

ОБ ОДНОЙ АКТУАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОСОФСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИМ ФИЛОСОФИИ

Бугера В.Е.

Уфимский государственный нефтяной технический университет

В статье рассматриваются вопросы, связанные с тестированием студентов технических вузов по философии.

Тестирование становится все популярнее, все шире внедряется в педагогическую практику высшей школы... С одной стороны, это даже и хорошо: формализуя процесс оценки преподавателем знаний студента, тесты значительно ограничивают возможности преподавательского произвола в этой сфере. Разница между преподавателем, руководствующимся ясными и однозначными, *безличными* нормативами теста, и другим преподавателем, ставящим студенту "5" или "2" исходя из своего *личного* мнения, аналогична разнице между правовым и неправовым государством. Но давайте зададимся еретическим вопросом: *а всегда ли - и во всем ли - правовой порядок эффективнее неправового?*

Если требуется оценить *степень запоминания* студентом *информации*, преподанной ему в готовом виде, - тогда, конечно, эффективность тестирования велика и бесспорна. Иначе обстоит дело с оценкой *творческих навыков*, способности *самому генерировать новые продуктивные идеи*. Всякое дело оценивается по его результатам; следовательно, акт интеллектуального творчества может быть оценен не иначе, как по качеству новых умозаключений и выводов, которые будут сотворены в ходе этого акта. *И как же возможно заранее заложить в нормативы теста то, что еще не создано?* - Ясное дело, что никак.

Даже если тест специально разрабатывается для того, чтобы определить степень развития творческих способностей человека, самое большее, что можно установить с его помощью, - это *размах творческой фантазии* данной личности. Оценить *плодотворность* этой фантазии - а значит, и *стимулировать самовоспитание личности с богатой фантазией, превращение ею своей фантазии в способность творить прекрасные и полезные плоды* - с помощью какого бы то ни было теста нельзя, поскольку всякое тестирование *результатов*

какой бы то ни было деятельности сводится к их оценке *по сравнению с заранее данным образцом*. А ведь творчество является самим собой в тем большей мере, чем больше оно представляет собой создание *качественно нового*, несравнимого со старыми образцами...

Чем больше тестирование будет внедряться в преподавание философии, тем в большей степени работа студентов по изучению этой дисциплины будет превращаться в зубрежку.

Конечно, есть такие подразделения философии как учебной дисциплины, для изучения которых зубрежка необходима студенту - например, история философии; *но все то в философии, что нуждается в заучивании на память, необходимо только будущему специалисту-философу, но отнюдь не будущему специалисту в любой другой сфере деятельности*. Будущему инженеру, врачу или юристу вовсе не обязательно точно помнить, в каком веке жил Боэций или чем различались философские взгляды Авиценны и Аверроэса (для врача, например, будет вполне достаточно знать медицинские открытия Авиценны); ему нужно изучать философию в первую очередь для того, чтобы *приобрести и развить навыки доказательного, критического, творческого мышления*, которые пригодятся ему в его профессиональной и общественной деятельности. Конечно, это не значит, что, скажем, студентов-юристов или "технарей" надо обучать только логике и теории познания; это означает лишь то, что во всех областях философии - и в теории познания, и в социальной философии, и в философии психологии, и в философии природы - студентов-нефилософов нужно обучать тому, чего никак не включишь в варианты ответа на вопросы теста: *умению приходить к новым, не обязательно заранее известным преподавателю выводам, логично доказанным и выдерживающим проверку на истинность*.

