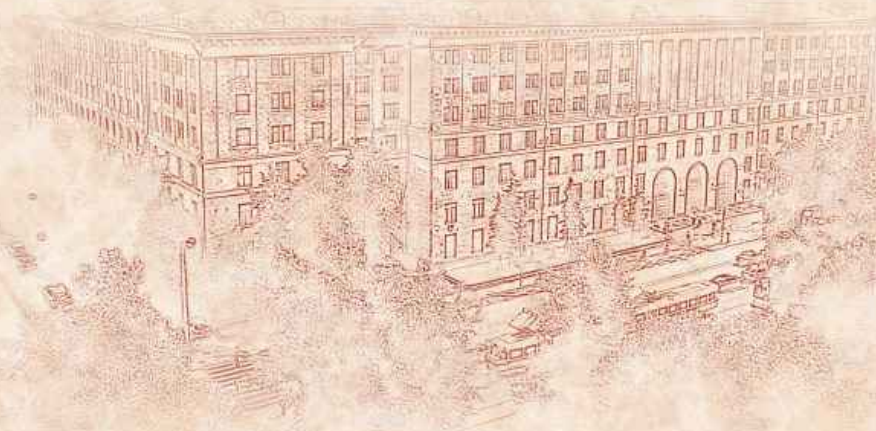


АКАДЕМИЯ УПРАВЛЕНИЯ МВД РОССИИ

Литвин Д. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ
В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ
СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

Монография



**Москва
2025**

Академия управления МВД России

Литвин Д. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ
В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ
СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

Монография

**Москва
2025**

УДК 37.032
ББК 74.4
Л64

*Одобрено редакционно-издательским советом
Академии управления МВД России*

Рецензенты: *Ульянова И. В.*, доктор педагогических наук, профессор (Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя); *Дворкин Л. С.*, доктор педагогических наук, профессор (Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма); *Ахметов Р. С.*, кандидат педагогических наук (Краснодарский университет МВД России).

Л64

Литвин Дмитрий Владимирович.

Педагогическая концепция проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел : монография / под науч. ред. Н. В. Ходяковой. – М. : Академия управления МВД России, 2025. – 132 с.

ISBN 978-5-908091-02-2

В монографии рассматриваются теоретико-методологические предпосылки проектирования личностно-развивающей среды сотрудников органов внутренних дел в непрерывном образовании. Проектирование личностно-развивающей среды представляется как планирование средообразующей деятельности. Такая деятельность опирается на средовые условия ситуации, которые актуализируют личностную позицию обучающегося. Концептуальные положения проектирования личностно-развивающей среды сотрудников органов внутренних дел в непрерывном образовании представлены в первой части монографии основными понятиями концепции, принципами и закономерностями проектирования личностно-развивающей среды, а также этапами ее проектирования и особенностями их реализации в педагогической практике. Во второй части монографии раскрывается опыт проектирования сред непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел. Рассматривается роль смыслообразующих контекстов в формировании среды личностного развития в образовании, а также раскрываются возможности их использования при проектировании среды развития личности взрослых обучающихся в непрерывном образовании на примере сотрудников органов внутренних дел.

Материалы монографии могут быть использованы педагогами, адъюнктами и обучающимися образовательных организаций, изучающими вопросы педагогического образования и проектирования личностно-развивающей среды.

УДК 37.032
ББК 74.4

ISBN 978-5-908091-02-2

© Литвин Д. В., 2025
© Академия управления МВД России, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Концептуальные основы проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел	10
§ 1.1. Основные понятия концепции проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании ...	10
§ 1.2. Закономерности в диалектике взаимодействия личности и образовательной среды и принципы проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании ...	23
1.2.1. Закономерности в диалектике взаимодействия личности и образовательной среды в непрерывном образовании	26
1.2.2. Принципы проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании	30
§ 1.3. Проектирование динамики личностно-развивающей среды в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел	36
1.3.1. Теоретические предпосылки определения динамики личностно-развивающей среды	39
1.3.2. Проектирование среды развития личности как эволюционирующей коммуникативной ситуации в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел	53
1.3.3. Особенности проектирования контекстности и диалогичности среды личностного развития взрослых обучающихся в непрерывном образовании	61
1.3.4. Виды контекстов и их роль в динамике смысловорчества	74

Глава 2. Опыт проектирования сред непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел	101
§ 2.1. Этапы эволюционирующей коммуникативной ситуации в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел	101
§ 2.2. Эмпирическая оценка эффективности средообразующей педагогической деятельности проектирования сред непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел	109
Заключение	126
Список рекомендованной литературы	127

ВВЕДЕНИЕ

Современная научно-педагогическая интерпретация развития личности в рамках образования признает несостоятельную идею непосредственной причинной обусловленности процесса развития. Пошаговое описание алгоритмов субъект-объектного воздействия педагога на обучающегося по образцу-шаблону, направленному на достижение внешне заданных личностных качеств¹, не соответствует современным научно-педагогическим представлениям о сущности личностного развития и его ситуационно-событийных механизмах.

Вместе с тем в широкой педагогической практике, а также в ее отдельных отраслевых областях преобладает традиционный подход к формированию и развитию личности, в котором доминирует взгляд на возможность полной предопределенности личности окружающей ее средой. Действительно, личность является результатом влияния социальной среды, но говорить о том, что в результате внешних средовых воздействий рождается определенная личность с искомыми качествами, неверно, хотя бы в силу фактического многообразия и неповторимости личностей, формирующихся в одной и той же среде. Очевидно, что среда по-особенному влияет на каждого индивида. Поэтому мы вправе говорить о влиянии на личность, но не можем утверждать полную предопределенность этого влияния. В этом проявляется открытость развития, основанного на разнообразном личностно-средовом взаимодействии. Такая открытость в числе прочих факторов определяет сложность и стохастичность как развития личности, так и учебно-воспитательного процесса в образовании. Установка на доминанту среды порождает упрощенное понимание механизмов, лежащих в основе педагогических методов и средств развития личности. Личностно ориентированный образовательный процесс не может сводиться к «формированию», «научению», «воздействию» на обучающегося.

Противоречия между современными взглядами на механизмы развития личности и традиционными педагогическими методами ее формирования проявляются и в ведомственном образовании в системе подготовки кадров для органов внутренних дел. В образовательных организациях МВД России, в ведомственной системе морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел приоритет в сфере воспитания личности сотрудника традиционно отдается технологиям, призванным обеспечить

¹ Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. С. 47.

устойчивое формирование профессионально значимых личностных качеств. Нормы действующих правовых актов утверждают, что педагогические технологии подготовки сотрудников органов внутренних дел должны быть согласованы по целям, задачам и времени и направлены на формирование мировоззрения, закрепление в сознании конкретных ценностей, освоение, поддержание и развитие профессиональной культуры.

Авторская позиция относительно сущности образовательного процесса, направленного на развитие личности сотрудника, заключается в том, что такое развитие не может сводиться к «научению» ценностям, их неотрефлексированному восприятию и усвоению или декларативному их воспроизведению в поведении. Полагаем, что главной педагогической задачей в личностно-развивающем образовании выступает создание условий для приобщения к социально-культурным ценностям через внутренне обусловленное взаимодействие личности с окружающей ее средой. Такое взаимодействие должно сопровождаться осознанием личностно-обусловленных коллизий, их переживанием и разрешением, ведущим к формированию личностных смыслов и ценностей. «Усвоение» ценностей имеет опосредованное отношение к обучению, тем более, если субъектами педагогического взаимодействия выступают взрослые обучающиеся. Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, усвоение как основа развития – это всеобщая форма психического развития детей. Но даже для детей, по мнению Д. Б. Эльконина, «высшие и конечные формы развития» «вовсе *не даны* изначально, а лишь *заданы*»¹, что и определяет открытость процесса развития личности и ее вероятностный характер не только у детей, но и у взрослых обучающихся.

Личность как функция человека, как целостность и единство отношений к миру формируется и развивается в смысловых координатах, так как смысл выступает интегративной структурой личности (Д. А. Леонтьев²). Это то, что выше отдельных или взаимосвязанных психических процессов, это особое смысловое измерение человека (В. Франкл³). Смыслы же созидаются человеком в сложном взаимодействии со средой, а не усваиваются путем упражне-

¹ Давыдов В. В. Достижения Э. В. Ильенкова в материалистической диалектике и теоретической психологии. // Э. В. Ильенков. Личность и творчество / отв. ред. В. А. Лекторский. М., 1999. С. 25–26.

² Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / 3-е изд. М.: Смысл, 2007. С. 48.

³ Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990.

ния, научения или внушения. Они проявляются в самоопределении человека, в его установках, ценностях и целях, знаниях, структуре деятельности и во многих других проявлениях, связывающих человека с окружающим его миром. Это и есть та особая субъективная реальность, которая отличается от физической, наличной в материальном мире реальности, реальность первичная относительно реальности материального мира. С этой позиции можно рассматривать развитие личности как бесконечное расширение субъективной реальности, связанной с генерацией смыслов в развивающей среде. Такое развитие личности приводит к взаимообусловленности человеческого существования и неисчерпаемого потенциала человеческого опыта в его культурном многообразии.

Достижение поставленных перед ведомственным образованием задач, направленных на соответствие личности сотрудника «высоким» служебным, профессиональным и, наконец, социально-культурным требованиям, опирается на личностно ориентированный подход и учение о ситуационно-событийной природе развития личности. Целевые установки развития личности сотрудника в ведомственном образовании и системе морально-психологического обеспечения, связанные с обеспечением готовности сотрудника к выполнению служебных задач, ясны и объяснимы. Они имеют социально обусловленную актуальность, вызванную государственными интересами службы в органах внутренних дел. Однако характер субъект-объектного воздействия «воспитывающих» подразделений и руководителей всех уровней в субординационно-дисциплинарной служебной среде делает недостаточно востребованными и распространенными в широкой практике личностно-развивающие проекты поощрения субъектности, личностного разнообразия, творчества и иных личностных проявлений, которые связаны с ее развитием. Традиционно культивируемые в служебной среде качества осознанности и ответственности не в полной мере выполняют поставленные перед воспитанием задачи, если при этом среда не способствует проявлению у личности чувства свободы в служении. Только ощущающая себя свободной личность способна на самоопределение, на «государственно-патриотическое мировоззрение», «глубокое понимание и поддержку государственной политики». Не исключительно волей обеспечиваются «преданность Отечеству», «личная ответственность за его историческую судьбу», а, прежде всего, самостью (субъектностью) как диалектически определяемым качеством, поскольку в самости сочетается свобода и ответственность (по Д. А. Леонтьеву). В условиях, когда субъектами воспитательной работы выступают лица, обеспечивающие ее

исключительно в императивном ключе должностного регламента, личностно-развивающая среда остается недостаточно востребованной.

Личностно ориентированное образование не разделяет идею любых «внеличностных» шаблонных и универсальных способов воздействия среды на личность в процессе воспитания, что не противоречит идее востребованности, универсальности и всеобщности морали, идее воспитания сотрудника в духе преданности Отечеству, идее развития личности во всем многообразии человеческой культуры. По мнению В.В. Серикова, личность ищет гармонию между императивом и свободой, «а ее ведущие жизненные смыслы – это субъективные переживания объективно существующих противоречий между внешней нормативностью и собственным жизнотворчеством»¹.

В монографии утверждается понимание смыслов службы как интимных, личностных семантических проявлений, коренящихся в субъективной реальности обучающихся, для которой декларация норм права – не более чем нижняя граница нравственной нормы. Такое расширение субъективной семантической реальности и есть собственно личностное развитие сотрудника, задающее особое его отношение к службе. Личность здесь не подчинена службе, но и не «возвышается» над ее интересами, не обособляется от нее. Личность здесь «растворена» в интересах службы без потери своей индивидуальности. Такой характер взаимоотношений человека в окружающем его мире Т. де Шарден называет «дифференцированное единство», поскольку сотрудник реализует свою самость в службе, самореализуется, но вместе с тем является иницирующим началом в этой деятельности. «Жить по приказу», гласит воинская поговорка, это путь к воинской славе и чести. Однако следует помнить, что лишь субъект-обусловленное отношение к нормам права делает их эффективными регулятивами. Как указывает В.В. Сорокин (1919), «законы государства являются нижней гранью нравственного сознания, в свою очередь нравственность народа выступает нижней гранью религиозной веры», которые должны «жить слитно в сознании»².

Образовательная среда в непрерывном образовании дает возможность генерировать личностно-развивающие ситуации, исхо-

¹ Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе : монография. М. : Логос, 2020. С. 20.

² Сорокин В.В. Правовая психология в системе действия права // Психология и право. 2019. № 1. С. 111–121.

дя из установленных закономерностей личностного развития, где педагог получает возможность не только сопровождать этот процесс в созерцательном отношении, но и участвовать в нем, выступая сопричастной стороной, обеспечивая диалогичность развития личности обучающегося. Попытка ответить на вопросы: «Каким образом осуществляется проектирование личностно-развивающей среды?» и «Как практически подойти к проектированию среды развития личности в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел?» лежат в основе данной монографии. Объектом исследования выступает непрерывное образование сотрудников органов внутренних дел. Предметом – концепция педагогического проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел.

Глава 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

§ 1.1. Основные понятия концепции проектирования лично-развивающей среды в непрерывном образовании

Связь – принадлежность к множеству (как правило, характеризующемуся сложностью¹), указывающая на некое отношение зависимости² (общности, соединения или согласованности). Связи бывают односторонними (трактуются как прямые, причинно-следственные зависимости закрытых систем, редко встречающиеся в педагогических отношениях) или взаимными (взаимовлияние, наиболее часто встречающееся и единственно возможные в обществе)³. Взаимные связи – это опосредованные связи⁴ (включают влияние от каких-либо компонентов и воздействие на что-либо через третий, опосредующий элемент).

Взаимосвязь – условие изменения, не прямая и не односторонняя зависимость, приводящая к возникновению в результате сопряженного множества обоюдных связей между сложными объектами (субъектами и объектами, субъектами и другими субъектами) третьего элемента – опосредованности⁵ (собственно среды).

Взаимодействие – динамическая сторона взаимосвязи, обуславливающая взаимные изменения системных объектов (субъектов); процессный (процессуальный) атрибут любой системы, выраженный в отдельных актах. В педагогике – взаимная обусловленность активности субъекта с его окружением, в результате которой образуются новые качества и свойства как самого субъекта, так и его окружения.

¹ Сушков Р.Г. Психология взаимоотношений. М. : Акад. проект; Екатеринбург : Ин-т психологии РАН, 1999. С. 21.

² Различают связь-зависимость, связь-влияние, связь-воздействие. См., напр., Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. 7-е изд., перераб. М., 2001. С. 504.

³ Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. 7-е изд., перераб. М., 2001. С. 504.

⁴ Сушков Р.Г. Указ. соч. С. 20.

⁵ Согласно трудам Гегеля, связь есть связка, средний член между А и В, тождество различных, взаимное отражение (рефлексия) А и В. Связываемое имеет разное содержание, которым связь, как опосредующее звено, наполняется. См., напр., Современный философский словарь / под общей ред. В. Е. Кемеров. 2-е изд., испр. и доп. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : «ПАНПРИНТ», 1998. С. 771.

Субъект взаимодействия – человек (как индивидуальной субъект) или группа (как коллективный субъект), непрерывно и динамично взаимодействующий с окружением.

Активность – состояние опосредованного взаимодействия человека с объективным окружением в характерном диапазоне «приспособления-преобразования». Тип активности (связи) определяется объективным окружением, в свою очередь, активность определяет такое окружение. Активность опосредует связи субъекта с объективным окружением в ситуации. Объективное окружение, несмотря на то что определяет характер этих связей, становится обусловленным активностью субъекта в ситуации личностно-средового взаимодействия. В ситуации посредством активности субъекта среда обретает новое качество упорядоченности, она выделяется из изначально объективного и неупорядоченного пространства-времени.

