

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ¹

В статье обосновано понятие индивидуального образовательного результата как шага продвижения субъекта по индивидуальной образовательной траектории. Выделены и охарактеризованы три вида индивидуальных образовательных результатов: обретенные смыслы, способы продуктивных действий и способы их социального утверждения. Описаны специфика и особенности этих результатов, присущие дошкольному, младшему школьному, подростковому и раннему юношескому возрасту.

Индивидуальная образовательная траектория; индивидуальный образовательный результат; смыслы; способы продуктивных действий; способы социального утверждения.

DESIGNING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS: AGE ASPECT

The concept of an individual educational result is substantiated as a step of the subject's advancement along an individual educational trajectory. Three types of individual educational outcomes are identified and characterized: acquired

¹Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00308 А «Основы методологии и технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей»).

meanings, ways of productive actions and ways of their social affirmation. The specificity and features of these results, which are inherent in preschool, junior school, adolescence and early adolescence, are described.

Individual educational trajectory; individual educational result; meanings; ways of productive action; ways of social approval.

Проектирование и оценка индивидуальных образовательных результатов учащихся остается одним из наименее разработанных аспектов исследований, связанных с индивидуализацией современного образования. Разрыв между пониманием сущности этого процесса как обретения каждым учеником возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории, приводящей его к максимуму реализации собственных творческих возможностей, и взглядами на образовательные результаты ученика как на усвоенные им нормы и способы действий сохраняется и на теоретико-методологическом и на практическом уровнях. Характеризуя идею индивидуализации образования, современные исследователи подчеркивают, что «можно построить школу на совершенно других педагогических принципах, создав каждому ребенку широкий индивидуальный выбор того, чему, как и у кого учиться, самостоятельно проектируя и контролируя свое образование»². В работах А. Г. Асмолова, А. Б. Воронцова, В. М. Гребенниковой, Т. М. Ковалевой, В. Т. Кудрявцева, В. И. Слободчикова, Б. Д. Элькониной и др., во многом основанных на идеях развивающего обучения В. В. Давыдова – Д. Б. Элькониной, подчеркивается, что индивидуальная образовательная траектория ученика складывается из

²Шевелев А.Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1(41). С. 28 – 39.

событий, в которых он, выступая в роли субъекта освоения Культуры, приобретает новый для себя опыт в широком спектре субъект-субъектных взаимодействий с другими людьми. Движущей силой этого процесса выступает, в первую очередь, творческая активность самого субъекта, направленная на освоение проблематизированных культурных содержаний окружающего мира. Однако именно эта первичность субъекта не учитывается, когда речь заходит о целеполагании и оценке достигаемых им образовательных результатов, поскольку первичными в данном случае выступают требования к этим результатам, содержащиеся в образовательных программах. Эти результаты являются общими для всех учащихся. Данное обстоятельство существенно осложняет процесс институционализации образовательных систем, базирующихся на принципе индивидуализации образования.

Рассматриваемая проблема имеет еще один крайне важный аспект, связанный с учетом возрастных особенностей учащихся. В «обычных» образовательных системах, в которых образовательные результаты представляют собой достигнутые уровни усвоения единых образовательных программ, этот учет сводится к корректировке объема и сложности подлежащей усвоению учебной информации учащимися разного возраста. Характерно в этом смысле, что даже требования к образовательным результатам учащихся на разных ступенях общего образования, определяемые действующими Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, не дают достаточно полного и четкого представления о том, в чем именно должны состоять качественные различия между образовательными достижениями учащихся начальной, основной и средней общеобразовательной школы. Однако при переходе в логику проектирования систем индивидуализированного образования, основанную на первичности ребенка как субъекта построения индивидуальной образовательной траектории, суть «учета индивидуальных особенностей» существенно изменяется. Связано это с тем, что в каждом

проживаемом возрасте ребенок не только использует специфические средства, при помощи которых он познает и преобразует окружающую действительность, но и занимает по отношению к ней специфическую внутреннюю позицию. Так, в исследованиях Д. И. Фельдштейна отмечено закономерное чередование внутренних позиций ребенка «Я и общество» и «Я в обществе», доминирующих на разных возрастных этапах его развития³. Поэтому достигаемые им образовательные результаты только тогда действительно становятся индивидуальными, когда проявляется их соответствие этим позициям и средствам.

Настоящая работа посвящена описанию онтогенеза индивидуальных образовательных результатов учащихся разного возраста – от дошкольного до старшего школьного. Цель проведенного исследования состояла в выявлении специфических особенностей индивидуальных образовательных результатов учащихся дошкольного, младшего школьного, подросткового и раннего юношеского возраста.

