

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В РОССИИ

В статье представлена историография педагогического диагностирования. Выделены четыре этапа становления педагогической диагностики в России. Дано подробное описание первого этапа

На основе историко-аналитического метода представим историографию педагогического диагностирования как совокупности исторических исследований, относящихся к какой-либо проблеме [3, с. 250] и выделим этапы развития педагогического диагностирования. Логика исследования – от истоков педагогического диагностирования до придания статуса профессиональной функции учителя, выделения того особенного, что составляло приращение диагностического знания; учет логики развития образования в России и за рубежом в XX веке (Д. И. Латышина) [2]. Основой для выявления этапов развития педагогического диагностирования являются объективные общественно-экономические и социальные условия, а также содержание развития педагогического диагностирования в течение рассматриваемого этапа. Наш подход учитывает динамику развития диагностики в зависимости от этапов развития общеобразовательной школы, границами которых выступали реформы школы (каждый период развития отечественной школы характеризуется своеобразным местом роли педагогической диагностики) и этапы развития научного знания о педагогической диагностике, отслеживаемых нами по наличию ведущихся исследований, публикациям, включением данного понятия в учебники педагогических вузов.

Выделяем в развитии педагогического диагностирования четыре этапа, характерных для XX века.

На первом этапе – *экспериментальном* (с конца XIX – 30-х годов XX века) – начинается массовое обращение педагогов школ к изучению личности ребенка, а следовательно, и к диагностированию. Педагогическое диагностирование не носит собственно научного характера.

На втором этапе – *имплицитном* (30-х гг. – 60-х гг.) – педагогическое диагностирование существует в скрытой форме. Это объясняется последствиями разгрома «педологии».

На третьем этапе – *эксплицитном* (60 гг. – середина 90 гг.) – происходит возрождение идеи педагогического диагностирования, и оно начинает оформляться как наука, разрабатываются его теоретико-методологические основы, выделяются направления педагогического диагностирования. Этот период характеризуется неявным осуществлением педагогами функции прогнозирования.

Четвертый – *институциональный* (с середины 90 гг. XX века по настоящее время) – характеризуется изучением педагогического диагностирования, субъектом которого является педагог, как профессиональной функции учителя, закреплением ее в нормативных образовательных документах.

Первый период развития педагогического диагностирования (*экспериментальный*) обусловлен тем, что к концу XX века в России и странах запада в условиях монополистического капитализма начинается интенсивный поиск новых путей развития образования, обновления содержания, методов и организационных форм обучения. В западных странах эти изменения происходят, начиная с последней четверти XIX века. В России до 1917 года продолжается плавное развитие имеющихся теоретических идей, затем школа претерпевает революционные изменения. В 20-е гг. в России заимствуется зарубежная теория и практика, ориентированная на самостоятельность учащихся [2, с. 498].

В экспериментальном периоде происходит зарождение педагогического диагностирования, которое связано с понятиями «экспериментальная педагогика» и «педология».

В этот период формулируются первые положения диагностирования. Они заключаются в предоставлении педагогу возможности влиять на процесс принятия решений в образовательной практике, в диагностировании положительных и отрицательных последствий своей деятельности, в разработке прие-

мов и методов осуществления диагностической деятельности.

С периодом конца XIX – начала XX вв. связано рождение педагогической диагностики. Для отечественной педагогики данного периода характерно многообразие педагогических взглядов, школ, течений, концепций.

Наиболее значимыми из них, на наш взгляд, являются: экспериментальная педагогика, педолого-ориентированная концепция П. П. Блонского, культурно-историческая теория Л. С. Выготского.

Проследим историю возникновения и развития экспериментальной педагогики в России и попытаемся сделать вывод о том влиянии, которое оно оказало на развитие педагогической диагностики.

Согласно определению, предлагаемому Педагогической энциклопедией, «Экспериментальная педагогика – это одно из направлений педагогики, зародившееся в конце XIX века, согласно которому основой изучения ребенка и главным источником педагогических выводов являются эмпирические наблюдения и специально поставленный эксперимент» [4].

Экспериментальная педагогика критиковала «старую педагогику» за то, что она основывается на созерцании, самонаблюдении, что является недостаточно совершенным. Именно в этот период формируется идея «педагогики как точной науки», которая базируется не на интуиции учителя, а на изучении личности ученика. В научных воззрениях педагогического диагностирования появляется идея: средства воспитательного влияния нужно находить в самой природе ребенка.

Основу практической работы по распознаванию эффективности воспитания и обучения начинает составлять умение учителей наблюдать и анализировать факты поведения учеников.

Формируется представление о том, что обучение и воспитание должны определяться силами детей, их интересами, качеством и направлением их душевной жизни и деятельности.

Именно в этот период выдвигается тезис: педагогика должна обращаться к данным других наук, в которых изучается телесная или духовная природа человека.

