

Измерение и оценивание субъектами образования образовательного ресурса ребенка при поступлении в 1 класс

Проблема измерения и оценивания образовательных результатов обостряется при институциональных переходах, например, при поступлении выпускника школы в вуз, при переходе ребенка из начальной школы в среднюю и т.д. Нам хотелось остановиться на проблеме измерения и оценивания образовательного ресурса при переходе ребенка из дошкольного детства в начальную школу разными субъектами образования: учащимися, родителями и учителями.

Современные первоклассники уже в первый учебный день демонстрируют весьма солидный образовательный ресурс: умеют читать в той или иной степени (иногда очень даже с высокой скоростью, почти как взрослый человек), знают буквы русского алфавита. Это сегодня никого не удивляет: современная образовательная среда позволяет ребенку уже в столь раннем возрасте приобрести многое самостоятельно. Иную ситуацию представить себе, наверное, уже невозможно, ведь сейчас ребенка окружает разнообразная графическая действительность: детские и взрослые книги, детские и взрослые журналы и газеты, реклама, афиши, вывески. В благоприятную социальную ситуацию развития современного ребенка следует включить и высокий образовательный уровень родителей.

Образовательный ресурс ребенка, приобретенный спонтанно, случайно, но самостоятельно, положительно оценивался окружающими: родители хвалили его за знание букв и за каждое прочитанное самостоятельно слово, пусть и очень короткое; его умение читать слоги и слова вызывало зависть у сверстников. Наконец, едва приобретенные «графические умения» (термин условный: умение читать отдельные слоги, узнавать буквы в слове и догадываться о смысле слова в совокупности с паралингвистическими средствами, например, в рекламных текстах и в афишах и т.д.) помогали ребенку ориентироваться в окружающей действительности, по-новому выстраивать взаимоотношения с социумом (родителями, друзьями, вещно-предметным миром). Таким образом, мы можем фиксировать появление новообразования в структуре личности ребенка уже на предшкольной ступени.

Ребенок вполне заслуженно гордился багажом своих знаний: не однажды он испытывал положительные эмоции при демонстрации или даже применении своих графических умений. Измерение его достижений другими позволяло ему надеяться, что он на правильном пути в деле своего образования

Здесь надо заметить, что ребенок, выстраивая свое предметное действие, шел путем проб и ошибок, потому оно формировалось на неполной ориентировочной основе (по П.Я.Гальперину). Это вполне закономерно, потому что всех свойств предмета ребенок, безусловно, не знает, как не знают этого и окружающие взрослые, если только они не

являются специалистами в области языка или педагогами. Можно квалифицировать этот момент как самостоятельные попытки ребенка «действовать в предмете» (термин Б.И.Хасана, предложенный в его докладе на ХУ конференции «Педагогика развития»). Не всегда они заканчиваются успехом, например, при перечислении букв названия молочного магазина М, О, Л, О, К, О на вопрос: «Что же получилось?» шестилетний ребенок отвечает: «Ма – га – зин». Однако все более часто фиксируемые случаи самонаучения свидетельствуют о том, что в современных условиях довольно часто формирование механизма чтения ведет к положительному результату. Публикации об этом хотя и редко, но все-таки появляются в педагогической печати.

Какие ожидания формировались у ребенка при поступлении в школу? Дошкольник ждал, что его образовательный ресурс будет дополнен в школе, к его самостоятельно приобретенным умениям и навыкам что-то добавят, уточнят способ формирования его предметного действия, например, покажут менее затратный путь его формирования и т.д. Одним словом, он надеялся, что его образовательный потенциал будет прирастать, умножаться, но не изменяться, не переделываться, не отвергаться, наконец, потому что он ведь оценивался окружающими положительно. Можно, видимо, констатировать, что ребенок в неотчетливой (неосознаваемой) форме ставил цель учебной деятельности. По крайней мере, имел такие ожидания.

