

18. Meyer, St. Zeichenlesen im Netzdiskurs – Überlegungen zu einer semiotischen Diskursanalyse medialer Kommunikation // Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. 34 Jahrestagung der GAL. – Tübingen: Eberhard Karls Universität, 2003. – S. 152–154.
19. Riha, K. Experimentelle Literatur // Deutsche Literatur zwischen 1945 und 1995. – Hrsg. Horst A. Glaser. – Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1997. – S. 535–555.
20. Scheffer, B. Anfänge experimenteller Literatur // Anfänge experimenteller Literatur. Das literarische Werk von Kurt Schwitters. – Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1978. – S. 7–14.
21. Spiekermann, E. Typografie – die spröde Geliebte // <<http://www.goethe.de/kue/des/dos/dos/kom/de3694039.htm>>
22. Stuckrad-Barre von, B. Black Box. Unerwartete Systemfehler. – München: Goldmann, 2002. – 351 S.
23. Thome, M. Produzieren und Erkennen von Kohäsion und Kohärenz auf Webseiten // Sprachliche Kompetenz erforschen und vermitteln: Abstracts zur 33. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik in Köln. – Köln: GAL, 2002. – S. 168–169.

Н.О. Золотова

#### ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ В РОССИИ И МИРЕ: «ЗА» И «ПРОТИВ»

Общая концепция единого государственного экзамена по общеобразовательным предметам (далее – ЕГЭ) базируется на убежденности разработчиков этого проекта в эффективности педагогических измерений учебных знаний умений и навыков (см.: [3]). Сами возможности таких измерений, как и измерений интеллекта, до сих пор подвергаются дискуссиям в научной и научно-методической литературе. При обсуждении этого вопроса, так или иначе, приходится обращаться к его истории, которая демонстрирует противоречивое отношение к проблеме тестового оценивания учебных достижений и общего интеллекта, как со стороны научного сообщества, так и со стороны некоторых представителей властных структур, видящих в стандартизованных измерениях интеллекта препятствие в осуществлении социальной политики в области образования.

В первые годы после революции в России появилось новое направление в педагогике и практике обучения – педологическое движение. Педология как течение в психологии и педагогике возникло на рубеже XIX–XX вв. под воздействием эволюционных идей, проникших в педагогику и психологию, что было обусловлено развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики [2]. Основателем педологии признан американский психолог С.Г. Холл; основоположником российской педологии считают блестящего ученого и организатора В.М. Нечаева. Авторство термина «педология» приписывается либо самому основателю, либо его ученику О. Крисменту. К сожалению, термину «педология», по мне-

нию некоторых авторов, на его родине в Америке не повезло: все работы, посвященные детям, за немногими исключениями, относились к отделу «науки о ребенке» (Child Study). Не привился этот термин в Англии, Франции, Германии и Австрии и применялся только в Бельгии и СССР [4: 9].

В самом общем виде педология и является наукой о ребенке, но претендующей на целостное, комплексное изучение ребенка с использованием широкого арсенала собственных методов. Советский психолог П.П. Блонский определяет ее как «науку об особенностях детского возраста», которая «изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского возраста в их временной последовательности и временной зависимости от различных условий» (цит. по: [4: 9]).

В современной трактовке Б.Г. Мещерякова педология приобретает статус «комплексной полидисциплинарной науки о ребенке, имеющей практически-ориентированный характер и ставящей своей задачей всестороннее изучение ребенка» [5: 342]. Недолговечная судьба педологии и ее трагический конец были предопределены, в первую очередь, государственным произволом, однако, как отмечает Б.Г. Мещеряков в комментарии к статье о педологии в «Большом психологическом словаре» [2], «обращает на себя внимание тот факт, что и в других странах педология, в конце концов, прекратила свое существование» [Op. cit.: 382–383]. Факт удаленности педологии от идеала объясняется авторами статьи о педологии «не ошибочностью подхода, а огромной сложностью создания междисциплинарной науки» [Ibid.]. Недолговечность проекта комплексной науки заслуживает глубокого методологического анализа, тем более что аналогичная по интегративности наука – криминология – имела более успешную судьбу [5: 342].

