



Copyright © 2014 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

ISSN 2219-8229

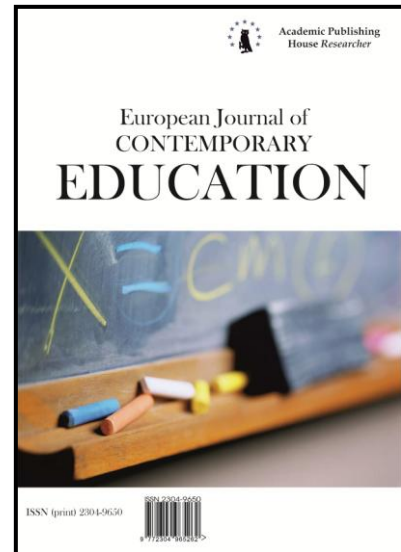
E-ISSN 2224-0136

Vol. 10, No. 4, pp. 228-238, 2014

DOI: 10.13187/ejced.2014.10.228

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



UDC 371.31

Socio-cultural Foundation of Students ' Choices Individual Educational Route

¹Vladlen K. Ignatovich

²Svetlana S. Ignatovich

¹ Kuban State University, Russian Federation
350040, Krasnodar region, Krasnodar, str. Stavropolskaya, 149
PhD (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: vign62@mail.ru

² Kuban State University, Russian Federation
350040, Krasnodar region, Krasnodar, str. Stavropolskaya, 149
E-mail: ssign67@mail.ru

Abstract

The article contains the substantiation of socio-cultural problems of the readiness of students to design the individualized educational route as a new kind of educational activity. The concept of socialization of the baseline scenario is considered as a socio-cultural context of this activity. The article shows the features of individual educational route designed for students with a particular scenario of socialization. The general characteristics of these activities are given to define the internal position of the entity.

Keywords: individual educational route; the base scenario of socialization; the subject of design.

Введение

Быть субъектом собственной жизни, которую невозможно запрограммировать по какому-либо известному сценарию, – одно из требований современной эпохи. Оно в различных аспектах отражено в отечественных и зарубежных педагогических, психологических, культурологических, акмеологических и социологических исследованиях (В. Франкл, Э. Бауман, П. Бурдьё, К.А. Абульханова-Славская, В.М. Розин, С.Л. Рубинштейн и др.). В педагогике это требование неразрывно связано с индивидуализацией образования.

Для того чтобы человек смог прийти к максимуму достижений и одновременно адаптироваться к условиям жизни в меняющемся мире, его необходимо подготовить к самостоятельному построению индивидуальной образовательной траектории, которая может привести к осознанному выбору своего места в обществе и к реализации его творческого потенциала.

Индивидуализация – центральный вектор проводимых на протяжении последнего десятилетия реформ российского образования, последовательно отражаемый в основополагающих документах Правительства РФ – в Национальной доктрине образования Российской Федерации, Национальном проекте «Образование», Комплексной программе модернизации российского образования, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и Федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования.

Однако концепция индивидуализации образования до сих пор не стала предметом осмысления и воплощения в массовой педагогической практике (Е.А. Александрова [1]). Предоставляемые обучающемуся возможности реализации своего индивидуально творческого начала в образовательном процессе в лучшем случае ограничиваются выбором профиля обучения, удобного темпа усвоения информации и занятий по интересам в свободное от основного учебного процесса время. Они представляют собой лишь некоторый свободный «люфт» в границах единой образовательной программы. В результате в арсенале выпускника общеобразовательной школы отсутствуют именно те средства, которые необходимы для построения индивидуального проекта своего будущего.

Для изменения этой ситуации индивидуализацию образования необходимо изучать в неразрывной связи с процессом социализации личности, где обретение индивидуального опыта (собственно индивидуализация) сопряжено с освоением общих норм жизни общества и культурных ценностей, выработанных человечеством (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Александрова, А.Г. Асмолов, В.П. Бедерханова, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Т.Б. Брехова, Т.В. Бурлакова, Н.Н. Верцинская, Н.Ф. Голованова, В.П. Зинченко, Н.Б. Крылова, Н.В. Кузьмина, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской и др.). В этом же контексте развиваются научные представления о тьюторстве как особом виде педагогической деятельности, направленном на оказание индивидуальной помощи учащемуся в процессе прохождения им индивидуальной образовательной траектории (Е.А. Александрова, Е.А. Андреева, Э. Гордон, Т.М. Ковалева и др.). Но и в этом случае остается до конца не проясненной компетенция самого школьника как субъекта ее проектирования.

