

РАЗМЫШЛЕНИЯ О РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ И МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Я.Г. Риер

В статье анализируются проблемы организации обучения в вузах, вытекающие из снижения уровня школьных знаний, несовершенства используемых методик тестового контроля знаний, недостатков постановки заочного обучения. Особое внимание уделено проблемам исторического образования.

Problems of organization of teaching in higher education institutions resulting from a decrease in a level of school knowledge, imperfection of used methods of the knowledge test control, and defects of arrangement of the correspondence tuition are analyzed. Special attention is paid to historical education problems.

Отработав в вузе 35 лет, могу констатировать общее снижение уровня подготовки выпускников школ, особенно в последние годы. Хотя это утверждение многим может показаться трюизмом, оно требует хотя бы краткого анализа, ибо отчасти имеет объективный характер.

Развитие современных средств коммуникаций резко, при жизни одного поколения, изменило способ познания мира: текст как основной источник передачи информации, опыт пользования которым насчитывает несколько тысячелетий, сменился аудиовизуальным материалом (речью, картинкой). Это – общецивилизационная проблема. Еще в 70-е годы прошлого столетия знаменитый кинорежиссер Ф. Феллини заметил, что итальянская молодежь предпочитает классику смотреть в кино, а не читать. Позднее, с развитием Интернета, это стало общим местом. Видеоинформация теперь доступна детям уже с дошкольного возраста. Итог – школьники читают мало, у них не вырабатывается навык восприятия текстов. Становясь студентами, многие оказываются не в состоянии переваривать обрушивающуюся на них текстовую информацию.

Как на это реагировать? Конечно, можно придумывать разные формы активизации познавательной деятельности: те же деловые игры, например. Можно использовать многочисленные возможности, открываемые Интернетом. Но развитие современных учебных подходов, применение новых технологий не заменит текста, разве что перенесет его на экран монитора и позволит дополнять интерактивной графикой. Все равно в обозримом будущем работа по поиску необходимой информации будет выливаться в тексты, пусть в идеале не только прочитанные, но и составленные учащимся. Иными словами, формирование навыков работы с текстом (бумажным или электронным) остается важной задачей и средней, и высшей школы.

Но разрешению названной задачи отнюдь не способствует суeta последних лет в реформировании школы. Учителя не успевают адаптироваться к довольно хаотичным манипуляциям с учебными программами. Учебники пишутся в ускоренном темпе, без должной апробации. Не соблюдается последовательность и системность в изложении материала.

Например, удачная идея объединить в нынешнем шестом классе отечественную и всеобщую историю в одном учебнике не доработана: темы "скачут" через страны и эпохи, не рассмотрены многочисленные исторические параллели, что, кстати, могло бы сократить текст за счет ликвидации повторов при рассмотрении аналогичных процессов в разных регионах. В учебниках по другим предметам действует тот же "клиповый" принцип.

К естественному процессу, связанному с техническим прогрессом в информационных технологиях, добавилось непродуманное по последствиям повальное внедрение в учебный процесс тестов. Они хороши (при качественной подготовке) как одна из форм контроля текущего усвоения материала, наряду с выполнением индивидуальных творческих заданий и устными выступлениями (особенно в гуманитарных науках). Но коренной недостаток применяемых в нашей практике тестовых заданий – в том, что они не допускают неформализованных ответов, приучают к зазубриванию стандартных вариантов, а часто лишь к отгадыванию готовых ответов. Причем правильные формулировки многих тестовых ответов отнюдь не бесспорны. Помнится дискуссия, прошедшая пару лет назад в российской прессе о том, озеро Каспийское или море. Ведь даже в справочниках были разные ответы (озеро, конечно, но по размерам и функциям – внутреннее море). А вопрос прошлогодних тестов по истории Беларуси об имени брата Михала Огиньского. Какой в нем смысл?