Разрабатывается «естественный экспериментальный метод» А. Ф. Лазурского, сочетающий в себе элементы наблюдения и лабораторного эксперимента. Основное отличие

данного метода заключалось в сочетании экспериментальности исследования с естественностью условий проведения. Воздействие исследователя, основанное на предварительной гипотезе о его характере, осуществлялось в привычных для ребенка условиях деятельности. Субъекты исследования не предупреждались, что они выступают в роли испытуемых.

Так же А. Ф. Лазурский разработал и собственный метод составления детских характеристик: «экспериментальные уроки». Их суть состояла в том, что учитель фиксировал индивидуальные проявления личности, специфичные для данного вида уроков, а затем разрабатывал такой план урока, на котором было собрано все то, что дало бы возможность обнаружиться в наиболее яркой форме индивидуальным особенностям ребенка.

Идеи П. П. Блонского базировались на представлениях о ребенке как едином, неразрывном, динамически развивающемся под воздействием внутренних и внешних факторов организма, что позволило ему конструировать и использовать систему методов – объективное наблюдение, эксперимент, метод тестов, анкетный метод и др.

Ученый считал, что педагогическая диагностика должна была отвечать на следующие вопросы: что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников; какие показатели, методы использовать; где и как использовать результаты информации о качестве педдиagnostической деятельности; при каких условиях диагностика органически включается в целостный учебно-воспитательный процесс; каким образом научить учителей самоконтролю, учащихся – самопознанию.

Им была обоснована необходимость изучения ребенка в педагогическом процессе и при этом был разработан не только конкретный педагогический исследовательский инструментарий – стандарты возрастного развития, тесты учета достижений, методика социально-бытового обследования, но и была определена конкретная логика подхода к изучению ребенка. Согласно данной логике, исследование предполагалось начать с истории развития ребенка – *ретроспекции* (воспоминания о своем детстве). В педагогическом исследовании стали применять – *интроспекцию* – самонаблюдение. «Если нам нужно глубже узнать переживания изучаемого субъекта, мы расспрашиваем его о них, пользуясь его самонаблюдением. В таких случаях лучше

всего сначала дать ему возможность свободно рассказать о своем переживании и только после этого перейти к опросу его, к задаванию ему интересующих нас вопросов» [1].

Л. С. Выготским была написана в 1936 году монография «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства». В данной работе, впервые в истории российской педдиagnostики разработан полный алгоритм диагностического исследования личности ребенка.

Очень важно, что последним этапом диагностирования, согласно Л. С. Выготскому, должно быть педагогическое назначение, которое должно давать четкие указания относительно мероприятий, которые должны быть применены по отношению к ребенку, и относительно явлений, которые должны быть устранены этими мерами у ребенка.

Мы считаем целесообразным выделить внутри первого экспериментального этапа периоды становления педагогической диагностики в СССР.

При этом мы разделяем мнение исследователей [5, с. 18], согласно которому изучение данного периода можно вести, учитывая три условных этапа развития педагогической диагностики в данный период:

1. Первое десятилетие (1918–1927 гг.). Во время этого периода развитие теории и практики педагогической диагностики проходило в рамках дореволюционных научных традиций. Работа носила обследовательско-биологизаторский уклон и проводилась в рамках учреждений Наркомпроса и Наркомздрава РСФСР.

2. Период «великого перелома» в науке (1927–1931 гг.). Данный период знаменуется переоценкой педагогической диагностики с позиций «марксизма». В это же время из науки уходят ученые первого поколения, что приводит к падению научного уровня педагогической диагностики, от чего не спасает даже перевод педдиagnostической работы под началом Наркомпроса.

3. Период 1931–1936 гг. – период начавшейся критикой педологии и, как следствие, педдиagnostики, и закончившийся ее практическим разгромом, несмотря на полностью заверченный ею переход от биологизаторско-обследовательской деятельности к психолого-педагогической.

Педагогика того времени не считала необходимым сосредоточение основного внимания на контролирующей функции диагности-

ки, а исходила из того, что она должна являться необходимой составной частью педагогического процесса и зависит от задач и целей работы. Считалось, что оценивание и учет должны быть проникнуты элементами самодеятельности и творчества как учителя, так и ученика, но вместе с тем постановка их должна быть сильной и интересной для учащейся молодежи.