Именно с этих позиций необходимо научно обосновать понятие готовности ученика к проектированию индивидуального образовательного маршрута, под которым мы понимаем проектно-нормативное оформление предстоящей образовательной траектории. Готовность ученика как личностное качество в педагогических и психологических исследованиях представлена широким спектром понятий – от готовности к обучению в школе до готовности к жизненному и профессиональному самоопределению (Н.А. Алексеев, О.С. Гребенюк, И.В. Дубровина, В.Т. Кудрявцев, В.В. Сериков, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, С.Н. Чистякова). Особо значим для решения задач нашего исследования педагогический подход, согласно которому готовность ученика рассматривается одновременно как интегративный образовательный результат, условие и системное образование личности, определяющие возможности ученика продолжить образование в другой образовательной системе в рамках его собственного образовательного маршрута – так трактуется это понятие в исследованиях Н.В. Кузьминой [2], А.А. Остапенко, Н.А. Янковской [3]. Однако и в этом случае содержание понятия готовности представляется разработанным недостаточно, поскольку оно не отражает характеристики ученика как субъекта проектирования индивидуального образовательного маршрута, способного реализовать свою субъектность в выборе индивидуальных образовательных целей, средств и способов их достижения. Не выявлены структурные компоненты и содержание готовности ученика к проектированию индивидуального образовательного маршрута на последующей (в нашем случае – старшей) ступени обучения, не определены педагогические условия ее формирования в образовательной системе основной общеобразовательной школы.

В практике эти дефициты научного знания в наибольшей степени проявляются в системе связи основной и полной общеобразовательной школы, их преемственности. С одной стороны, согласно проекту Федерального государственного образовательного стандарта полного общего образования выбор старшеклассником индивидуального образовательного маршрута есть норма. С другой стороны, неготовность выпускника основной общеобразовательной школы быть субъектом своего образовательного продвижения делает для него эту задачу фактически неосуществимой.

В то же время результаты проведенных нами пилотных исследований показывают, что в современной практике образования выбор и прохождение учащимися индивидуального образовательного маршрута не является системным основанием проектирования учебно-воспитательного процесса школы, его результаты не оцениваются как имеющие самостоятельное значение, их оценка не сопряжена с разработкой и реализацией альтернативных форм аттестации учащихся. Методами опроса и изучения педагогического опыта были выявлены типичные ошибки, допускаемые педагогами в организации проектной деятельности учащихся и служащие препятствиями перехода к модели учебно-воспитательного процесса, основанного на проектировании индивидуального образовательного маршрута самими учащимися: формальный характер определения целей проектной деятельности; замыкание предметности проектной деятельности учащихся на учебный предмет; неразличение проектирования и планирования как разных видов деятельности; неразличение результатов, продуктов проектной деятельности и способов их презентации.

Материалы и методы

Обозначая возможные пути решения данной проблемы, мы обращаем внимание на то, что проектирование индивидуального маршрута необходимо рассматривать как субъективно и объективно новый вид образовательной деятельности самих учащихся, служащей для них средством достижения личностно значимых образовательных результатов, которые обеспечивают эффективность продвижения к целям своего личностного и профессионального самоопределения. Обоснование базовых характеристик этой деятельности составляет цель настоящей работы. Для ее достижения нами используется метод контекстного анализа социокультурной ситуации становления этой деятельности у учащихся в процессе определения ими перспектив дальнейшей социализации.

Выбор этого метода не случаен, поскольку собственно психологические и педагогические характеристики деятельности проектирования учащимися индивидуального образовательного маршрута могут быть определены только с учетом социокультурных условий, в которых осуществляет ее современный школьник. Мы полагаем, что специфика этих условий определяет общие смысловые характеристики совершаемого им выбора. Эти характеристики должны отражать, в первую очередь, уровень субъектной включенности самого ученика в процесс проектирования и осуществления индивидуального образовательного маршрута. Однако для того чтобы «вписать» эту деятельность в социокультурный контекст необходимо привлечь дополнительные основания.

