

П.А. Пучков

Единый государственный экзамен как проблема

Процесс с Болонской системой спровоцировал новый виток дискуссий вокруг Единого государственного экзамена. Не выступая однозначно за сохранение ЕГЭ в нынешнем виде или его отмену, мне хотелось бы поговорить о том, какие проблемы школьного исторического образования мы в действительности обсуждаем, когда говорим о «проблеме ЕГЭ».

Единым экзаменом недовольны университеты. Не все, но многие. Скептическое отношение университетов к ЕГЭ объясняется (минимум) двумя соображениями: а) качество контрольно-измерительных материалов далеко не всегда позволяет произвести адекватную оценку знаний и компетенций выпускников; б) даже при идеальном качестве контрольно-измерительных материалов ЕГЭ может проверять исключительно содержание школьной программы, полное освоение которой совсем не гарантирует, что выпускник готов к освоению образовательных программ университетов. Первая проблема решается без отмены ЕГЭ, вторая намного серьезнее.

Единый экзамен, являясь выпускным и вступительным одновременно, оказывает исключительно сильное и многоплановое влияние на всю систему школьного образования. Профильный предмет фокусирует на себе почти все внимание старшеклассников, снижая ценность непрофильных пред-

метов. В случае истории это фатально. Социальные науки, эмансипировавшиеся в конце XIX в. от истории, во второй половине XX в. триумфально вернулись в поле исторических исследований. Социология, политология, культурология, антропология обеспечивают современного историка необходимым для продуктивной работы аналитическим инструментарием. И так получилось, что все эти дисциплины, наряду с философией и экономикой, оказались вне рамок школьной истории. За них отвечает обществознание, ценность которого для ученика, сдающего историю, почти абсолютно девальвировалась (редкий школьник одинаково мобилизован на успешную сдачу экзамена по обоим предметам). Это негативно сказывается на общетеоретической подготовке выпускников, которая и без того никогда не была сильной стороной современной российской школы.

Но проблема еще шире. Что изучает школьник под видом истории? Майкл Дэвид-Фокс очень точно заметил, что «старые исторические парадигмы никогда не умирают, они упрощаются и попадают в учебники»¹. В случае школьной истории дела обстоят даже хуже: в школе мы имеем дело не с научной дисциплиной «история», а ее омонимом. В этом заключается качественное отличие этого предмета от всех прочих предметов школьной программы. И дело совсем не в том, что какие-то конкретные интерпретации исторических явлений, считающиеся в школьных учебниках конвенциональными, в действительности устарели. Проблема в другом. Школьная история в принципе не ориентирована на экс-

Павел Андреевич Пучков – кандидат исторических наук, доцент Школы исторических наук Факультета гуманитарных наук Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва.

E-mail: pa.puchkov@hse.ru

пликацию собственно **научной** составляющей дисциплины, название которой носит. Школьная история – это рассказ о прошлом (story), а не история как «общественнонаучное знание о прошлой социальной реальности»². От физики, биологии, математики и (даже) обществознания школьная история отличается тем, что ничего не говорит о том, как знание о прошлом добывается и как исторические реконструкции производятся. В лучшем случае сообщается, что историки работают с источниками и демонстрируются примеры их критического чтения, т. е. в методологическом плане мы находимся на уровне Бартольда Георга Нибурра, в лучшем случае – Шарля Виктора Ланглуа и Шарля Сеньобоса. Прекрасные авторы для своего времени. Но на дворе третье десятилетие XXI в. И в этом заключается главная причина сомнений в том, что освоение школьной программы по предмету «история» что-то говорит нам о реальной квалификации выпускника и его / её готовности изучать дисциплину на университетском уровне. Высокий балл ЕГЭ по точным и естественным наукам говорит именно об этом: школьник освоил основной (или даже продвинутый) инструментарий, знаком с базовыми проблемами науки (разумеется, не со всеми) и может двигаться дальше. Что нам говорит высокий балл по истории? Что он(а) изучил(а) некоторое количество фактов, но едва ли понимает, что такое исторический факт³. Что он(а) умеет извлекать самую элементарную информацию из исторических источников, но едва ли даже представляет всю проблематичность этой операции с научной точки зрения. И так далее. При таких требованиях разница даже в 20 баллов в результатах ЕГЭ, колоссальная с точки зрения шансов на поступление в топовый вуз, совершенно ничего не говорит о квалификации абитуриента. Про освоение программы, наверное, говорит, но, повторюсь, программа такова, что её полное освоение в действительности мало о чем свидетельствует (хотя неспособность освоить даже её уже о чем-то говорит).