У истоков педологического движения в России стояли такие известные теоретики и практики в области обучения и развития детей, как К.Н. Корнилов, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.П. Болтунов, П.П. Блонский, Г.И. Россоломо, А.Р. Лурия и др. В 1928 году в Москве состоялось организационное оформление движения педологов, был проведен первый Всесоюзный съезд педологов; с этого года начинает выходить журнал «Педология». К этому же времени относятся первые публикации по использованию тестов в обучении. По мнению Г.С. Ковалевой, тестология как наука о тестах и тестировании стала развиваться одновременно с массовым обследованием школьников педологами, которые активно использовали для этой цели психологические и педагогические тесты [3: 50].

Педология теснейшим образом была связана с психотехникой через ряд общих теоретических положений и практических задач. Психотехника, по мнению одного из ее создателей К. Мюнстерберга, «совсем не тождественна с прикладной психологией, но составляет только одну ее половину» (цит. по: [4: 12]). Речь идет о направлении, в котором разрабатывались вопросы применения знаний о психике человека к решению практических задач, в частности, рационализации трудовых приемов. Основными задачами психотехники являлись профессиональный отбор и профессиональ-

ная консультация. Педология и психотехника базировались на принципах развития и дифференциальном принципе. Обе науки считали, что психика человека изменяется в течение жизни, важную роль в этом играют биологические факторы и социальная среда, воспитание, обучение. Дифференциальный принцип сводился к тому, что между людьми существуют отличия в психическом и физическом развитии, обусловленные полом, национальностью, социальным происхождением и другими факторами.

Таким образом, как указывает исследователь основных этапов и причин ликвидации педологии в СССР Н.С. Курек, в психотехнике, как и в педологии, одной из важнейших практических задач был отбор, при этом «тестологическое практическое исследование ребенка или взрослого, на основании результатов которого происходил отбор, одновременно становилось и научным исследованием» [4: 26]. Однако активный период в деятельности педологов и тестологов оказался коротким. В 1936 году вышло известное постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», в котором говорилось о том, что «теория и практика так называемой педологии базируется на ложно-научных антимарксистских положениях» (цит. по: [3]). Это означало конец исследованиям и любой другой деятельности в этой области. Но идеологический подход не был единственной причиной «закрытия» педологии. Массовые обследования детей в школах среди прочего выявили низкий уровень их обучения и развития, что находилось в определенном противоречии к заявленным целям советской школы «как самой передовой в мире» [Op. cit.: 51]. Кроме того, педологов обвинили в срыве плана культурной революции и подтверждении буржуазного тезиса о неполноценности пролетариата и его детей как представителях низшего класса. Педологическую школу Л.С. Выготского обвиняли после постановления «О педологических извращениях ...» именно в этих грехах [4: 112].

Таким образом, тестологические исследования, проведенные в России после революции в двадцатые годы, содержали данные о национальных и социальных отличиях в интеллекте взрослого и детского населения СССР, что стало объектом идеологической критики и одной из причин запрета педологии и психотехники на долгие годы. Аналогичная история развития и запрета психотехники и военной психологии произошла в Германии. С приходом к власти фашистского правительства тесты были объявлены преступными средствами диагностики. Анализируя ситуацию в нацистской Германии, Н.С. Курек отмечает: «Поражает однообразие гипотез о причинах ликвидации при обоих режимах». На взгляд автора, «одной из причин ликвидации психотехники в СССР и военной психологии в нацистской Германии было также стремление к единству, присущее обоим режимам» [4: 159].

Однако попытки ликвидации тестов и тестологического отбора отмечается не только в тоталитарных, но и в демократических государствах.

Тестологический профотбор всегда являлся одной из главных задач психотехники в США. Тестологическая диагностика является обязательной в США при профотборе в школе, на производстве и в армии. С одной стороны, подобная диагностика оценивается позитивно и рассматривается как надежный инструмент, обеспечивающий общественный прогресс за счет повышения эффективности профотбора, что дает огромную материальную прибыль обществу и помогает людям найти свое место в мире. С другой стороны, тесты в США вызывают и негативное отношение. Как указывает ряд критически настроенных социологов, тестологический отбор в соответствии с принципом способностей вступил в определенное противоречие с демократической системой власти, привел к некоторому ограничению свободы личности и другим негативным последствиям (Янг 1991). В связи с этим, в двадцатом веке было введено понятие меритократии (meritocracy – a social system that gives the greatest power highest social position to people with the most ability [10: 896]).