В нашем исследовании роль таких оснований отведена характеристикам базисного культурного сценария, в условиях которого ученик выбирает свой образовательный маршрут. В культурологии под базисным культурным сценарием понимается спектр базисных представлений, «которые являются центральными и сохраняются в течение жизни культуры» [4, с. 10]. Следуя взглядам В.М. Розина, можно отметить, что именно базисный сценарий определяет формы и способы институционализации культуросообразной деятельности человека. Для отдельного индивида культурный сценарий осуществляет смыслообразующую функцию, реализуемую в процессе освоения творческими средствами общественных идеалов и ценностей.

Обсуждение

Понятие сценария используется в психологических исследованиях, предметом которых выступает жизненный путь (судьба) человека и его личностное, жизненное и профессиональное самоопределение (К.А. Абульханова-Славская, В.М. Розин,

Н.С. Пряжников, Э. Берн, М. Шосторм и др.). При этом рассматриваются индивидуальные сценарии, «скрипты», закладываемые на бессознательном уровне еще в раннем детстве и скорее отягощающие процесс свободного развития, нежели ему способствующие. Даже в случаях, когда сам человек рассматривается как автор своей судьбы, сценарии его жизни оказываются детерминированными глубинными личностными основаниями и едва ли могут характеризоваться как результат педагогического проектирования.

Понятие сценария социализации в контексте воспитания и образования встречается в работах Н.Ф. Головановой. Под сценарием здесь понимается «скрытый план» образовательного процесса, определяющий социальную готовность выпускников к жизни в обществе [5, с.157]. В этой связи автор рассматривает сценарии социализации, детерминированные непосредственно характеристиками образовательной среды школы: «школа учебы», «школа – золотая клетка», «интерактивная школа», «школа разных маршрутов», «школа социального опыта». По нашему мнению, такой взгляд на сценарий в большей степени характеризует саму школу, в то время как возможности социализации конкретного ученика в условиях определенного сценария не столь ясны.

В нашем исследовании мы исходим из того, что любой индивидуальный образовательный маршрут выстраивается учащимся в рамках не самого базисного культурного сценария, а в поле норм и правил, возникающих как его проекция на сферу проблем социализации человека и детерминирующих дальнейший процесс его личностного и профессионального самоопределения. В этой связи мы далее будем использовать понятие «базисный сценарий социализации» (БСС).

Для того чтобы охарактеризовать влияние БСС на выстраивание индивидуального образовательного маршрута ученика как его собственного проекта продвижения к личностно значимым целям образования, необходимо выделить его обобщенно-содержательные характеристики. Решая эту задачу, мы будем базироваться на двух таких характеристиках. Первая из них относится к самому субъекту и отражает его внутреннюю позицию, определяющую особенности ценностно-смыслового отношения к окружающей действительности. В качестве этой характеристики мы будем использовать смыслообразующий мотив, реализуемый средствами выстраивания индивидуального образовательного маршрута. Вторая характеристика относится к внешней ситуации, в которой этому мотиву предстоит реализоваться.

Говоря о смыслообразующих мотивах, отметим, что по своему характеру они разделяются на две противоположные по направленности группы: адаптивные и неадаптивные. Согласно взглядам Э. Формы, адаптивные мотивы побуждают субъекта к деятельности, направленной на адаптацию к внешней среде путем приспособления к ней самого субъекта, либо преобразования этой среды в целях достижения большего уровня удовлетворения потребностей, формируемых под влиянием самой среды [6].

Неадаптивные мотивы, напротив, побуждают субъекта к выходу за пределы налично заданных обстоятельств жизни, к преобразованию внешней среды в целях реализации своих собственных глубинных личностных смыслов (В.А. Петровский [7]).

В целом, характеризуя с этой точки зрения субъекта, отметим, что БСС, опирающийся на его адаптивные мотивы, предполагает интеграцию в уже сложившуюся систему общественных отношений и исполнение известных, адаптированных к существующим условиям социальных ролей. Напротив, доминирование неадаптивных мотивов субъекта связано с его выходом за рамки налично заданных моделей социальных отношений и выстраиванием собственных социокультурных ниш.

В качестве характеристик внешней ситуации мы будем использовать понятия определенности и неопределенности. Ситуации определенности характеризуются высокой степенью согласования целей субъекта и достигаемых результатов. Данное согласование полностью обеспечивается выполнением принятых в обществе норм деятельности, осуществляемой субъектом, а рассогласование целей и результатов объясняется исключительно нарушением этих норм. В этой ситуации нормы чаще всего оказываются первичными по отношению к целям субъекта, наиболее эффективными становятся уже известные и проверенные временем средства его деятельности, а оценка результата сводится к контролю его соответствия заданному образцу. Ситуацию определенности можно также охарактеризовать словами Г.П. Щедровицкого: «Мы осуществляем деятельность не по

целям, а по нормам. И все, кто контролирует нашу работу, заняты тем, чтобы проверять, насколько эти нормы выполнены, и следить за тем, чтобы мы от них не отклонялись, а жили так, как жили наши отцы, деды и прадеды» [8, с. 72].