Полноправными субъектами образования при поступлении ребенка в школу являются и родители. В любом случае, на дошкольной и предшкольной ступени именно они, как правило, являются проводниками образования. Сегодня не все дети посещают детские дошкольные учреждения, однако образовательный ресурс они все-таки приобретают путем домашнего образования, на занятиях с родителями, с бабушками и дедушками. Конечно, отнюдь не всегда эти занятия имеют систематический характер, иногда они довольно редки. Однако на элементарные вопросы ребенка отец или мать в состоянии ответить, и это тоже следует отнести к благоприятным факторам современной образовательной среды.

Как родители оценивают образовательный ресурс своего ребенка? Как правило, довольно высоко: мой ребенок знает буквы с 2 (3, 4) лет, любит слушать книги, выучил наизусть несколько детских стихотворений и т.д. В беседах они охотно рассказывают о том, что умеют их дети. По данным Министерства образования, за последние 5 лет доля родителей, которые высоко оценивают уровень готовности своих детей к школе, повысился на 15%. Мы также неоднократно исследовали этот вопрос в различных регионах страны. Так, на вопрос анкеты «Умеет ли Ваш ребенок читать?» 100% родителей красноярской школы № 31 дали утвердительный ответ, правда с некоторыми оговорками: «Читает медленно», «Читает с трудом», «Читает с нежеланием» и другие. Значит, они в целом положительно оценивали образовательный ресурс своих детей.

В начале учебного года мы обычно перепроверяли родительские анкеты, потому что не все родители имеют соответствующую квалификацию

в оценивании образовательного ресурса своего ребенка, часто оценка имеет ведь субъективный характер, что совершенно естественно: они оценивают своего, а не чужого ребенка, оценивают его одного, а не в группе других детей. О том, что эта оценка бывает, как минимум завышенной, а иногда не верной, свидетельствуют наши срезовые работы в красноярской школе № 31. Так, некоторые дети просто выучивают наизусть то, что им читают родители, например, свою детскую книжку. Если же им давали другую книжку с такими же текстами, то, конечно, «прочитать» ее они уже могли.

Однако многие оценки все же подтверждаются при перепроверке. Так, дети, поступившие в 1 класс красноярской школы № 31, действительно умели читать в той или иной мере. Однако замеры позволили установить, что разброс в способе чтения у первоклассников оказался довольно существенным. 30% из них читали словами и довольно бегло, еще больше было детей (40%), которые умели читать по слогам, причем довольно уверенно, что внушало надежду, что эти дети вот-вот перейдут на чтение целыми словами. Неуверенное слоговое чтение (становление слогового чтения) продемонстрировали 22% первоклассников. Остальные первоклассники читать не умели, но знали буквы.

Перепроверка родительских анкет, проведенная нами в первую неделю пребывания ребенка в школе, заставила нас в целом согласиться с родительскими оценками образовательного ресурса своих детей: все первоклассники в той или иной степени имели образовательный потенциал в плане формирования механизма чтения.

О том, что дети, поступающие в первый класс, имеют некоторый образовательный ресурс известно давно. Приведем только некоторые факты, которые мы отыскивали в ходе своего исследования.

Данные об уровне готовности детей к школе в дореволюционный период нам отыскать не удалось, хотя отдельные заметки публиковались в периодической печати того времени, но они не имели систематического характера. Напомним, что 85% населения дореволюционной России было неграмотно, обязательное начальное образование было введено только в 1908 году. В таких условиях измерить и оценить степень готовности детей к школе было, разумеется, очень непростым делом.

Однако уже в 20-е и 30-е годы прошлого века такие сведения появляются на страницах педагогической печати. Связывали появление таких фактов с повышением общего уровня грамотности населения: в стране полным ходом шла борьба с неграмотностью, что, безусловно, сказалось и на уровне подготовленности детей, поступающих в первые классы школы. Так, отмечалось, что в 20-е годы в школу поступали восьмилетние дети (обучение в школе начиналось с 8 лет), знающие несколько букв или знающие все буквы

Более или менее систематические статистические данные об овладении детьми грамотой вне стен школы стали появляться в конце 40-х годов прошлого века. Академия педагогических наук РСФСР печатала сведения об уровне подготовленности детей, поступающих в 1 класс. Так, в 1949 году