Для достижения поставленной цели мы использовали метод моделирования ситуаций освоения учащимися разного возраста проблематизированных социокультурных практик, входе которого, как было показано в наших предшествующих исследованиях, ими решаются разнообразные творческие задачи в условиях событийной общности с другими людьми⁴. Как было сказано, главным методологическим основанием для нас выступал принцип первичности субъекта освоения внешней среды как носителя творческой активности (Дж. Гиббсон, Г. П. Щедровицкий, В. Т. Кудрявцев, В. А. Петровский и др.). В качестве ведущих теоретических оснований мы использовали теории ведущей деятельности развития (А. Н. Леонтьев) и продуктивного пробного действия (Б. Д. Эльконин), в рамках

³Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.

⁴Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015. 144 с.

которых совершение деятельностных проб выступает механизмом творческого освоения детьми разного возраста проблематизированных содержаний культуры.

В ранее проведенных исследованиях мы обосновали индивидуальный образовательный результат как совершенный субъектом шаг своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории, открывающий ему новые возможности самостоятельного решения определенного круга творческих задач. Эти возможности соотносятся самим субъектом с уровнем собственных социальных притязаний, что позволяет выявить и оценить их индивидуальное значение для этого субъекта⁵. Развивая эти представления, отметим, что исходным проявлением творческой активности субъекта в этой системе взглядов и представлений выступает продуцирование им своего собственного «запроса к Культуре», в основе которого лежит социокультурная проблематика проживаемого возрастного периода. Эта идея, в частности, была заложена в основу проекта Всероссийской системы оценки качества образования, разработанная в русле системно-деятельностного подхода, но, к сожалению, не получившая в полной мере своего практического воплощения. В частности, авторы этого проекта отмечают следующее: «Первый и основной результат любого образовательного действия состоит не в том, что он (ребенок – *В.И.*) делает, а в том, с чем он обращается к взрослому (учителю). То есть первое, что в результате правильной образовательной программы... будет выстроено и через всю жизнь человеком пронесено – это формирование и наличие у него *образовательного запроса*. *Образовательный запрос* – в том хитрость его как результата, что он инициируется, что он происходит как свой запрос от

⁵Игнатович В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 36-45.

ребенка»⁶. Идея такого «запроса» восходит к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и, по сути, является ключом к пониманию творческой природы самого процесса психического развития ребенка. В рамках этих представлений индивидуальный образовательный результат ученика может интерпретироваться исключительно как найденный им «ответ» на его же собственный «запрос к культуре». Обратное также верно: если образовательные результаты ученика не связаны с его собственным «запросом», они по определению не могут рассматриваться как индивидуальные. Иначе утрачивается сам смысл индивидуальности как процесса и результата самосотворения человека в активно-деятельном общении с другими людьми⁷.

В этой связи могут быть выделены три вида индивидуальных образовательных результатов, отвечающих общей логике самостоятельного освоения учащимся проблематизированных социокультурных практик на разных возрастных этапах развития.

В первую очередь, это образовательные результаты как обретенные субъектом смыслы осваиваемых им содержаний Культуры. С точки зрения психологической теории смысла, этот результат состоит в определении субъектом индивидуального значения («значения-для-себя») того знания (более широко – опыта), которое обретоено им в процессе творческого освоения различных социокультурных практик. Эти смыслы образуют содержательное ядро формирующегося «ответа» самого субъекта на его «запрос». Здесь следует учитывать, что не каждая попытка учащегося освоить ту или иную социокультурную практику может иметь следствием определение им своего смыслового отношения к ней. С этим связано крайне

⁶Школьная система оценки результатов и качества образования: от модели к технологии реализации. Кн. 4 / А.Б. Воронцов, Б.Д. Эльконин, В.М. Заславский, Е.В. Высоцкая, Е.В. Чудинова / под ред. А.И. Адамского. М., 2013. 286 с., с. 38

⁷Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова; Российская академия образования. М.: ИНТОР, 1994. 128 с.

важное отличие индивидуальных и «обычных» образовательных результатов. «Обычные» результаты должны достигаться всеми учениками, совершающими запрограммированные учебные действия. В случае же индивидуальных результатов-смыслов такое требование уступает место противоположному взгляду: «непорождение» субъектом смысла также может рассматриваться как результат – понимание того, что данная конкретная социокультурная практика в настоящее время не может стать единицей его индивидуальной образовательной траектории. Так, например, осваивая такую социокультурную практику, как эмоционально-включенное чтение художественного текста, ученик может не открыть до поры до времени своего собственного смысла в том или ином литературном произведении (хотя имеет шанс сделать это впоследствии). Но ведь именно способность смысловой сферы человека строить избирательные отношения с окружающим миром лежит в основе развития его индивидуальности. В отличие от всеобщих значений, смыслы не могут быть обреты человеком «по указке» извне, их избирательность, как отмечает, в частности, Д. А. Леонтьев, выступает механизмом ориентирования человека в мире⁸. Но при этом закономерно возникает вопрос о совместно-разделенной ответственности взрослого и ребенка, который может быть сформулирован следующим образом: были ли в полной мере реализованы ресурсы их педагогического взаимодействия, необходимые для открытия учеником собственного смысла в предъявленном ему содержании Культуры? Заметим, что в таком виде вопрос практически не возникает при ориентации педагога на усвоение учеником лишь общепринятых значений тех или иных явлений окружающего мира, то есть вне контекста индивидуализации образования.