Актор – в традиционном понимании – это субъект активности. В средовом подходе среда может обладать акторскими характеристиками, поэтому актора можно определить как субъекта в его активности, так и среду, подразумевающую источник активности индивидуального или коллективного субъекта.

Объект взаимодействия – часть объективного окружения субъекта, на которую направлена его активность.

Взаимодействие человека с внешним миром – атрибутивная потребность и необходимость человека, связанная с его активностью; способ формирования отношений, основа и предпосылка к развитию личности.

Отношение – опосредованные контекстами среды связи субъекта с окружением. В отношениях возникает опосредованность как результат взаимодействия, наделяющее связь значимостью для человека в смысловом (семантическом) измерении.

Взаимоотношения – отношения, возникающие во взаимодействии субъекта с окружением и определяющие, в свою очередь, характер такого взаимодействия.

Смысл – устойчиво-динамичное отношение, лежащее в основе самодетерминации человека в его активности; является продуктом активности человека в среде и основывается на субъективном переживании значимости внешних для него социальных представлений и отношений, их осознанном принятии как собственных ориентиров проектирования (планирования) и реализации жизнедеятельности; в личностно-развивающем образовании представлен как форма личностного опыта.

Ценность – мера значимости объекта, предмета (вещи или явления) для субъекта, выступающая основой формирования системы

отношения человека к миру (к действительности) и к себе. Ценности входят основным компонентом в систему отношений человека к миру, формируя социально-обусловленную направленность и ориентацию человека, фундируют смыслы человека (ценность – «объяснительная инстанция по отношению к смыслу», по мнению Э. Шпрангера¹); проявляются во всех формах взаимодействия человека с миром, определяя способ существования индивида в социуме (способ жизнедеятельности).

Личность – уникальный способ существования человека в обществе, основанный на системе его взаимосвязанных субъективных отношений к действительности и к себе, которая определяет внутреннюю позицию и направленность активности человека, его смыслы и ценности².

Личностная функция – способность человека к личностному способу существования, обеспечивающему реализацию его уникальных сущностных характеристик, его предназначения в социокультурном окружении. К личностным функциям относятся избирательность, рефлексия, смыслотворчество, ответственность, волевая саморегуляция, ориентация на личность Другого как абсолютную ценность, креативность, внутренняя свобода, субъектность. Личностная функция, которая выступает как «предмет собственной активности субъекта» (В. В. Сериков)³, основывается на отношениях, зарождающихся во взаимодействии личности и общества, раскрывается в них.

Свойства личности (собственно личностные свойства) – это синоним личностных функций; это устойчивые, инвариантные проявления самодетерминации, субъектности человека, связанные со способностями к семантическому творчеству, рефлексии и иным проявлениям.

Личностная позиция – целостная и устойчивая характеристика человека, отражающая направленность его личностно-средовых взаимодействий и взаимоотношений на основе субъективных ценностей и смыслов. Личностная позиция определяет позицию человека в профессиональных (служебных), нормативных правовых, мораль-

¹ *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : монография. М. : Смысл, 2019. С. 23.

² Согласно утверждению В. Н. Мясищева, сознательная личность, общественный индивид – это, прежде всего, сложная динамическая система отношений, обусловленная историей человеческого развития. См., напр., *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. Л. : Изд. ЛГУ, 1960. С. 18–19.

³ *Сериков В. В.* Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. С. 13.

но-нравственных и иных отношениях. По мнению В.И. Слободчикова, это целостная характеристика активности человека, определившего свое мировоззрение, принципы и поступки во взаимоотношениях с другими людьми¹. В.В. Сериков определяет личностную позицию как направленность человека на конкретный смысл жизни². Б.С. Братусь, В.Э. Чудновский – как совокупность основных отношений к миру, к людям и себе, обеспечивающую устойчивость личности.

Среда – это структурированное в связях и отношениях окружение субъекта, выделенное его активностью (в деятельности, познании, общении) из объективного мира (объективного пространства-времени); среда – это субъект-обусловленный феномен, в ней заложен потенциал развития для личности как субъекта взаимодействия с ней. Объективная интерпретация среды безотносительно субъекта – это пространство. Соотнесенное с субъектом окружение или наполнение пространства – это среда.

Полиmodalность среды – свойство среды, выступающее следствием нелинейной и вероятностной динамики взаимной обусловленности личности и среды, характерной для сложных (сложностных) систем. Свойство полиmodalности выступает следствием диалектики среды и личности, проявляется в динамике зарождения, развития и реализации личностно-средовых взаимоотношений в диапазоне от объекта воздействия среды до субъекта ее преобразования.

Личностно-средовая метасистема – представление о личности и среде как особой субъект-содержащей сложной системе («сложностной» системе, согласно трудам М. Гелманна, В.И. Аршинова, Я.И. Свирского, В.Г. Буданова, П.К. Гречко и др.), в которой субъект, диалектически взаимодействующий со средой, выступает системообразующим элементом целостности нового метауровня. К базовым динамическим характеристикам личностно-средовой метасистемы можно отнести взаимодействия (как основу ее процессуальных характеристик) и взаимоотношения (как основу ее функциональных свойств). Сосуществуя в единой личностно-средовой метасистеме (человек и мир едины, по мнению С.Л. Рубинштейна, В. Франкла), характеризующейся открытостью, сложностью и противоречивостью протекающих в ней процессов, взаимодействия и взаимоотношения личности и ее окружения сглаживаются

¹ *Исаев Е.И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 118.

² *Сериков В.В.* Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. С. 131.

в информационно-знаковых, коммуникативных, процессуально-деятельностных средовых контекстах. Личностно-средовая метасистема функционирует на основе ситуационно-событийных механизмов. Свойства личностно-средовой метасистемы несводимы к свойствам личности или к свойствам среды. Такая метасистема, пронизанная взаимодействиями и взаимоотношениями, обретает характеристики в зависимости от особенностей своего функционирования. Не среда определяет личность, а личностно-средовое взаимодействие. Личность становится сообразной характеру взаимодействия со своей средой.

Личностная коллизия – результат осознания и переживания личностью противоречий в оппозициях субъективного и объективного (Я и Других, особенного и общего, индивидуального и коллективного, личности и общества, императива и свободы) или внешней нормативности и собственного жизнетворчества (В.В. Сериков¹). Коллизия лежит в основе ситуационного сдвига в качественном состоянии личности, поскольку ее преодоление рождает новое качество личности. Соответственно, личностная коллизия в динамике определяет сущность механизма развития личности.

Ситуация – процесс взаимодействия личности и среды в уникальной метасистемной диспозиции, актуализирующей личностную позицию субъекта в моменте разнонаправленных субъект-объектных связей и отношений. Содержит предпосылки для возникновения и разрешения личностной коллизии. Ситуация – важнейшая составляющая механизма развития личности.

Контекст (средовой, ситуационный) – динамичный феномен, опосредующий личностно-средовые взаимосвязи и взаимоотношения в ситуации, влияющий на их интерпретацию личностью. Зарождается («производится») в личностно-средовых взаимоотношениях индивидуальных и коллективных субъектов, оказывая влияние на значимость отношений для личности посредством интерпретации коллизий. В личностно ориентированном образовании контексты среды являются проводниками личностной позиции в ситуации, что позволяет утверждать релевантность средовых контекстов конкретной личности, данных ей в ситуационном взаимодействии. Контекст наделяет объективное окружение средовыми характеристиками, поскольку соотносит это окружение с субъектом.

Переживание – эмоционально-ценностное отношение субъекта к среде и к себе, возникающее в ситуации осознания коллизии субъектом «как носителем определенного смысла, значения, ценности»

¹ Сериков В.В. Указ. соч. С. 11.

(Д. Н. Узнадзе¹). Переживание может быть представлено как способ существования личностного опыта (В. В. Сериков²).

Событие – ситуация переживания (В. В. Сериков), вызывающая динамику ценностно-смыслового отношения личности (его переопределение) как результат личностно обусловленной интерпретации контекстов среды.

Личностный опыт – основанный на системе смыслов человека опыт реализации личностных функций в ситуации. Имеет ситуационно-событийную природу образования как результат осмысления, переживания и разрешения коллизии (В. В. Сериков)³.

Среда социальная – вид среды, структурированной в социальных связях и отношениях личности к другим людям, а также значимым для них явлениям, объектам, предметам и вещам; источник личностных событий и переживаний, представленных для личности разнообразными средовыми контекстами (ценностей, норм, традиций) в различных сферах жизнедеятельности человека (образовании, науке, искусстве и т. д.).

Среда социокультурная – вид среды, основанный на системе ценностных отношений человека, отражающей аксиологический (ценностный) аспект существования личности в социальном окружении.

Развитие личности – диалектическое изменение личностной позиции человека в ситуациях личностно-средового взаимодействия, утверждающих смысловое самоопределение и ценности самообоснования и самоактуализации личности.

Субъектность – отношение самоопределения и самодетерминации личности в среде, способность формировать, изменять и отстаивать в личностно-средовом взаимодействии личностную позицию. Объединяет (гармонизирует) свободу человека как проявление его активного отношения к миру и ответственность как регулятора этой свободы.

Качественная характеристика отношений человека – мера «человеческого в человеке», творческая, преобразующая активность личности в отношении среды и себя, основанная на избирательности и субъектности.

Деятельность – специфическая человеческая активность, возможность которой присуща человеку как творцу и преобразователю

¹ Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М. : Наука, 1966. С. 402.

² Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М., 1998.

³ Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. М. : Логос, 2012. С. 178.

окружающей действительности и самого себя. Деятельность, будучи одной из основных форм личностно-средового взаимодействия, выступает отражением диалектики личностно-средовых отношений, отражением характера развития личности. Может быть реализована в диапазонах «приспособления к среде-преобразования среды» в зависимости от ценностно-смысловых детерминант такой деятельности. В случае приспособления к среде – это репродуктивная деятельность, в случае преобразования среды – это «собственно деятельность», творчески-преобразующая активность человека, соответствующая личностно-обусловленному отношению к миру, к себе. Такая диалектика раскрывается в феномене «движения деятельности» (В. А. Петровский).

Общение – форма субъект-субъектной коммуникативной активности, в которой формируются отношения и реализуются механизмы развития личности.

Познание – деятельность, обусловленная отношением субъекта (обучающегося) к объекту (познаваемому), в котором субъекту открывается взаимозависимость явлений, их внутренняя связь. Гуманитарное познание всегда диалогично (субъект-субъектно).

Целостность личности – характеристика личности, отражающая ее качество самодостаточности по отношению к среде (осознание и переживание человеком своей внутренней и внешней устойчивости и определенности), детерминирующее особенности саморегуляции и фундирующее смыслы человека (В. Н. Мясищев) в его мотивационно-ценностных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях как субъекта познания, деятельности, общения.

Педагогика – наука с выраженными признаками гуманитарности (В. В. Сериков), объектом которой является образование (В. В. Краевский), а предметом – система отношений, возникающих в образовательной деятельности (В. В. Краевский), направленной на социализацию человека (В. В. Сериков), на содействие реализации потребности человека в самоактуализации (Н. А. Вершинина).

Образование (многоуровневое понятие) – это социальная система условий приобщения человека к миру культуры (С. И. Гессен); это процесс и результат педагогического взаимодействия (М. А. Данилов), в котором систематически и целенаправленно обучающийся овладевает социально-культурным опытом познания, общения, деятельности на основе актуальной в конкретно-исторических условиях системы обучения и воспитания. Это педагогическая теория и практика проектирования и реализации личностно-развивающей среды в ходе обучения и воспитания, способствующей

образованию различных видов опыта (социально-культурного, профессионального, личностного, иного).

Цели образования – становление саморазвивающейся личности как ценности в контексте социально-культурного опыта; целостной личности, способной к ценностно-смысловому самоопределению и самопреобразованию своей сущностно-человеческой природы в активно-преобразующей деятельности по отношению к себе и своему окружению.

Проектирование образования – это опережающая проекция действий педагога, направленных на достижение результатов образования, выраженных в его целях и иных компонентах (содержании, средствах, методах), осуществляемая на основе соответствующих принципов и закономерностей.

Этапы педагогического проектирования – как правило, выделяют 2–3 этапа, отражающих аналитическую и синтетическую (конструктивную) деятельность педагога (или субъектов педагогического взаимодействия) по проблематизации, целеполаганию, прогнозированию, оценке (рефлексии) и подготовке к реализации содержания и средств образования.

Индивидуальные субъекты взаимодействия в образовательном процессе – педагоги и обучающиеся.

Коллективные субъекты – иерархически организованная, многоуровневая система активности (А. В. Петровский), представленная социальными группами, воздействующими на отдельных субъектов. Коллективный субъект, выступающий носителем социально-культурного, профессионального опыта и декларирующий соответствующие ценности, чаще всего направленно воздействует на обучающегося, противостоящего коллективному субъекту (субъект-объектный тип взаимодействий). Взаимодействие индивидуальных и коллективных субъектов создает предпосылки для диалектики личности в среде. Множественность сред обусловлена множеством субъектов, которые лежат в основе их возникновения (генерации). Диалектика личности и среды проявляется в динамике взаимодействия не только и не столько личности и абстрактного окружения (противоречивого и противостоящего внешнего и внутреннего), сколько в динамике личности и множества окружающих ее сред различного масштаба и генезиса – социально-культурной (обусловленной взаимодействием коллективных и индивидуальных субъектов – семьи, государственных структур, общественных организаций, системы образования, социокультурных учреждений – театров, музеев, а также отдельных их представителей), профессиональной или служебной (обусловленной взаимодей-

ствием профессиональных организаций, профессиональных групп и сообществ, авторитетных сотрудников и т. д.), образовательной (обусловленной взаимодействием образовательных организаций, кафедр, преподавателей, администрации) и иных сред.

Образовательная среда – это организованная и различным образом упорядоченная совокупность взаимодополняющих друг друга объективных условий образования, являющихся для субъектов образовательного процесса непосредственным окружением, с которым они взаимодействуют с разной степенью субъектной активности.

Личностный опыт – это субъект-обусловленный опыт отношений личности с окружающим образовательным окружением в деятельности (как творчески-преобразующей активности по отношению к миру, окружению, к себе), в общении (как форме субъект-субъектной коммуникативной активности, порождающей отношение), в познании (как отношениях субъекта, обучающегося к объекту, познаваемому), зарождающийся и поощряющийся в образовательной среде. Личностный опыт (опыт быть личностью, по В. В. Серикову; социально-культурный опыт, по В. И. Слободчикову) – это результат реализации человеком личностных функций в личностно-средовом взаимодействии.

Компетенции – структурированные содержательно-целевые характеристики образования, отражающие его ожидаемые результаты, «необходимые для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности»¹; в ситуационно-средовом подходе – социально-деятельностные среды, взаимосвязанное единство внешних требований к личности и определенных областей ее саморазвития (Н. В. Ходякова²).

Виды личностного опыта – выделенные в соответствии с личностными функциями разновидности опыта, способствующие обретению личностью качества целостности. К ним можно отнести: опыт ценностно-смыслового (семантического) творчества (опыт смыслотворчества), опыт субъектности, опыт рефлексивного отношения к себе и среде и другие виды.

Обучение – это проектируемый (целенаправленный) процесс педагогического взаимодействия субъектов, направленный на обре-

¹ *Исаев Е. И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М. : Изд-во ПСТГУ, С. 74.

² *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013. С. 15.

тение обучающимся предметно-деятельностного (социального, трудового, профессионального, служебного) опыта.

Воспитание – это организованный процесс педагогического взаимодействия субъектов в образовательной среде, в котором объективное значение социально-культурных ценностей становится контекстом, оказывающим влияние на формирование и утверждение личностной позиции обучающегося, осуществляя его ценностно-смысловое самоопределение.

Педагогическое взаимодействие в образовании – коммуникация средообразующих субъектов образования, выступающая основным средством актуализации личностных функций обучающегося, актуализации и разрешения личностно-значимых коллизий в ситуации, обретения обучающимся личностного опыта в образовательной среде.