Превращение тестов в основную форму не только контроля, но и отбора в специальные учебные заведения, в том числе и ВУЗы, отрицательно сказалось на качестве школьного обучения. Наша школа проявила гибкость, довольно быстро уловила тренд. Нагаскивание на подготовку к тестам начинается теперь уже с младших классов; детей не приучают давать развернутые ответы. Главное – подыскать точные формулировки из готовых вариантов. Старшеклассники вообще не учатся рассуждать. Ведь современные дети прагматичны, и, в массе своей, вполне могут просчитать ближайшие потребности: нужно знать стандартные ответы – пожалуйста. А через несколько лет, когда все возможные тестовые задания окажутся в Интернете и на книжных развалах, ни к чему другому выпускники школ, думающие о карьере, стремиться не будут. Результат мы видим в очередном падении уровня подготовки младшекурсников в течение нескольких последних лет, как раз совпадающих с введением поголовного тестирования. И теперь к отмеченной выше

общей тенденции снижения интереса к чтению у студентов прибавилось и отсутствие навыков рассуждения.

Лет 15 назад, когда в рамках подготовки к участию в "болонском процессе" началось сокращение аудиторных занятий, прежде всего, лекций, с увеличением роли самостоятельной работы (пусть и так называемой подконтрольной, хотя нелепость самого сочетания: "самостоятельная работа под контролем...", полагаю, очевидна), я попытался оспорить эту тенденцию. Аргументировал тем, что, по крайней мере, в истории, при огромном наплыве новых идей и фактов студенты, особенно в провинциальных ВУЗах, не имеют достаточного доступа к новейшей литературе. В ответ было предложено самим писать учебные пособия. И действительно, когда таковые появились, можно было констатировать некоторое улучшение знаний. Но все равно, лучший результат был тогда, когда информация, доступная в текстах, еще и проговаривалась на лекциях, анализировалась на семинарах. Но теперь, с приходом к нам "тестированной" молодежи уже и этих методов недостаточно. Студенты, особенно на младших курсах не приучены преобразовывать текстовую информацию. Если на семинарах допускаются конспекты, то большинству удобнее бездумно переписать в них найденные ответы и так же, водя пальцем по строчкам, их прочитать! А когда потом на зачетах, экзаменах студенты лишены возможности списывать, результаты становятся удручающими⁵. Показателен результат простенького эксперимента, проведенного одним профессором в Орле. Студентам разрешили при подготовке к ответам пользоваться учебниками, но с условием отвечать без сделанных записей. Результат не улучшился [1].

Ссылки на распространенность тестов на Западе некорректны. Во-первых, там они возникли еще в XIX в. как средство оценки уровня подготовки к массовым рабочим специальностям в условиях происходившей бурной индустриализации. Для поступления в ВУЗы тестирование применяется лишь как форма отсева вообще малограмотных при отсутствии в большинстве западных стран принятого у нас жесткого конкурсного отбора. Последний там мало распространен, ибо университетская система выросла из западноевропейского средневекового элитного и платного образования. Вспомним, что университеты (*Studia generale*) создавались как самостоятельные свободные корпорации для

⁵ Я не касаюсь иной проблемы – массового использования возможностей беспроводной связи на экзаменах. Здесь нужно техническое решение, вплоть до возможной, на время экзаменов в сессии, блокирования мобильной связи в соответствующих помещениях.