Типичный контраргумент: «так было всегда». Во-первых, не всегда. Советская школа и советский вуз имели единую историческую методологию, и она артикулировалась. Мы объясняли, как именно мы работаем с прошлым и на основании каких предположений создаем исторические реконструкции. При всей ущербности той методологии она существовала в эксплицированном виде, и иные варианты исторических реконструкций предполагали критическую позицию в отношении исторического материализма как первоосновы опровергаемых построений. Выпускник советской школы имел представление хотя бы о вульгарном марксизме, выпускник современной российской школы обычно не имеет представлений о методологии вообще и не понимает, какое отношение к истории она имеет. Во-вторых, дистанция между школой и университетом может быть большей или меньшей, но они должны находиться в поле зрения друг друга. Наша ситуация больше похожа на существование в параллельных реальностях. За последние полвека социальные науки пережили несколько «поворотов»⁴, которые заставили крепко задуматься об их аксиоматике. И пересборка оснований социогуманитарного знания не завершилась. Вступать в это поле, не имея вообще никаких представлений о той проблематике, которая считается актуальной, особенно сложно. Речь, конечно, не идет о том, что школа должна сделать из старшеклассника квалифицированного историка к выпуску. Задачу хорошо сформулировал Дэниел Уиллингем: *...реалистичная цель, которую способны достичь ваши школьники, заключается в осознанном восприятии знаний. Возможно, ученик и не создаст собственную научную теорию, но ему вполне по силам прийти к глубокому пониманию уже существующей системы научных принципов. Возможно, школьник не в состоянии справиться с задачей написания нового исторического нарратива, но он способен изучить и понять нарратив, предложенный кем-то другим.*

Но и это не является конечным пунктом школьного обучения. Даже если ученики пока не могут в полной мере участвовать в научном процессе (или не собираются посвятить себя науке), они вполне способны понять, как функционирует и развивается наука. <...> Ваша цель состоит не в том, чтобы призывать учеников к участию в создании знаний, а в том, чтобы они получили представление о том, как другие люди создают знание⁵.

Осознанное восприятие знаний и понимание, как функционирует и развивается наука – очень амбициозная по меркам современной российской школы цель, но если предполагается, что полного освоения школьной программы достаточно, чтобы поступить в университет, то цель может быть только такой, потому что в университете вчерашние школьники должны иметь дело именно с наукой. И вот здесь мы подходим к главной, на мой взгляд, проблеме ЕГЭ. Несовершенство контрольно-измерительных материалов поправимо. Проблема фокусировки на профильном предмете решается переводом школы на 12-летний формат и с выделением последнего года на подготовку только к тем предметам, которые нужны выпускникам. Намного страшнее тотальность ЕГЭ. Раз экзамен выпускной и вступительный, значит выпускникам можно не интересоваться ничем, что выходит за пределы ЕГЭ. Старая система, разделявшая выпускные и вступительные экзамены и делегировавшая вузам право самостоятельно проводить последние, имела множество «минусов», но и один весомый «плюс»: выпускники знали, что кроме школьного знания по профильному предмету есть какое-то другое. Сегодня все сводится к сакраментальному вопросу «А как в ЕГЭ писать?», потому что всё, что за пределами единого экзамена, неважно, и можно безболезненно практиковать «туннельное зрение».

