

**Всероссийская научно-практическая конференция
«Молодые ученые – теории и практике современного российского образования»**

УДК 373.1

В.А. КУЛИКОВСКИЙ
(Волгоград)

**ГЕНЕЗИС И СТАНОВЛЕНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ
ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Рассматриваются исторические этапы становления практики педагогического тестирования знаний в отечественном школьном образовании. Отдельное внимание уделено современному этапу – введению стандартизированных экзаменов (ЕГЭ) и месту России в международных исследованиях качества образования.

Ключевые слова: педагогическое тестирование, тестология, педология, стандартизированный экзамен, ЕГЭ.

VITALIY KULIKOVSKIY
(Volgograd)

GENESIS AND ESTABLISHMENT OF TESTING IN NATIONAL SCHOOL EDUCATION

The historical stages of establishment of practice of pedagogical testing of knowledge in the national school education are considered. There is emphasized the modern stage – the introduction of the standardized exams (the Unified State Exam) and the place of Russia in the international studies of education quality.

Key words: pedagogical testing, testology, pedology, standardized exam, the Unified State Exam.

Проблема объективной проверки знаний учащихся имеет глубокие исторические корни [10, с. 54]. Еще в древности предпринимались попытки стандартизировать оценку умений и способностей. Тот же Древний Китай стал родиной одних из самых масштабных экзаменационных систем в истории, проводя многоуровневые государственные экзамены (кэцзюй) для отбора чиновников. В европейской же средневековой и новоевропейской традиции роль единых тестов была менее заметна: образование строилось на индивидуальном обучении и устных диспутах.

С течением времени подобные письменные экзамены и попытки унифицировать оценку достижений стали оказывать влияние и на российскую систему образования, вызвав тем самым дискуссии о необходимости более объективных способов проверки знаний. Тем не менее, процесс заимствования протекал медленно: в условиях сильных сословных традиций и классно-урочной системы преподавания традиционные устные экзамены и сочинения продолжали играть ведущую роль.

Дореволюционный этап развития школьного оценивания характеризуется дискуссиями об эффективности экзаменов и отметок. В конце XIX – начале XX в. видные педагоги обсуждали, нужны ли формальные экзамены и цифровые оценки. Так, в 1892 г. В. Силовский опубликовал статью «Быть экзаменам или не быть?», а Н.К. Высотский в 1894 г. рассматривал проблемы гимназических экзаменов [6, с. 171].

В официальном циркуляре Санкт-Петербургского учебного округа (1901 г.) отмечалось, что в гимназиях экзамены на аттестат зрелости проводятся слишком снисходительно, что ведет к снижению уровня учебы. В том же документе, по сути, сформулировано требование к содержанию экзаменационных материалов – проверять «существенно важное в каждом предмете, не обременяя тре-

бованиями мелких подробностей». Это можно считать прообразом принципа валидности контроля знаний – идея, что испытание должно измерять главное, появилась еще тогда.

Несмотря на живые дискуссии, в дореволюционной России не было создано научно обоснованных тестов для школ: проверка знаний оставалась преимущественно субъективной, зависела от учителя и экзаменатора, а отметки выставлялись по разнородным стандартам. Известный педагог К.Д. Ушинский и его современники уделяли внимание улучшению качества преподавания, однако идеи стандартизированной оценки (в виде тестов) еще не оформились как отдельное направление научной работы. Отдельные прогрессивные учителя пытались вводить письменные опросы и практические задания, но системного подхода не существовало. К началу XX в. ситуация начала меняться под влиянием зарубежных идей.

Зарождение тестологии как науки на рубеже XIX–XX вв. связано с разработкой первых психологических тестов интеллекта. В 1905 г. А. Бине и Т. Симон создали стандартизированную шкалу для оценки умственного развития детей, введя понятия трудности заданий и валидности (сравнение с оценками учителей), а также унифицированные инструкции для тестирования. В США Дж. Кэттелл, развивая идеи Ф. Гальтона, предложил «умственные тесты» с акцентом на сенсомоторные измерения, стандартные условия, ограничение времени и статистическую обработку данных [11, с. 91]. Эти принципы легли в основу современной тестологии. Таким образом, к 1910-м гг. на Западе сформировались основы теории тестирования, ставившей целью количественно измерять знания и способности учащихся.