Для того, чтобы научить студентов генерировать новые плодотворные идеи, старая добрая пятибалльная система подходит гораздо больше, чем новомодные тесты. *Если преподаватель будет стараться поощрять творчество студентов*, то он сможет ставить им пятерки за рождение новых, логичных и обоснованных выводов с не меньшим успехом, чем за точное воспроизведение готовых формулировок, записанных на лекции или вычитанных в учебнике. Конечно, преподаватель может и не поощрять творческого мышления студентов -

при такой системе, когда сам преподаватель решает, какую оценку поставить, почти все зависит именно от него, в то время как тест безличен и холодно-объективен. Однако с преподавателем студентам может не повезти, а может и повезти - может попасться ведь и такой преподаватель, который поощряет творческое мышление; в то же время *никакой*, даже самый изощренный, тест *в принципе* не может поощрять творческое мышление, поскольку во всяком тесте, оценивающем результаты интеллектуальной деятельности, *заранее* предусмотрены *определенные* варианты ответов, за которые полагается больший или меньший балл.

* * *

В системе образования, типичной для цивилизованного общества, тестирование студентов точно так же предполагает деление людей, участвующих в процессе обучения, на обучающих и обучаемых, как и оценка студенческой работы по личному мнению преподавателя: именно преподаватель проверяет результаты тестирования и фиксирует полученные студентом баллы. Конечно, тест можно приспособить и к другим отношениям в процессе обучения - например, с не меньшим успехом, чем командующий учеником учитель, тесты могла бы использовать группа людей, совместно обучающихся чему-либо без руководства извне и не делящаяся на обучающих и обучаемых; однако в то же время тесты могут не менее эффективно использоваться при стопроцентно авторитарных, без всякой примеси контроля подчиненных над руководителями, отношениях между учителями и учениками. *Сам по себе тест ничуть не более демократичен, чем оценка по личному мнению преподавателя*; он просто *безличен*, очевидно *одинаково* строг ко всем и каждому, что может создавать иллюзию демократизма. Тест не уменьшает зависимость студента от властной преподавательской руки, проставляющей оценку в журнале; он просто превращает преподавателя из живого человека из плоти и крови, который способен ошибаться и решения которого можно подвергать сомнению, в холодную, бездушную, *непогрешимую и лично не отвечающую за проставленные ею оценки* машину, вся роль которой сводится к механическому проставлению баллов в соответствии со святым нормативом Его Величества Теста.

Продолжим аналогию с правовым и неправовым государством. В правовом государстве точно так же, как и в неправовом, большинство населения авторитарно управляется меньшинством, наделенным реальной экономической и политической властью; однако эта власть принимает облик Закона - безличного алгоритма поведения, формально одинакового для всех, и потому оказывается более анонимной, чем в неправовом государстве (реальные "хозяева жизни", люди из плоти и крови, скрываются за ширмой Закона), и менее непривлекательной для управляемых масс, чем откровенный произвол (когда провозглашается "единый для всех" закон, то у человека, лишённого реальной власти, может создаваться впечатление, что якобы "все-таки есть на свете хоть какая-то справедливость"). Благодаря последнему обстоятельству правовое государство *эффективнее препятствует развитию у управляемых масс воли к сопротивлению*, чем неправовое: неправовое государство порождает чувство протеста, способного при определенных условиях развиться в готовность бороться с произволом до конца, а правовое государство, напротив, формирует у широких масс привычку укладывать себя в рамки закона и стремиться к улучшению своей жизни в рамках данной общественной системы, не изменяя эту систему в корне.

Точно так же обстоит дело и с системами оценки студенческой работы. Если преподаватель оценивает работу студентов на основе своего личного мнения, то развитие творческих способностей у студентов может при этом стимулироваться не только в том случае, если преподаватель будет тому способствовать: даже тогда, когда преподаватель изо всех сил глушит творческую активность студентов, наиболее сильные и мыслящие личности среди них воспримут это как произвол - *и чувство протеста против такого произвола в ряде случаев будет становиться мощным стимулом развития творческих способностей*. Что же касается теста по философии, то он, в силу своей безличности и одинаковости для всех, гораздо менее непривлекателен для студентов, чем самодур-преподаватель - а значит, не вызовет у них такого чувства протеста, как последний. Студенты сравнительно охотно примут правила игры, диктуемые тестом, втянутся в зубрежку - и прощай, надежда на развитие их творческих способностей! Точно так же, как правовое государство уменьшает

способность основной массы своих граждан к социальному творчеству (изменению общественных отношений), тесты по философии резко уменьшат у подавляющего большинства студентов даже те, обычно не очень-то развитые, способности к интеллектуальному творчеству, которые у них уже имелись до поступления в вуз.