получения знаний и лишь частично финансировались светскими и церковными властями. "За свои кровные" учились именно те, кто осознавал ценность знаний, которые действительно помогали и помогают устроиться в жизни. С современным появлением доступного высшего образования веками воспитанная мотивация не изменилась. К тому же на Западе сохранилось и элитное образование, где тестирование не заменило иные, достаточно жесткие формы отбора молодежи. У нас же, зная уровень оплаты труда и престижа дипломированных специалистов, студенты стремятся получить не столько знания, сколько "корочки", которые если не помогут устроиться в жизни, то хотя бы удовлетворят амбиции и мечтания родителей, ну и... авось пригодятся. Даже способные студенты редко пытаются углубляться в дебри изучаемых наук. Кстати, и коррупция, которую тестирование призвано искоренить, порождена именно несоответствием способов достижения приемлемой карьеры с помощью знаний. Ведь если бы получение знаний было необходимо для будущей карьеры, какой имело бы смысл покупать оценки!? В итоге тесты переносят коррупцию на курсовые экзамены, о чем свидетельствуют ежегодные грозные приказы и инструкции о борьбе с ней, проклятой. Наконец, тесты, позволяющие определить сравнительный (рейтинговый) уровень знаний, не могут выявить творческий потенциал абитуриентов, их способности к данному предмету, к специальности, которые можно заметить лишь в личном контакте. А ведь для гуманитарных и теоретических специальностей это не менее важно, чем уровень фактологических знаний. Эрудиция придет по мере углубленного изучения предметов в высшей школе, но если к этому будут способности. Например, будущим историкам необходимо обладать определенной стереоскопичностью познания, умением увидеть явления одновременно с разных сторон и в многочисленных взаимосвязях. Тесты же в распространенном у нас виде лишь удостоверяют уровень механической памяти и усидчивость.

Надо, наконец, определиться с Болонским процессом. Отношение к нему неоднозначное не только у нас, но и везде там, где был принят так называемый немецкий (выработанный еще В. фон Гумбольдтом) подход к образованию, основанный на фундаментальной теоретической подготовке. Болонская же система опирается на англо-американскую модель, ориентированную на своей первой ступени (бакалавриат) к получению практических знаний и навыков. И лишь вторая, магистерская ступень предлагает фундаментальную подготовку по уже осознанно

выбранной специальности [См. подробнее 2]. У нас, по сути, в высшей школе и теперь готовят магистров [3]. Для многих массовых профессий это действительно может быть избыточным. Но и нынешняя ситуация, когда уже отучившимся специалистам предлагают еще так называемый магистерский год, не выглядит продуманной. Практически такая магистратура превращается в "подготовительный класс" для аспирантов⁶. Логично было бы сократить первую ступень до 4 лет (кроме медиков) с преобладанием общих учебных курсов. А затем по итогам успеваемости и, естественно, по желанию набирать группы магистрантов для специализаций, но уже на 2 года и не ограничивать этот набор единичными кандидатурами. Это сделает более гибким и последующее трудоустройство выпускников. Такая система уже применяется в отдельных университетах Украины [4], России, разрабатывалась в БГУ. Пора бы ей дать ход, а не усложнять действующие учебные планы, не меняя основных принципов системы, что у нас происходит сегодня, когда часто спецкурсы начинаются уже на 1-2 годах обучения и буквально вклиниваются в общие курсы.

Настоятельно необходимо кардинально реформировать заочное обучение. Оно превратилось в тиражирование весьма условных знаний. Вспоминается давнишняя мысль еще первых кавээнщиков: "Дневное обучение требует знаний, желания и терпения, вечернее – желания и терпения, заочное – только терпения". Логично было бы всем, желающим учиться без отрыва от работы, при зачислении предоставлять пакет заданий на каждый курс. Справился со всеми заданиями во взаимосогласованное время и успешно сдал экзамены – иди дальше. Нет, оставайся на соответствующем курсе, пока не выполнишь все требуемое программой, хоть "сто лет". И никаких отчислений за неуспеваемость. Естественно, такая система должна быть платной, участие в установочных и итоговых (зачетно-экзаменационных) сессиях – добровольное. Иное – второе высшее образование: там другая мотивация и соответствующий базовый уровень.

Еще одной проблемой нашего, уже конкретно исторического образования являются слабые межпредметные связи. Особенно это относится к взаимоотношению истории Беларуси с зарубежной, всеобщей историей. Проблема эта имеет корни в нашем недавнем прошлом, когда национальная история рассматривалась как придаток к истории СССР.