Проанализируем, что происходило с особенностями применения метода тестов в данный период. Позже, когда данный метод исследования подвергнется практически полному запрещению, в качестве основной причины объясняющей запрещение, будет назван непрофессионализм разработчиков. Однако нельзя говорить только о бездумном и «вульгарном» использовании тестов, в педагогической литературе того времени указывалось на ограниченные возможности данного диагностического метода. Говорилось о том, что они не могут быть признаны исчерпывающими и исключающими обычные формы учета, основанные на педагогическом наблюдении и изучении ежедневной деятельности ученика в классе. Отмечалось, что основное значение тесты могут иметь только при массовой оценке школьных групп, а оценки отдельного ученика с помощью тестов должны дополняться и контролироваться общей оценкой, основанной на длительном наблюдении. При этом следует отметить, что тесты использовались, как правило, несколько раз в году, чтобы не просто получить данные о состоянии достижений учащихся в момент проверки, но и для того, чтобы учитывать их продвижение. Именно в эти годы были разработаны уникальные тесты, направленные на диагностику:

- умения пользоваться диаграммами и графиками;
- знакомства с предметами культурного обихода;
- знакомства с устройством общества того времени и его установками.

В качестве преимуществ разработанных тогда тестов необходимо также отметить то, что они стояли вне всякой связи с какими-либо определенными учебниками и поэтому требовали от ребенка использования его жизненного опыта.

Основываясь на всем вышесказанном, можно сделать следующие выводы о том, что данный временной период привнес в развитие педагогической диагностики:

1. В соответствии с традициями, господствовавшими в школе того времени, диагностика стала рассматриваться как средство изучения ребенка, необходимое для его развития.

2. Рассматриваемый в 20-е годы учет, в первую очередь как самоучет, обусловил появление такого подхода к педагогической диагностике, когда на первый план выходит не её внешняя контролирующая функция, а модидиagnostика.

3. В данный период в основном сформировалась теоретическая основа педдиagnostической концепции обеспечения педагогического процесса, были разработаны основные подходы и требования к диагностическим методикам и правилам их практического применения.

Рассмотрим особенности развития педагогической диагностики в СССР в условно выделенный нами период 30-х годов прошлого века. Данный период характеризуется изменением целей образования в советской школе, основной целью становится повышение уровня образования учащихся, необходимое для их подготовки к продолжению обучения в техникумах и вузах. В постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 года указывалось, что коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно решает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук. В связи с изменившимися целями образования, а также в связи с «великим переломом» в науке, который сопровождался переоценкой педагогической диагностики с позиций марксизма, неизбежным становится и изменение целей диагностического вмешательства в педагогический процесс. Главной целью педагогической диагностики в данный период становится не столько изучение ребенка для его развития, сколько изучение с целью управления им, с целью влияния на него с учетом социального заказа общества. Старые подходы к использованию педдиagnostики искоренялись, что отчасти было справедливо, так как старая диагностика действительно страдала абстрактностью, схематизмом, излишним обследовательско-биологизаторским уклоном, излиш-

ним преклонением перед методом теста, использованием усложненных методик, неоправданным преобладанием коллективного учета над индивидуальным. Результаты педагогической диагностики слабо внедрялись в педагогический процесс.

В практику учета знаний вносились существенные коррективы. Основной функцией педагогической диагностики в школе стала контролирующая, а именно функция контроля системности и глубины знаний, который должен был являться основой для выправления в ходе работы ученика его недочетов. Учитель должен был при подготовке к урокам всегда располагать данными для индивидуального подхода к каждому ученику и для того, чтобы мог дать конкретную характеристику учебной работы каждого ученика директору школы и инспектору.

Итак, для становления педагогической диагностики на первом этапе характерно следующее:

– обращено внимание педагогов на необходимость создания посредством исследующих воздействий обратной связи, которая помогает более объективно оценивать эффективность педагогического процесса;

– учитель средней школы должен быть в первую очередь педагогическим исследователем и должен являться диагностом в педагогическом процессе, потеснив тем самым «засилье» психологов в школе того времени (исследования Ц. П. Балтолон, С. Ю. Блюменау и др.);

– доказано, что ребенка можно не только изучать, но на основе изученного и изменять, опровергая постулат о том, что все в ребенке заложено его наследственностью;

– обращено внимание педагогов на необходимость согласования методик преподавания с выявленными возрастными и индивидуальными особенностями, разработан комплекс методик для изучения ученика, создан алгоритм педдиagnostического исследования;

– в данный период появляется специальная терминология: «педагогический эксперимент», «педагогическое наблюдение», «педагогическое тестирование».

К концу первого периода в самом общем плане уже очерчивается круг задач педагогического диагностирования как профессиональной функции педагога.

Л и т е р а т у р а

1. *Блонский П. П.* Педология : кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 287 с. – (Педагогическое наследие).
2. *Латышина Д. И.* История педагогики (история образования и педагогической мысли): учеб, пособие. – М.: Гардарики, 2003. – 603 с.
3. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких [и др.] – М.: Большая Рос. Энцикл., 2003. – 528 с.
5. *Ценюга С. Н.* Проблема педагогической диагностики в советской педагогике (1918 – середина 30-х годов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.