известный методист С.П. Редозубов отмечал, что первоклассники отличаются «пестротой состава» с точки зрения подготовленности к обучению грамоте: «одни дети (ничтожное меньшинство) совсем неграмотны, другие (большинство) знают буквы, но читать не умеют, третьи (примерно 15-20%) умеют читать (хотя писать не умеют)». Несколько выше в этой же публикации отмечалось, что «опрос и проверка грамотности детей, поступавших в московские школы в 1947-1948 учебном году, показали, что многие дети 7-летнего возраста знают буквы русской азбуки, хотя далеко не все из них умеют читать» [Редозубов 1949, 3-4]. Напомним, что это были данные о «новых» для нашей школы первоклассниках: с 1944 года в первые классы стали принимать не восьмилетних детей, а на 1 год моложе.

В 50-х годах возникла необходимость обучения детей с 6 лет, в связи с чем были проведены новые исследования по изучению грамотности детей, поступающих в первые классы. Вот что писал С.П. Редозубов по этому поводу: «До 50-х годов в 1 класс школы семилетние дети поступали неграмотными (*явное противоречие с прежними данными 1949 г., приведенными этим же автором в прежней публикации, – Л.С.*). Сейчас иное положение. Учет подготовленности детей к школе показывает, что до 30%, а в некоторых классах до 45% детей умеют читать. Остальные знают буквы, но еще не читают. Это значит, что из 42 человек в классе 12-16 человек читают» [Редозубов 1961, 165-166]. Далее он приводит данные обследования детей, поступавших в первые классы в 1952-1956 гг. в разных городах нашей страны. Выяснилось, что от 20 до 40% первоклассников 1 сентября уже умеют читать, только 15% детей не знали букв, а большинство детей хотя и не умели читать, но знали все или большую часть букв русского алфавита. Суммируя эти данные, С.П. Редозубов дал описание «среднего» первого класса на начало учебного года: «10-14 грамотных, 18-20 знающих буквы, 5-6 человек, не знающих букв» [Редозубов 1961, 167].

Другие исследователи тоже отмечали значительное количество грамотных детей, поступающих в первый класс. По данным А.В. Янковской, которые были опубликованы в 1959 году, такие дети составляли 46% класса, и только 8% первоклассников не знали ни одной буквы. Обследовались дети школ г. Москвы и ближнего Подмосковья в 1956-1958 гг. [Янковская 1959].

Год спустя Известия АПН РСФСР опубликовали данные о знаниях и умениях детей, принятых в 1958 г. в 1 класс некоторых московских школ. 46% детей могли прочесть двусложные слова разной слоговой структуры. Абсолютное большинство первоклассников знали буквы алфавита, причем около 30% знали все буквы, и только 8,2% детей не смогли назвать ни одной буквы [Известия 1960].

Но в целом явно прослеживалась тенденция увеличения числа грамотных детей, поступающих в первые классы начальной школы, а это, безусловно, являлось следствием повышения уровня образования населения. Довольно отчетливо прослеживается положительная динамика подготовленности детей к обучению в школе и в последующие годы.

Подобного рода данные время от времени и сейчас появляются на страницах педагогических изданий. Современные данные еще более впечатляющи. Так, Л.А. Павлова приводит интересные факты подготовленности детей к школе по Читинской области. Из 243 обследованных детей 6-7 лет 82% научились читать до школы, из них 110 человек (45%) – дома, 91 человек (37%) в дошкольных образовательных учреждениях. Только 18% детей (42 человека) прибегли к услугам школьного учителя в овладении грамотой. Что касается возраста обучения грамоте, то по данным автора, читинские дети овладевают первоначальным навыком чтения преимущественно в 5 (25%) и 6 лет (51%) [Павлова 2004].

Мы привели данные об измерении образовательного ресурса детей, поступающих в 1 класс начальной школы, прежде чем перейти к рассмотрению позиции в данном вопросе третьего субъекта образования – учителя. Здесь следует сделать весьма существенную оговорку. Позиция учителя имеет двойственный характер. С одной стороны, учитель солидарен с мнением родителей, и правдиво оценивают своих воспитанников. Так, при анкетировании на вопрос об уровне готовности учителя отвечают довольно откровенно: 88% учащихся имеют тот или иной образовательный ресурс (о степени разброса его мы говорили выше). В среднем 3-4 ученика в классе нуждаются в становлении предметного действия чтения с самого начала.

