

УДК 378. 147:94

ББК 63.3 р 30

X 98

Л.Р. Хут

«ХВАТИТ УБИВАТЬ КОШЕК?»
(Тестирование как способ проверки знаний студента-историка:
размышления вузовского преподавателя)

(Рецензирована)

Аннотация:

Автор статьи – вузовский преподаватель новой истории стран Запада и историографии новой и новейшей истории с более чем 20-летним стажем размышляет о том, насколько тестирование как способ проверки знаний студента-историка адекватно потребностям модернизации системы высшего исторического образования России.

Ключевые слова:

Тестирование, способ проверки знаний, история, методология истории, методика преподавания истории, история нового времени, историография новой и новейшей истории, историческая эссеистика, ролевые игры.

«Хватит убивать кошек!» – так называется одна из последних книг российского историка Н.Е. Копосова¹, автора оригинальных исследований по теоретико-методологическим проблемам исторической науки². Эмоциональный призыв и напоминание читающей публике о том, что «убивать кошек не только мелко, но и бесчеловечно, противоестественно»³, стали результатом авторского анализа одной из «самых известных исторических книг последних двух десятилетий»⁴. Речь идет о «Великом кошечьем побоище» Роберта Дарнтон (1984), русский перевод которой появился сравнительно недавно⁵. Книга по истории французской культуры эпохи Просвещения, в которой есть и сюжет о котях в самом прямом смысле⁶, стала посылком к методологической рефлексии автора на тему современного кризиса гуманитарного знания. Если «рассказ Дарнтон о том, как однажды в XVIII в. парижские подмастерья-книгопечатники в приливе классовой ненависти перебили хозяйских кошек, иронически «снимает» тему классовой борьбы – одну из центральных тем социальной истории»⁷, то, в свою очередь, размышления Н.Е. Копосова заставляют меня, как преподавателя вуза, уже в который раз вернуться к «больной» для меня и моих коллег-историков теме – тестированию как современному способу проверки знаний.

На первый взгляд, казалось бы, какая связь между рефлексиями «высоколобых» и повседневной обыденностью жизни вузовского преподавателя истории? Но только на первый взгляд.

С одной стороны, методологические инновации буквально «накрыли» гуманитаристику в последние 15 лет. Сплошные «вызовы» и «ответы», в ряду которых даже постмодернистская парадигма изрядно набила оскомину. Методологический инструментарий, которым вооружился сегодняшний отечественный гуманитарий, буквально вопиет, что нет универсальных методологических отмычек, что описать исследуемый объект, физический или исторический, исчерпывающим образом не в состоянии ни одна, даже «самая-самая», теория, что истина не столь однозначна, как уверяли нас позитивисты и марксисты. Студент-историк имеет сегодня возможность обучаться «ремеслу историка», используя очень качественные пособия, в которых представлена поражающая воображение панорама «мира историка»⁸.

С другой стороны, активно пропагандируемые и, я бы сказала, насильственно внедряемые сегодня чиновниками от образования методические приемы, как бы призванные обеспечить наиболее эффективное усвоение обучаемыми того или иного объема историче-

ских знаний, идут буквально вразрез с упомянутыми методологическими посылами.

Сегодня в методологическом портфеле историка и антропоисторический, и семиотический, и герменевтический, и синергетический, и многие другие подходы к постижению прошлого, а в методическом кармашке этого портфеля едва ли не главное место занимает такой способ проверки знаний осваивающих «ремесло историка», как тестирование. «Гора родила мышь».