Второй вид индивидуальных образовательных результатов мы определяем, как результаты – способы продуктивных действий. Разумеется, необходимость освоения учащимися способов действий (в первую очередь –

⁸Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.

учебных) не отрицается и в неиндивидуализированных образовательных системах. В рамках так называемой «знаниевой парадигмы» для этого используются понятия «умения» и «навыки». Принципиальное отличие состоит в том, что вне контекста индивидуализации осваиваемые учеником способы действий носят самодостаточный характер и внедряются в его сознание посредством демонстрации образцов и их воспроизведение учениками в заранее подготовленных учебных ситуациях. В рамках компетентностного подхода формируемые таким путем способы действий иногда именуется «репродуктивными компетенциями». В качестве же альтернативы используется понятие «продуктивные компетенции», основанные на «самости, экзистенциальной основе любой субъектности, отличительной особенностью которых выступает «более рефлексивный антропологический и культурный характер»⁹. В контексте же индивидуализации смысловой акцент понятия «способы продуктивных действий» приходится на расширение возможностей субъекта самостоятельного решения им определенного круга творческих задач.

В этой связи достижение учащимся индивидуального образовательного результата – способа продуктивного действия характеризуется двумя взаимодополняемыми сторонами. С одной стороны, открывая для себя новые «поля Культуры», учащийся сталкивается с необходимостью освоения новых способов действий, которых до сих пор не было в его арсенале. Их освоение становится для него лично значимой задачей, если эти содержания соотносятся в сознании с тем самым исходным «запросом к Культуре», который лежит в основе его смыслообразующих мотивов. С другой стороны, опыт применения уже освоенных способов продуктивных действий может стать основанием для расширения круга решаемых с их использованием проблемных задач. Другими словами, перенос имеющегося опыта в новые сферы его применения становится механизмом расширения творческих

⁹Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие. М.: Ленанд, 2016. 192 с., с. 53.

возможностей субъекта. И в том, и в другом случае достижение индивидуального образовательного результата –способа продуктивного действия – сопровождается личностной рефлексией состоявшегося шага продвижения субъекта по индивидуальной образовательной траектории.

Нетрудно заметить, что представления об образовательных результатах как обретенных смыслах и освоенных способах действий опираются на учение Д. Б. Эльконина о единстве смысловой и операциональной сторон продуктивной деятельности субъекта¹⁰. В свою очередь концепция продуктивного действия Б. Д. Эльконина выводит нас на понимание третьего вида индивидуальных образовательных результатов – освоенных учащимся способов социального утверждения совершаемых им действий и поступков. Как отмечает автор, «...продуцирование предполагает социальную пробу образования и удержания того социума..., в котором действие будет практически экранировано в виде ожиданий, оценки, санкций сообщества людей, которые будут смотреть на действующего, а не сквозь него...»¹¹. Вопрос состоит в том, выступает ли это «социальное утверждение» задачей для самого субъекта деятельности? Отвечая на него положительно, отметим, что именно данный вид индивидуальных образовательных результатов лежит в основе способности человека создавать новые социальные институты, становясь, таким образом, субъектом инновационных процессов в обществе.

Далее в логике проводимого исследования нам было необходимо охарактеризовать специфику выделенных видов индивидуальных образовательных результатов учащихся на различных этапах их возрастного развития. Результаты этой работы представлены в таблице 1.

Таблица 1. Общие характеристики индивидуальных образовательных результатов учащихся на разных этапах онтогенеза

¹⁰Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

¹¹Эльконин Б.Д. Действие как единица развития. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#\\$p35](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#$p35). (дата обращения 20.05.2019).

Возраст и «запрос к Культуре»	ИОР – смыслы	ИОР – СПД	ИОР – ССУ
Дошкольный: «видеть все», «творить все» и «быть всем»	Универсальные смыслы отношений между людьми в условиях разнообразия окружающей действительности	Игровое моделирование явлений окружающего мира, свободное экспериментировани е с ними средствами творческого воображения	Внутренняя адресация совершаемых игровых действий Другому (взрослому)
Младший школьный: овладение «взрослыми» средствами познания мира	Осмысление мира как «приглашения» к познанию через творчество	Отделение знания от незнания; построение, реализация и проверка схемы выполнения задания; обращение к внешним ресурсам для решения поставленной задачи	Адресация значимому Другому «правильного» решения поставленной задачи
Подростковый: вопрос о «главном интересе», собственной идентичности и групповой принадлежности	Определение субъективного (позитивное – негативное) смыслового отношения к различным видам социально ориентированной деятельности; осмысление себя как субъекта выбора	Творческое преобразование проблемных ситуаций и познаваемых объектов окружающего мира; взаимодействие и сотрудничество с партнерами по совместной деятельности;	Презентация себя и результатов своей деятельности совместно с другими ее субъектами в социально одобряемых формах