⁶ Примечательно, что в новейших документах МО Беларуси понятие *магистр* заменено более громоздким, но нейтральным: *вторая ступень высшего образования*.

Приобретя самостоятельность, история Беларуси стала восприниматься как самодостаточный курс. Во многом это обусловлено традициями нашего академического центра – Института истории, тематика которого практически не выходит за национальные и географические рамки нашей страны. Вспоминается, как на одной научной конференции на вопрос, почему докладчик ограничил рассмотрение частной проблемы аграрной истории времен ВКЛ современными границами Беларуси, последовал ответ: а за ее пределами – другие страны. Показательно, что среди приоритетных программ научных работ, принятых уже на 2011–2015 гг., значатся только проблемы собственно белорусской истории. Нашей кафедре всеобщей истории, уже давно активно сотрудничающей с минскими коллегами, в том числе и с Институтом истории НАН РБ, с трудом удастся вписываться в эти узкие рамки.

И это тогда, когда сравнительные исследования – *компаративистика* – получили в мировой исторической науке широкое распространение! Ведь сравнение – это путь к пониманию. Замыкание в собственной проблематике чревато ошибками, примером которых могут быть недавние попытки просто переписать в национальном ключе историю становления белорусского общества и государственности. Они, как известно, привели к необоснованным выводам о ВКЛ как именно белорусском государстве, вызвали многочисленные возражения и даже ироничные замечания многих, в том числе и белорусских историков. Идея национальной истории была искажена, и появились попытки вновь превратить ее в "политику, опрокинутую в прошлое". Адекватное историческим реалиям изучение нашей истории невозможно без вписывания в общеисторический контекст. Но компаративистика имеет свои особенности, без учета которых она может превратиться в набор вырванных из контекста сопоставлений [4, С. 4].

Прежде всего – это выбор исследовательского поля. При изучении историй сопредельных и, тем более, отдаленных регионов приходится обращаться не к первоисточникам, а к историографическим традициям соответствующих стран. Другая проблема – выбор сопоставляемых явлений, ибо в разных регионах они вписаны в разный исторический контекст. Выход, во-первых, в максимально полном охвате соответствующей иностранной историографии и, во-вторых, в анализе не фактов, подбор которых может оказаться случайным, а структур, изучение которых позволяет сопоставлять общества, развивающиеся в разных ритмах.

Такие исследования необходимы нашей историографии для определения места Беларуси на исторической карте Европы. Познавательные возможности и методика исследований опробована нами на примерах сравнительного изучения средневековой аграрной истории Европы и анализа средневековых цивилизаций [5]. В первом случае проработана практически вся национальная историография центрально- и восточно-европейских стран, насчитывающая около 3000 наименований, что позволило сопоставить динамику и региональную специфику аграрных процессов, и, в итоге, разработать концепцию, объяснившую причины неравномерности развития средневековых европейских обществ. Затем эта концепция была проверена при сравнительном изучении генезиса и особенностей основных средневековых цивилизаций Старого и Нового Света [6, 7].

Результаты проведенных исследований широко используются в учебном процессе для расширения исторического кругозора студентов, выработки стереоскопического представления о развитии средневековых обществ. Такие подходы целесообразно было бы применять и при изучении других исторических эпох.

Литература

1. <http://polit.ru/institutes/2010/04/26/history.html>
2. <http://polit.ru/analytics/2010/03/09/coravstr.html>.
3. <http://polit.ua/lectures/2010/01/22/ruben.html>.
4. <http://polit.ru/science/2010/03/05/university.html>.
5. Сравнительная история: методы, задачи, перспективы. – М., 2003.
6. Риер Я.Г. Аграрный мир Восточной и Центральной Европы в средние века по археологическим данным. – Могилев, 2000.
7. Риер Я.Г. Цивилизации средневековья и начала нового времени: опыт структурного анализа. – Могилев, 2003.