Ситуации неопределенности, напротив, характеризуются нетождественностью целей и результатов деятельности субъекта, разнообразием и избытком возможностей и средств их достижения, необходимостью выхода в новые проектные пространства, где ориентация на существующие нормы не обеспечивают достижения поставленных целей, а напротив, может становиться непреодолимым препятствием. Рост неопределенности как центральная характеристика социокультурной ситуации современного общества отражен во многих современных, как зарубежных, так и отечественных социологических, культурологических, психологических и пр. исследованиях (А. Турен, К. Бурдые, А. Тоффлер, З. Бауман, Н. Баранов, Т. Заславская и др.). Так, например, социолог З. Бауман, предельно проблематизируя ситуацию неопределенности современного мира, утверждает, что «способность человека изучать, запоминать и усваивать тот или иной тип поведения, успевший уже доказать свою полезность в прошлом (то есть обеспечивавший вознаграждение), может оказаться самоубийственной, если связи между действиями и результатами являются случайными, проходящими и меняются без предупреждения» [9, с. 55].

Таким образом, социокультурный контекст задает представления о четырех принципиально возможных БСС, в рамках которых учащийся проектирует свой индивидуальный образовательный маршрут. Дадим краткую характеристику этих сценариев, пользуясь следующими индикаторами:

- отношение субъекта и общества к нормам и традициям;
- предпочитаемые способы объединений людей в сообществе;
- роль образования в жизни отдельного индивида и общества в целом;
- особенности взаимоотношений взрослых к Миру детства.

Первый из этих БСС, условно называемый нами «традиционным», характеризуется преобладающими адаптивными мотивами субъекта в условиях ситуации с высокой степенью определенности. Данный сценарий, как правило, реализуется в стабильных и даже консервативных обществах. Он характеризуется ориентацией на всеобщие нормы, которые устойчиво воспроизводятся каждым индивидом на своем жизненном пути. Традиции прошлого выступают абсолютной ценностью, их соблюдение тщательно контролируется. Объединения граждан носят формальный характер, преимущество имеют устойчивые «вертикальные» структуры. Образование, по сути, представляет собой процесс трансляции опыта прошлого в сознание подрастающих поколений, даже если этот опыт объективно утрачивает актуальность; по умолчанию принимается, что набор прочно усвоенных, единых для всех знаний, умений и навыков, воспроизводящий опыт старших поколений, делает человека полноценным членом общества. Таким образом, миссия образования состоит в обеспечении воспроизводства существующего миропорядка в жизни каждого нового поколения. Мир детства в массовом сознании отражается как маргинальный, не имеющий самостоятельного значения, но требующий пристальной заботы и помощи во взрослении. (В этом смысле мы используем способ различения понятий «взросление» и «развитие», обоснованный, в частности, В.Т. Кудрявцевым [10]). Взросление представляет собой изживание детства путем привития взрослых норм и способов жизнедеятельности, в то время как развитие предполагает проживание детства как самоценного периода жизни человека).

Однако наиболее важной характеристикой данного БСС является изначальная ориентация личности на культурно-исторический опыт как на явление, уже завершенное в своем развитии и лишь повторяющееся в индивидуальном опыте. В этой связи можно говорить о мифологической природе традиционного БСС. Как отмечает по этому поводу все тот же В.Т. Кудрявцев, «для архаического и более поздних форм мифологического сознания любое собственно человеческое действие или событие наполняется смыслом лишь настолько, насколько оно символизирует некоторое прадействие, совершенное «во время оно» мифологическим прасубъектом – божеством, первочеловеком или “культурным героем”» [11, с. 11]. Сказанное не означает, что традиционный БСС характерен лишь для архаических обществ. Идеи повторяемости в индивидуальном процессе развития и

социализации форм и содержаний, сформированных в далеком прошлом и служащих канвой, фабулой этого процесса. Все, в чем человек может отклониться от этой канвы, представляет собой лишь вариацию на заданную тему. В практике воспитания подрастающих поколений в «советский» период истории России эта мифологизация действительности чаще всего была представлена рекомендациями на тему «делать жизнь с кого», где в качестве этого «кого-то» выступает канонизированный образ героя.