С другой стороны, позиция учителя массовой школы – это, по сути дела, позиция официальной педагогической науки, исполнительной педагогической власти – Министерства образования, научных институтов и прочих образовательных учреждений, потому что именно с их согласия, или под их руководством, или при их непременном участии учебники тех или иных авторов получают путевку в школьную жизнь. Учитель является лишь проводником соответствующей педагогической идеи, сторонником той или иной методической концепции. В этом контексте учитель как субъект образования является выразителем официальной педагогической и методической позиции, в силу этого субъектная позиция учителя не всегда является его личной позицией.

Приведенные выше факты свидетельствуют об устойчивой положительной динамике грамотности детей, приходящих в 1 класс школы. Они, несомненно, представляют определенный интерес для социологов, педагогов, историков образования.

Нас же заинтересовал несколько иной аспект этой проблемы: насколько изменившиеся социальные условия повлияли на современные технологии обучения механизму чтения. Учитывала ли наша методика обучения грамоте в целом и букваристика (теория и практика составления первых учебных книг для детей – букварей и азбук) в частности этот феномен - все возрастающую образованность наших первоклассников? Еще более интересно было бы получить данные о том, как же исследовались случаи самонаучения детей грамоте. Каким способом научались они читать? Был ли это какой-то другой способ обучения грамоте, нежели принятый в начальной школе более 150 лет назад – звуковой аналитико-синтетический?

Нам удалось выявить довольно любопытные явления в теории и практике обучения детей русской грамоте. Приведем некоторые из них.

При анкетировании современных взрослых людей в возрасте 50-60 лет на предмет выявления их личной готовности к школе (анкетирование проводилось индивидуально) мы обратили внимание на следующий факт. Если ребенок в каком-либо способом сам обучался чтению, например, с помощью старшего брата или сестры, то в школе его непременно старались переучить, например, если он уже читал словами, то заставляли читать по слогам. Эти факты относятся к школьной практике 50-60 годов прошлого века.

В работах известного методиста С.П. Редозубова приведены данные о том, что воспитанники детских садов выделяются среди своих сверстников незнанием букв, тогда как их товарищи не только знали буквы русского алфавита, но даже и читали. Вот как он объяснял столь парадоксальное явление. «Нам в детском саду не велели узнавать буквы», - говорили дети. Как могло сложиться такое положение? «В 1944 г. по закону о всеобщем обязательном обучении в школу стали принимать детей семилетнего возраста. Подготовка к школе должна была спуститься ниже: если раньше готовили к школе семилеток, то теперь нужно было готовить шестилеток. После снижения возраста, с которого начиналось обучение в школе, в детских садах обучение грамоте было отменено. Руководство детских садов считало, что обучение грамоте детей является задачей школы, а не детского сада» [Редозубов 1961, 165].

В 50-60 годы прошлого столетия не только в детском саду, но и родителям не рекомендовалось обучать детей грамоте. Считалось, что это нанесет вред школьному процессу обучения грамоте. Вот типичное объяснение такого положения методической наукой того времени. «Даже среди тех детей, которые знают буквы, имеют некоторые элементарные навыки чтения и письма, еще совершенно не развиты способности к этим видам речевой деятельности по вполне понятной причине: эти способности формируются на основе специальной *звуковой* аналитико-синтетической работы в процессе систематического обучения грамоте. Поэтому учителю приходится не только учить грамоте, но и переучивать на основе звукового аналитико-синтетического метода» [Ананьев 1955, 108].