Согласно исследованию Р. Хернстайна и Ч. Мюррея, опубликованному под названием «Колоколообразная кривая» (1994), современное американское общество делится на пять классов по значениям IQ. Характеристики классов приводятся по [4]. Интеллектуальная элита из первой группы занимается престижной и высокооплачиваемой работой в правительстве, бизнесе, науке, медицине, юриспруденции. Американцы с низким IQ (четвертая и пятая группы) по американским меркам бедны, занимают непрестижные и низкооплачиваемые должности, живут на пособие для безработных и часто совершают преступления. В основном это афроамериканцы и латиноамериканцы из низших слоев общества. Для повышения интеллектуального потенциала государства в стране развернута активная деятельность, направленная на облегчение доступа к образованию и высококвалифицированным профессиям способным людям любой национальности, пола и социального происхождения. Не последнюю роль в этой деятельности играет соблюдение политической корректности.

Недовольство тестами в США выражается в их критике, которая достигла особой остроты в 50–60-е гг. предыдущего столетия. По данным С. Брима, в серии проведенных исследований по социальным последствиям тестирования выяснилось, что 37% опрошенных возражали против использования тестирования при поступлении на работу, 50% – при продвижении по службе, 25% против использования тестов в школе. Д. Армор расценивает случаи нарушения этики в использовании тестов в качестве злободневных причин, вынудивших Конгресс устроить специальные слушания по этому делу. В августе 1966 г. в Сенате США обсуждалось предложение о полном запрещении тестов, но это предложение не было поддержано большинством [4: 167].

Неоднозначное отношение к тестам в современном мире связано, прежде всего, с имеющимися противоречиями в определении интеллекта как психической реальности. Как указывает М.А. Холодная, именно в рамках

тестологического (психометрического) направления оформлялось понятие «интеллект» в качестве научной психологической категории, и именно тестология, имея почти вековую историю исследования этого психического качества, вынуждена была признать свое полное бессилие в определении его природы [7: 13]. Автор характеризует кризис тестологического подхода в определении понятия «интеллект» как проявление общего кризиса теорий описательного типа, а также кризиса экстенсивной эмпирической психологии, «упирающегося» в вечную дилемму: Что лучше: больше знать о том, что, либо меньше, но о том, как и почему? [Op. cit.: 36].

М.В. Холодная решительно возражает против термина «психодиагностика», который уже своей семантикой задает практическому психологу неверные ориентиры, и считает, что правильнее было бы говорить о «психометрии», объектом которой являются закономерности разработки и применения средств измерения тех или иных психических свойств (в том числе тестов), а также процедур интерпретации полученных результатов [8: 69–67].

Другие исследователи, не возражая против самой процедуры измерения в психологии, критикуют содержание выявляемого тестами интеллекта и креативности. В частности, подвергается сомнению валидность тестов интеллекта и креативности, поскольку «само понимание креативности как дивергентного мышления не совпадает с содержательным раскрытием понятия творчества, сложившегося в отечественной психологии, а также в мировой философии и гуманитарных и естественных науках» [1: 54].

По мнению Д.Б. Богоявленской, если бы вдруг мечта психологов осуществилась, и они смогли бы диагностировать интеллект как таковой, они оказались бы в парадоксальной ситуации: надо было бы искать пути интеграции измерения интеллекта, мотивации и других факторов для удовлетворения запросов практики, которую интересуется не абстрактный интеллект, а то, как данный человек может его эффективно применять в своей деятельности [Op. cit.: 55]. Поэтому, как предупреждает автор, пользуясь тестами интеллекта, следует помнить, что они измеряют не уровень развития умственных способностей, а степень возможности успешного выполнения релевантной данному тесту деятельности [Ibid.].

