

История

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В КЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ю. Апарина

Педагогическая диагностика готовности детей к обучению в школе, как и всякая научная проблема, имеет свою предысторию, связанную с развитием педагогической теории и образовательной деятельности. Предыстория нашей проблемы начинается там, где впервые появляется школа как социальный институт и (хотя бы примитивная) организационная структура — то есть во времена первых цивилизаций. В эпоху первобытного строя ни школ, ни отбора в них не было — обучение шло в большой семье для всех выживших детей при смертности в раннем детстве до 90%.

С самого начала образовательной практики древних цивилизаций и в Древнем Египте, и в городах-государствах Древней Месопотамии уже в III тысячелетии до н.э. жрецы были организаторами и учителями школ всех уровней — от придворных до провинциальных храмовых школ, готовящих местный административный аппарат. Дети свободных граждан по мере взросления приводились в школы и начинали обучаться основам грамоты,

Традиции

счёта, мифологии. Отбор проводился самим учителем-жрецом сугубо визуально и при первых же неудачах обучения мог иметь «обратный ход» — ребёнка отправляли домой «дозреть» или же держали в школе до тех пор, пока он после многократных повторений всё же что-то усваивал.

В государствах Эллады обычно ограничивалось число детей свободных граждан, обучающихся в начальной школе. Полис оплачивал из муниципальных средств учителя начальной школы для бедных, выделял для занятий в гимназии аллеи, залы и портики храмов, поручал самым уважаемым и образованным гражданам обязанности гимназиархов (строителей гимназии и организаторов состязаний и праздников в них). Никакого специального отбора детей в школы не было — учителя учили тех, кто приходил, и так, как умели.

В Риме в период расцвета республики (III—I века до н.э.) считалось хорошим тоном, чтобы отец сам обучал сына чтению и письму, воинским упражнениям, плаванию, основам морали и права, хозяйства (даже в том случае, если в дом брали греческих учителей-наёмников или рабов). Впервые в теории педагогической диагностики попытки предложить программу отбора детей в школу предпринимает

римский оратор-методист Квинтилиан. Среди советов контрольно-диагностического характера, которые давал педагогу Квинтилиан в трактате «О воспитании оратора», мы находим не только общие пожелания учителям изучать возможности ребёнка, но и указания на необходимость изучения свойства ума и характера поручаемого ему ученика, особенностей его памяти. Как нам представляется, пользовались такими советами преимущественно педагоги старшей школы, да и то скорее меньшинство. В начальной школе малограмотный учитель вряд ли утруждал себя такими заботами.

В воспитательной системе христианства образование юношества достигало своей цели тогда, когда «будет совершен Божий человек ко всякому доброму делу подготовлен» (Нов. Завет, 2 Тим., 3, 17). В приходской школе, где учителями были местные малограмотные священники, они не утруждали себя ни поиском эффективных методов обучения, ни тем более отбором детей в школу или диагностикой затруднений учащихся в усвоении знаний. Проблемы отбора детей в школу не было ни в византийской, ни в древнерусской, ни в мусульманской педагогической практике начальных школ. Она решалась самим учителем и его догово-

рённостью с родителями учащихся.

С полуторатысячелетним разрывом (после Квинтилиана) она начинает осознаваться дидактами Нового времени и в первую очередь Я.А. Коменским, проектировавшим свою систему школ для достижения всеобщей грамотности. В его представлении педагогический процесс неразрывно связан с изучением и раскрытием способностей ученика. Он выделяет шесть типов врождённых способностей: ученики с острым умом, стремящиеся к знанию и податливые; обладающие острым умом, но медлительные, хотя и послушные; ученики с острым умом и стремящиеся к знанию, но необузданные и упрямые; ученики послушные и любознательные при обучении, но медлительные и вялые; ученики тупые и, сверх того, равнодушные и вялые; ученики тупые, с извращённой и злобной натурой. Уже в программе материнской школы Я.А. Коменский даёт чёткий перечень свойств личности и базовых знаний и умений из различных отраслей, которыми должен обладать шестилетний ребёнок.

В Петровские времена и времена его преемников вплоть до Екатерины II дворянство было обязано учиться. Шагом вперёд в государственном контроле качества образо-

вания здесь было то, что изучение учащихся из категории призыва переходило в функциональные обязанности педагогов, хотя и не всегда чётко расписанные. Неготовность к обучению отданного в школу ученика сказывалась лишь на сроках его обучения и количестве наказаний, которым он подвергался.