Второй из возможных БСС, который в равной степени может быть обозначен как «кризисный», «протестный» и даже «революционный», характеризуется преобладанием неадаптивных мотивов личности в ситуации с высокой степенью определенности. В этом случае стремление субъекта к выходу за пределы налично заданной, определенной ситуации неизбежно приводит его к конфликту с внешней средой, делает его «бунтарем», «белой вороной» либо преступником. Данный сценарий характеризуется отрицанием официально принимаемых обществом норм жизни, и это отрицание чаще носит деструктивный характер, поскольку ситуация определенности предельно затрудняет процесс культурного порождения новой нормы. Поэтому можно говорить даже не об отрицании действующей нормы, а об ориентации на «антинорму», представляющую собой перевернутый вариант этой нормы. Так, в последние годы существования СССР значительная часть населения, в первую очередь, молодежь, проявляла интерес к культуре Запада, но вовсе не потому, что приняла ее на ценностном уровне (для этого явно недоставало информации и жизненного опыта), а вследствие того что нормы этой культуры представлялись антиподом насильственно навязанной коммунистической идеологии.

Характеристиками данного БСС также выступают: готовность субъекта создавать и принимать участие в жизни асоциальных группировок; отсутствие ориентации на образование как на ценность; отношение к миру Детства как к «плацдарму», на котором можно укреплять собственные протестные позиции путем трансляции путем их трансляции в сознание младших поколений.

Третий из возможных БСС может быть назван адаптивным, поскольку он характеризуется преобладанием адаптивных мотивов личности, реализуемых в ситуации с высокой степенью неопределенности. Вопросы социально-психологической адаптации в этих условиях принципиально не решаются путем следования устоявшимся нормам (см. приведенное выше высказывание З. Баумана). Адаптация становится для человека перманентной задачей, для решения которой у него недостает необходимых средств, поскольку имеющиеся в наличии стремительно утрачивают свою эффективность. Поэтому средства решения задач адаптации приходится находить и осваивать «здесь и сейчас». Особо важно отметить, что поиск этих средств как деятельность субъекта детерминируется не его смыслообразующими мотивами, а самой ситуацией: в зависимости от того, как она сложится, какой «вызов» предъявит субъекту, так и будет осуществляться его деятельность. В свое время Г.П. Щедровицкий иллюстрировал это обстоятельство на примере профессиональной деятельности доцента вуза и завуча профессионально-технического училища [12]. В отличие от доцента, воспроизводящего каждый раз уже освоенные в прошлом схемы деятельности и поведения, завуч каждый раз вынужден строить их в зависимости от того, какой «сюрприз» приготовили сегодня его не слишком социализированные учащиеся.

Характеристиками этого БСС выступают: ориентация субъекта не на норму, а на очередной «вызов» внешней неопределенной ситуации; отсутствие устойчивых сообществ, стремление действовать индивидуально либо в спонтанно организуемой малой группе; востребованность не образования в культурном смысле этого слова, а «локальных образовательных услуг» как средства решения конкретной проблемы, возникающей как очередной «вызов»; отсутствие устойчивых связей с миром Детства, их бессистемность, сопровождаемая конфликтами, а в некоторых случаях, конкуренцией.

И, наконец, четвертый из возможных БСС определяется нами как созидательно-творческий, поскольку он характеризуется доминированием неадаптивных смыслообразующих мотивов субъекта, реализуемых в неопределенной ситуации, создающей избыточные возможности построения вариантов решений, отвечающих его ценностно-смысловым ориентациям. В отличие от предыдущего сценария, данный БСС предполагает первичность целей субъекта, его осмысленного продвижения к желаемому будущему,

имеющего множество вероятных траекторий, за выбор которых несет ответственность сам субъект. Внешняя ситуация в этом случае лишь помогает субъекту конкретизировать и корректировать свою жизненную траекторию, но не может служить основанием для отказа от целей и ценностей своего самоопределения и самореализации. До недавнего прошлого такой сценарий считался прерогативой особого круга творчески одаренных людей, которым общество делегировало право «экспериментировать» с нормами общественной жизни. Однако с вступлением мира в эпоху непрерывных изменений и тотальной неопределенности эти представления в значительной мере проблематизируются.