Означает ли это, что отмена ЕГЭ будет правильным шагом? Нет. Отмена единого экзамена, конечно, вернет старые стимулы интересоваться чем-то внешкольным,

но сущностная проблема неактуальности школьного исторического образования так не решается. ЕГЭ можно поблагодарить за то, что он эту проблему по-своему заостряет (и до какой-то степени обостряет). Но её решение лежит вне рамок формата экзамена. Последний должен подстраиваться под содержание образования, не деформируя его. Много лет мы наблюдаем дискуссии, которые лишь поверхностно касаются самого характера исторического школьного образования: что и как нужно говорить про сталинские репрессии, достаточно ли в учебниках материала про Великую Отечественную войну, правильно ли поданы успехи последних лет, не слишком ли европоцентричен школьный курс как таковой и т. д. Все эти широко обсуждаемые сюжеты касаются лишь фактологической стороны вопроса, любые ответы на них повлияют лишь на содержание соответствующих параграфов, но не на содержание исторического образования как такового. В лучшем случае мы прокачаем дидактическую составляющую курса, напугав школьников масштабами сталинского террора и восхитив достижениями эры развитого госкапитализма. Но и только. Станут ли они лучше понимать устройство и принципы функционирования советского партийно-государственного аппарата 1930-х гг.? Станет ли их историческое воображение менее европоцентристским от того, что мы подробнее опишем китайский опыт XIX в. в западных терминах модернизации? Уверен, что нет. Качество исторических представлений определяется не их экстенсивностью, не растянутостью по хронологической шкале и географическим параллелям и меридианам. Очень часто упорные собиратели «исторических фактов» обладают крайне примитивными представлениями об историческом процессе. Чем больше мы спорим о том, какую еще географическую область и исторический период должен покрыть школьный курс истории, тем меньше внимания уделяем качеству самого покрытия. Школьный курс нужно не перекраивать,

а перепрошивать: более плотно работать с ограниченным количеством сюжетов, максимально полно раскрывая эвристический потенциал каждого, используя актуальный аналитический инструментарий и лучшие наработки специалистов в методике преподавания, которые знают, как именно обеспечить освоение школьниками подобных инструментов. Только так можно обеспечить междисциплинарность в социогуманитарной сфере и приблизить среднюю школу к высшей. Сократив до приемлемых показателей этот разрыв можно задаться следующим вопросом: как должен выглядеть экзамен, который адекватно проверяет освоение школьного курса и допускает к обучению в университете. Он вполне может быть единым и государственным, но содержательно иным.

Меньше всего мне бы хотелось, чтобы изложенное выше звучало как элитистская критика школы, призыв к деконструкции образовательной традиции в угоду постмодернистской парадигме или утопические мечтания оторванного от реальной школьной жизни человека. Проблема соотношения *структуры и действия* (structure / agency), классическая для социологической теории, в случае школьного образования явлена очень наглядно. Кажется, что пространство для *действия* сейчас минимально, а ограничивающие действие *структуры*, напротив, представляются очень жесткими. Не похоже, что государство всерьез заинтересовано что-то менять в образовании, особенно историческом; совсем не факт, что учительский корпус готов к масштабным переменам (сколько их уже пришлось пережить за последние годы); вероятно, реформа исторического образования

в указанном направлении не получит общественного одобрения. Но агентность а) никогда не бывает нулевой и б) возможности для действия периодически открываются. Поэтому важно обсуждать действительно серьезные проблемы образования, даже если в данный момент изменить что-то не представляется возможным. Прагматический подход в духе «обсуждаем только то, на что можно повлиять здесь и сейчас» по-своему понятен, но не исключено, что такое самоограничение как раз и приводит к тому, что пространство для действия ограничивается. Не стоит позволять бытию полностью определять сознание, двусторонние связи намного продуктивнее и пока что даже законны.

Ключевые слова: Единый государственный экзамен, школьная программа, междисциплинарность.

Keywords: Unified state exam, school curriculum for history, interdisciplinary approach.

Примечания

¹ Дэвид-Фокс М. Пересекая границы. Модерность, идеология и культура в России и Советском Союзе. М., 2020. С. 221.

² Савельева И.М., Полетаев А.В. Теория исторического знания. СПб., 2007. С. 6.

³ См.: Кром М.М. Что такое исторический факт. Эволюция представлений об основной категории исторического познания // Вестник Пермского университета. Серия «История». 2018. Вып. 4(43). С. 5–14.

⁴ Susen S. The «Postmodern Turn» in the Social Sciences. L., 2015.

⁵ Уиллингем Д. Почему ученики не любят школу. Когнитивный психолог отвечает на вопросы о том, как функционирует разум, и что это означает для школьных занятий. М., 2020. С. 191–192.