В российской педагогической науке 1910-х – начала 1920-х гг. происходит постепенное знакомство с зарубежными идеями измерения способностей. После Октябрьской революции 1917 гг. молодое советское государство стремилось кардинально реформировать школу, отказавшись от «старорежимных» методов. В первые годы Советской власти даже отменили экзамены и отметки как пережиток царской школы – декретом Наркомпроса РСФСР 1918 г. было установлено, что успеваемость учащихся оценивается не баллами, а характеристиками и отзывами педагогического совета.

Радикальная мера фактически устранила привычную систему контроля знаний. Однако уже к началу 1920-х гг. стало ясно, что отсутствие какой-либо объективной оценки затрудняет управление учебным процессом. На волне поисков новых методов появилась наука педология – комплексное учение о развитии ребенка, сочетавшее педагогику, психологию, физиологию. Л.С. Выготский определял педологию как науку о целостном развитии детской личности. Педологи активно интересовались зарубежными тестами интеллекта и достижений и пытались применять их в советских условиях. В 1925 г. при педагогическом отделе Института методов школьной работы была создана специальная Тестовая комиссия.

В её задачу входила разработка стандартизированных тестов для советской школы на основе лучших зарубежных образцов. Уже весной 1926 г. эта комиссия выпустила первые комплекты тестов для школьников, адаптированные с американских прототипов. Были подготовлены тесты по различным предметам: природоведению, обществоведению, арифметическому счету, решению задач, знанию географической карты, пониманию прочитанного, правописанию.

К каждому тесту прилагалась подробная инструкция и карточка учета прогресса учащегося – прообраз современных индивидуальных отчетов. Разработкой тестовых методик в этот период занимались известные ученые: М.С. Бернштейн, П.П. Блонский, А.П. Болтунов, С.Г. Геллерштейн, Г.И. Залкинд, А.М. Шуберт и др. [11, с. 95].

П.П. Блонский – один из лидеров педологии – видел в тестах не только средство контроля, но и способ реформирования школы. Он прозорливо писал, что «тесты – это больше, чем средство контроля; это средство рационализации школьного дела» [2, с. 17]. В 1927 г. выходит труд С.М. Василейского «Введение в теорию и технику психологического, педологического и психотехнического исследования» [3, с.27]. В этой работе систематизированы теоретические основы и практика разработки тестов, описаны статистические методы обработки результатов (корреляционный анализ и др.). По сути, это был первый учебник по методике составления опросников и тестов в СССР.

Казалось, тестовый метод имеет большие перспективы в советской школе: к концу 1920-х годов накоплен значительный эмпирический материал, проводятся эксперименты по тестированию учащихся.

Однако наступил драматический поворот. 1930-е годы в СССР ознаменовались изменением идеологического курса в педагогике. В условиях политизации образования в 1936 г. последовал официальный запрет педологии и тестирования [7, с. 4]. Постановлением ЦКВКП(б) и СНК СССР от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» было заявлено, что педология как наука оказалась идеологически вредной, а её методы (в частности тесты) – лженаучными и «буржуазными».

Все испытания детей, связанные с педологическими тестами, были прекращены. Тесты объявлялись нежелательными в советской педагогике на долгие десятилетия. После этого решения наступил длительный период «тестофобии»: любые попытки упоминать или использовать тесты в образовании пресекались. В педагогической печати 1940–50-х гг. публиковались лишь материалы о вреде тестов и недопустимости их применения.

Объективное экспериментальное изучение знаний учащихся фактически сошло на нет, что привело к тому, что советская педагогика середины XX в. утратила эмпирическую базу исследований.

Тем не менее полностью научная работа не прекратилась – некоторые психологи продолжали исследования в смежных областях (например, испытания под другими названиями). Известно, что отдельные энтузиасты хранили копии зарубежных тестов (например, теста Векслера) и пользовались ими неофициально в клиниках и исследованиях. Однако официально понятие тестирования в школе было вычеркнуто.

Иными словами, основной советский период (1936–1960-е) характеризуется подавлением развития тестологии. Школа вернулась к традиционным методам контроля: устным опросам, письменным проверочным и экзаменам, пятибалльной системе оценок. Методы были менее объективны и сравнимы, но вписывались в идеологические рамки. При этом отголоски старых педологических идей все же сохранялись скрытно: например, фактическое использование элементов тестирования под видом контрольных работ отмечалось в некоторых школах.