		рефлексия и самооценка результатов осуществляемой творческой деятельности	
Ранняя юность: вопрос о ресурсах дальнейшей социализации, личностного и профессионального самоопределения	Осмысление себя как субъекта жизни; осмысление образования как ресурса построения социальной и профессиональной карьеры	Выстраивание индивидуальной образовательной траектории на последующих ступенях непрерывного образования (образовательная самостоятельность); реализация авторского проекта; деловое сотрудничество с другими людьми	Общественная защита индивидуального проекта; презентация себя и результатов своей деятельности различным аудиториям

Примечание: ИОР – индивидуальные образовательные результаты; СПД – способы продуктивных действий; ССУ – способы социального утверждения.

«Запрос к Культуре», исходящий от дошкольника, психолог В. Т. Кудрявцев определяет как «видеть все», «творить все» и «быть всем»¹². Такой запрос полностью отвечает особенностям психики ребенка в этом возрасте: полная открытость всему многообразию проблемных содержаний окружающей действительности, примат смысловой стороны осуществляемой

¹²Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5. С. 18 – 37.

деятельности над операциональной, насыщенность и надситуативность и т.д. В этом возрасте ребенок стремится максимально насытить свою эмоциональную сферу переживаниями, источниками которых становятся затронутые «точки удивления». Главным и по сути единственным средством для решения этой задачи выступает его творческое воображение. Именно этим объясняются особенности охарактеризованных индивидуальных образовательных результатов. Пропуская через свое сознание каждое явление окружающего мира и прорабатывая его силой воображения, в первую очередь, средствами игровой деятельности, ребенок способен отразить его как целостность, осмыслить его в главном, не обращая покуда своего внимания на технические детали и подробности. По утверждению В. Т. Кудрявцева, именно «схватывание» универсальных смыслов становится для ребенка главным результатом соприкосновения с проблемными содержаниями Культуры. В качестве примера такого «схватывания» В. Т. Кудрявцев описывает поведение малыша, «оседлавшего» палочку и таким путем «превратившего» ее в лошадку. «Схватывание» смысла интерпретируется как «освобождение» этого действия от всего избыточного, в результате чего в самом ребенке «освобождается» наездник, которым он становится в игре. Тем самым ребенок освобождает «другого человека, который уже где-то притаился в нем, но не было волшебного жезла (палочки), чтобы вызволить... Этот «другой», как джинн, однажды выпущенный из сосуда, превращается в спутника на всю жизнь»¹³. Смысл, извлеченный ребенком из игровой ситуации, становится для него, по сути, опытом «быть другим» и ощущать, *каково* этому «другому». Из этих универсальных смыслов ребенок-дошкольник складывает свою субъективную картину мира, «приглашающую» к его творческому освоению и свободному экспериментированию.

¹³Там же.

Соответственно, основным способом продуктивного действия, который осваивает ребенок именно как свой собственный, индивидуальный образовательный результат, становится для него моделирование затронувших его воображение явлений окружающего мира в форме сюжетно-ролевой (либо режиссерской) игры. В ходе такой игры творческое воображение становится для ребенка средством, при помощи которого он может свободно экспериментировать с заинтересовавшими его содержаниями Культуры, что и приводит к порождению его смысловой картины мира.

Как способ продуктивного действия игровое моделирование обладает для ребенка-дошкольника важнейшим свойством, на которое указывает Б. Д. Эльконин: порожденное в проблемной ситуации средство решения творческой задачи (способ продуктивного действия) становится для субъекта инструментом, при помощи которого он может совершать последующие пробы, выходя при этом за пределы уже существующего опыта¹⁴. (В скобках отметим, что игровая ситуация как раз содержит в себе проблемную задачу, для решения которой необходимо преобразовать эту ситуацию средствами творческого воображения.) Именно в этом состоит механизм развития игры как ведущей деятельности развития дошкольника.

Вопрос о третьем виде индивидуальных образовательных результатов в дошкольном возрасте – освоенных способов социального утверждения совершаемых действий – может быть рассмотрен с двух разных позиций. Так, в общем ключе обсуждения социализирующих эффектов детской игры уместно обратиться к идее «детского общества», обоснованной Г. П. Щедровицким. Рассматривая игру как модель отношений субъектов «взрослого» общества, он отмечал, что «сами общественные и нравственные нормы могут задаваться детям в качестве особых содержаний усвоения тоже только в ситуациях, возникающих по поводу игры, именно в конфликтных ситуациях, ибо только здесь они могут быть использованы в качестве средств

¹⁴Эльконин Б.Д. Указ. изд-е.