Получается, что теория и практика обучения грамоте не только не пытались изучить опыт самонаучения детей грамоте, включить его в школьный обиход, привлечь этот опыт ребенка для обогащения методической науки, но старались всячески отмежеваться от этого опыта, как явления, мешающего процессу обучения детей чтению и письму. «*Учителю трудно* в 1 четверти учебного года организовать занятия так, чтобы создать одинаковые условия обучения для всех детей. Слабо подготовленные дети не успевают за темпом продвижения большинства учащихся класса. *Учителю приходится* уделять им больше внимания в классе и дополнительно заниматься с ними после уроков. Кроме того, *учитель привлекает* и родителей для занятий с менее подготовленными детьми во время

приготовления ими уроков. Такая нагрузка утомляет детей, подрывает их веру в свои силы, ослабляет у них интерес к учению (выделено нами-Л.С.)», - писала известный методист того времени А.В. Янковская [Янковская 1959]. О том, что разноуровневая подготовка детей осложняет работу учителя в 1 классе, писал и С.П. Редозубов [Редозубов 1949].

Хотелось бы прокомментировать приведенную выше цитату по существу. Мы специально выделили курсивом слова об учителе, которых тут едва ли не больше, чем слов о детях. Вся научно-методическая мысль направлена на то, чтобы облегчить положение учителя, отнюдь не ребенка. Такова была парадигма образования того времени.

Складывается впечатление, что методика обучения грамоте довольно долгое время развивалась вне живой практики овладения ребенком грамотой, не учитывала или слабо учитывала реальные жизненные запросы. Любого ребенка независимо от его подготовленности к школе обучали по одному букварю, в течение определенного периода, одинакового для всех учащихся, по строго выверенной схеме, одним методом – звуковым аналитико-синтетическим. Если ребенок приходил в школу читающим, то в лучшем случае на него некоторое время учитель не обращал внимания. Иногда ему давали какую-нибудь книжку, чтобы он не мешал остальным детям учить буквы. Это, безусловно, отрицательно сказывалось на развитии хорошо подготовленного ученика. Он останавливался в своем развитии, тогда как его одноклассники шли вперед. У него пропадал интерес к учебе. Интерес к книге у него тоже не возникал. Налицо явные просчеты педагогической теории и практики. Нельзя же было бранить ребенка за то, что он как-то сам, без ведома взрослых, научился читать. Родителям советовали не учить ребенка читать: «А то ему будет неинтересно в 1 классе».

Ни один букварь современности, а значит, ни одна технология обучения первоначальному механизму чтения не ориентированы на использование опыта ребенка. Даже если ребенок знает буквы (а таких детей сейчас большинство в любом первом классе), то каждый новый урок начинается словами учителя: «А сегодня мы познакомимся с буквой Ве (Бэ, Ка, эМ и т.д.) и научимся читать слова с этой буквой». Именно так рекомендуют проводить уроки методические пособия к учебникам для обучения грамоте. Актуализации знаний, анализа исходного состояния умений и навыков не происходит, потому что метод обучения рассчитан на некоего среднего ученика, однако мыслится этот ученик как вовсе не имеющий никакого образовательного ресурса, т.е. с нулевым образовательным ресурсом. Однако на самом деле, как убеждает практика, все обстоит по-другому.

Современная методическая наука пока никак не осмыслила и не внесла в свой методический арсенал современную образовательную среду, поэтому социальная ситуация развития современного ребенка не является ресурсом в современной практике обучения детей первоначальному навыку чтения (формальному чтению). Методическая наука явно отстала от практики.

Ребенок до школы так гордился багажом своих знаний. Л.С. Выготский отмечал, что именно в семилетнем возрасте у ребенка возникает

осмысленная ориентировка переживаний. Переживание является единицей изучения личности и среды. Как отмечал Л.С.Выготский, переживание является единицей развития личности: «...в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [Выготский 1984, 382].

Жаль, конечно, что некоторый багаж знаний ребенка (а иногда он оказывается довольно солидным!) бывает невостребованным в школьной практике. Однако еще более удручающим оказывается психологическое состояние ребенка, когда у него начинается ломка сложившейся структуры переживаний. То, чему он сам научился, что помогало ему ориентироваться в окружающей действительности, что справедливо вызывало у него положительные эмоции, оказывается не только не востребованным в его школьной практике, но и часто мешает ему в учебном процессе. Приведем лишь один пример для иллюстрации данного положения.