Всё, как известно, начиналось с тотальной, прошу прощения за «новояз», «тестизации» школьного исторического образования. Джентльменский набор «даты-термины-персоналии» вновь начал править бал. Следующим этапом стал перевод на рельсы тестирования вступительных экзаменов. Начался второй акт пьесы абсурда, в которой с упоением участвовали, выясняя, «кто умнее», и тестируемые, и их учителя, и их родители. («Умнее», разумеется, не в прямом, а в житейском смысле: «умнее», т.е., «шустрее»). Оказались забытыми или просто вычеркнутыми из памяти такие самоочевидности, как то, что человек не случайно обладает даром речевого общения – эффективного способа социальной коммуникации с себе подобными, что историк просто обязан владеть яркой, образной речью, умением ясно излагать свои мысли. Затем настал черед вузовской образовательной среды. В результате, мы оказались в пугающей своей сюрреалистичностью ситуации: виртуальный мир, он же мыслительный конструкт, созданный в воображении программиста, для которого понятия тонких сфер просто не существует, и переложенный на язык «железа», стал замещать «мир историка».

Квинтэссенцией названных процессов стала недавняя аттестация вузов России, когда во главу угла была поставлена эта пресловутая система тестирования. Созданный в Москве Центр тестирования разработал так называемую АСТ – Адаптивную Среду Тестирования (я ее называю Аномальной Средой Тестирования) практически по всем направлениям современного знания, включая знание историческое.

Предложенный перечень вопросов по отечественной и всеобщей истории, историографии для студентов-историков просто потрясает воображение. Вот это «вызовы», вот это «ответы»! Как преподаватель, уже более двадцати лет читающий курсы новой истории стран За-

пада и историографии новой и новейшей истории, хотела бы более предметно сказать о том, в каком ключе эти дисциплины фигурируют в предложенных тестах.

Я не понимаю и никогда не пойму ход мыслей анонимного автора тестов по истории нового времени, когда он всерьёз ставит вопрос о выделении из предложенного перечня причин буржуазных революций (стремление буржуазии захватить политическую власть; изменения в мировоззрении общества; непродуманная политика абсолютных монархов, обусловленная их личными качествами; противоречия между феодальным и буржуазным экономическими укладами) так называемых «второстепенных» причин? Я не понимаю и никогда не пойму, почему на вопрос «инкосо – это...» автор тестов не позволил компьютеру принять полный ответ («вождь объединённого союза племен банту»), а тестируемые вынуждены «догонять» ход мыслей «продвинутого в виртуале» программиста и тупо выбивать просто слово «вождь»? Почему единственным «певцом» британского империализма «назначен» Р. Киплинг, а, допустим, не тот же С. Родс? Есть ли преподаватель (не студент!), способный наизусть воспроизвести перечень стран – участниц всех семи антифранцузских коалиций европейских держав эпохи Великой французской революции и наполеоновских войн? И какая в этом необходимость? Наконец, чем вызван столь подчеркнутый интерес того же анонимного автора тестов к истории таких, допустим, стран, как Филиппины, Иран или бурские республики на юге Африки (примерно одна пятая часть всех вопросов), и подчеркнутый «неинтерес» к такому ключевому событию новой истории, как Великая французская революция (ни одного вопроса), и, в целом, к истории ведущих стран Запада (Англии, Франции, США), первыми совершивших переход от традиционного к индустриальному обществу? Это что, оригинальный способ борьбы с европоцентризмом истории нового времени? Но ведь любой преподаватель новой истории знает, что этот европоцентризм объективно задан, так как нововременная действительность – это эпоха европеизма, время экспансии европейских материальных и духовных ценностей по всему миру, связанной со становлением и развитием индустриального общества, зародившегося именно в этом его,

мира, регионе. Очевидно, автор тестов к преподаванию новой истории имеет весьма косвенное отношение.