разрешения конфликта и только здесь ребенок может увидеть и понять их роль в качестве таких средств»¹⁵. Бесспорно, что способность ребенка достигать определенные договоренности с партнерами по игровой деятельности лежит в основе его будущей готовности к порождению новых социальных институтов, что выступает важнейшим аспектом социализации. Однако едва ли можно утверждать, что эти договоренности направлены на социальное утверждение самой игры, поскольку реальный социум персонифицируется в сознании ребенка образом взрослого, который может и вовсе не принимать участия в отношениях «по поводу игры». Поэтому подход к пониманию этого вида индивидуальных образовательных результатов детей-дошкольников следует искать в новых способах взаимоотношения ребенка со взрослыми. При этом «натуральное» участие взрослого в детской игре, хотя и может выступать источником ее развития, не имеет отношения к ее социальному утверждению. Ключом к ответу на данный вопрос может служить следующий пример (из лекций В. Т. Кудрявцева). Ребенок дошкольного возраста строил башню из кубиков в присутствии взрослых людей, пришедших в гости. Попытки взрослых поучаствовать в строительстве башни были им отклонены, однако, когда гости из гостиной перешли на кухню, он молча собрал свои кубики и проследовал за ними, где начал «строительство» заново. Объясняя этот феномен, В. Т. Кудрявцев отмечает, что истинной причиной, побудившей ребенка совершить такой поступок, выступает то, что свое «игрушечное» строительство он внутренне адресовал именно тем взрослым людям, которые при этом присутствовали. Таким путем он оценивал самого себя через Другого человека, то есть взрослого. Можно сказать, что именно на полюсе взрослого Другого в данный момент был локализован «полюс социального значения» осуществляемой ребенком деятельности. Таким образом, адресуя свою игру взрослому, ребенок стремился к ее социальному утверждению,

¹⁵ Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Часть VII. Развитие. Учение. Игра. Игра и «детское общество» URL: <http://gtmarket.ru/book/export/html/4001> (дата обращения 16.05.2018)

превращая в своем воображении «игру понарошку» во вполне серьезную, социально одобряемую деятельность. Сказанное позволяет нам заключить, что внутренняя адресация творческой деятельности ребенка взрослому человеку в дошкольном возрасте становится для него освоенным способом социального утверждения этой деятельности, то есть важным индивидуальным образовательным результатом.

Переходя к описанию индивидуальных образовательных результатов учащихся младшего школьного возраста, отметим, что, как и дошкольник, младший школьник еще не в состоянии самостоятельно сформулировать (вербализовать) свой запрос. По утверждению авторов уже упомянутой Школьной системы оценки результатов и качества общего образования, «у него (младшего школьника – *В.И.*) есть отдельные просьбы, отдельные требования и т.д. Что есть его образовательные задания? Первое, с чего он начинает, это задания правильного выполнения чего-либо в соответствии с некой схемой. А когда он заканчивает, то это задание удержания схемы выполнений, то есть построения схемы и проверка ее выполнения»¹⁶. Сказанное в полной мере характеризует учебную деятельность младшего школьника, единицей которой, согласно теории В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина выступает решение учебной задачи. Однако есть основания полагать, что учебная деятельность, являясь ведущей деятельностью развития младшего школьника, все же не замыкает на себя его индивидуальный «запрос к Культуре». Этот запрос формируется в более широком контексте творчества и подчиняется особенностям социальной ситуации развития ребенка в этом возрасте. Одной из главных особенностей выступает то, что помимо творческого воображения ребенок открывает для себя и осваивает иные, настоящие, «взрослые» средства познания и отражения окружающего мира. Благодаря этим средствам ребенок может

¹⁶Школьная система оценки результатов и качества образования: от модели к технологии реализации. Кн. 4 / А.Б. Воронцов, Б.Д. Эльконин, В.М. Заславский, Е.В. Высоцкая, Е.В. Чудинова / под ред. А.И. Адамского. М., 2013. 286 с., с. 39.

открыть для себя «внутреннее устройство» окружающих его вещей и явлений. Совершаемые им пробы могут относиться к разным сферам творческой деятельности, например, в сфере изобразительного искусства. Так, в процессе рисования пейзажа ребенок может открыть закон перспективы, и это станет для него существенным шагом продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Важно, что это и другие открытия становятся результатом именно пробных продуктивных действий. Как пишет по этому поводу Б. Д. Эльконин, «...живописец, накладывающий цветное пятно на холст, делает это размерно, осторожно, как бы следуя всем "правилам" пробно-поискового действия. Но эта «проба» здесь же, а не после построения "полной ориентировочной основы", претворяется в результат – цветное пятно, которое, в свою очередь, станет или не станет элементом целого в зависимости от "попадания" в форму композиции....»¹⁷. Именно таким путем способен совершать свои открытия младший школьник, и именно они становятся для него источником новых смыслов. В целом, окружающая действительность осмысливается ребенком младшего школьного возраста как поле деятельности, приглашающее к его творческому освоению при помощи субъективно новых «взрослых» творческих средств. Искомые смыслы для младшего школьника «спрятаны» внутри познаваемых объектов и явлений и могут быть извлечены оттуда исключительно с помощью особых, «правильных» действий. Именно этим можно объяснить готовность младшего школьника занять внутреннюю позицию «я в обществе» (по Д. И. Фельдштейну), или, в более широком смысле, «я в реальном мире». Реальный мир открывается для младшего школьника как источник новых смыслов, становясь при этом альтернативой ранее обжитому миру воображаемому.