Заметное оживление полемики вокруг методов теста в последние годы в нашей стране А.Г. Шмелев связывает с научно-методическим кризисом, незрелостью профессионального сообщества, вовлеченного в дискуссии, развернутыми в СМИ с непрофессионалами – лицами, не имеющими специальных знаний в области психологии и педагогики, по поводу такого общегосударственного проекта, как ЕГЭ, а также кризис кадровой политики в стране [9: 40]. Называя, таким образом, истинные, глобальные причины, лежащие в глубинной основе дискуссии вокруг тестов, автор констатирует обострение дефицита эффективных методов психологической и психолого-педагогической диагностики в стране. Причины дефицита справедливо связывают с пресловутым постановлением 1936 г., следствием кото-

рого явился тот факт, что Россия оказалась на задворках общемирового процесса развития тестологии, тестовых технологий, а главное – развития тестологической культуры среди пользователей тестов [Op. cit.: 41].

Выступая сторонником тестовых испытаний, А.Г. Шмелев прибегает к метафорическому сравнению теста с оружием: подобно оружию, тесты дают преимущество их обладателю и могут нанести вред человеку. Большая часть недоразумений, связанных с тестами, по мнению А.Г. Шмелева, связана даже не с качеством разработанных тестов, но с их неправильным, неквалифицированным использованием [Op. cit.: 53]. Представления о тестах, которыми руководствуется большая часть пользователей тестов в России, автор квалифицирует как мифологические. При этом значимость тестовых результатов либо резко переоценивается, либо недооценивается, причем некоторые пользователи приписывают ответственность за ошибки при тестировании разработчикам, не понимая, что они сами – прежде всего сами – несут ответственность за выбор и адекватное применение инструмента [Op. cit.: 53]. Автор видит необходимость и для сторонников, и для противников методов тестов глубокого осознания «статуса теста как инструмента»: тест является инструментом не только научного исследования, не только индивидуального консультирования и помощи, но и социальной практики в малых и больших организациях [Ibid.].

Признание за тестом свойства инструмента, причем идеального, для разделения людей по определенным критериям, которые закладываются автором теста в его содержание и конструкцию, тем не менее, не позволяет М.А. Холодной избавиться от опасений по поводу игнорирования прав личности. По ее мнению, при определенных условиях тест является мощным средством манипулирования жизнью общества, блокирующим одно из важнейших прав личности – право быть умным и быть умным на свой манер [8: 73–74].

Д.В. Ушаков убежден, что причина споров о психологических тестах не в их слабости, а в их силе. Чем более сильным, прогностичными и надежными становятся тесты, тем большее сопротивление они вызывают [6]. Исследователь высоко оценивает роль психометрического измерения интеллекта в обучении, считая ее беспорной. В качестве одного из доказательств приводится величина корреляции успешности обучения в школе с тестами интеллекта, которая соответствует  $r = 0,5$  [Op. cit.: 77]. Исходя из убеждения, что тесты интеллекта имеют под собой серьезную почву, Д.В. Ушаков задается вопросом, приносит ли пользу употребление этого сильного инструмента? Нужна ли людям объективная информация об их способностях? Не получится ли так, что чем лучше метод измерения, тем больше вреда он принесет? [Op. cit.: 87]. Использование методов измерения интеллекта неизбежно приведет к выявлению как высокоинтеллектуальных людей, так и людей, чей интеллект ниже среднего. При этом людей, которых расстроят их тестовые результаты, будет явно больше. Такие рассуж-

дения переводят проблему в этическую плоскость и заставляют обратиться к ее культурно-исторической перспективе.

Идея, которую защищает Д.В. Ушаков, сводится к тому, что коллизии вокруг тестов – лишь частный случай, проявление современной западной культуры конкуренции, которая отторгает возможности психологической практики, не выработав при этом достаточно тонких дифференцировок [Op. cit.: 91]. Отторгается то, что больно современному западному человеку, больно не потому, что не соответствует человеческой природе, а потому, что превосходит рамки, устанавливаемые культурой конкуренции [Ibid.]. С точки зрения Д.В. Ушакова, психологические тесты, шире – психологические методы практики, – это не просто инструменты, нейтральные по отношению к пользователю, это определенный тип и одновременно пласт культуры. Общество, в котором широко используется психологическая практика, от самого этого факта становится другим, предполагает другие отношения людей [Ibid.].