Как известно, одним из самых сложных в рамках образовательного стандарта историков предметом является историография. Это что-то типа сопромата для студентов технических вузов. Верхом абсурда стал перечень вопросов по историографии, включавший одновременно блоки по отечественной и зарубежной историографии «от Адама и Евы» до сегодняшних дней, а также по теории историографии. «Ответом» на высоколобые дискуссии о непрозрачности исторического нарратива, связанной с этим необходимостью деконструкции текста, фрагментарностью открывающейся за этим текстом реальности и проч. стало очень конкретное «предложение» выбрать из предложенного перечня дат (часто с разницей в один – два года) годы жизни известного историка. Вот, оказывается, на каких перекрестках решается сегодня вопрос, «быть или не быть» историческому знанию! На этапе репетиционного тестирования спасала ирония. Например, частью факультетского фольклора стал вопрос о проблемах, преимущественно изучавшихся каталонской историографией в конце XIX – начале XX вв. Смеялись, со слезами на глазах, над тем, как социальный реформизм в США в тестах превратился в ревизионизм, а социальный мелиоризм в меморизм, а автор труда «История Бразилии» латиноамериканский историк Роша Тамбу, о существовании которого никто знал, на самом деле вообще не Тамбу, а Помбу. Смеяться уже не хотелось, когда крупнейший отечественный историк нового времени Н.И. Кареев превратился в Н.И. Карива. Или когда в вопросе на соответствие между именем автора и названием его произведения фигурировали работы, которые могли написать сразу несколько авторов. (Например, «Великая французская революция» есть и у П.А. Кропоткина, и у Н.И. Кареева).

«Последней каплей, переполнившей чашу», стали для меня, как преподавателя, итоги централизованного тестирования по историографии в рамках аттестации нашего вуза в сентябре 2005 г. Из 25 тестируемых студентов-выпускников курс историографии новой и новейшей истории в рамках направления специализации прослушали только 7 чел. в объеме 48

час. по учебному плану. Тестовые задания по историографии новой и новейшей истории – всего лишь одному из разделов историографии – были составлены на основе двух базовых учебных пособий⁹. Именной указатель первого включает более 850 имен историков, второго – более 1200. Именник репетиционных тестов включал около 120 историков нового и новейшего времени Англии, США, Франции, Германии, Испании, Италии, Болгарии, России, Польши, Латинской Америки. В аттестационных тестах вопросы были примерно наполовину обновлены, т.е. появилось ещё более полсотни новых имен только по курсу историографии новой и новейшей истории. Перечень прямо упоминаемых течений, направлений и школ составил около 30. Примерно столько же работ историков, причем с необходимым знанием сути концептуальных подходов авторов к рассматриваемым проблемам. Кроме того, в тестах содержалась масса терминов, дат, вопросов на соответствие (например, фамилии историка и сферы его научных интересов). Всё это с огромным количеством ошибок, как в репетиционном, так и в аттестационном вариантах тестирования! Семь антифранцузских коалиций на этом фоне казались детской забавой. И преподавателей, и студентов стал живо интересовать вопрос, а есть ли в природе академик от истории, способный ответить на эти вопросы, что называется, с листа? Ответ напрашивался отрицательный. Следом появился новый вопрос: «Что делать?» Самым «сногшибательным» оказался общий итог тестирования. Средний балл составил 28,7 из 60 возможных. Впереди всех (40 баллов) оказался доморощенный «хакер», раньше всех нашедший ответ на извечный вопрос русской интеллигенции (он периодически «бегал» из программы тестирования в предварительно взломанный «ключ» к ней и, таким образом, «набегал» то, что успел). Даже сильные студенты (но не «хакеры») не смогли преодолеть 40-балльный рубеж, а некоторые из них вообще оказались в арьергарде (18 баллов).

Мне трудно описать, какую психологически сложную для меня и, думаю, что для многих других участников этого действия, ситуацию пришлось преодолевать. Получалось, что нашим выпускникам мы на прощание преподаём ещё один «жизненный» урок на тему: «Цель оправдывает средства». Одно это тестирование

нанесло больше вреда, чем цепь педагогических ошибок, которые мы все время от времени в своей профессиональной деятельности, увы, совершаем. По прошествии времени об этом легче говорить и писать, но тогда, «по горячим следам», было невероятно тяжело смотреть в глаза своим ученикам. Вопрос, который не дает покоя по сегодняшний день: «Чего, в результате, добились сторонники «тотальной тестизации»? Очень хотелось бы получить ответ на этот вопрос без очередных реверансов в сторону Болонского процесса, необходимости вхождения России в образовательное пространство Европы и проч.