Характеристиками данного БСС выступают: внутренняя устремленность субъекта к развитию и преобразованию нормы в соответствии с целями и ценностями самоопределения и творческой самореализации; готовность создавать сообщества людей, объединенных общими целями и интересами с интенцией к становлению новых социальных институтов; ценность образования как средства осознанного продвижения к намеченным жизненным целям; отношение к миру Детства как к уникальному, самоценному периоду жизни, в течение которого формируется культурная идентичность и определяется индивидуальная жизненная траектория.

На основе этих данных можно утверждать, что единообразной модели выстраивания учащимся индивидуального образовательного маршрута не существует. В зависимости от того, к какому именно БСС тяготеет субъект и формирующая его образовательная среда, деятельность проектирования индивидуального образовательного маршрута выглядит по-разному, и требования к готовности субъекта ее осуществлять имеют принципиальные различия. Так, ориентация на первый БСС (традиционный) неизбежно приводит к редукации проектирования индивидуального образовательного маршрута к планированию действий по воспроизводству в индивидуальном опыте ученика одной из определенного набора схем социализации и дальнейшей профессионализации. Собственных целей, первичных по отношению к готовым альтернативам выбора, ученик в этом случае не имеет, его выбор носит формальный характер, он ограничен набором налично заданных альтернатив. Как отмечал Г.П. Щедровицкий, «цели есть цели, а план относится к работам, и план – всегда есть план работ» [13, с. 79] (а не план деятельности – В.И., С.И.). Как правило, этот маршрут завершается выбором учебного заведения либо местом работы, которое предстоит занять выпускнику школы. Очевидно, что такой индивидуальный образовательный маршрут должен, в первую очередь, привести ученика к высокому уровню школьной успешности по тем критериям и показателям, которые приняты в традиционной школе. Так, в традиционной «школе учебы» это высокий уровень успеваемости, характеризующий прочность и глубину усвоенных знаний. Хорошие оценки выступают здесь главной формой социального вознаграждения, получаемого ребенком по результатам его образовательного продвижения. Индивидуализация этого продвижения осуществляется за счет выбора наиболее адекватных индивидуальным особенностям ребенка содержания, способов, темпа, форм организации его образовательной деятельности. Готовность к такой деятельности достигается традиционными дидактическими средствами, однако эффективность такого «маршрута» в современном мире весьма сомнительна.

Ориентация на второй, «протестный» БСС вообще выводит учащегося за пределы культурного поля проектирования индивидуального образовательного маршрута, редуцируя его к спонтанно формируемому событийном ряду школьной жизни, в большей степени наполненному негативными событиями (конфликты с учителями, дисциплинарные взыскания, побеги и т.д.). Несмотря на то что в некоторых случаях этот «маршрут» может впоследствии рефлексироваться повзрослевшим субъектом вполне позитивно, объектом осознанного проектирования в школьные годы он быть не может, поэтому в дальнейшем мы выводим его за пределы проблемного поля нашего исследования (оставляя, впрочем, за собой право рассмотреть этот феномен с несколько иных позиций).

Индивидуальный образовательный маршрут как подлинный проект ученика может быть осуществлен при ориентации на третий (адаптивный) и четвертый (созидательно-творческий) БСС. Однако при их общей, именно проектной ориентации на достижение «потребного будущего» (Н.А. Бернштейн), между ними следует отметить существенные различия. Индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на адаптивный БСС, должен привести ученика к выбору той сферы деятельности, в которой его шансы

достичь социального успеха и тем самым полноценно решить задачу адаптации к окружающей среде максимальны. Этот маршрут должен строиться как последовательность достаточно свободно совершаемых социальных проб в различных образовательных сферах. Формами осуществления этих социальных проб могут выступать исследовательские, социальные, художественно-творческие, игровые и т.д. проекты, осуществляемые во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Индивидуальный образовательный маршрут в этом случае проектируется пошагово, каждый последующий шаг определяется на основе рефлексии предыдущего: отвечает ли достигнутый результат целям достижения социальной успешности, то есть получения признания своей значимости для окружающих.