Именно эти, ранее скрытые, но извлеченные при помощи «правильных» действий смыслы как секреты внутреннего устройства мира,

¹⁷Эльконин Б.Д. Указ.изд-е.

становятся для ребенка младшего школьного возраста его индивидуальными образовательными результатами. На их основе выстраивается новая картина мира, «приглашающего» человека к его познанию творческими средствами. В свою очередь, сами «правильные» действия, выстраиваемые на основе логических схем, продвигающих учащегося от незнания – к знанию, становятся его индивидуальными образовательными результатами – обретенными способами продуктивных действий. Каждый из таких результатов становится для ребенка его собственным открытием, с которым связаны новые возможности творческого познания и отражения окружающего мира. Однако освоение «правильного» способа выполнения продуктивного действия ценно не само по себе, а исключительно потому, что оно приводит ученика к решению творческой задачи. Именно обретенная возможность решения творческой задачи делает освоенный способ продуктивного действия индивидуальным образовательным результатом младшего школьника.

Что же касается осваиваемых в этом возрасте способов социального утверждения собственных продуктивных действий, то, как и в дошкольном детстве, они связаны, в первую очередь, с особыми коммуникациями со взрослыми людьми. Оценка взрослого так же, как и раньше, опосредует самооценку самого учащегося. Однако в младшем школьном возрасте изменяется внутренняя позиция ребенка (субъекта), благодаря чему он начинает осознанно оценивать себя (и свою деятельность) именно глазами взрослого человека, ориентируясь при этом на «правильность» выполняемых действий. Таким образом, способом социального утверждения действий ученика выступает не сама по себе оценка, выносимая взрослым, а самооценка учащегося, которую он осуществляет глазами взрослого человека, ориентируясь при этом на соответствие осуществленного действия «правильной» схеме, приводящей к решению творческой задачи. Участие взрослого в процедурах оценивания является необходимым (но не достаточным) условием социального утверждения. Возможность ребенка

оценить себя глазами взрослого предполагает использование особого способа субъект-субъектных взаимодействий между ними, при котором ребенок овладевает средствами самооценки достигаемых результатов. Главным барьером на пути достижения таких индивидуальных образовательных результатов младшего школьника часто становится неготовность взрослых (в первую очередь, учителей и родителей) выстраивать процедуру оценивания именно как субъект-субъектное взаимодействие с ребенком. Следствием такой неготовности, как правило, становится низкий уровень к контрольно-оценочной самостоятельности учащегося.

При переходе в подростковый возраст деятельность учащихся, лежащая в основе достижения ими индивидуальных образовательных результатов, существенно изменяется. Как отмечают, в частности, Б. Д. Эльконин и А. Б. Воронцов, подростку, в отличие от младшего школьника, необходимо преобразовать ситуацию, для того чтобы выявить скрытый в ней смысл. Для этого им осваиваются и используются особые «управляющие модели»¹⁸. Связано это с тем, что мир открывается подростку не в статике, а в динамике. Открываемые смыслы связаны, в первую очередь, с возможностями преобразования и «достраивания» того, что вызывает его интерес. Учитывая, что подросток (по Д. И. Фельдштейну) вновь занимает внутреннюю позицию «Я и общество», можно заключить, что его индивидуальная образовательная траектория, проходящая через различные социальные пробы, приводит его к личностному самоопределению как к ответу на три взаимосвязанных вопроса: в чем мой главный интерес? Кто я как уникальная личность? Кто я среди других людей?

Социальная проба подростка отличается тем, что, совершая ее, он решает особую, проектную задачу-на-смысл, который обнаруживается субъектом при преобразовании проблемной ситуации. Извлекаемый смысл

¹⁸Школьная система оценки результатов и качества образования: от модели к технологии реализации. Кн. 4 / А.Б. Воронцов, Б.Д. Эльконин, В.М. Заславский, Е.В. Высоцкая, Е.В. Чудинова / под ред. А.И. Адамского. М., 2013. 286 с.

непосредственно связан с «разностью потенциалов» между тем, что было, и тем, что стало, которая, по утверждению И. А. Колесниковой, составляет важнейшую характеристику проектной деятельности¹⁹. Для самого подростка этот смысл возникает как открытие, касающееся не только преобразованного объекта, в котором обнаружилось новые, ранее неизвестные свойства и значения, но, в первую очередь, самого субъекта: «для меня это важно!». Именно эти открытия становятся для подростка его индивидуальными образовательными результатами – смыслами. Выделение, выбор в окружающем мире того, что «важно-для-меня» для подростка становится главным механизмом формирования смысловой картины этого мира, а также осознанием себя как субъекта этого выбора.