Рождённая горой мышка и побитая камнями ремесленников – подмастерьев кошка – адекватные, на мой взгляд, образы истории, рождаемые тестированием как способом проверки знаний будущих историков-профессионалов. Здесь хочу более чётко определиться. Возможно, когда речь идёт о школьном среднем образовании, т.е. об обязательном образовательном стандарте, тестирование может использоваться как один из способов проверки знаний. Но для подготовки к будущей профессиональной деятельности оно, скорее, вредно, чем полезно. Размываются ориентиры, смещаются акценты, становятся возможными отмеченные природные и социальные аномалии.

Показательно, что такой представительный форум, как Второе всероссийское научно-методическое совещание деканов и ведущих кафедр исторических факультетов университетов РФ «Учебно-образовательные и научно-исследовательские практики в условиях модернизации высшего образования России», состоявшееся в Москве в июне 2005 г., стал трибуной, с которой были озвучены очень близкие мне, как преподавателю-практику, идеи. Действительно, сегодня «гораздо важнее не то, чему нужно учить студента, а то, кого мы хотим получить «на выходе»¹⁰. Ни при каких обстоятельствах «для студента история не должна стать перечнем скучных дат и столь же скучных утверждений по поводу этих дат»¹¹. Особенно же близка мне мысль, высказанная в ходе работы одного из «круглых столов», проведенных в рамках совещания, о том, что «задачи, которые стоят сегодня перед факультетами, готовящими профессиональных историков, требуют формирования принципиально новых

проблемных полей исторического знания. Образование уже не может основываться на традиционном «эрудитском» способе приобретения знаний путем «обогащения памяти» на основе идеологически выверенного мировоззрения... Гуманитарное знание становится всё более методологически ориентированным и требует фундаментальной философско-эпистемологической подготовки будущих историков»¹².

В чём же мне, как преподавателю истории, видится выход из создавшейся ситуации? Какие формы контроля знаний студентов-историков могут успешно конкурировать с тестированием?

Гораздо эффективнее, на мой взгляд, такой способ проверки знаний обучаемых, как историческая эссеистика, например. Жанр эссе просто эстетически более приемлем, чем тестирование, поскольку он, во-первых, не столь зависим от субъективных желаний контролирующего, а, во-вторых, в большей степени способен продемонстрировать действительный уровень подготовки проверяемого, предоставляя ему свободу выбора даже в рамках заданной той же триадой «даты-термины-персоналии» коридора. На мой взгляд, ценный опыт накоплен в этом направлении профессором нашего университета, заслуженным деятелем науки Российской Федерации Э.А. Шеуджен. Он свидетельствует, что студенты весьма охотно участвуют в подобного рода проверках знаний даже по таким сложным предметам, как методология истории и историография, демонстрируя образцы и стили, и вкуса, приличествующие будущему профессионалу. Кроме того, ежегодно участвуя во Всероссийских исторических олимпиадах, наши студенты традиционно занимают призовые места именно в рамках конкурса по исторической эссеистике.

Свои очевидные плюсы, на мой взгляд, имеет и такой методический прием проверки знаний, как ролевые игры по истории. Мне он особенно близок, так как я использую его в своей практике преподавания новой истории уже более 20 лет¹³. Кажущееся парадоксальным сочетание понятий «вузовское образование» и «игра» («серьёзное» и «несерьёзное») является таковым лишь на первый взгляд. Игре принадлежала колоссальная роль на всех этапах становления человека как существа разумного¹⁴. Об игре, как неотъемлемом компоненте чело-