Лишь в 1960-е гг. началось медленное возвращение интереса к педагогическим измерениям. Оттепель в науке позволила вновь обсуждать вопросы объективного контроля знаний. С середины 1960-х в СССР стартовал следующий этап развития тестирования – этап возрождения интереса.

По некоторым данным, к 1969 г. Министерство просвещения уже разрешило ограниченное проведение тестов в экспериментах (совпало с развитием кибернетики и вычислительной техники): появилась идея использовать ЭВМ для обработки результатов обучающих программ и тестовых заданий.

В педагогической прессе 1960–70-х гг. аккуратно появляются статьи об объективном контроле знаний. Например, вводится термин «педагогические измерения» для научного обоснования оценки качества образования. Большую роль в реабилитации тестов сыграли работы В.С. Аванесова – одного из пионеров советской тестологии [1, с. 45]. Он и его коллеги в 1970–80-х гг. публиковали исследования по теории тестовых заданий и статистике измерений.

В частности, В.С. Аванесов разработал классификацию тестовых задач, методы оценки их сложности и надежности; под его редакцией выходили первые сборники научных статей по тестированию знаний. Тем не менее, вплоть до конца 1980-х гг. тесты в школах практически официально не применялись. Советские школьники по-прежнему сдавали экзамены в традиционной форме (устные ответы, сочинения), поступали в вузы через устные и письменные вступительные испытания.

Поворотным моментом можно считать конец 1980-х – начало 1990-х гг., период перестройки и последующего распада СССР. В этот короткий промежуток времени одновременно происходят два процесса: с одной стороны, кризис прежней системы образования требовал новых подходов к оценке (объективность, единые стандарты), с другой – стали доступны зарубежные достижения тестологии, произошла интеграция в мировое образовательное пространство.

Постсоветский этап (1990-е гг. – современность) характеризуется бурным развитием методов тестирования и их широким внедрением. В 1991 г. Россия присоединилась к Международной ассоциа-

ции по оценке успехов в образовании (IEA), началось участие российских школьников в международных сравнительных исследованиях качества образования – таких как TIMSS (оценка знаний по математике и естественным наукам), PIRLS и PISA. Это потребовало приведения отечественных оценочных средств в соответствие с мировыми стандартами.

На фоне реформ образования 1990-х годов в России формируется понимание необходимости единого стандартизированного экзамена для школ. В среде педагогов и управленцев созревает идея Единого государственного экзамена (ЕГЭ) – универсального тестового экзамена при выпуске из школы, который одновременно служил бы вступительным экзаменом в вузы.

Целями введения ЕГЭ были обеспечение объективности и прозрачности оценки, а также равный доступ выпускников из разных регионов к вузам. Эксперимент по введению ЕГЭ начался в конце 1990-х: с 2001 г. ЕГЭ апробировался в ряде регионов РФ, а к 2009 г. стал обязательной формой выпускных экзаменов по всей стране. ЕГЭ представляет собой комплекс тестовых заданий разного типа (много вариантов с выбором ответа, задания с кратким числовым ответом, развернутые задания) по основным учебным предметам.

Его проведение централизовано: используются одинаковые задания и единые критерии оценки по всей стране, что позволило сравнивать результаты выпускников из различных школ и регионов на единой шкале.

Введение ЕГЭ, безусловно, является крупнейшим событием в истории отечественного тестирования: впервые с дореволюционных времен оценка знаний получила единую стандартизированную форму на национальном уровне.

Вокруг ЕГЭ сразу развернулись научные и общественные дискуссии. Сторонники подчеркивали демократизацию доступа в вузы и объективность: «ЕГЭ открыл путь в столичные вузы для способных ребят из глубинки» – отмечал ректор Высшей школы экономики Я. Кузьминов [6, с. 210].

Он метафорично сравнил ЕГЭ с зеркалом, отражающим уровень подготовки, и советовал «не разбивать зеркало, если недоволен отражением, а улучшать саму подготовку».