Ориентация на созидательно-творческий БСС предполагает выстраивание индивидуального образовательного маршрута как индивидуального проекта, устремленного в достаточно отдаленное будущее, отвечающее глубинным ценностно-смысловым ориентациям субъекта, которое не поддается непосредственной пробе. Содержание этого проекта должно включать ретроспективную оценку уже пройденного образовательного пути, оценку выявленных и отрефлексированных сильных и слабых сторон субъекта, постановку дальних и ближних целей дальнейшего продвижения, определение необходимых для этого средств и предвидение образа своего будущего «Я». Психологические и педагогические характеристики данной деятельности базируются на общих положениях теории деятельности и могут быть определены следующим образом: занятие учащимися позиции субъекта собственного образовательного продвижения, реализуемая в свободном выборе различных образовательных практик; определение учащимися дальних и ближних целей продвижения по индивидуальному образовательному маршруту, мотивированное ценностями личностного самоопределения; востребованность субъективно новых культурных, проектно-преобразовательных средств и способов коммуникаций в индивидуальной и групповой деятельности, необходимых для устранения несоответствий между целями освоения образовательных практик, и наличными возможностями их достижения; формирующий характер оценивания достигаемых образовательных результатов, предполагающий субъектное включение самих учащихся в процессы самоэкспертизы и личностной рефлексии приобретаемого социального опыта. Представляется очевидным, что структура и содержание готовности ученика к осуществлению этой деятельности значительно отличаются от традиционных представлений о результатах образовательного процесса школы, и этот вопрос требует отдельного рассмотрения.

В наших исследованиях мы следующим образом определяем свою позицию в отношении выбора БСС как социокультурного контекста проектирования индивидуального образовательного маршрута ученика. Адаптивный и созидательно-творческий БСС в этом процессе не представляют собой независимые альтернативы, среди которых учащийся должен выбрать какой-либо один сценарий. В школьном возрасте задача окончательного выбора БСС в принципе не может быть решена учащимся, уместнее говорить о становлении предпосылок такого выбора в дальнейшем. Однако с учетом закономерностей возрастного развития учащихся можно предположить, что адаптивный сценарий в большей степени соответствует младшему подростковому возрасту, в то время как созидательно-творческий сценарий закономерно становится для ученика базисным при переходе из старшего подросткового в юношеский возраст (то есть в старшей, профильной школ), когда ведущая деятельность развития базируется на развитии смыслопоисковой активности субъекта [14].

Результаты

В результате проведенного исследования нам удалось установить, что становление деятельности учащихся по проектированию индивидуального образовательного маршрута зависит от базисного сценария социализации, на который ориентированы и сам субъект, и образовательная среда его развития. Индивидуальный образовательный маршрут становится объектом проектирования в полном смысле этого слова при ориентации на адаптивный, либо созидательно-творческий сценарий социализации. С точки зрения возрастного развития учащихся эти сценарии соответствуют его определенным фазам. Таким образом, представления о преемственности адаптивного и созидательно-творческого БСС становятся для нас одним из методологических оснований решения проблемы

формирования готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута.

Заключение

На основании сказанного необходимо сделать следующие выводы. Во-первых, проблема формирования готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута возникает из общих тенденций переосмысления сути индивидуализации образования как осознанного выбора и построения каждым человеком своей собственной образовательной траектории, приводящей его к достижению образовательных результатов, необходимых для полноценной творческой самореализации и достижения социальной успешности. Поэтому феномен проектирования индивидуального образовательного маршрута необходимо осмыслить как новый вид образовательной деятельности учащихся, реализуемой ими с субъектных позиций и проходящей определенный путь своего становления в подростково-юношеском возрасте.

Во-вторых, деятельность проектирования индивидуального образовательного маршрута осуществляется учащимися в социокультурном контексте, связанном с выбором базисного сценария социализации: системы устойчивых ценностных ориентаций норм и правил, порожденных в определенном культурном слое, которым подчиняется процесс социализации при всей вариативности возможностей построения собственной жизненной карьеры. Индивидуальные образовательные маршруты, ориентированные на различные базисные сценарии социализации, имеют существенные различия, определяющие специфические требования к готовности учащихся к их проектированию.

В-третьих, готовность учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута как личностное качество, обеспечивающее эффективность этой деятельности, должно формироваться в педагогических условиях, обеспечивающих преемственность этапов этого процесса, связанных со спецификой младшего и старшего подросткового, а также юношеского возраста. Выявление и научное обоснование этих условий в данной связи выступает актуальным направлением исследований по проблемам индивидуализации современного образования.

Благодарности

Исследование проведено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 14-16-23013.

Примечания:

1. Александрова Е.А. Система педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории // Продуктивное образование: проекты в продуктивном образовании. М., 2005. 114 с.