Особым значением для проектной деятельности подростка как источника новых смыслов обладает ее совместный характер. Взаимодействуя друг с другом и со взрослыми людьми в процессе решения проектных задач, учащиеся подросткового возраста «обмениваются» порождаемыми смыслами. Результатом этого обмена становится для подростка ответ на его вопрос о собственной групповой принадлежности. Обретенный смысл «важно-для-меня» таким путем трансформируется в общий смысл «важно-для-нас», становясь при этом средством самоидентификации подростка в обществе.

Другая группа индивидуальных образовательных результатов учащихся-подростков (способы продуктивных действий) также соответствует сущности проектной деятельности, а именно, ее творческо-преобразовательному характеру. Такими результатами становятся те способы действий, при помощи которых проблемная ситуация может быть преобразована в соответствии с представлениями субъекта о «желаемом будущем». По сути, они призваны стать для подростка инструментами

¹⁹Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.

управления моделируемыми им процессами. Вспомним, что для дошкольника таким универсальным «инструментом» является его творческое воображение. В подростковом возрасте спектр этих инструментов должен стать значительно шире и обеспечивать сочетание, как воображаемых, так и реальных преобразовательных действий. Кроме того, набор освоенных подростком способов преобразовательных действий должен в полной мере соответствовать общей логике совместного решения проектной задачи. В этой связи можно выделить три подгруппы индивидуальных образовательных результатов подростков – способов продуктивных действий. Первую из них составляют индивидуальные действия, направленные на анализ и преобразование проблемной ситуации: понимание и «удержание» решаемой проектной задачи; концептуализация проектного замысла; продуцирование идей; поиск и обработка информации; обращение к необходимым теоретическим знаниям; использование моделей, схем и инструментов; воплощение найденного решения в продукте; рефлексия произошедших изменений. Вторую подгруппу образуют способы и средства продуктивных коммуникаций с партнерами по совместной деятельности: принятие персональной и разделенной ответственности; передача и прием сообщений без искажения их смысла; планирование и саморегуляция совместных действий; предотвращение и регулирование конфликтных ситуаций. И третью подгруппу составляют способы действий, лежащих в основе сотрудничества и психологической поддержки: проявление солидарности и доброжелательности; регулирование эмоционального напряжения; проявление уважительного отношения к иным точкам зрения; оказание поддержки в трудных ситуациях. Как и в предыдущих случаях, индивидуальность этих образовательных результатов обеспечивается их встроенностью в контекст решаемой проблемной задачи на «разрыве» имеющегося и необходимого нового опыта.

Способы социального утверждения продуктивных действий подростков (третий вид индивидуальных образовательных результатов)

основаны на внутренней адресации осуществляемой деятельности не только взрослым, наделенным «полномочиями» Значимого Другого, но и более широкому кругу представителей внешней социальной среды, например, зрителям на спектакле в театральном кружке, концерте, спортивных соревнованиях и т.д. При этом у подростка возникает необходимость и (как индивидуальный образовательный результат) возможность влиять на внешнюю аудиторию, завоевывать ее внимание и симпатию, а также оценивать, в какой степени состоялось это социальное утверждение. Таким путем подросток отражает в своем сознании самого себя как субъекта социальных отношений. Однако более высоким потенциалом социального утверждения обладают способы взаимодействия с представителями внешней социальной среды в специально организуемых форматах общественно-профессиональной экспертизы результатов проектной деятельности. Именно в этом состоит главное назначение всевозможных конкурсов детских проектов. Однако для того, чтобы эти конкурсы действительно стали форматом социального утверждения деятельности подростков, необходимы два условия. Первое – это готовность взрослых участников подобных мероприятий к осуществлению специфических функций экспертов и оппонентов, обеспечивающих их подлинно со-бытийный характер. Презентация и защита подросткового проекта (с учетом возрастных особенностей учащихся) должна представлять собой не «натуральную» встречу автора и эксперта, а, скорее, игровое моделирование такой встречи, в ходе которого эксперт обладает возможностью подчеркнуть реальную социальную значимость образовательных достижений подростка. Следует отметить, что низведение процедур экспертизы и оппонирования до обычной «школьной» оценки или нормоконтроля по стандартным требованиям практически полностью лишают эти процедуры функции социального утверждения действий учащихся. Второе же условие непосредственно выступает индивидуальным образовательным результатом учащегося и состоит в его готовности вести конструктивный диалог с экспертами и

оппонирующей аудиторией, доказывая и отстаивая социальное значение осуществленного проекта.