веческой культуры, писали в своё время Платон и Шиллер. Выдающийся мыслитель XX столетия Й. Хейзинга назвал одну из самых известных своих работ «Homo ludens» («Человек играющий») и проанализировал в ней природу и значение игры как явления культуры¹⁵. Ролевая игра – это реконструкция конкретно-исторической ситуации художественными приемами и средствами, основанная на изучении студентами имеющегося корпуса исторических и историографических источников. Точнее сказать, это реконструкция с элементами деконструкции, так как историческому материалу задается вопрос: «Что было бы, если бы...?» Одно дело, когда преподаватель «загоняет» студентов в «прокрустово ложе» скучного перечня вопросов очередного теста о политико-правовых принципах конституции США 1787 г. или о втором составе якобинского триумvirата, например. И совсем другое дело, когда в рамках соответствующих ролевых игр «Политическая борьба в США в конце XVIII – начале XIX вв. Федералисты и антифедералисты. А. Гамильтон и Т. Джефферсон» и «Суд над Робеспьером» студенты, используя метод «вживания», «вчувствования» в историю, разработанный и блистательно примененный ещё романтической историографией первой половины XIX в., пытаются самостоятельно истолковать, казалось бы, давно и основательно изученные наукой исторические процессы и события.

В обоих случаях обучаемый является активным участником процесса познания, а не безликим потребителем раз и навсегда установленного компендия, ибо наиболее прочное и глубокое знание (эта аксиома известна практически всем) – это знание, добытое, прежде всего, путем самостоятельных усилий и импульсов познания, идущих изнутри личности, а не навязываемое ей извне.

Таким образом, если мы, преподаватели исторических наук, носители современного исторического знания, не переломим сложившуюся на сегодняшний день ситуацию, все наши методологические дискуссии будут не более чем играми разума и гимнастикой ума, ни-

чего общего с системой современного исторического образования не имеющими. Просто потому, что мы не оставим после себя носителей этого знания.

Так всё-таки, может быть, действительно «хватит убивать кошек»?

Примечания:

- ¹ Копосов Н.Е. Хватит убивать кошек! Критика социальных наук. М., 2005.
- ² Он же. Как думают историки. М., 2001.
- ³ Он же. Хватит убивать кошек! Критика социальных наук. М., 2005. С. 6.
- ⁴ Там же. С.158.
- ⁵ Дарнтон Р. Великое кошачье побоище и другие эпизоды из истории французской культуры. М., 2002.
- ⁶ «Великое кошачье побоище» произошло в Париже в конце 1730-х гг., когда подмастерья-книгопечатники замучили любимую серую кошечку хозяйки, а заодно и несметное количество других домашних и бездомных животных.
- ⁷ Копосов Н.Е. Хватит убивать кошек! Критика социальных наук. М., 2005. С.5.
- ⁸ См., например: Румянцева М.Ф. Теория истории: учебное пособие. М., 2002; Репина Л.П., Зверева В.В., Парамонова М.Ю. История исторического знания: пособие для вузов. М., 2004; Лубский А.В. Альтернативные модели исторического исследования. М., 2005.
- ⁹ Историография истории нового времени стран Европы и Америки: учеб. пособие / под ред. И.П. Дементьева. М., 1990; Историография истории нового и новейшего времени стран Европы и Америки: учеб. пособие / под ред. И.П. Дементьева, А.И. Патрушева. М., 2000.
- ¹⁰ Второе Всероссийское научно-методическое совещание деканов и заведующих кафедрами исторических факультетов университетов РФ // Новая и новейшая история. 2005. №6. С.10.
- ¹¹ Там же.
- ¹² Там же. С. 11.
- ¹³ Хут Л.Р. Ролевые игры по новой истории: методическая разработка: в 2 ч. Майкоп, 1998. Ч. I, II.
- ¹⁴ См.: Лесной Д. Игровой дом: энциклопедия. Вильнус, 1994.
- ¹⁵ Хейзинга Й. «Homo ludens»; В тени завтрашнего дня: пер. с нидерл. М., 1992.