Педагогический процесс в образовании – целенаправленное обучающее, воспитывающее и развивающее педагогическое взаимодействие субъектов в образовательном процессе, реализация содержания которого позволяет решить соответствующие задачи развития личности обучающегося посредством проектирования личностно-развивающей среды.

Педагогическая деятельность – может пониматься как вид профессиональной деятельности педагога, а также – как деятельность субъектов педагогического процесса, направленная на решение педагогических целей и задач в области обучения, воспитания, развития обучающихся, основанная на субъект-обусловленном взаимодействии.

Отношения в педагогическом взаимодействии – контексто-обусловленная основа для ценностно-смыслового самоопределения обучающегося, выступающая предпосылкой для созидания им динамичной системы смыслов и ценностей (самоизменения, саморазвития).

Педагогические взаимоотношения – взаимные отношения субъектов образовательного процесса, возникающие в контекстах образовательной среды на основе прямых и опосредованных форм межсубъектного диалога.

Непрерывное образование – образование взрослых обучающихся, образование в контексте жизненного пути человека; процесс наиболее полного раскрытия способностей личности обучающегося взрослого и удовлетворения его соответствующих потребностей к самоорганизации, саморегуляции и самоактуализации. Реализуется в формальном, неформальном и индивидуальном (самообразовании) в течение всей жизни человека. Характеризуется

индивидуальными маршрутами. Выступает как концепция образования, появившаяся во второй половине XX века.

Содержание образования – проекция видов социально-культурного опыта, оказывающих влияние на способы обучающей и воспитательной деятельности, их методы и организационные формы, в процессе освоения которых поощряется способность личности к реализации личностных функций.

Диалектика личности и образовательной среды выражается в личностно-средовом взаимодействии в ситуации развития и проявляется в разнонаправленной, нелинейной и вероятностной динамике взаимной обусловленности личности и среды. Ситуация развития представлена диалектикой средовых и субъективных компонентов, которые находятся в динамическом взаимодействии – среда воздействует на личность, личность воздействует на среду. Вместе с тем личность становится сообразной не среде, а характеру взаимодействия со средой в ситуации, разворачивающейся в характерном диапазоне «приспособления-преобразования». Результатом такого взаимодействия, раскрывающегося в движении к ценностно-смысловому самоопределению и самоактуализации личности обучающегося, выступает опыт реализации личностных функций.

Педагогическое взаимодействие в личностно-развивающей среде – основное средство актуализации личностных функций обучающегося, актуализации и разрешения личностно-значимых коллизий и, как следствие, средство педагогической поддержки обучающегося в обретении личностного опыта. Педагогическое взаимодействие, имеющее характер педагогической поддержки, выступает средством генерации личностно-развивающей ситуации.

Содержание личностно-развивающего образования – возникающий в процессе освоения социально-культурного опыта уникальный личностный опыт, несуществующий в зафиксированном и отчужденном от личности виде.

Процессуальный компонент личностно-развивающего образования – ситуационный «метод», который в личностно ориентированном образовании неразрывен с содержанием образования, составляет с ним единство, тождество, «рождается вместе с содержанием образования» (В.В. Сериков). Это не просто научение (запоминание) или проблемный метод (характерный для развития человека вообще, интеллектуального, когнитивного развития). Может трактоваться как ситуация развития.

Ситуация развития личности в образовании – личностно-развивающая среда, представленная в своей личностно-развивающей

функции. Ситуация развития раскрывается в динамике средовых факторов, выступающих источником релевантных для личности контекстов, способствующих упорядочению взаимоотношений обучающегося с окружением, а также активизации его личностных функций. Ситуация развития в своей динамике приводит к образованию личностного опыта у обучающегося.

Результаты образования – это проектируемые в целях и задачах образования виды социально-культурного, профессионально-трудового (служебного), личностного и другого опыта, выраженного в компетенциях, знаниях, представлениях, умениях, навыках. В ситуационно-средовом подходе целостный результат предполагает личностную саморегуляцию обучающегося и его готовность к инновациям в любой среде, готовность к средообразующей деятельности (Н. В. Ходякова¹).

Целостный образовательный процесс – единство обучения и воспитания в совместных усилиях педагога и обучающихся (А. М. Данилов), в котором в ходе освоения значений социально-культурных достижений и ценностей у обучающегося посредством углубления и расширения диапазона личностно-средового взаимодействия возникают качественно новые личностно-обусловленные ценностно-смысловые взаимоотношения со средой. Целостность образовательного процесса определяется возможностью объективных средовых социально-культурных значений стать контекстами в ситуации развития личности, определяющими личностное событие.

Развитие личности в образовании – это нелинейный и вероятностный процесс и результат диалектического изменения качества целостности личности, укрепления ее «самости» (смыслового самоопределения, самообоснования, самоактуализации, самотрансценденции и т. д.) в специально организованном ситуационном воспитывающем и обучающем взаимодействии. Результат развития личности является следствием реализации личностных функций, оказывающих определяющее влияние на эффективность предметной деятельности.

Личностно-развивающая образовательная среда – диалектический процесс и результат качественного перехода объективных (социально-культурных) значений, представленных для обучающегося в инструментальном (прикладном) содержании образования в смыслообразующий контекст в ситуации развития. Ситуационная динамика контекстов объективного предметного содержания

¹ Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 17.

образования, опосредующих субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося в познании, общении, деятельности, способствует возникновению личностного опыта как специфического содержания личностно-развивающего образования. Личностно-развивающая образовательная среда – это опосредованная через средовые контексты ситуации актуализация существенных свойств личности обучающегося, выраженных в личностных способностях к рефлексии, ценностно-смысловому самоопределению и семантическому творчеству, к проявлению субъектной позиции, представленная динамикой его отношений.

Личностно-развивающая образовательная среда – это еще и образовательная среда, условия которой выступают факторами развития личности; представляет собой опосредованный через средовые контексты процесс актуализации личностной позиции обучающегося в ситуации. Личностно-развивающую образовательную среду можно представить как диалектический процесс и результат качественного перехода объективных (социально-культурных) значений, представленных для обучающегося в инструментальном (прикладном) содержании образования в смыслообразующий контекст в ситуации развития. Ситуационная динамика контекстов объективного предметного содержания образования, опосредующих субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося в познании, общении, деятельности, способствует возникновению личностного опыта как специфического содержания личностно-развивающего образования.

Механизм развития личности – устойчивый способ самопреобразования личности в семантическом (ценностно-смысловом) выражении, имеющий ситуационно-событийную природу; такое взаимодействие контекстообусловленных личностно-средовых компонентов в ситуации, когда они, иерархически организуясь на основе коллизий, противоречий и поступков, выступают основой возникновения отношений, становятся ценностно-смысловой системой (основой) личности. В образовании как специально организованной личностно-развивающей среде педагогическое взаимодействие определяет возможность возникновения механизмов личностного развития, приводящих в деятельности, познании, общении к ситуационному формированию новообразований (отношений, смыслов, направленности и т. д.).

Проектирование ситуации развития – актуализация в педагогическом взаимодействии такой диспозиции личности обучающегося и среды в контекстах образовательного окружения, которая обеспечивает динамику субъектной позиции обучающегося.

Проектирование личностно-развивающей среды – собственно средообразующая деятельность, направленная на поощрение динамики личностной позиции обучающегося, формирующейся в результате его способности к интерпретации средовых контекстов ситуации. Обусловлено процессуально-содержательным единством образования и направлено на поощрение личностных функций обучающегося, их включения в когнитивную и предметную деятельность в образовании. Осуществляется в соответствии с закономерностями и механизмами развития личности и формирования личностного опыта в образовании.

Сотрудник органов внутренних дел – взрослый обучающийся, обладающий служебной (профессиональной) компетентностью, необходимой для выполнения соответствующих служебных задач в сфере правоохранительной деятельности.

Непрерывное образование – процесс наиболее полного раскрытия профессиональных, социальных и личностных способностей (личностных функций) обучающегося. Результат образования: формального, неформального и индивидуального (самообразование) в течение всей жизни, характеризующийся индивидуальными маршрутами и разнообразием способов его осуществления. Выступает как самостоятельная концепция, появившаяся во второй половине XX века.

§ 1.2. Закономерности в диалектике взаимодействия личности и образовательной среды и принципы проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании

Под *закономерностями* понимаются объективно существующие, устойчивые, инвариантные связи между фактами, процессами и явлениями педагогической действительности (прежде всего, действительности, обусловленной целенаправленной деятельностью педагога). Такие связи отражают причинно-следственные особенности качественного изменения (прогрессивного изменения, личностного развития) субъектов образования, во взаимодействии и взаимоотношениях которых возникают собственно развивающие свойства образовательной среды. Закономерности в диалектике взаимодействия личности и образовательной среды проявляются в устойчивых связях между проектированием содержания личностно-развивающей образовательной среды и ее процессуальными характеристиками; между планируемыми целями и результатами ее функционирования, соотношенными с правилами (принципами) ее организации.

Закономерность – это основа и ориентир при переходе от теоретической модели (по В. В. Краевскому – от «отображения»¹) к конструированию педагогической действительности, содержания и средств образования. В движении от закономерностей к принципам проектирования образовательной среды реализуется переход от научно-теоретической к конструктивно-технической функции педагогики (такой переход между указанными педагогическими функциями усматривает В. В. Краевский).

В общем смысле законы, закономерности, принципы, правила и постулаты обеспечивают связь сущего и должного². По мнению Б. С. Гершунского, законы и закономерности – строительный материал теории³, тогда как принципы («методологические принципы») – руководящая норма деятельности, направленной на достижение поставленных целей в теории и практике образования⁴. Таким образом, небезосновательно создается представление, что законы и закономерности занимают в педагогическом знании основополагающий иерархический уровень в силу предельных категорий, которыми они оперируют, и всеобщей универсальности фиксируемых связей, тогда как принципы подчинены им, поскольку они носят прикладной характер, приложимы к практической педагогической деятельности и воплощают в себе правила и нормы, соответствующие таким законам и закономерностям.

Принципы не выводятся логически из закономерностей (В. В. Краевский), но соответствуют им (Б. С. Гершунский). В то же время существует точка зрения, согласно которой принципы определяются через педагогические закономерности, как «деятельностное выражение закономерностей обучения и воспитания»⁵. То есть педагогический принцип, с одной стороны, выступает выражением педагогической теории, познанных законов и закономерностей, с другой стороны, «это рекомендация, ориентир по достижению целей образования на основе разрешения противоречий»⁶ (В. И. Загвязинский). В. И. Загвязинский приводит следующую иерархию в структуре методологического знания – общеметодоло-

¹ Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. С. 58–61.

² Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие. М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. С. 81–82.

³ Гершунский Б. С. Указ. соч. С. 364–365.

⁴ Гершунский Б. С. Указ. соч. С. 275–276.

⁵ Педагогический словарь / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : ИЦ Академия, 2008. С. 50.

⁶ Там же. С. 70.

гические, общенаучные и наиболее общие и существенные педагогические законы и закономерности, соответствующие им педагогические положения и требования к педагогической деятельности, а также принципы педагогического исследования¹.

Анализ педагогических исследований в области теории педагогики показывает значимое внимание к противоречиям как закономерным явлениям в педагогической действительности. В. М. Никитин, полагая, что закономерности в педагогике как существенная связь явлений характеризуют учебно-воспитательный процесс в целом как противоречивое явление, отмечает: «во всеобщем, существенном проявляется основное противоречие, основной закон»². Вместе с тем динамика взаимоотношений личности и образовательной среды не будет представляться нами в формализованных законах гегелевской диалектики.

Механистический перенос этих законов на исследуемый предмет не отвечает сути личностно ориентированного подхода в образовании. Безотносительная экстраполяция законов единства и борьбы противоположностей, превращения количества в качество, отрицания отрицания на развитие личности в образовательной среде лишает личность обучающегося субъектности. Г. П. Щедровицкий с соавторами предупреждает о вреде «для развития как логики, так и диалектики... распространения этих мертвых форм гегелевского мышления», ссылаясь не на несостоятельность таких законов, а на недостаточность полного видения и учета всей сложности структур исследуемых явлений³. Не отвергая объективность связей и отношений между людьми субъектами образования в рамках образовательных отношений, все же полагаем, что личностный опыт, хоть и формируется в рамках таких объективных отношений, но такой опыт не существует вне конкретной личности. Известные, в том числе ставшие традиционными закономерности и принципы проектирования образования (обучения и воспитания) должны преломиться через призму приоритета личности обучающегося, диалогически взаимодействующего со средой.

Исследование искомым закономерностей и принципов требует четкого разделения методологических подходов и классификации педагогических теорий, в рамках которых выводятся и фиксируются

¹ *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. М. : Педагогика, 1982. С. 10–11.

² *Никитин В. М.* Системообразующая связь как фактор целостности педагогического процесса: теоретический аспект : дис. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 1996. С. 28.

³ Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев. М. : Касталь, 1993. С. 14.

принципы и закономерности развития личности. Так, Н. А. Алексеев со ссылкой на Ю. М. Лотмана подчеркивает специфику культурного (социокультурного) действия, отграничивая ее от рациональной деятельности человека, в традициях которой осуществляется классическая научная и исследовательская деятельность. Н. А. Алексеев подчеркивает специфику «создания социокультурного значения», которая «регулируется закономерностями, присущими культуре, а не гносеологии, и поэтому не ориентирована на абсолютные ценности (в смысле логически верифицированной Истины) и правила коммуникации»¹. Н. В. Ходякова указывает, что специфика проектирования содержательно-процессуальных компонентов личностно-развивающей среды связана с «многофакторными и стохастичными» закономерностями.

1.2.1. Закономерности в диалектике взаимодействия личности и образовательной среды в непрерывном образовании

1. Диалектика взаимодействия личности и среды в непрерывном образовании – это диалектика субъективного и объективного, которая раскрывается в их открытом и стохастическом взаимодействии, разворачивающемся в образовательном окружении (в нормативно-ценностном, социально-культурном, коммуникативном, предметно-деятельностном и иных контекстах), имеющем определенные качественные этапы. Такая диалектика проявляется в текущий момент времени в уникальной ситуационной диспозиции, выраженной совокупностью личностно-средовых взаимоотношений.

Диалектика личности и среды, подчиняющаяся не всегда очевидным для педагога закономерностям, подразумевает динамику противоречий между средой (внешним, значением) и личностью (внутренним, смыслом), которая проявляется не столько в деятельности, сколько в ситуации. Характер такой диспозиции значимо и закономерно изменяется в ходе индивидуальной истории (эволюции) личности, потому что определяется динамикой субъектной позиции обучающегося и его отношением к среде и к себе (самоотношением и взаимоотношениями в среде). Развитие как процесс отражает историю становления совокупности отношений личности и способов их реализации в среде. Единство сознания и деятельности вытекает из диалектики внутреннего и внешнего, лич-

¹ Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. С. 43–44.

ности и среды, которая в трудах С.Л. Рубинштейна звучит следующим образом: «внешнее не является причиной, определяющей или созидающей внутреннее, а внутреннее – не является лишь его следствием»¹.

Личность и среда не противопоставляются, а взаимно обусловлено и закономерно изменяются в своих свойствах и качествах в процессе индивидуальной истории жизни человека (личностной эволюции). Среда выступает фундаментом, онтологической основой становления личности, а, следовательно, основой самой возможности самоизменения и развития человека как личности. В примерах А.Г. Асмолова со ссылками на М. Пруста, А.Р. Лурия² не память и прошлый опыт в виде знаний, умений, навыков и т. д. определяют возможность личности ориентации в пространстве и времени, возможность вновь обрести свое «имя», свое «Я», а именно среда и связи с ней (в ней) как *переживание* личностью своего места в окружающем мире, совокупности субъект-обусловленных отношений к окружающим людям, предметам, как осознание их значимости для себя и себя для них. Антропоцентризм нашей концепции подчеркивает субъектность человека: развивающаяся во взаимодействии со средой личность выступает творцом своей индивидуальной истории. Возникающие в таком взаимодействии отношения имеют опосредованный (средовой) характер, так как составляют «поля предметных значений» (А.Н. Леонтьев) и связывают объективное значение культурно-исторического опыта (ценностей в среде) и личностный смысл (личностные отношения).