Выводы, которые формулирует автор в отношении необходимых условий конструктивного действия психологических техник в обществе, воспринимаются неоднозначно. С одной стороны, не вызывает возражений мысль, что психологическая техника приемлема только тогда, когда существует духовная среда ее притяжения, и что «такая среда, вероятно, во многом вырабатывается под влиянием этой техники» [Op. cit.: 91]. Только высокий уровень самосознания членов общества способен обеспечить эффективное применение психологических техник. В качестве другого необходимого условия называется «возврат к старинной христианской ценности смирения как способности к спокойному и честному осознанию своего места в мире» [Op. cit.: 92]. Провозгласив «смирение» в качестве «ключа к принятию результатов психологического тестирования», Д.В. Ушаков, на наш взгляд, рискует навлечь на себя непонимание той части научного сообщества, которое избегает подобной риторики при обсуждении вопросов, связанных с соблюдением прав личности.

В итоге разброс мнений профессиональных психологов по поводу психолого-педагогической диагностики и метода тестов, в частности, можно свести к двум ключевым моментам: они связаны с адекватным восприятием статуса теста как инструмента познания и его грамотным, профессиональным применением в социальной практике. Под вторым моментом понимается создание теории применения тестов, или «праксиологии тестов» (Д.В. Ушаков); соблюдение границ распространения тестов – «охраняемых границ», т.е. соблюдение секретности профессиональным сообществом (А.Г. Шмелев); отсутствие угрозы суверенитету личности (М.А. Холодная), что подразумевает, в том числе, и учет целей и мотивов личности, которые лежат внутри осуществляемой ею деятельности (Д.Б. Богоявленская).

Таким образом, отсутствие согласованности мнений о содержании, цели и следствиях психолого-педагогических измерений в широком социальном контексте не может не сказываться на разработке общей концепции

ЕГЭ как общегосударственного проекта и оценке его прогностической роли в современном образовании. Тем не менее, знание этих проблем важно в связи с необходимостью учитывать их при развитии системы оценки результатов обучения в России, соответствующей общепринятым стандартам качества измерения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология: Журнал высшей школы экономики. – Т.1. – № 2. – 2004. – С. 54–65.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2004. – 672 с.
3. Ковалева Г.С. Научная миссия федерального института педагогических измерений (Размышления) // Федеральный институт педагогических измерений: Сб. статей к пятилетию института / Под. ред. А.Г. Ершова, Г.С. Ковалевой. – М.: Эксмо, 2007. – С. 47–56.
4. Курек Н.С. История ликвидации педологии и психотехники в СССР. – СПб.: Алетейя, 2004. – 330 с.
5. Мещеряков Б.Г. Психология. Тематический словарь. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2007. – 439 с.
6. Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология: Журнал высшей школы экономики. – Т.1. – № 2. – 2004. – С. 77–93.
7. Холодная М.В. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. Холодная М.В. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология: Журнал высшей школы экономики. – Т.1. – № 2. – 2004. – С. 66–75.
9. Шмелев А.Г. Тест как оружие // Психология: Журнал высшей школы экономики. – Т.1. – № 2. – 2004. – С. 40–53.
10. Longman Dictionary of Contemporary English, New Edition. – Burnt Mill, Harlow, Essex, England: Longman Group Ltd., 1995. – 1690 p.

В.И. Иванова

#### СООТНОШЕНИЕ ОСНОВНЫХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА: МЕТАТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Современная общая лингвистика пытается вскрыть сущностные свойства человеческой вербальной коммуникации. Для этого необходимо прежде всего объяснить природу основной единицы языка-речи, которой является предложение-высказывание, раскрыть внутреннюю связь между двумя основными единицами языка: предложением и словом.

Современное состояние общей лингвистики отличается тем, что ее исходная понятийная база имеет нестрогий, расплывчатый характер. Фактически неопределяемыми являются такие фундаментальные понятия, как грамматический субъект, предикат, синтаксема, член предложения и др.