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. 119 с.

3. Остапенко А.А., Янковская Н.А. Переход в новую образовательную систему: готовность и маршрут (на примере перехода из начальной школы в основную) // Школьные технологии. 2014. № 1. С. 42–47.

4. Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. М.: Издательство МПСИ, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 304 с.

5. Голованова Н.Ф. Воспитание и социализация ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.

6. Фромм Э. Иметь или быть? / пер. Н. Войскунской, И Каменкович, Е. Комаровой и др. М.: «АСТ», 2000.

7. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.

8. Щедровицкий Г.П. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций) / из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 5. ОРУ (2). М., 2003. 288 с.

9. Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Изд-во «Логос», 2002. 390 с.

10. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна, 1997. 173 с.

11. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 2. Методологические проблемы психологии развития. Дубна, 1997. 87 с.

12. Щедровицкий Г.П. Указ. изд-е.

13. Щедровицкий Г.П. Указ. изд-е.

14. Обуховский К. Психология влечений человека / пер. с польского. М.: Прогресс, 1972. 247 с.

References:

1. Zhaldak M.I. Komp'yuter na urokakh geometrii: Posibnik dlya vchiteliv / M. I. Zhaldak, O. V. Vityuk. K.: RNU "DINIT", 2004. 169 s.

2. Rakov S.A. Komp'yuternye eksperimenty v geometri / S. A. Rakov, V. P. Gorokh. Kharkiv: MP Regional'nii tsentr novikh informatsiinykh tekhnologii, 1996. 176 s.

3. Dubrovskii V.N. Dinamicheskaya geometriya v shkole. Zanyatie 2. Geometricheskie postroeniya. Geometricheskie mesta toчек / V. N. Dubrovskii, S. N. Pozdnyakov // Komp'yuternye instrumenty v shkole. 2008. №2. S. 41-50.

4. Dubrovskii V. Uchimsya rabotat' s «Matematicheskim konstruktorom» / Dubrovskii V. // Matematika. 2009. №13. S. 2-48.

5. Khrapovitskii I.S. Metodicheskie rekomendatsii po primeneniyu elektronnoho uchebnogo izdaniya Geometer's Sketchpad v uchebnom protsesse obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii / Khrapovitskii I. S. 2008. 71 s.

6. Shirikova T.S. Metodika obucheniya uchashchikhsya osnovnoi shkoly dokazatel'stvu teorem pri izuchenii geometrii s ispol'zovaniem GeoGebra: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Arkhangel'sk, 2014. 250 s.

7. Ganzhela S.I. Formuvannya piznaval'noi samostiynosti uchniv osnovnoi shkoli v navchanni geometrii z vikoristannyam informatsiinykh tekhnologii: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kiiv, 2010. 255 s.

8. Apostolova G.V. Geometriya: 11 klas: pidruchnik dlya zagal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv: akademichnii riven', profil'nii riven'. Kiiv: Geneza, 2011. 304 s.

9. Sharygin I.F. Zadachi po geometrii (stereometriya). M.: Nauka, 1984. 160 s.

10. Apostolova G.V. Geometriya: 9: dvorivnevii pidruchnik dlya zagal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. Kiiv: Geneza, 2009. 304 s.

11. Algebra: Pidruchnik dlya 11 klasu z pogliblenim vivchennyam matematiki: u 2 ch. / A.G. Merzlyak, D. A. Nomirovs'kii, V. B. Polons'kii i dr. Kharkiv: Gimnaziya, 2011. Ch.1. 256 s.

УДК 371.31

Социокультурные основания проблемы выбора учащимися индивидуального образовательного маршрута

¹ Владлен Константинович Игнатович

² Светлана Сергеевна Игнатович

¹ Кубанский государственный университет, Российская Федерация
350040, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: vign62@mail.ru

² Кубанский государственный университет, Российская Федерация
350040, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
E-mail: ssign67@mail.ru

Аннотация. В статье дается социокультурное обоснование проблемы формирования готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута как нового вида их образовательной деятельности. Рассмотрено понятие базисного сценария социализации как социокультурного контекста этой деятельности. Показаны особенности индивидуального образовательного маршрута, проектируемого учащимся с ориентацией на определенный сценарий социализации. Даны общие характеристики этой деятельности, определяющие внутреннюю позицию ее субъекта.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут; базисный сценарий социализации; субъект проектирования.