2. Динамика взаимодействий и взаимоотношений личности и образовательной среды не может быть представлена в объективных и формализованных законах диалектики, она определяется природой личности и ситуационными механизмами ее развития – механизмами развития личностных функций самоопределения, смыслотворчества, субъектности.

Безотносительная (механистическая причинно-следственная) экстраполяция законов единства и борьбы противоположностей, превращения количества в качество, отрицания отрицания неприменима к пониманию развития личности в образовательной среде. Безусловно, учет законов диалектики необходим в педагогическом проектировании личностно-развивающей среды, но через призму «живого» педагогического знания.

¹ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 11.

² Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2007. С. 42.

В традиционной интерпретации именно разрешение противоречий посредством деятельности приводит к образованию новых свойств и качеств личности. Но такие личностные новообразования рождаются как результат и как эффект соответствующей ситуации, которая занимает в процессе смыслообразования место не «до деятельности» (линейно-детерминирующая связь), а «над деятельностью» (ситуация включает деятельность своим содержанием). Именно поэтому не деятельность по решению учебной или квази-профессиональной задачи выступает структурной единицей проектирования личностно-развивающего образования, а смыслообразующая ситуация в такой деятельности.

Эффективность личностно-развивающей среды зависит не от объективных законов или закономерностей (например, единство содержательного и процессуального компонентов образования), а от субъектов, участвующих в ее генерации. В. В. Сериков пишет: «субъективная реальность педагога и воспитанников, их компетентность в единстве с содержанием и процессуальными механизмами образования, в создании которых они также принимают участие, – вот основание целостности»¹.

Как правило, логика личностно-средового взаимодействия раскрывается в движении его субъектов от изначальной *противопоставленности* среды и личности (среда в суперпозиции по отношению к личности) до их *конвергенции (сближения)*, где происходит их встреча («сретенье», по В. И. Слободчикову). Тем самым совершается «усиление» качества существования и сущности человека (С. Л. Рубинштейн), которых не было до этого. Взаимодействие со средой, с другими личностями посредством переживания (В. Дильтей, Л. С. Выготский), установки (Д. Н. Узнадзе), отношения (В. Н. Мясищев), деятельности (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, В. В. Давыдов) лежат в основе психологических механизмов интериоризации-экстериоризации (Л. С. Выготский), присвоения (П. Я. Гальперин), симбиоза как формы содействия (А. Г. Асмолов), конгруэнтности (Роджерс) и т. д. В дальнейшем прогрессивное изменение личности реализуется в процессах *личностно-средового обособления*. Такое обособление сопровождается отношениями, выступающими основой индивидуальности личности.

Факторы развития в образовательной среде необходимо рассматривать в контексте личностно-средовой целостности, как сложную систему, отвечающую всем признакам целого (наличие системообразующего фактора, эмерджентности, внутренней детермина-

¹ Сериков В. В. Указ. соч. С. 38.

ции развития, подчиненного диалектике взаимоотношения частей, представление развития целого как формы противоречия и т. д.).

Механизмы развития – это личностно-средовые процессы, представляющие собой особое, ситуационное личностно-средовое взаимодействие, в которых проявляется единство условий, факторов и результатов развития. Условие выступает изначально как потенция, причинная возможность, нечто внешнее относительно личности, выступает как явление объективной реальности, как часть объективной среды. Развивающие факторы среды не могут сводиться исключительно к внешним условиям, определяющим причинно-следственную связь поведения или деятельности – это трансформация условий в актуальное состояние, в факторы посредством ситуации. Ситуация – это структурно-функциональная единица проектируемой личностно-развивающей среды, содержащая потенциальные «механизмы» развития личности в образовании. Ситуацию внешне (со стороны образовательной среды) проектирует педагог, но адресована она, в первую очередь, обучающемуся.

3. Развитие личности в образовательной среде нелинейно, но циклично, что не исключает смешение и нестрогость циклов.

Ситуация развития личности взрослого обучающегося связывается с обретением индивидуальности во всех сферах жизнедеятельности, со стремлением к самоактуализации в семье, в профессии, в быту, в хобби и т. д. Необратимые возрастные изменения накладывают свой отпечаток на самоидентичность, на систему отношений к себе и к окружающей среде. Тем не менее, развитие личности не предопределено, нелинейно.

Взаимодействие личности и среды имеет относительно законченные циклы, этапы (этапы индивидуальной истории (эволюции) личности) (например, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев выделяют «пять ступеней, отражающих этапы оформления телесного, душевного, персонального и индивидуального уровней бытия человека»¹).

Уже в содержании концепции Н. В. Ходяковой прослеживаются предпосылки к педагогическому применению нового философского осмысления диалектики, отличной от общепринятой линейной схемы («тезис-антитезис-синтез»). У автора личностный рост нелинеен, так как представлен принципиальной схемой циклической образовательной ситуации (цикл ситуации). Как полагает философ В. А. Яковлев, умение вписать в исследуемый объект различные, чаще всего противоположные смысловые контексты, которые

¹ Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013.

противостоят друг другу как бинарные оппозиции, является признаком прочтения диалектики в виде «универсалий критического интерпретативного рационализма» («челночная диалектика», отсылающая к неклассической рациональности)¹. Фактически, движение «вглубь структуры» личностно-средовой диспозиции, представленной у Н. В. Ходяковой, это движение интерпретатора «в режиме постановки все новых и новых вопросов», углубление в структуре личностно-средовых оппозиций «от предпонимания к знанию конкретного, от предпонимания к предобъяснению, от предобъяснения к пониманию, от понимания к объяснению, от объяснения к знанию», о котором пишет В. А. Яковлев.

Поскольку речь идет о целостном личностном опыте, а не об отдельных результатах информационно-знаниевого научения, то такой опыт складывается как постоянное «челночное» (прогрессивно-регрессивное или конструктивно-деструктивное) движение сознания в познании среды и себя в ней в широко представленных смысловых контекстах ситуации. Смысл не формируется раз и навсегда, он подвергается в ходе развития личности многократному пересмотру и корректировкам посредством появления все более новых представлений, все более углубляющегося критического восприятия среды и рефлексии бинарных оппозиций.

1.2.2. Принципы проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании

1. Принцип антропоцентризма образовательной среды

Принцип антропоцентризма в нашей концепции подчеркивает субъектность человека: развивающаяся во взаимодействии со средой личность выступает творцом своей индивидуальной истории. Образовательная среда в контексте личностно-средовой метасистемы строго и атрибутивно подразумевает субъекта взаимодействия и взаимоотношений в его личностно-средовой активности как ключевой, а в перспективе развития – центрального элемента такой целостности. Активность субъекта рассматривается как предпосылка образовательной среды в ее развивающем качестве.

Возникающие в таком взаимодействии отношения имеют опосредованный (средовой) характер, так как составляют «поля предметных значений» (А. Н. Леонтьев) и связывают объективное значе-

¹ Яковлев В. А. К новой постановке вопроса о диалектике // *Философия и культура*. 2016. № 7(103). С. 935–944.

ние культурно-исторического опыта (ценностей в среде) и личностный смысл (личностные отношения).

Сущность проектирования личностно-развивающего педагогического взаимодействия в образовании связывается не просто с активностью субъектов образования, а с их средообразующей (средопреобразующей) деятельностью. Важно, что попытки односторонне направленного воздействия объективной среды на личность или личности на среду не приводят к собственно развитию личности. Формирование искомого средства, выступающего источником и движущей силой развития, осуществляется в координатах диалектики личностно-средовой целостности. Такая возникающая целостность является промежуточным для противопоставленных субъекта и объекта новообразованием, опосредующим звеном. Таким образом, «внешность», противопоставленность среды – это условная и изменяющаяся в результате развития личности характеристика, дающая возможность изменяться (в том числе развиваться) самой личности. При этом среда теряет свою объективность для личности. Согласно концепции проектирования личностно-развивающей среды Н. В. Ходяковой, таким опосредующим звеном выступает ситуация.

Истоки разрешения субъект-объектной противопоставленности в науке имеют обширную историю и оригинальные решения. Так, для Д. Н. Узнадзе, преодолевающего «постулат непосредственности» всей традиционной психологии, «искусственности конструкций», основанных на «замкнутом круге сознания», установка есть «посредующий» двухчленную схему «сознание-внешнее» элемент¹. Ситуация у Д. Н. Узнадзе, как пишет А. Г. Асмолов, разграничена с внешней действительностью. На одном из этапов развития теории Д. Н. Узнадзе «ситуация превращается в установку», выступая «фактором и условием жизнедеятельности»². Установка, таким образом, не есть чисто субъективный феномен. «Человек приходит в свое настоящее не просто из прошлого, а конструирует свое настоящее, воплощает установки к своим будущим действиям»³. В этом смысле личностный опыт как результат реализации личностных функций преодолевает постулат непосредственности, поскольку личностно-средовая целостность на этапе своего развития внутренне закономерно востребует переход от субъекта-исполнителя к субъекту самопреобразования и преобразования среды.

¹ Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М. : Смысл, 2002. С.30.

² Асмолов А. Г. Указ. соч. С. 34–35.

³ Асмолов А. Г. Указ. соч. С. 11–12.

В проекции личностно ориентированного образования это означает, что опыт, полученный в результате образования, не является результатом прямого научения и приучения человека, а, тем более, не является результатом воспоминания генетически заложенных «абсолютных идей». При этом установка на научение, присвоение обучающимся объективных норм и ценностей и сегодня достаточно широко распространена в широкой педагогической практике. Позиция прямого научения непротиворечиво укладывается, например, в русло бихевиоризма, но отечественная психология трудами С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и многих других ученых выработала аутентичную позицию относительно возможности формирования субъектного, личностного опыта, который по определению не является точной копией объективного образа, отражением объективного мира. Субъект не противопоставляется объекту, ученик не противопоставляется постигаемым теоретическим и практическим образовательным результатам, обучающийся не противопоставляется педагогу. Единство обучения и воспитания, обучения и развития преломляется, например, в принципе единства сознания и деятельности, сформулированном С.Л. Рубинштейном, в учении о социальной ситуации развития Л.С. Выготского в противовес представлениям о среде как факторе, механистически определяющем развитие личности.

Возникновение личностно-развивающей среды происходит не беспричинно, не автоматически. *Субъекты образования – причина и источник возникновения такой среды.* Т. Нийт, М. Хейдметс, Ю. Круусвалл утверждают: «среда не может быть рассмотрена отдельно от процессов средообразования и субъектов средообразования»¹.

Современный взгляд на проблему содержания личностно ориентированного образования сводится к тому, что личностный опыт не существует в объективной данности, и в этом смысле личностный опыт – это часть процесса онтологизации субъекта, диалектики становления самой сущности личности (В.И. Слободчиков, В.В. Сериков, Н.В. Ходякова и др.). Строго говоря, такого опыта вообще нет вне конкретного субъекта и вне конкретного личностно-средового взаимодействия.

Именно субъект обладает возможностью, потенцией к развитию, среда же как неотъемлемый компонент личностно-средовой целостности в самом широком смысле представляет этой возможности субъекта реализоваться или не реализоваться.

¹ Niit, T. & Heidmets, Mati & Kruusvall, J. (1994). Environmental Psychology in Estonia // Journal of Russian and East European Psychology. № 32. P. 5–40.

2. Принцип целостности проектируемой образовательной среды и соответствующего ей педагогического взаимодействия

В. В. Сериков при изложении специфических «(пока еще гипотетических!)» закономерностей личностно ориентированного образования в сравнении с аналогичными характеристиками традиционного, знаниево-ориентированного обучения указывает, что именно целостный жизненный опыт должен выступать элементом проектирования, а знания (когда проектируется «специально структурированный учебный материал и способ его усвоения») – лишь часть его¹.

Субъектность – это характеристика целостности личности, которая указывает не столько на интегральность ее внутренней организации (структуры), сколько на межсистемную интеграцию со средой, выраженную в диалектике личностно-средового взаимодействия (К. А. Абульханова). Специфическим основанием целостности среды личностного развития в образовании является ценностно-смысловое единение, восхождение друг к другу личности педагога и воспитанника.

3. Принцип полимодальности личностно-развивающей среды

Динамика личности – это динамика значений и смыслов, а следовательно – это и динамика среды в ее полимодальности (от среды в суперпозиции, от среды-обстановки до среды личностной, личностно-генерируемой, среды, ставшей частью субъективной реальности человека). Образовательной среде свойственно факторное непостоянство, так как среда и личность находятся в диалектическом взаимодействии, что делает средовые условия ситуационными и по-разному значимыми.

Полимодальность – свойство среды, выступающее следствием нелинейной и вероятностной динамики взаимной обусловленности личности и среды, характерной для сложных систем. Свойство полимодальности выступает следствием диалектики взаимодействия среды и личности и *объясняет вариативность личностно-средового статуса обучающегося*: он может быть как субъектом воздействия на среду, так и объектом воздействия со стороны образовательной среды. Направленное на личность средовое воздействие и ответная (стимульно-реактивная) активность субъекта взаимодействия в процессе развития сменяются личностно обусловленной активностью в среде. В этой динамике происходит становление качественно новых свойств личности. Очевидно, что личностно-средовое взаимодействие в развивающей личность образовательной среде разнообразно и разнонаправлено. Интенсивность или направлен-

¹ Сериков В. В. Указ. соч. С. 40–41.

ность такого взаимодействия в познании, общении, деятельности и т. д. прямо не определяет положительный результат личностного развития. Модальность – свойство, которым уже ранее наделяли образовательную среду. По В. А. Ясвину, модальность – «качественно-содержательная характеристика образовательной среды, принимающая одно из четырех значений, соответствующих типам воспитывающей среды, выделенных Я. Корчаком: догматическая, карьерная, безмятежная, творческая¹. Примечательно, что автор говорит о модальности, как о качественной характеристике, в то время как иные – широта, интенсивность, степень осознанности и устойчивость – количественные. В. А. Ясвин использует понятие модальности в диагностике образовательной среды, мы же объясняем природу этого свойства среды, исходя из личностно-средовой диалектики.

В. В. Краевский полагает, что только содержательное противоречие (т. е. имеющее смысл в глазах обучающихся) выступает движущей силой развития, а его разрешение становится явно осознанной ими необходимостью. П. И. Пидкасистый с соавторами соглашаются, что движущей силой развития личности является система противоречий, «но их разрешение немислимо без активности личности»². Содержание противоречия, по мнению М. А. Данилова, «должно возникнуть и разрешиться (непосредственно или в дальнейшем) в определенных условиях». Согласно выводам автора, «решающим условием становления противоречия, возникшего в обучении, его движущей силой является то, что оно приобретает внутренний характер». В классическом подходе – принцип сознательности и активности – это условие приобретения прочных знаний, но не развития личности. В личностно-развивающем образовании образовательная среда должна поменять модальность – не просто предусматривать сознание и активность обучающегося, а обуславливать смыслопорождающую активность. Так меняется модальность среды.

4. Принцип контекстности и диалогичности личностно-развивающей среды

Личностно-развивающая среда в образовании является контексто-зависимой системой. Контексты рассматриваются как смыслообразующая категория. По мнению А. А. Вербицкого, контексты как система внутренних и внешних условий жизнедеятельности человека придают взаимоотношениям в ситуациях смысл и зна-

¹ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997.

² Психология и педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2010. С. 122.

чение. Следовательно, контексты неизбежно оказывают влияние на формирование отношений, что делает контексты, релевантные потребностям личности, опыту и компетентности обучающегося, фактором формирования целей его деятельности (Н. В. Гришина, А. Г. Асмолов).