И, наконец, индивидуальные образовательные результаты, присущие юношескому возрасту, формируются в ситуации профессионально-личностного самоопределения. Эта ситуация, отвечающая реалиям современной действительности, характеризуется высокой степенью социокультурной неопределенности, что практически делает неэффективными любые попытки воспроизведения ранее известных способов построения профессиональной и социальной карьеры. В этой ситуации наиболее эффективным становится самоопределение, осуществляемое как авторский проект самого ученика, направленный на достижение ценностно детерминированных жизненных целей. Важнейшим условием их достижения становится образовательная самостоятельность учащегося, понимаемая как его готовность к построению индивидуальной образовательной траектории на последующих (послешкольных) этапах непрерывного образования²⁰. Ситуацию ранней юности характеризует и возрастание значимости операциональной стороны деятельности учащихся, для полноценного осуществления которой субъекту необходимы разнообразные внешние и внутренние (личностные) ресурсы. Именно этим определяется индивидуальный запрос к Культуре как вопрос о ресурсах дальнейшей социализации, личностного и профессионального самоопределения.

Таким образом, индивидуальные образовательные результаты – смыслы, обретаемые учащимися в ранней юности, связаны, с одной стороны, с осмыслением ценности образования как «двигателя», обеспечивающего продвижение субъекта по индивидуальной образовательной траектории, с другой стороны, с осмыслением самого себя как субъекта выбора и

²⁰Игнатович В.К., Гребенникова В.М. Образовательная самостоятельность как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассника // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5. Ч. 2. С. 174-179.

проектирования этой траектории. Источником таких смыслов выступает проектная деятельность, реализуемая учащимися на качественно новом уровне их образовательной ответственности. Этот уровень характеризуется тем, что индивидуальный проект учащегося перестает быть только атрибутом его учебной деятельности и «вписывается» в реальные социальные связи и отношения, вызывая требуемые изменения в окружающей социальной среде.

Соответственно индивидуальные образовательные результаты – способы продуктивных действий в данном возрасте представляют собой спектр компетенций, необходимых для осознанного построения индивидуальной образовательной траектории на последующих ступенях непрерывного образования как индивидуального проекта самого учащегося. Совокупность таких компетенций образует собой системное личностное качество учащегося, которое можно охарактеризовать как новую ступень его образовательной самостоятельности. Данное качество проявляется в готовности учащегося к реализации авторского проекта, включая постановку конкретных дальних и ближних целей своего образовательного продвижения, определение средств и ресурсов их достижения, а также деловое сотрудничество с другими людьми –представителями внешнего социального окружения.

Деловое сотрудничество также образует основу достижения третьего вида индивидуальных образовательных результатов – способов социального утверждения собственной продуктивной деятельности. В ранней юности, в отличие от подросткового периода взросления, это утверждение уже может осуществляться не только в модельных, но и реальных социально укорененных формах. Наиболее эффективной может выступать форма общественной защиты индивидуального проекта, проводимой при участии представителей различных социальных институтов и профессиональных сообществ. Не исключено также включение в процедуры защиты широкой зрительской аудитории, в том числе в современных форматах, таких как

ScienceSlam. Сами же индивидуальные образовательные результаты учащихся представляют собой широкий спектр способов сотрудничества и продуктивных коммуникаций с различными людьми, занимающими позиции субъектов внешней оценки проектной деятельности учащихся.

В заключение следует отметить, что предложенные здесь понимание и возрастная периодизация индивидуальных образовательных результатов учащихся может стать основой для разработки новых моделей преемственности различных образовательных систем (ДОУ, школы, вуза) на общих методологических основаниях индивидуализации образовательного процесса. В тоже время необходимо признать, что в условиях традиционных, не индивидуализированных моделей образования их достижение существенно осложнено. Именно поэтому в нашем исследовании мы, в первую очередь, рассматриваем возможности учреждений дополнительного образования детей, перед которыми в этой связи ставятся новые задачи их развития, соответствующие специфическим требованиям современной действительности.

Список использованной литературы

1. Игнатович В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 36 – 45.
2. Игнатович В.К., Гребенникова В.М. Образовательная самостоятельность как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассника // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5. Ч. 2. С. 174 – 179.
3. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015. 144 с.
4. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.

5. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5. С. 18 – 37.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
7. Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие. М.: Ленанд, 2016. 192 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.
9. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова; Российская академия образования. М.: ИНТОР, 1994. 128 с.
10. Шевелев А.Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1(41). С. 28 – 39.
11. Школьная система оценки результатов и качества образования: от модели к технологии реализации. Кн. 4 / А.Б. Воронцов, Б.Д. Эльконин, В.М. Заславский, Е.В. Высоцкая, Е.В. Чудинова / под ред. А.И. Адамского. М., 2013. 286 с.
12. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Часть VII. Развитие. Учение. Игра. Игра и «детское общество» URL: <http://gtmarket.ru/book/export/html/4001>(дата обращения 16.05.2018)
13. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
14. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#\\$p35](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#$p35) (дата обращения: 20.05.2019).