В современных букварях и азбуках широко применяются разнообразные схемы – модели: кружочками, точками, прямыми линиями, полосками обозначаются звуки, слоги, предложения, слова и другие языковые единицы. Данные схемы-модели вводятся в так называемый подготовительный период обучения – на этапе анализа звучащей речи. Он предшествует изучению букв. Кстати, в каждом букваре схемы-модели свои, отличные от схем-моделей в других букварях. Напомним, современные буквари постепенно «знакомят» первоклассников с буквами русского алфавита. Детям, не знающим букв, можно предложить обозначать слова с помощью полоски или сплошной линии. Но какой смысл в обозначении слова полоской для читающих или знающих буквы детей? Ведь они точно знают, что слова обозначаются на письме буквами. Правда, они еще плохо умеют расшифровывать буквенные записи и пришли в школу, чтобы именно это научиться делать. Зачем же вводить еще один барьер в виде схемы между обучающимся чтению ребенком и написанным текстом (словом, слогом, предложением)? Мы неоднократно наблюдали на уроке обучения грамоте при использовании схем растерянность, недоумение ребенка, а часто даже и неприятие позиции учителя. Налицо непонимание субъектами деятельности друг друга, некая рассогласованность между действиями учителя и ученика.

Сейчас можно утверждать, что позиции разных субъектов образования в названной ситуации стали расходиться еще больше. Если сравнить буквари прошлого и современные, то можно заметить и вовсе парадоксальные явления. Средний объем дореволюционного букваря составлял 60 страниц. Напомним, это было в стране, население которой на 85% было неграмотным. Сегодня при столь возросшем уровне образования населения буквари имеют объем 100-200-250 страниц, часто это большеформатные книги, которые ребенку 6 лет тяжело носить в ранце. Правда, сегодня появились буквари, состоящие из нескольких частей. Можно мириться с учебной хрестоматией по литературе из нескольких частей, однако стоит ли это делать в случае в первой учебной книгой для ребенка? Добавим, что современные буквари

устроены столь хитро, что читать в них практически нечего: в них много иллюстраций, ребусов, кроссвордов, логических упражнений, наконец, грамматического материала. А вот материал для чтения обычно помещается в приложении к букварю в виде книжечки текстов. Все это в сумме составляет комплект для обучения грамоте современного первоклассника, который оценивается довольно круглой денежной суммой. Так, на первое место выходят коммерческие интересы, отнюдь не образовательные.

В образовательной практике начальной школы это приводит к рассогласованию взаимных ожиданий различных субъектов образования. Родители, сам ученик вполне оправданно достаточно высоко оценивали образовательный потенциал ребенка при поступлении в школу. Однако другой субъект образования – учитель – отказывается это признавать и настаивает на нулевом уровне образовательного ресурса. Причем, если измерительная деятельность предшкольного образования ребенка со стороны родителей, самого ребенка больше опирается на естественные факторы достижения образовательных результатов (ребенок знает буквы русского алфавита, умеет складывать буквы в слоги, в состоянии прочесть слово), то учитель больше основывается на другие факторы, во многом искусственные: ребенок не умеет пользоваться схемами-моделями, не умеет определять ударение в словах, не умеет делить слова на слоги и т.д. Пока эти аргументы кажутся родителям – неспециалистам в области формирования первоначальных умений – убедительными. Но надолго ли?

Литература

- 1.Ананьев 1955 - Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом //Известия АПН РСФСР. Вып. 70 - М., 1955 С.104-148
- 2.Выготский 1984- Выготский Л.С. Кризис семи лет / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т.4.- М.: Педагогика, 1984
- 3.Известия 1960- Известия АПН РСФСР, вып.108.- М., 1960
- 4.Павлова 2004- Павлова Л.А. К вопросу о самообучении при овладении грамотой //Начальная школа.- 2004.- № 7.- С.66-69.
- 5.Редозубов 1949 - Редозубов С.П. Обучение русскому языку детей семилетнего возраста в период обучения грамоте. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1949
- 6.Редозубов 1961 - Редозубов С.П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе. Избранные труды / Под ред. Н.С. Рождественского. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961
- 7..Янковская 1959 - Янковская А.В. Знания и навыки в области чтения и письма у детей, поступающих в 1 класс// Известия АПН РСФСР, 1959, Вып. 108. – М.: АПН РСФСР, 1960 – С. 68-71