Действительно, единый экзамен выявил региональные и школьные различия: результаты ЕГЭ позволили сделать выводы о слабых местах школьной подготовки и тем самым подтолкнули к обновлению программ. Однако критики указывали на недостатки тестовой формы. Так, заслуженный педагог И.Ф. Шарыгин образно писал, что тесты «быстро образуют злокачественную опухоль в организме образования», если их множить без меры [12, с. 19]. Опасения вызывали формализация и натаскивание: противники ЕГЭ считают, что обилие заданий с выбором ответа стимулирует заучивание шаблонов, а неглубокое понимание. В научной статье И. Каневского (2011) ЕГЭ критиковался за то, что «нацеливает школу на замену комплексной учебно-воспитательной работы подготовкой к тесту», приводя к поверхностным знаниям [5, с. 78]. Также указывалось на стресс для учеников и риски при проверке развернутых ответов. Тем не менее, большинство исследований отмечает, что ЕГЭ достиг главной цели – повысил объективность оценки и прозрачность поступления. Согласно опросам, уже в первые годы доля студентов из сельских школ и отдаленных регионов в ведущих вузах возросла благодаря ЕГЭ, что подтверждает его демократизирующую функцию [8, с. 45].

Параллельно введению ЕГЭ, в 2000-е гг. развивалась система текущего мониторинга в школе с применением тестовых технологий. Появились централизованные диагностические работы и мониторинговые тесты (например, Всероссийские проверочные работы – ВПР). Созданы федеральные центры тестирования и оценки качества образования (Рособрнадзор, ФИПИ), которые разрабатывают банки тестовых заданий по стандартам. Российские школьники регулярно участвуют в международных тестах (TIMSS, PIRLS, PISA) [13, с. 105].

В профессиональном и высшем образовании тестирование также заняло прочное место: от вступительных испытаний до итоговой аттестации и независимой оценки квалификаций. Например, в вузах стали практиковаться компьютерные тесты для промежуточного контроля, в системе профобразования – тестовые квалификационные экзамены [9, с. 4087].

Таким образом, к современности Россия прошла долгий путь от неприятия тестов до полноценной культуры тестирования в образовании. Сегодня педагогическое тестирование рассматривается как неотъемлемый элемент системы оценки качества. Оно сочетает в себе научную обоснованность (психометрию, статистический анализ) и практическую пользу – быструю и массовую проверку знаний. Вместе с тем сохраняются вызовы: необходимо следить за качеством тестовых заданий, их соответствием целям обучения, не допускать превращения обучения в натаскивание только на тесты.

Новейшие тенденции включают компьютерное адаптивное тестирование, когда задания подбираются под уровень ученика, а также использование искусственного интеллекта для автоматического анализа ответов.

Тестирование проникает и в младшие классы – для диагностических целей, и в систему повышения квалификации учителей. Разрабатываются альтернативные формы оценивания, дополняющие тесты – портфолио, проекты – чтобы обеспечить всестороннюю оценку компетенций.

От древних экзаменационных ритуалов до электронных тестов XXI в. – история педагогического тестирования демонстрирует постепенное движение к научно обоснованной, справедливой и прозрачной системе оценки в образовании. Россия внесла свой вклад в эту историю: преодоление «тестофобии» и создание ЕГЭ стали важными шагами на пути интеграции в мировое образовательное пространство и повышения качества подготовки учащихся.

Литература

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. М.: Наука, 1982.
2. Блонский П.П. Предисловие // Тесты: теория и практика. Сборник № 1. М.: Работник просвещения, 1928.
3. Василейский С.М. Введение в теорию и технику психологического, педологического и психотехнического исследования. Минск, 1927.
4. Высотский Н.К. К вопросу об экзаменах в гимназиях // Русская школа. 1894. № 9-10. С. 161–197.
5. Каневский И. Мнимые плюсы и реальные минусы ЕГЭ // Педагогические измерения. 2011. № 4. С. 74–83.
6. Кузьминов Я.И. Университеты в России: как это работает. М.: Изд. дом ВШЭ, 2021.
7. Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» // Советское государство и школа. 1936. № 8. С. 3–5.
8. Российская система оценки качества образования / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева [и др.] // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 85–122.
9. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2013. № 30. Ст. 4087.
10. Хитрова И.В. Генезис тестирования в истории образования. М.: Тезаурус, 2013.
11. Хитрова И.В. К вопросу о генезисе тестирования в истории образования // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2(26). С. 90–98.
12. Шарыгин И.Ф. Что плохого в тестах? // Школьное обозрение. 2000. № 1. С. 18–21.
13. Froumin I., Kouzminov Ya., NSSOEC. OECD Reviews of School Resources: Russian Federation 2018. Paris: OECD Publishing, 2019.