Во второй половине XVIII века усилиями Екатерины Великой и Ивана Ивановича Бецкого создаётся система закрытых учебных заведений интернатного типа для воспитания новой породы людей из выходцев всех сословий — от подкидышей-сирот до дворянской элиты. Тщательному отбору воспитанников в закрытые учебные заведения И.И. Бецкой уделял особое внимание, требуя обязательного медицинского освидетельствования и в течение первого года обучения особого наблюдения за здоровьем и умственными способностями детей в целях отсева малопригодных к обучению. В уставе Воспитательного общества благородных девиц при Смольном монастыре, составленном И.И. Бецким, рекомендовалось внимательно определять степень способностей и успехов каждой воспитанницы, сравнивая в преподавании с уровнем умственного развития, «не отягощая излишними

История

Традиции

Традиции

понятиями ещё незрелый их разум». В воспитательных домах для сирот и подкидышей, учрежденных И.И. Бецким, с 1764 г. особое внимание уделялось выявлению путём наблюдений и опытов природных дарований детей. Затем «сообразно с природными дарованиями воспитанники делились на три группы: первая — лица, способные к наукам и искусствам; вторая — способные лишь к ремеслам и рукоделию (наибольшее число лиц); третья — способные лишь к самой простой работе.

Особое внимание просветители России уделяют качеству «входного контроля» подготовленности учащегося к обучению.

А.А. Прокопович-Антоновский (1763–1848) — профессор и директор Благородного Университетского пансиона — в своём трактате «О воспитании» писал: «Первым правилом воспитатель должен поставить себе то, чтобы заблаговременно исследовать способности воспитанника, смотрению его вверенного, и сообразно силам и дарованиям молодого человека размерять труды о нём и старанию. Никто не родится в свете, не получив к чему-либо способности». Он же отмечал, что «узнавши способности ума, надлежит употреблять средства, споспешествующие развёртыванию их в на-

правлении к доброй и спасательной цели».

Постоянное изучение воспитанников при приёме и на стадии обучения было характерно для Царскосельского лицея, обучение в котором во времена А.С. Пушкина строилось на гуманистических педагогических началах.

В конце XVIII — первой половине XIX века обогащается спектр диагностических идей и в Западной Европе, и в России.

А. Дистервег связывает изучение личности учащегося с накоплением учителем педагогического и психологического опыта, который вытекает из наблюдений за человеческой природой при данных условиях, в различных жизненных обстоятельствах.

Вторая и третья четверти XIX века в России представляют собой период усиленного внимания педагогов к личности воспитанника, к его изучению. Идея изучения учащихся в процессе обучения в целях его совершенствования почти столетие циркулировала в педагогических кругах России. Так, П.Г. Редкин (1808–1891), учредитель и многолетний председатель Педагогического собрания, в статье «Как учителю вести себя с учеником» отмечал, что учитель должен знать своих учеников; должен знать не только каких от них

можно ожидать познаний и работ, но и какого они поведения, характера, чтобы на этом основании судить о них справедливо. Как реально изучать учеников и с помощью каких методик, как строить эти методики — такие вопросы, за редким исключением, до конца XIX века оставались без ответа: методик как технологически разработанных диагностических процедур тогда ещё не было.

В истории разработки проблем педагогической диагностики (как и многих других важнейших педагогических проблем) К.Д. Ушинский выступает преимущественно как блестящий методолог, стремящийся обосновать (и доказать массовому учителю) необходимость систематического научного изучения учащихся с опорой на знания психологии. При этом изучение учащихся рассматривается им как

органический компонент и учебно-воспитательного процесса, и жизнедеятельности школы как социального организма. К.Д. Ушинский не ограничивал задачи изучения учащихся одной только школой. Отмечая необходимость изучения педагогами научной психологии, он призывал к изучению социальной среды. К.Д. Ушинский требовал: «Каждая школа должна хорошо знать среду, к которой принадлежат дети, воспитываемые в ней, и должна, сколько можно, бороться с вредным влиянием этой среды, давая полный простор влияниям хорошим».

В наше время эта позиция находит своё отражение в идее школы как социокультурного центра и рычага преобразования общества, развиваемой в концепции Московской академии образования начала 90-х годов.

История*История*