Учитывая, что личность и среда в ситуациях связаны через контексты, посредством которых личность воспринимает, понимает и интерпретирует ситуацию¹, контексты среды при определенных условиях могут наделять личностно-средовое взаимодействие полноценными интерактивными характеристиками с формированием соответствующих взаимоотношений. Вместе с тем контексты – это не стимулы, они также подвержены трансформации в соответствии с закономерностями личностно-средовой диалектики. Контексты зарождаются («производятся») в личностно-средовых взаимоотношениях индивидуальных и коллективных субъектов, обретая ту или иную значимость для личности посредством интерпретации ситуации. Так, например, педагог в процессе средообразования неизбежно закладывает в среду основы для смыслообразующего контекста. Такой контекст, будучи субъект обусловлен (обусловлен личностью педагога), является средовым для обучающегося. Таким образом, контексты в ситуациях образовательной среды не только способствуют формированию взаимоотношений, но и сами формируются во взаимоотношениях индивидуальных и коллективных субъектов (администрации, педагогов, кураторов, обучающихся и т. д.) к объектам, предметам, вещам и друг к другу.

Контексты имеют средовую природу, но могут выступать как «установки» в личностно-средовом взаимодействии. Подобно тому, как среда – это субъект-обусловленный феномен, так и контекст не может быть строго противопоставлен личности. Ряд авторов указывают на имплицитный характер контекстуальных воздействий на личность (Б. Баарс, В. М. Аллахвердов). С точки зрения проектирования среды развития личности, контексты свя-

¹ См., например: *Bhargava P., Krishnamoorthy S., Agrawala A.* (2012). An ontological context model for representing a situation and the design of an intelligent context-aware middleware // Conference: Proceedings of the 2012 ACM Conference on Ubiquitous Computing. DOI:10.1145/2370216.2370436. URL: https://www.researchgate.net/publication/262215038_An_ontological_context_model_for_representing_a_situation_and_the_design_of_an_intelligent_context-aware_middleware (дата обращения: 21.03.2025); *Grter B.* (2008). Context, Emergent Game Play and the Mobile Gamer as Producer // Conference: Informatik 2008, Beherrschbare Systeme - dank Informatik, Band 1, Beiträge der 38. Jahrestagung der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI), 8. – 13. September, in München. URL: https://www.researchgate.net/publication/221384815Context_emergent_game_play_and_the_mobile_gamer_as_producer (дата обращения: 09.03.2025).

зывают объективное и субъективное. Смыслообразующий контекст как динамичный феномен зарождается в среде через взаимоотношения субъектов образования, прежде всего, педагога и обучающегося. Контексты выступают «агентами» среды для личности, обеспечивающими «со-отношение» личности со средой. Контексты являются проводниками личностной позиции в ситуации, что позволяет утверждать релевантность средовых контекстов конкретной личности, данной ей в ситуационном взаимодействии. В личностно-развивающем образовании контексты должны быть также референтными для личности в освоении социально-культурных ценностей. Это положение обеспечивается диалогическим подходом к проектированию личностно-развивающей среды. Для того, чтобы контексты соответствующих ценностей стали релевантными личностным запросам на «высоких» уровнях развития, этот подход становится особенно востребованным в педагогическом инструментарии.

5. Принцип событийной определенности развивающих механизмов

Природа развивающей среды не причинно-следственная, а ситуативно-событийная, развитие личности коэволюционно связано со средой. Событие – и есть подлинная ситуация развития, по В. И. Слободчикову. По А. Н. Леонтьеву, ситуации – это «развертывание отношений», «цепь событий», ведущих к развитию, формированию личности (А. Н. Леонтьев). Событие как аналог становлению, это реализация возможности как подлинного бытия личности. В процессе личностно-обусловленных событий появляется новый личностный опыт. «Новизна, случайность и непредсказуемость – неизменные качества взрывной событийности при смещении семантического поля» (Ю. М. Лотман). Каждая реализовавшаяся личностно-развивающая ситуации – это событие, являющееся шагом к субъектности (В. В. Сериков).

Развивающий эффект ситуации в образовательной среде зависит от личностно-обусловленного события, сопровождающегося образованием личностных смыслов посредством переживания в ситуации.

§ 1.3. Проектирование динамики личностно-развивающей среды в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел

Человеку присуще качество личности, когда он проявляет это качество не в виде отдельных и обособленных свойств, будь то мотивация достижений, направленность на саморазвитие или дру-

гие свойства, а в виде их устойчивого единства, определяющего и активность личности, и ее направленность, а также субъектность. Личность – это «целостная характеристика функционального единства существенных свойств, внутренней и внешней определенности, относительной устойчивости» человека¹. С этой точки зрения личность – это понятие, отражающее и качество, и определенные свойства индивида. Б.Ф. Ломов утверждает, что именно «направленность выступает как системообразующее свойство личности»². По мнению автора, это свойство наиболее полно и системно отражает качество личности в выстроенной им системе координат. С.Л. Рубинштейн, А.Ф. Лазурский, Б.Г. Ананьев и другие ученые сходятся во взглядах относительно выделения личностей с различным уровнем развития. Свойства человека как личности с высоким уровнем развития отличаются от свойств человека, являющегося личностью (обладающего соответствующим качеством) с невыраженным уровнем развития.

Личностные качества определяются учеными как совокупность сущностных характеристик личности, ее особенностей, которые связаны с особым способом существования человека, его бытием (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков и другие ученые). Качества личности интерпретируются как «жизненно определяемые, интегративные качества», «которые отражают миссию и целостность человека» (В.В. Сериков), выражаются в способности человека занимать «по отношению к своей жизни собственную позицию», без которой человек становится «марионеткой условий бытия и генотипа» (В.С. Мухина). Неслучайно В.В. Сериков в качестве фундаментальных личностных функций, поощряемых к реализации в образовании, выделяет функции ответственности (нравственный выбор, мотивационное обоснование жизнедеятельности), самореализации (творчество, свобода, самостоятельность, состоятельность), рефлексии (смыслопоисковая деятельность, развитие образа «Я», автономность целеобразования).

Среди множества личностных функций полагаем возможным обратить особое внимание в концепции проектирования личностно-развивающей среды на *функцию смыслотворчества*. Согласно мнению А.Н. Леонтьева, личность – есть устойчивая иерархия смыслов.

¹ Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев [и др.]. М. : Сов. энциклопедия, 1983. С. 252.

² Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1999. С. 311.

Способность личности к ценностно-смысловому (семантическому) творчеству выступает существенной характеристикой развития личности. Смыслообразование как важнейшую личностную функцию рассматривают А. П. Новакова, В. В. Сериков, Н. В. Ходякова и другие ученые. Смысл – это интегративная структура личности (Д. А. Леонтьев¹); личностно-смысловая сфера, смысловая система человека – это то, что выше отдельных или взаимосвязанных психических процессов, это особое сущностное измерение человека (В. Франкл).

Смыслообразование проявляется в способности личности иметь убеждения, интересы (Б. М. Теплов²), интерпретировать смыслы окружающей действительности, в способности к самообновлению себя, определению своего назначения (В. В. Сериков³), в способности «духовного сущего «соприсутствовать» иному сущему» (В. Франкл)⁴, в способности «сопереживать другому, ...понимать и учить другого в его самоценности» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев⁵).

Осуществление человеческой жизни посредством расширения и углубления смысла корреспондирует с целями образования⁶. В то же время развитие творчества, интеллектуальной самостоятельности учащихся, мотивации и ценностного отношения к миру выступает важной составляющей личностно ориентированной педагогики (Н. А. Алексеев⁷). Проблема смыслообразования отражает роль смысла как связующего звена между субъектом и средой, подчеркивает его значимость в ситуации выбора, определяет связь значения и смысла, смысла и деятельности, смысла и личности.

Можно утверждать, что смыслотворчество выступает интегративной характеристикой развивающейся личности, поскольку жизненный путь человека пронизан постоянным накоплением и изменением смыслов, что определяет динамику личностного опыта и развития личности в целом. Смысловая система человека – это «концептуальное ядро самосознания» (по М. С. Кагану), основа

¹ Леонтьев Д. А. Указ. соч. С. 48.

² Теплов Б. М. Избранные труды. В 2-х т. Т. 2. М. : Педагогика, 1985. С. 170.

³ Сериков В. В. Указ. соч. С. 345, 426.

⁴ Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем., общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М., 1990. С. 94.

⁵ Слободчиков В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, 2-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во ПСТГУ, 2014. С. 52.

⁶ Леонтьев Д. А. Указ. соч. С. 48.

⁷ Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997. С. 15.

«субъективной действительности, внутреннего мира человека» (Д. А. Леонтьев). Через систему смыслов определяются и ценностные ориентации человека, и его самосознание, и личностная идентичность, и специфические человеческие потребности самоактуализации и самореализации. По мнению В. В. Серикова, обретение личностью *самобытности и целостности* через «качественно новый личностный смысл» посредством «механизмов личностного существования человека» выступает ключевой предпосылкой современного понимания специфики личностного развития¹. Таким образом, в основе проектирования динамики личностно-развивающей среды в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел лежит личностно-обусловленный феномен смыслообразования.

1.3.1. Теоретические предпосылки определения динамики личностно-развивающей среды

Анализ диссертационных исследований по педагогике показывает, что проектирование образовательного процесса в традиционном представлении часто отождествляется с алгоритмическим характером педагогической деятельности (С. С. Игнатович², Т. А. Челнокова³, Е. А. Алисова⁴ и другие ученые). Это обстоятельство отчасти обусловлено распространением когнитивно-деятельностных механизмов развития человека на собственно личностное развитие, а также «переносом» дидактических принципов и закономерностей на организацию процесса воспитания. Например, В. П. Беспалько фиксирует неразработанность вопроса и сложность диагностичной постановки целей, планирования содержания и педагогического процесса развития личности⁵. В настоящее время противоречия, заложенные в технологизации образовательного процесса, сохраняются и в компетентностном подходе. И. Ю. Малкова на основе анализа педагогических исследований делает вывод, что «выполнение обобщенного алгоритма проектирования» являет-

¹ Сериков В. В. Указ. соч.

² Игнатович С. С. Формирование готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута в основной общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2014. С. 106.

³ Челнокова Т. А. Педагогическое проектирование профессионального развития личности на этапе школьного обучения : дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2012. С. 196.

⁴ Алисов Е. А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. С. 31–32.

⁵ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С. 43.

ся элементом, способствующим формированию ключевых компетенций у обучающегося¹.

Формирование сознания и мышления как формы познания в традиционном отечественном образовании является системообразующим фактором развития обучающегося и ключевым элементом интерпретации механизма развития личности. Такой предметно-деятельностный механизм реализуется в теории опережающего обучения, концепции ведущей деятельности, соответствующей возрастным периодам обучающихся и иных образовательных теориях. Активная позиция личности в таких механизмах обеспечивает становление сознания, которое, в свою очередь, определяет духовное развитие человека (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов). Например, именно закономерности мыслительной деятельности лежат в основе концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова². При этом остается открытым вопрос: каким образом объективные значения в виде общественных и культурных ценностей, к которым, по мнению С. И. Гессена, в процессе образования должен быть приобщен человек³, соотносятся с действиями по их познанию?

Уже в отдельных современных работах, выполненных в рамках личносно ориентированного подхода к проектированию образования, наблюдается отказ от радикальных планов, алгоритмов, строгих программ применительно к развитию личности. Так, Е. П. Стрелецкая пишет о применении «деликатного алгоритма», специальных «мягких» технологий, о проектировании опосредованного педагогического взаимодействия⁴. Как исчерпывающе поясняет Н. В. Ходякова, «если алгоритмическое мышление можно создать с помощью метода поэтапного формирования, то эвристическое, творческое мышление в принципе не может им формироваться, так как оно имеет не деятельностьную, а личностную природу»⁵.

Вероятностный (стохастический) подход к проектированию личносно-развивающей среды не исключает определенной этапности как развития личности, так и самого проектируемого образовательного процесса. Образовательный процесс – это смена состоя-

¹ Малкова И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2008. С. 46–47.

² Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. М., 2007. С. 73, 125.

³ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М., 1995. С. 241.

⁴ Стрелецкая Е. П. Адаптивная оздоровительно-образовательная среда в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Майков, 2005. С. 139.

⁵ Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 177.

ний (включая состояние субъектов) системы образования, обусловленной педагогической деятельностью (В. В. Краевский¹). Согласно традиционным взглядам, смена указанных состояний в образовании предполагает наличие осознаваемых педагогом целей изменения обучающихся, сформулированных ожидаемых результатов таких изменений, знание причинно-следственных связей, обуславливающих их в педагогической деятельности. Вместе с тем современные педагогические теории и концепции отстаивают позицию стохастического характера личностного развития, когда изменения личности обучающихся не всегда причинно обусловлены педагогической деятельностью.

С точки зрения средового подхода к проектированию образования, среда содержит предпосылки для возникновения ситуаций развития личности в виде средового (объективного) компонента, с которым взаимодействует личность обучающегося. Взаимодействие личности и образовательной среды имеет относительно законченные циклы, этапы, которые трактуются учеными, в том числе, как этапы индивидуальной истории, эволюции личности. Например, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев выделяют «пять ступеней, отражающих этапы оформления телесного, душевного, персонального и индивидуального уровней бытия человека»². Такая личностно-средовая метасистема функционирует посредством потенциально релевантных личности ситуаций, реализующих ситуационно-средовые и ситуационно-событийные механизмы.

Ситуация развития представлена диалектикой средовых и субъективных компонентов, которые находятся в динамическом взаимодействии – среда воздействует на личность, личность воздействует на среду. Свойства и качества личности выступают результатом такого взаимодействия. *Личность становится сообразной не среде, но характеру взаимодействия со средой в ситуации.*

С педагогических позиций, проектирование личностно-развивающей среды представляется как планирование средообразующей деятельности педагога, включающей этапы создания и преобразования соответствующей среды. Средообразование в этом смысле выступает педагогической функцией. Средообразование направлено на проектирование таких средовых условий ситуации, которые актуализируют *личностную позицию* обучающегося, проявляющую

¹ Педагогика / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефович; под ред. П. И. Пидкасистого, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2014. 619 с.

² Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.

юся в реализации личностных функций субъектности, рефлексии, смыслотворчества и других. Личностная позиция не только проявляется в реализации личностных функций, но и определяет их согласно закономерностям диалектики личностно-средового взаимодействия. Диалектика взаимодействия личности и среды раскрывается в соответствующей ситуации, определяя этапы становления и развития личностной позиции, т. е. взаимосвязанных самоотношения и отношения к среде (к объектам, предметам, вещам, к личности Другого). Приоритетное внимание в представляемой концепции к личностной функции смыслотворчества объясняется тем, что смыслопоисковая и смыслоориентирующая деятельность выступает атрибутом развития личности (В.В. Сериков): «отсутствие смыслопоисковой политики ведет к экзистенциальному вакууму, обезличиванию индивида и, в конечном счете, – к утрате жизненного смысла, бессмысленности»¹. Смысл – это устойчиво-динамичное отношение, лежащее в основе самодетерминации человека в его активности, а динамика смысловых отношений характеризует и саму личность, и ее проявления в среде. «В этой связи личностная ориентация образования как раз должна придать ему [человеку] качественно новый личностный смысл»². Смыслообразующая личностно-средовая ситуация в образовании опосредует любую активность личности, обусловленную ее личностными проявлениями – и деятельность обучающегося, и его общение, и познание. В.В. Сериков полагает, что развитие личности представляет собой «сложную взаимосвязь эволюционного накопления личностного опыта (смыслов)», с одной стороны, и «жизненных событий, которые обесценивают или, напротив, усиливают какие-то из этих смыслов, требуют рефлексии или даже ревизии накопленного опыта»³, с другой стороны. В этом отличие в интерпретации ситуации развития личности в деятельностном и ситуационно-средовом подходах.

