в другом обличье. Потому что, называя нечто одним именем, в виду мы имеем разное. И даже если в силу какого-то абсурдного стечения всех обстоятельств (а иного, кажется, на свете и не бывает) эти идеи победят и воплотятся в тех формах, о которых я говорил, я буду знать, что у меня, как и у любого учителя, останется пространство и время свободы, которые никакое начальство отнять не может и внутри которых и совершается процесс образования. Эти пространство и время возникают тогда, когда я вхожу в класс и закрываю за собой дверь.