* * *

Впрочем, может быть, именно это и есть настоящая цель современной системы высшего образования? Может быть, все разговоры о необходимости формировать специалиста как творческую личность - это всего лишь красивые декларации? Может быть, в действительности перед преподавателями, обучающими философии студентов нефилософских специальностей, стоит другая задача - загрузить мозги студентов кучею зазубренной, без критики воспринятой информации, отучить их от критического размышления о проблемах человека и общества и таким образом сделать из них заведомо лояльных граждан, беспрекословно подчиняющихся власти предержащим? В таком случае тот факт, что сегодня поощряется как можно более широкое использование тестов в процессе преподавания философии студентам нефилософских специальностей, вполне объясним. Но тогда давайте будем честны: прекратим все разговоры о необходимости воспитания творческих личностей, а саму учебную дисциплину под названием философия ("любовь к мудрости") назовем как-нибудь иначе. Например, законом божьим.

Во всяком случае, следует ясно осознавать и честно признавать тот факт, что *тест по философии* - если его применять за пределами оценки запоминания дат жизни философов и названий их книг, если его использовать для оценки студенческих суждений и умозаключений - *в зародыше губит навыки творческого, критического мышления*. Если уж в системе образования классового общества нельзя избавиться от деления на обучающихся и обучаемых, то, пока существует такая система образования, пусть лучше в процессе оценки работы студентов царит преподавательское самодержавие, чем мертвящая диктатура теста.

* * *

Но, если дело обстоит таким образом, возникает вопрос: почему же среди наших философов почти никто не возвышает голос против тестового цунами, смывающего живое преподавание философии в вузах? Чтобы понять это, следует присмотреться поближе к современной гуманитарной интеллигенции.

Элитарное самосознание - вот то общее, что присуще психологии и «хозяев жизни», управляющих банками и государствами, и прислуживающих им интеллектуалов: литераторов, артистов, художников, режиссеров, преподавателей... У первых оно обусловлено их реальной властью над людьми - властью, которую дают деньги и государственный аппарат. Что же касается вторых, то они тоже обладают своего рода «властью»: их профессия заключается в том, чтобы формировать духовный мир своих читателей, зрителей, слушателей. Горький совершенно правильно назвал гуманитарную интеллигенцию «инженерами человеческих душ»; он и сам был одним из таких инженеров. Отсюда и элитное самосознание: раз они - инженеры, а души для них - стройматериал, то в массе своей интеллигентно-гуманитарии с *необходимостью* оказываются склонными считать себя (более или менее осознанно) элитой. Это делает их способными не просто более или менее последовательно идеологически отражать существенные интересы господствующих классов, но делать это искренне, от души, «не за страх, а за совесть», повинувшись не только корыстным мотивам, но и собственной душевной потребности.

Элитарное самосознание хотя и было присуще интеллигентам-гуманитариям на всех этапах развития капиталистического общества, но с разной степенью выраженности. Наиболее ярко выраженным в мировоззрении интеллигента-гуманитария оно стало в XX веке, когда доля авторитарных отношений собственности и управления в структуре общества возросла и начала очевидно доминировать во всем мире. Обе общественные формы, существовавшие в XX веке - и монополистический капитализм, и неоазиатская общественно-экономическая формация - характеризуются крайней иерархичностью *независимо от политических форм правления и особенностей экономического строя* (то есть идет ли речь о «либеральном» или «тоталитарном» обществе, о «демократии» или «диктатуре»). Бердяев не зря говорил о «новом