Проектирование условий развития личности – это не только вопрос поощрения самостоятельного осознания и последующего рационального полагания цели действия или деятельности. Сдвиг мотива на цель не исчерпывает в полной мере механизм сдвига цели на личностно обусловленную ценность для взрослого человека. Провозглашение непосредственной причинно-следственной связи между деятельностью и развитием личности взрослого обучающегося может привести к ее упрощенной схематической интерпретации.

¹ Сериков В.В. Указ. соч. С. 13.

² Там же.

³ Сериков В.В. Указ. соч. С. 18.

В ситуационно-событийной интерпретации механизмов развития личности предметно-когнитивный опыт, выступающий поводом для «со-бытия», «событие» становится составной частью более целостного личностного опыта (В.В. Сериков). Именно субъектность как самопричинность, по точному выражению В.А. Петровского, придает индивиду, его носителю, статус субъекта, а не наоборот, – не субъект определяет субъектность¹. Это позволяет утверждать, что механизм развития личности взрослого неотделим от проявления им личностных функций, поскольку складывается одновременно с их реализацией – с выраженным проявлением рефлексии, семантического творчества (смыслообразования), субъектности в жизнедеятельности человека.

Роль и место социально-культурных ценностей при проектировании личностно-развивающей среды определяются их *контекстуальной значимостью*: такие значения в личностно-развивающей среде являются не постулатом, но смыслообразующим контекстом. Роль и место социально-культурных ценностей раскрываются и конкретизируются в содержании этапов средообразования.

Целостность образования, обеспечиваемая в числе прочих факторов его содержательно-процессуальной непротиворечивостью, характеризуется мерой, в какой обучение и воспитание будут способствовать развитию личностных способностей, а формирование профессионально-прикладных компетенций будет трансформироваться из цели образования в средство развития «личностных возможностей» (В.П. Лебедева, В.И. Панов²). Расхождения в содержании образования и опыте развития личности в широкой педагогической практике обостряют противоречие «между социальным запросом на образование и традиционными методами обучения и воспитания» (В.В. Рубцов³). В свою очередь, личностно ориентированные методы преобразования педагогической действительности должны формироваться сообразно свойствам и законам этой специфической действительности, т. е. должны соответствовать закономерностям личностного развития.

¹ *Петровский В.А.* Единичное «Я»: «надситуативное интервью» с юбиляром о нем самом и его трудах. URL:<https://psy-journal.hse.ru/data/2020/08/16/1586618803/Надситуативное%20интервью%20с%20В.А.%20Петровским.pdf>. (дата обращения: 12.04.2024).

² *Лебедева В. П., Панов В.И.* Подготовка педагога к проектированию развивающей образовательной среды // 2-я Российская конференция по экологической психологии : материалы конф. М.-Самара, 2001. С. 85–93.

³ *Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. М., 2007. С. 10.*

Процессуальная составляющая механизма «личностного роста» представлена Н. В. Ходяковой взаимодействием «агентов среды» и «агентов личности», оппозиционно выступающих в ситуации. Среда включает «требования (средовой аналог образовательных целей), информацию (средовой аналог содержания образования), стимулы и процессуальные возможности (средовой аналог педагогической деятельности и общения)», а агентами личности являются «потребности (оппозиция требованиям среды), личный опыт (оппозиция средовой информации), практические действия (оппозиция стимулам среды) и способности (оппозиция средовым возможностям)»¹.

По мнению автора, устойчивая пассивная личностная позиция в образовании характеризуется активностью средовых факторов в ситуациях предметной деятельности, познания, общения и ведет преимущественно к адаптивным эффектам в личностной саморегуляции с возникновением соответствующего негативного личностного опыта (ситуация дезадаптации в среде). *Активная личностная позиция отличается тем, что обучающийся, наравне с педагогом выступает субъектом средообразования и дальнейшего средопреобразования в динамике ситуации развития.* В ходе ситуации развития личность изменяет свой статус от исполнителя требований среды (ситуация адаптации и когнитивной ориентировки) до субъекта предметной деятельности (ситуация формирования позиции деятеля), и далее – до субъекта оценки среды (ситуация ценностно-смысловой ориентировки и формирования позиции личности), а также – субъекта ее преобразования (ситуация ценностно-смысловой ориентировки и овладения средой, формирование позиции индивидуальности)². Таким образом, Н. В. Ходякова выделяет следующие этапы ситуационного цикла: адаптация – предметно-деятельностная ориентировка – ценностно-смысловая ориентировка – целостная ориентировка.

Т. С. Купавцев определяет педагогическую поддержку личностного саморазвития обучающихся в непрерывном образовании как «тонкую подстройку» средового контента в границах переходов указанных выше этапов ситуационного цикла посредством проектирования переходных образовательных сред. К таким переходным средам автор относит среду целеполагания (обеспечивает переход сотрудника от адаптации и когнитивной ориентировки к предметно-деятельностной ориентировке); смыслопоиска (создает предпо-

¹ Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 244–245.

² Там же. С. 13.

ссылки к переходу субъекта от взаимодействия со средой на уровне освоенных алгоритмов и моделей деятельности к ценностно-смысловому обоснованию своей активности); свободы творчества (определяет переход к целостному овладению средой и ситуацией); переживания События (позволяет взаимодействующему со средой субъекту оценить и зафиксировать качественные изменения в своем опыте)¹. Согласно указанным выше авторам, любое личностно обусловленное взаимодействие в ситуации развития происходит согласно приведенным циклам с усложнением восприятия личностью окружения, через призму смысловых личностных новообразований в виде «спиралевидно усложняющегося расширения системы, то есть циклически, с восходящей траекторией сложности»².

При всей сложности и непредопределенности развития личности в период взрослости, обусловленного взаимодействием множества открытых и латентных факторов, можно утверждать, что содержание ситуации представлено как поэтапно разворачивающиеся взаимоотношения личности и среды, в ходе которых среда избирается личностью, воспринимается ею, структурируется, осознается, оценивается и преобразуется. Таким образом, *отношения отражают содержание и диалектику взаимосвязей личности и образовательной среды*, они закономерно изменяются в ходе индивидуальной истории (эволюции) личности в целом и на различных этапах ситуации, в частности. Динамика отношений выступает фактором становления и изменения смыслов и ценностей обучающегося, поскольку такая динамика, по мнению Е. Б. Старовойтенко, представляет собой «непрерывный процесс возникновения, снятия, углубления и раскрытия ценного потенциала коллизий», которые образуются под влиянием отношений³.

Можно утверждать, что взаимоотношения «личность-среда» в рассматриваемом аспекте детерминируют выбор и изменение смыслов и ценностей человека. Вместе с тем определение личностно обусловленных отношений к себе и к среде подразумевает свободную волю и свободный выбор человека и связано с его преобразующей активностью, направленной на окружающую действительность

¹ *Кунавцев Т. С.* Концепция педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника органов внутренних дел в непрерывном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2024. С. 9.

² *Кунавцев Т. С.* Концепция педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника органов внутренних дел в непрерывном образовании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2024. С. 156.

³ *Старовойтенко Е. Б.* Психология личности в парадигме жизненных отношений. М., 2004. С. 73.

и самого себя. Неслучайно, Т. В. Менг высказывает предположение «о возможности рассмотрения образовательной среды как пространства особым образом организованных отношений». Т. В. Менг, опираясь на Г. С. Батищева, пишет: «качество образовательной среды... будет определяться: степенью ценностно-ориентационного единства в отношениях..., доступностью социокультурного содержания, отраженного в отношениях, которая может быть охарактеризована как референтность, степенью развития в среде синергии или приближения духовных отношений к гармоническим»¹. Таким образом, среду личностного развития в образовании можно рассматривать как динамику структурированного в отношениях и измеряемого отношением окружения субъекта, выделенного его активностью из объективного мира в ситуациях-событиях.

Личностно обусловленное отношение обучающегося к среде лежит в основе смысловторчества и образования ценностей для него. Соответственно, становится объяснимым внимание ученых к специфике средообразования, заключающейся в «обогащении содержания обучения жизненным, культурным, индивидуально-личностным контекстом», в «воплощении в среде смыслопорождающих образов» (Н. В. Ходякова²).

Принципиальным отличием личностно ориентированного и ситуационно-средового походов к проектированию образовательной среды от традиционного подхода выступает рассмотрение феномена образовательной среды как субъект-обусловленного феномена, личностно-развивающие свойства которого зависят от личности педагога и обучающегося, генерирующих такую среду. Полиmodalность образовательной среды делает субъекта центральной и ключевой фигурой. Субъект порождает новые образы, создает новые конструкции, схемы, модели и понятия (по В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили) – проходит этапы, стадии: объективации, экстерииоризации, реального воплощения. Будучи полиmodalным феноменом, образовательная среда внутренне неоднородна и предрасположена к трансформации, что определяет процессуальность образовательной среды в динамике взаимодействия с личностью. Полиmodalность среды закономерно раскрывается в качественно различающихся этапах ситуации развития личности. Свойство полиmodalности развивающей образовательной среды конкретизируется в процессе ее проектирования через

¹ Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. С. 40.

² Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 15.

положение о релевантности среды личности на различных этапах развития личности. Личностно-развивающая среда не только релевантна ценностно-смысловым запросам личности, ее потребностям, но и референтна для личности, что объясняет саму возможность ценностно-смысловой динамики обучающегося в среде (например, посредством механизмов «отраженной субъектности», согласно позиции В. А. Петровского).

Для динамики отношений, лежащих в основе смыслов и ценностей личности, характерно противоречивое взаимодействие и взаимовлияние. Е. Б. Старовойтенко, например, полагает, что многообразные отношения – «сознательные и деятельные, глубинные и внешние, потенциальные и реализованные, случайные и закономерные, устойчивые и изменчивые, единичные и типичные, служащие развитию и регрессивные, и т. д. – образуют субъектное ядро личности и реализуют ее ядерные качества в текущей жизни»¹.

Деятельность обучающегося может декларироваться как обусловленная общепринятыми нормами и ценностями и быть при этом утилитарно целесообразной, несвязанной с действительной личностной позицией. В традиционном образовании это противоречие проявляется весьма ярко – социальные практики усваиваются целенаправленно и технологично, в отличие от смысла этих практик, т. е. от присущего этим практикам *контекста*. Очень точно данную проблему образования выражает В. В. Сериков, полагая как общее правило, что «знание в структуре традиционного образования... абстрагировалось от того социокультурного контекста, в котором оно добывалось»². Иными словами, современное предметное знание в образовании имеет тенденцию к семантическому обеднению, вызванному *разобценностью со смысловым контекстом*, источником которого являются культура и социальный опыт в широком понимании. Этот феномен имеет и философско-методологическое осмысление. А. Г. Асмолов характеризует его как «личностный и когнитивный диссонанс»³, обусловленный неготовностью человека к вызовам неопределенности, сложности, разнообразия современности, окружающего человека мира.

Многомерность и разнонаправленность средового окружения личности создает возможности и содержит предпосылки для

¹ Старовойтенко Е. Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений. М., 2004. С. 74.

² Сериков В. В. Указ. соч. С. 151.

³ Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Г. Асмолова. М., 2018. С. 19.

личностного развития. Это положение, как мы уже указывали, отсылает к полимодальности среды. Так, в образовании принято выделять стихийное и организованное влияние среды, причем в работах А.Т. Куракина, Л.И. Новикова показывается, что нельзя однозначно утверждать более благоприятное воспитательное значение организованной среды, нежели неорганизованной (условно – стихийной)¹. В условиях разнонаправленности взаимных личностно-средовых влияний очень сложно вычленить четкие, внутренне законченные и оформленные этапы (стадии) ситуации, тем более считать их необратимыми и подчиняющимися линейным причинно-следственным зависимостям. Такой взгляд на развитие личности созвучен с концепцией неопределенности средового окружения, где адаптация не может выступать главной стратегией развивающихся систем². Вместе с тем некоторые ученые полагают, что системно основанный схематизм образовательного процесса позволяет учесть все средовые воздействия³.

С иных позиций к проектированию личностно ориентированного образования в целом и личностно-развивающей среды, в частности, подходят ученые, принявшие в качестве методологической основы своих исследований смещение вектора классической парадигмы научной рациональности с ее строгим противопоставлением субъекта познания познаваемому объекту. К стохастической парадигме технологизации образовательных сред, предпочтение в которой отдается «вероятностному прогнозированию всех явлений окружающего мира, включая педагогическую реальность», обращаются Ю.С. Песоцкий⁴, Ю.С. Мануйлов⁵, А.И. Артюхина⁶, Е.П. Стрелецкая⁷, Н.В. Ходякова⁸, Е.Г. Митина⁹ и другие ученые.

¹ Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. С. 51.

² Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / Mobilis in mobilis: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А.Г. Асмолова. М., 2018. С. 76.

³ Седова Л.Н. Становление творческой личности в условиях развивающей образовательной среды : дис. ... д-ра пед. наук. Балашов, 2000. С. 19–20.

⁴ Песоцкий Ю.С. Развитие высокотехнологической образовательной среды учебных заведений на основе учебной техники : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. С. 88.

⁵ Мануйлов Ю.С. Указ. соч.

⁶ Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: на материале проектирования образовательной среды медицинского университета : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007.

⁷ Стрелецкая Е.П. Указ. соч.

⁸ Ходякова Н.В. Указ. соч.

⁹ Митина Е.Г. Эколого-образовательная среда региона как фактор развития системы методической подготовки студентов-биологов : дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2015.

Ключевыми вопросами в понимании этапов средообразования выступают определение сущности перехода от одного качественно-го состояния личности к другому в ситуации в части ее динамики, а также объяснение источников этих процессов и особенностей их протекания. Выделение собственно этапов (стадий) ситуации развития личности в среде, а также содержание процессов в преломлении целей образования на различных этапах ситуации будет способствовать педагогическому осмыслению феномена проектирования личностно-развивающей среды в целом, формированию осознанного отношения педагогов к ситуации развития, ее ключевым стадиям и механизмам. Размышляя над поставленными вопросами, можно прийти к выводу, что само явление качественного перехода, выделение этапов в ситуации развития и конкретизация их содержания тесно взаимосвязаны друг с другом. При этом междисциплинарный характер проблемы развития личности обусловил необходимость ограничить разнообразие подходы к исследованию формы и сущности качественных изменений личности, исходя из особенностей педагогических условий проектирования соответствующих ситуаций. Решение указанного вопроса, на наш взгляд, обнаруживается в трудах В. В. Серикова, который выделяет ряд условий («своего рода подходы»), которые педагог «должен реализовывать», создавая личностно-развивающую ситуацию, – это условия в рамках контекстного, диалогического и самоактуализирующего подхода¹. Если условия самоактуализации раскрывают сущность и направленность личностного развития в среде, то контекстуальность среды указывает на специфику механизмов и процессов, сопровождающих самоактуализацию личности. Условия диалогичности при проектировании среды выступают формой педагогической реализации функции средообразования. Указанные подходы тесно переплетаются в содержании средообразующей деятельности, однако позволяют, с одной стороны, целостно и комплексно рассмотреть особенности проектирования личностно-развивающей среды, с другой стороны, упорядочить обширный круг вопросов, решение которых входит в данную педагогическую деятельность.

Форма и сущность перехода от одного качественного состояния личности к другому в ситуации связана с дестабилизацией текущего состояния личностно-средовой метасистемы, которая приводит к «скачку», «взрыву» (у А. С. Макаренко «ситуация «взрыва»²,

¹ Сериков В. В. Указ. соч. С. 138.

² Сериков В. В. Указ. соч. С. 224.

«рискованные ситуации «взрыва»¹, выступающие «существенным звеном в перевоспитании личности»²). Диалектический принцип развития, согласно позиции Л. С. Выготского, это путь развития из противоречий и перехода количества в качество «не путем медленных и постепенных изменений, но и скачками в известных узловых пунктах»³. Типичный момент перестройки личности как «взрыв» или «срыв» упоминается В. Н. Мясищевым⁴. В работах А. Г. Асмолова, В. А. Петровского «скачок от целенаправленной деятельности субъекта, устойчивость которой определяется установками как стабилизаторами деятельности», рассматривается как «взрыв этих установок посредством неадаптивной «над-ситуативной активности» к порождению качественно иных форм деятельности личности или социальной группы»⁵. Человек, чтобы стать «Личностью», должен, по С. Л. Рубинштейну, своим действием взорвать, изменить ситуацию, в которой находится, непрерывно выходить за пределы себя⁶. Важно учесть, что понятие взрыва в применяемом нами смысле указывает, в первую очередь, не на деструктивные процессы личности в социокультурной среде, а на рождение нового, на «любое творческое преобразование структуры жизни»⁷.

В педагогических исследованиях чаще всего встречается понятие скачка, сдвига. Развитие личности рассматривается как скачкообразный процесс количественных и качественных, содержательных и динамических изменений, происходящих в «подструктурах личности»⁸. Здесь «сущность развивающего образования связана со структурным преобразованием собственной самости», что представляется как «сдвиг, скачок в развитии»⁹, и в этом аспекте сущность развивающего образования воплощается в обеспечении *условий самоактуализации личности*. Развитие как скачок в структурном преобразовании личности можно встретить в теории М. Н. Скат-

¹ Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 73.

² Мясищев В. Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии / под ред. В. Н. Колбановского и Б. Ф. Поршнева. М. : Мысль, 1965. С. 9.

³ Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : АСТ, Астрель, 2008. С. 242.

⁴ Мясищев В. Н. Указ. соч. С. 34.

⁵ Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Указ. соч. С. 82.

⁶ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. М., 1997. С. 366–367.

⁷ Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М., 1992. С. 22.

⁸ Челнокова Т. А. Педагогическое проектирование профессионального развития личности на этапе школьного обучения : дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2012. С. 63.

⁹ Стрелецкая Е. П. Указ. соч.

кина, концепциях личности и ее развития В.И. Слободчикова, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалёва, Н.В. Ходяковой и др.

Ряд ученых связывает скачки в развитии с возрастными кризисами и наличием сенситивных, благоприятных периодов с «пиками» ускоренного формирования и развития личности. Особенно ярко эта традиция выражена в западной психологии, где рассмотрение возрастных кризисов составляет один из важнейших подходов к анализу развития человека в период взрослости (К. Юнг, Д. Левинсон, Г. Шихи, Э. Эриксон и другие ученые). Науке известны теории этапов жизненного пути, объединяющие генетические и социальные предпосылки развития человека как личности и как профессионала (например, концепции профессионально-личностного развития Ш. Бюллер, Д. Сьюпера¹). Однако в них намечаются лишь общие контуры развития личности на основе predetermined тенденций самоидентификации в социальных связях, сохранения, стабильности своего Я и постепенной утраты своих возможностей и нарастания деструктивных изменений во взаимодействии с социальным окружением. Зачастую лонгитюдные исследования, если и позволяют выявить моменты качественных сдвигов, то не могут в полной мере раскрыть ситуационные причины, лежащие в их основе.

Сложность, отражающая диалектику развития личности, заключается в том, что личность и среда, будучи соотносительными друг с другом, создают лишь предпосылки для взаимных качественных изменений и переходов от одних этапов развития к другим. Указанные изменения связываются нами, исходя из принятых за основу и озвученных ранее методологических предпосылок, с понятием *ситуации развития и обеспечивающими ее функционирование механизмами*. Именно понятие ситуации развития выступает ключевым и объяснительным с точки зрения понимания специфики педагогической функции средообразования.

В отечественной педагогической психологии традиционно принят комплексный подход, в котором развитие человека рассматривается как единство процессов онтогенетической эволюции и жизненного пути². Здесь «наличие или отсутствие возрастных кризисов зависят не от сугубо естественных причин, а определяются кон-

¹ Super D. E. (1949). Appraising vocational fitness by means of psychological tests. New York, NY: Harper. Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. Occupations, 30, 88–92; Bähler Ch. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. – Amer. Psychol., 1971, v. 26, No. 4; Bähler Ch: Genetic aspects of the self. // In: Fundamentals of psychology of the self. Annals of the New York Academy of Sciences, v. 96, art. 3.

² Глуханюк Н. С., Гершкович Т.Б. Поздний возраст и стратегии его освоения / 2-е изд., доп. М., 2003. С. 26.

кретными социальными обстоятельствами жизни человека»¹, т. е. особенностями взаимодействий и взаимоотношений со средой. При этом необходимо подчеркнуть, что развитие личности в периоде взрослости не так выражено «привязано» к возрасту, как на стадиях и этапах ее начального формирования. Материалы научных исследований в этой сфере, в том числе труды П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева способствуют выводу о том, что возраст нецелесообразно рассматривать как объективный фактор развития личности, поскольку он – явление «общественно-историческое».

Как указывает В.И. Слободчиков, «возрастная периодизация представляет собой закономерную смену стадий, периодов, ступеней развития»². При этом ученый предлагает интерпретацию взаимосвязанных интервалов и интенсивности развития личности, отчасти выражающую и нашу позицию относительно формы и сущности перехода от одного качественного состояния личности к другому. Так, он выделяет «кризисы рождения» как «переход на новую ступень развития, в новую форму жизни (в новую общность)» и «кризисы развития – освоение (субъективация) уже сложившейся общности»³. Представляется важным, что процессуально качественное преобразование системы отношений с миром, с самим собой, по автору, является сдвигом. Такой сдвиг происходит в рамках предыдущего этапа развития. «Человек рождается не единойжды», полагает В.И. Слободчиков. Заметим, что ситуация развития предполагает помимо момента (этапа) самого сдвига, этап подготовки к нему.

Сегодня можно считать доказанным, что развитие личности взрослого человека не определяется строго и объективно фактором возраста. Современные педагогические исследования в области проектирования личностно-развивающей среды в образовании (Н.В. Ходякова), в том числе в непрерывном образовании взрослых (Т.С. Купавцев) в полной мере подтверждают данное заключение. Примечательно, что феномен «акмэ» взрослого человека (вершина в развитии), по мнению А.А. Бодалева, это не только многомерное состояние, вариативное и изменчивое, но и гетерохронное. Иными словами, темпы обретения индивидуальности человека, подразумевающей «целостность, обособленность, автономность, неповтори-

¹ Глуханюк Н. С, Гершкович Т.Б. Указ. соч. С. 8.

² Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2010. С. 189.

³ Там же.

мость, наличие у человека внутреннего Я, творчество», во-первых, специфичны для каждого человека, во-вторых, зависят от всего предшествующего этапа жизнедеятельности¹.

Взрыв или скачок в развитии всегда индивидуален, он существует для данной конкретной личности, поскольку само развитие представляет собой внутреннюю перестройку отношений личности к среде и к себе. Как указывает Ю.М. Лотман, «постепенные и взрывные процессы, представляя собой антитезу, существуют только в отношении друг к другу»². Это значит, что нет и не может быть универсальных и объективных лекал, линеек и масштабов развития: его темпы и характер всегда уникальны для конкретной личности и сопоставимы лишь с ее внутренней, личностной позицией.

Таким образом, теоретические предпосылки определения динамики личностно-развивающей среды включают научно-педагогические представления о специфических особенностях содержания, способов организации и методах современного личностно ориентированного образования, характеризующегося открытостью, непредопределенностью, что не исключает проектирования этапности развития личности в образовательной среде. Предметом педагогического проектирования выступает не личность, а среда, которая содержит предпосылки для возникновения ситуаций развития личности в виде средового (объективного) компонента, с которым взаимодействует обучающийся. Личность становится сообразной не среде, но характеру взаимодействия со средой в ситуации. Проектирование личностно-развивающей среды представляется как планирование средообразующей деятельности педагога, включающей этапы создания и преобразования соответствующей среды.

1.3.2. Проектирование среды развития личности как эволюционирующей коммуникативной ситуации в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел

Переход от одного качественного состояния личности к другому – это явление, обеспечиваемое предшествующим этапом накопления, осознания личностных противоречий между потребностями и стремлениями личности и средовыми возможностями. В педагогике это положение находит отражение в различных интер-

¹ *Бодалев А.А.* Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998. С. 46.

² *Лотман Ю.М.* Культура и взрыв. М., 1992. С. 17.

претациях процесса развития личности, которые можно соотнести с ситуацией развития в трудах В. В. Серикова, В. И. Слободчикова, Н. В. Ходяковой, С. В. Беловой, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Т. С. Купавцева и других ученых.

Как правило, логика личностно-средового взаимодействия раскрывается в движении его субъектов от изначальной *противопоставленности* среды и личности (среда в суперпозиции по отношению к личности) до их *конвергенции (сближения)*, где происходит их встреча («сретенье», по В. И. Слободчикову). Тем самым совершается «усиление» качества существования и сущности человека (С. Л. Рубинштейн), которых не было до этого. Взаимодействие со средой, с другими личностями посредством переживания (В. Дильтей, Л. С. Выготский), установки (Д. Н. Узнадзе), отношения (В. Н. Мясищев), деятельности (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, В. В. Давыдов) лежат в основе психологических механизмов интериоризации-экстериоризации (Л. С. Выготский), присвоения (П. Я. Гальперин), симбиоза как формы содействия (А. Г. Асмолов), конгруэнтности (Роджерс), конвенции (Л. Кольберг) и т. д. В дальнейшем прогрессивное изменение личности реализуется в процессах *личностно-средового обособления*. Такое обособление сопровождается отношениями, выступающими основой индивидуальности личности. Так, по Е. Б. Старовойтенко, «жизненные отношения приобретают форму «субъектных», умножая достоинства личности как индивидуальности».

Собственно этапы (стадии) ситуации развития личности в образовательной среде – это ряд временных отрезков личностно-средового взаимодействия, в которых посредством механизмов развития личности происходят ее качественные изменения, исходя из целей образования. Этапы различаются взаимосвязанными и взаимозависимыми изменениями: ситуационной динамикой личностной позиции, динамикой разворачивания личностной коллизии, динамикой непосредственных значений и когнитивной ориентировки, осваиваемых в рамках предметной деятельности и опосредованных контекстов, несущих социально-культурный смысл этой деятельности, наконец, динамикой ценностно-смысловой и целостной ориентировки.

Условия, определяющие успешность реализации ситуационного подхода при проектировании личностно-развивающей среды, в полной мере воспроизводятся в *коммуникативной ситуации* между субъектами педагогического взаимодействия. Создаваемая, поощряемая и преобразуемая педагогом и обучающимся коммуникативная ситуация включает диалог субъективного и объективного, особенного и общего, индивидуального и коллективного, личности

и общества. Контекст культуры, наполняющий такой диалог смыслами, делает коммуникативную ситуацию референтной для личности, а образовательную среду личностно-развивающей. Сама культура, по мнению А. М. Лобок, событийна и диалогична¹.

Диалог в коммуникативной ситуации поощряет функцию смысловорчества в референтных для личности контекстах культуры, способствующих самореализации личности. Подобно тому, как «человек, способный к достаточно мощной и неповторимой авторской самореализации в культуре», является «высшей ценностью культурного процесса»², обучающийся, способный к реализации личностных функций смысловорчества, субъектности, рефлексии, является высшей ценностью культуросообразного образования. Механизмы развития личности обучающегося в коммуникативной ситуации в контекстах социально-культурных ценностей находят свое обоснование в теориях и концепциях самоидентификации, самосознания человека (А. Н. Леонтьев, И. С. Кон, В. С. Мухина), его персонализации (А. В. Петровский, В. А. Петровский), самоопределения (С. Л. Рубинштейн), самореализации личности, выражающейся в ее самопреобразовании (Л. И. Анциферова), самосозидании (В. С. Мухина), смысловом самоконструировании (В. В. Сериков, В. И. Слободчиков), формировании жизненной стратегии (К. А. Абульханова-Славская).

Научная целесообразность обоснования этапов проектирования среды развития личности как коммуникативной ситуации обусловлена в числе прочего тем, что современный взгляд на смыслогенез посредством понимания и интерпретации «текстов» еще больше подчеркивает важность субъектности, целостности и ценности личности познающего по сравнению с когнитивной психологической традицией. Так, понятие смысла, а не категория истины, оказывается центральным в нарративном подходе, а интерпретация событий и явлений, «которые не только происходят в мире человека, но и порождаются, конструируются людьми», выступает предметом герменевтики³.

Как и у А. А. Вербицкого, в представляемой концепции понятие «*текст*» используется в широком смысле⁴. Изначально в инструментальной традиции образования под «*текстом*» можно считать то

¹ Лобок А. Вероятностный мир : опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург, 2001. С. 23.

² Там же.

³ Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М., 2005. С. 43, 51.

⁴ Вербицкий А. А. Указ. соч. С. 37.

его содержание, в которое погружается и вовлекается обучающийся. Содержание образования – это, прежде всего, предметное знание – объективные значения, нормы, запечатленные в виде текстов, графики, знаков, наглядных источников, а также информация о технологиях деятельности, способах их передачи новым поколениям и т. д. Созвучно В. В. Сериков утверждает, что образование в традиционном понимании носит предметный характер¹. Контекстом в таком случае будет выступать более широкое социокультурное окружение образовательной среды, подразумевающее смысл этого «текста», не всегда лежащий на поверхности, зачастую глубинный смысл объективного значения, поскольку образование – это «абсолютный и тотальный социокультурный феномен» (Л. М. Митина), а культуросообразность образования будет зависеть от педагога, выступающего цензором и «фильтром» обширного социокультурного контекста и своеобразным представителем «текста» для обучающегося. Эта аргументация соотносится с выводами Ю. М. Лотмана, что культурный контекст – «явление сложное и гетерогенное»². Используя понятия Н. В. Ходяковой для динамики личностно-развивающей ситуации, можно сказать, что текстом в ситуации адаптации и когнитивной ориентировки, а также в ситуации предметно-деятельностной ориентировки выступают знания, традиционные нормы и способы выполнения действий, решения прикладных задач.

Вместе с тем в личностно-развивающем образовании «текстом» становятся уже не просто объективные значения, а сама личность, самопознающая, а следовательно, познающая среду, осмысливающая, переживающая и решающая личностную коллизию, делающая нравственный выбор в условиях диалогических отношений со средой, становящаяся индивидуальностью. В новом свете раскрывается изречение М. М. Бахтина о том, что «человеческий поступок является потенциальным текстом и может быть понят как таковой, а не как физическое действие, только в диалогическом контексте своего времени как реплика, смысловая позиция, система мотивов»³. Иными словами, развитие личности связано с самостоятельным познанием обучающимся себя в открывающихся социокультурных контекстах. А. А. Вербицкий точно подмечает, что «значения являются своего рода строительным материалом для порожд-

¹ Сериков В. В. Указ. соч. С. 141.

² Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин, 1992. С. 132.

³ Вербицкий А. А. Указ. соч. С. 37.

дения смыслов, задаваемых с помощью контекстов, в зависимости от которых значения приобретают ту или иную окраску, определенность, личностную значимость для субъекта»¹.

Таким образом, «*текст*» в *личностно-развивающем образовании* – это его содержание, составляющее принципиальное единство с процессуальным компонентом. Процессуальный компонент образования представлен динамикой образовательного взаимодействия педагога и обучающегося в учебной деятельности по реализации учебной задачи (деятельностный подход). В компетентностной модели образования процессуальный компонент представлен решением проектной задачи или созданием квазипрофессионального проекта (компетентностный подход). В личностно-развивающей модели образования – личностно-развивающей ситуацией (ситуационно-средовой, ситуационно-событийный подходы).