средневековье» применительно к обществу и культуре XX века: на смену свободно-конкурентному капитализму, с присущей ему некоторой примесью тенденций эгалитаризации в повседневном быту и политике (тенденций, связанных с заменой остатков старых феодальных структур новыми, капиталистическими общественными институтами - и парадоксальным образом сочетавшихся с *реальным ростом* доли авторитарных отношений собственности и управления в обществе), пришла эпоха, категорическим императивом которой стало изречение «я начальник - ты дурак!». Даже эгалитарные учения вроде марксизма, ведущие свое начало из свободолобивого XIX века, с неизбежностью [см. 1, с. 177-181] превращались в инструмент господства новых владык, неограниченность власти которых порождает ассоциации с египетскими фараонами. Естественно, что в XX веке элитарное самосознание обострилось у всех тех общественных слоев, которым оно было присуще. Что же касается интеллигентов, особенно интеллигентов-гуманитариев, то у них, помимо этого, обострился и присущий *им комплекс неполноценности*.

Комплекс неполноценности интеллигента-гуманитария - неизбежный результат неизбежного противоречия между его элитарным самосознанием и его же ролью слуги господствующих классов. «Властвуя» над душами людей, интеллигент-гуманитарий на самом деле лишь выполняет заказ капиталиста или приказ чиновника; осознание этого факта, вступая в конфликт с интеллигентской претенциозностью, порождает устойчивый невроз и формирует в характере интеллигента-гуманитария психопатические черты. Огромные амбиции - и неуверенность в себе; зависть к высшим и боязливое преклонение перед ними - и лакейское презрение к тем, кто стоит ниже него на социальной лестнице; и страх, страх, безумный страх перед жизнью, перед завтрашним днем, - вот чем характеризуется сознание типичного интеллигента-гуманитария. И особенно ярко такая психология проявилась у гуманитарной интеллигенции именно в XX веке, когда унижение человека гигантскими иерархическими структурами достигло невиданной со времен средневековья глубины. Если в XIX веке - когда, во-первых, процветал свободно-конкурентный капитализм, дававший интеллигенту более широкие возможности выбора между разными заказчиками и нанимателями, чем в XX веке, а во-вторых, интеллигент-гуманитарий (так же, как

и интеллигент-«технар») был еще достаточно редкой фигурой, и рост спроса на его труд устойчиво обгонял рост воспроизводства интеллигенции - интеллигент-гуманитарий был еще настолько уверен в себе, что мог (хотя и не всегда, даже не в большинстве случаев, но все же частенько) подавлять свой комплекс неполноценности, *искренне* принимая систему *эгалитарных* идей и вырабатывая у себя не элитарное, а эгалитарное самосознание, то в XX веке оснований для такой самоуверенности у него осталось гораздо меньше: ему ясно дали понять, что он – лишь маленький винтик в большой машине [подробнее об этом см. 2, с. 120-128; 3, с. 183-188].

Комплексом неполноценности современной гуманитарной интеллигенции хорошо объясняется готовность нашего "философского сообщества" выполнять любой социальный заказ буржуазии в сфере преподавания: поступил заказ на тестирование по философии - преподаватели философии ответят "есть", даже если в результате новых реформ в системе высшего образования с конвейера этого самого образования будут сходиться сушие роботы с абсолютно штампованными мозгами. А элитарное интеллигентское самосознание парадоксальным образом подкрепляет эту готовность следовать капиталистическому социальному заказу на односторонних специалистов со штампованными мозгами: если мы - инженеры человеческих душ, а молодые души - заготовки в наших руках, то почему бы не штамповать их, если и наниматели того требуют, и сами заготовки вроде бы не против?..

Литература

1. Бугера В. Компьютеризация как предпосылка социалистической революции // Альтернативы. 1999. № 3.
2. Бугера В. Социальная сущность и роль философии Ницше. М., 2005.
3. Бугера В. Сущность человека. М., 2005.