В личностно-развивающем образовании содержание невозможно противопоставить обучающемуся в зафиксированном, обобщенном и обезличенном социальном опыте. В. В. Сериков также полагает, что действенный метод в личностно-развивающем образовании рождается вместе с содержанием образования. Личностный опыт, выступающий элементом содержания образования, строго рассуждая, вообще не существует вне конкретной личности. В. В. Сериков обращает внимание, что ведущим фактором в доминирующем механизме личностного развития в образовании – в механизме смыслообразования, выступает отнюдь не «значение»², т. е. не «текст» в инструментальной традиции образования. Смысл не является следствием достижения полезного приспособительно-адаптивного результата в деятельности человека. В. В. Сериков считает, что источником смыслов выступает сама жизнь; по мнению И. А. Колесниковой, окружающий мир «подбрасывает ситуации воспитания»; Д. А. Леонтьев, полагает окружающую человека среду как «глобальный смыслообразующий контекст»³. Следовательно, для обретения смысла нужно переживать и проживать ситуацию или событие.

Проблема «текста» как содержания личностно-ориентированного образования преломляется в проблеме диалектики, соотношения текста и контекста, смысла и значения. В этой связи примечательны тезисы М. М. Бахтина, утверждающие отличие в творческой продуктивности «убедительного слова внутреннего» от «внешне

¹ *Вербицкий А. А.* Указ. соч. С. 72.

² *Сериков В. В.* Субъективные основания целостности педагогического процесса // Известия ВГПУ. 2012. № 4 (68). С. 12–18.

³ *Леонтьев Д. А.* Указ. соч. С. 15–16.

авторитарного слова»¹. Мыслитель отмечает принципиальную незавершенность «смысловой структуры внутренне убедительного слова», его открытость: «в каждом новом диалогизирующем его контексте оно способно раскрывать все новые смысловые возможности»². Такие открытость и незавершенность корреспондируют с открытостью и готовностью к постоянному саморазвитию личностной позиции по отношению к среде, ведь развитие личности – это процесс, ограниченный лишь стремлениями самой личности.

Этапы адаптации, когнитивной и предметно-деятельностной ориентировки выступают обязательной предпосылкой к ситуациям ценностно-смысловой и целостной ориентировки, но «истинный» диалог, ведущий к динамике «текста», к самопознанию, к познанию среды, к индивидуальности обучающегося, возможен в случае «трансценденции» личности за пределы непосредственных, «узких» (С.Л. Рубинштейн), утилитарных личностно-средовых связей. По мнению М.М. Бахтина, диалогические отношения возникают, когда они становятся «выражением в слове позиций разных субъектов»³. Согласно позиции ученого, «контексты понимания» связаны с незавершенным обновлением смыслов во все новых контекстах. У автора этапами диалогического движения понимания выступают: исходная точка, данный текст, движение назад (прошлые контексты), движение вперед (предвосхищение и начало будущего контекста)⁴.

Таким образом, проектирование среды развития личности как коммуникативной ситуации в аспектах самоактуализации личности, контекстуальной наполненности среды и диалогичности субъектов средообразования имеет благоприятные предпосылки в виде сходства ключевых понятий среды и семиосферы. Однородность, индивидуальность, внутреннее разнообразие и целостность семиосферы корреспондирует с внутренней однородностью, субъектной обусловленностью, полимодальностью и целостностью среды. Абстрактная граница семиотического пространства как «важнейшая функциональная и структурная позиция, определяющая сущность ее семиотического механизма»⁵ имеет много общего с абстрактными границами среды, отделяющими ее от «равнодушного», безотносительного пространства-времени.

¹ Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 3. М., 2012. С. 65.

² Там же.

³ Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 6. М., 2002. С. 137–138.

⁴ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 364.

⁵ Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин, 1992. С. 13.

Семиосфера – это ниши в интерпретации Ю.С. Мануйлова, тогда как внешний мир – это неупорядоченные стихии, необходимые для функционирования семиосферы, поскольку граница между ними есть сущность семиотического механизма: «семиосфера нуждается в «неорганизованном» внешнем окружении и конструирует его себе в случае отсутствия»¹. В рамках осуществляемой проекции эти феномены схожи с ситуацией педагогического взаимодействия, когда педагог познает внутренний мир обучающегося, а обучающийся, вовлекаясь в расширение границ своего социокультурного окружения посредством взаимодействия с педагогом в образовании, наращивает свои субъектные свойства.

В традиционном образовании динамика «текстов» и контекстов принимает характерные, достаточно строгие очертания. Здесь субъект противостоит содержанию образования («тексту»), согласно классической схеме субъект-объектного взаимодействия. Проектирование образования подчинено рациональной логике его предметного содержания и основывается на когнитивных механизмах познания и теории ведущей деятельности обучающихся. Оно реализуется через универсальную социально заданную модель личности, которой подчинено содержание образования. Цели воспитания и развития личности в таком образовании ставятся вполне «диагностично» (В.П. Беспалько). Проектирование обретает характер программирования с выделением технологических алгоритмов формирования трудовых, мировоззренческих, эстетических и иных качеств личности, а также сопутствующим определением их признаков и критериев.

С точки зрения видов текстов и коммуникации, Ю.М. Лотман выделяет две группы ситуаций, которые возможно проецировать на диспозицию и механизмы взаимодействия субъектов в образовательной среде. Преобладание той или иной ситуации в модели личностно-средового взаимодействия будет определять соответствующий тип коммуникативной ситуации. Так, для *первого типа коммуникативной ситуации* характерен «вертикальный изоморфизм» между иерархическими структурами, обеспечивающийся «отношением подобия»².

Модель воспроизводит характеристики «текста» в традиционном понимании образования, где проявляется специфика противопоставления взаимодействующих субъекта и образовательной среды. Этот тип коммуникативной ситуации, по Ю.М. Лотману, пред-

¹ Там же. С. 15.

² Там же. С. 17.

стает как «передача константной информации»¹. Ценность системы в указанной модели обеспечивается процессами и механизмами максимально полной передачи первичной информации и ее полного понимания, которое, впрочем, едва ли достижимо в векторной схеме передачи смысла². Роль и функция педагога в такой модели личностно-средового взаимодействия – отражать, транслировать, передавать «на более низкие иерархические уровни» системы, то есть непосредственно воспитаннику, социально-культурные ориентиры, выступающие объективными и непреложными истинами, а также проверять и оценивать степень и качество их усвоения.

Следует признать, что в проекции современного образования данный тип коммуникативной ситуации продолжает занимать прочные позиции, несмотря на то, что смыслы, выступая важнейшим компонентом личностного опыта и содержания образования в современном представлении, в отличие от предметных знаний, непосредственно передаваться от педагога к обучающемуся не могут.

Остается предположить, что при достаточной степени понимания сущностных противоречий образования с точки зрения его личностно-развивающего потенциала, проблема доминирования в педагогическом взаимодействии в образовании первого типа коммуникативной ситуации Ю.М. Лотмана должна разрешаться нетривиальным способом. Вероятно, пути ее разрешения противоречивы с точки зрения процесса и результата, они также нелинейны и вероятностны, как и действие механизмов личностного развития. Если бы это было не так, педагоги, психологи уже давно реализовали бы личностно-развивающие подходы к проектированию образования в широкой педагогической практике. В любом случае разрешение указанной проблемы лежит в плоскости сущности личности и механизмов ее развития.

Для *второго типа коммуникативной ситуации* характерен «нетривиальный сдвиг значения в процессе движения текста от передающего к принимающему»³. Такой сдвиг значения «однозначно не предсказуем и не задан определенным алгоритмом трансформации текста», что полностью соответствует этапу преобразования ситуации Н.В. Ходяковой. Как указывает автор ситуационно-средового подхода, «психологические механизмы взаимодействия с образовательной средой включают мобилизацию в диалоге и сотрудничестве,

¹ Там же. С. 25.

² Лотман Ю.М. Указ. соч. С. 25–26.

³ Лотман Ю.М. Указ. соч. С. 26.

рефлексии, преобразования собственных смысловых структур в процессе обмена смыслами и ценностями с другими¹. Именно на этапе ценностно-смысловой ориентировки «активно наращивается опыт преобразования ценностно-смысловых структур и самоопределения» обучающегося². Механизмы смыслообразования уже подробно описывались нами ранее и, в общем, их можно назвать механизмами «понимания значимости», о чем пишет В. В. Сериков³. Таким образом, понимание традиционного «текста» связано с реализацией контекстных, диалогических и самоактуализирующих условий в ситуации. «Текст», получаемый в результате такого сдвига, Ю. М. Лотман называет новым. При этом «новый» смысл принадлежит не просто сознанию, а выводится из личностно-средового взаимодействия, диалектики личности и среды.

Таким образом, проектирование среды развития личности как эволюционирующей коммуникативной ситуации в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел предполагает реализацию контекстных, диалогических и самоактуализирующих условий, обеспечивающих личностно обусловленное смыслотворчество обучающегося.

1.3.3. Особенности проектирования контекстности и диалогичности среды личностного развития взрослых обучающихся в непрерывном образовании

Значение контекстности и диалогичности среды раскрывается в механизмах качественного преобразования личности. Взрыв в ситуации развития призван вызвать *личностная коллизия*, а накопление противоречий именно в личностных отношениях со средой, в личностном преломлении может вызвать такой качественный скачок. Данное положение может выступать основой для понимания педагогом специфики средообразующей деятельности и этапов ее проектирования. Известно, что опора на коллизии лежит в основе требования проблемной методики преподавания (Л. Н. Занков, М. В. Зверева, И. И. Аргинская, Н. В. Нечаева и др.), что характерно, например, для «личностной модели» преподавания в целом⁴.

¹ Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 262.

² Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 265.

³ Сериков В. В. Указ. соч. С. 431.

⁴ Александров И. О. Современная психология / под ред. В. Н. Дружинина. М., 1999. С. 671.

Именно в преодолении коллизии, как полагает В. В. Сериков, рождается новое качество личности и воспитанника, и самого педагога¹.

Роль личностной коллизии часто рассматривается учеными в русле этимологического значения слова «коллизия» – как «столкновение» мнений, интересов, взглядов, ценностей, как расхождение или противоречие, ведущее к переживанию. Так, В. Н. Мясищев полагал коллизией важнейшим элементом как позитивных, так и патологических личностных изменений: «конкретные общественные, производственные, социально-бытовые, семейные, личные и другие коллизии, которые человек переживает в своей жизни»². Однако важно подчеркнуть, что личностные коллизии не имеют универсальных и стандартизированных форм и содержания, что также объясняет уникальность и индивидуальность качественных сдвигов в развитии личности. Это положение значительно затрудняет «использование» коллизий в педагогических технологиях. Личностные коллизии возникают у человека в условиях морально-этической неопределенности в ситуации, не имеющей очевидного или единственно верного решения. Здесь интерпретация ситуации субъектом выбора приводит к принятию решения, которое может трактоваться как поступок.

Соответственно, с педагогической точки зрения развивающий эффект ситуации зависит от динамики средового контекста, поскольку ситуация включает человека, *относящегося в процессе познания к своему окружению*, интерпретирующего ситуацию и формирующего в ней через отношения личностные смыслы: «человек, субъект входит в ситуацию и этим своим отношением изменяет ее, соотношения в ней»³. Вот одна из причин, по которой технически автоматизированные формы обучения и воспитания в образовании (без «живого» взаимодействия с педагогом) имеют весьма ограниченные возможности в создании личностно-развивающей среды.

Понятие контекста в психологии часто отождествляется с ситуацией (К. Левин, А. Г. Асмолов, Н. В. Гришина) или средой (Н. В. Ходякова, Н. М. Борытко). Наиболее значимыми, по мнению Н. В. Ходяковой, для проектирования деятельности в единстве с ее контекстом являются концепции А. А. Вербицкого, В. С. Библера, А. В. Брушлинского, Г. С. Батищева⁴. Важно, что принадлежность контекста к ситуации не исключает его принадлежность к среде. Н. В. Гришина указы-

¹ Сериков В. В. Указ. соч. С. 37.

² Мясищев В. Н. Указ. соч. С. 4.

³ Там же.

⁴ Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 184.

вает, что «ситуационный контекст имеет наиболее давние традиции своего описания в психологии, связанные с поиском объяснительных моделей соотношения ситуационных и личностных детерминант поведения человека»¹. Например, К. Левин рассматривал поведение личности как взаимодействие личных (внутренних) и ситуационных (контекстуальных) факторов².

В то же время понятие ситуации в психологии зачастую отождествляется со средой, создавая понятийную неопределенность, на что, в частности, указывают зарубежные авторы³. Безусловно, являясь тесно связанными, и среда, и ситуация, и контексты выступают производными явлениями взаимодействия личности и окружающей действительности. Подобно тому, как ситуацию нельзя строго свести к среде, поскольку она представлена личностными и средовыми факторами, так и контексты нельзя назвать исключительно средовыми феноменами в силу того, что человек в ситуации может овладеть средой, выполнять средообразующую деятельность, а значит – овладеть и контекстами, более того – создавать их для других. Вот почему в определении А. А. Вербицкого, контекст – «это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам»⁴. В целом соглашаясь с таким определением, можно сказать, что контексты – это условия ситуации, которые становятся факторами интерпретации личностью средовых значений через осознание, переживание и дальнейшее разрешение коллизии в ситуации личностно-средового взаимодействия. Соответственно, сами контексты не несут смысл прямо и непосредственно, а лишь указывают на внешнее значение, но при этом способствуют осознанию личностно-обусловленной коллизии в ситуации. Неслучайно Е. Г. Белякова отмечает, что понимание в обучении всегда контекстуально и происходит в «сообщающихся системах смысловых связей: культурный контекст, педагогический контекст, индивидуально-личностный контекст», а их разнообразие порождает множественность траекторий

¹ Гришина Н. В. Проблема концептуализации контекста в современной психологии // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 10–20.

² Левин К. Динамическая психология : избранные труды. М., 2001. С. 207–210.

³ Rolfing K. J., Rem M., Gcke K. U. Situatedness: The Interplay between Context and Situation // Journal of Cognition and Culture. 2003. 3 (2):132–156. URL: <https://philpapers.org/rec/ROHSTI> (дата обращения: 12.03.2025).

⁴ Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения // матер. к 4-му засед. методолог. сем. 16 ноября 2004 г. М., 2004. С. 41.

индивидуального развития¹. Так, Н. В. Ходякова оперирует понятиями жизненного, культурного (социокультурного), индивидуально-личностного контекста². Контексты множественны, динамичны в личностно-развивающей среде, их динамика проявляется в ситуации развития личности и в целом объясняет полимодальность среды для обучающегося. К. Левин в этом отношении говорит о *целостном контексте* каждой конкретной ситуации, который дает возможность объяснить активность человека³.

Ученые утверждают, что любой объект в рамках «перцептивного поля» вписан в ситуационный контекст⁴. С другой стороны, выделяется «внутренний, собственно психологический контекст, ранее сформированный в перцептивном опыте», который «создает ожидания, ... участвующие в акте восприятия»⁵. Деление контекстов на внутренние и внешние (А. А. Вербицкий), на наш взгляд, непродуктивно, поскольку противопоставляет личность и среду, а также вносит неопределенность в понятие контекста. Скорее, можно говорить о внутренних и внешних условиях и факторах, которые способствуют образованию контекста. С другой стороны, если говорить о контекстах деятельности, а не контекстах ситуации, то вероятно, можно согласиться с А. А. Вербицким, что «внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует»⁶. Схожую позицию разделяют Э. Е. Бехтель и А. Э. Бехтель, утверждая, что субъективный опыт может выступать в качестве контекста восприятия⁷.

Американский когнитивный психолог Б. Баарс полагает, что контексты – это «относительно устойчивые структуры, которые не осознаются, но могут вызывать сознательные события и сами вызываться последними»⁸. Более того, содержание сознания и бес-

¹ *Белякова Е. Г.* Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.

² *Ходякова Н. В.* Указ. соч. С. 16, 20, 113.

³ *Левин К.* Указ. соч. С. 167.

⁴ *Крюкова А. П.* Взаимодействие семантических контекстов при решении задач: эффекты конгруэнтности и диссоциации / А. П. Крюкова, А. А. Золотухина, А. Ю. Агафонов [и др.]. // Российский психологический журнал. 2023. V. 20, № 4. С. 167–179.

⁵ *Там же.*

⁶ *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения // матер. к 4-му засед. методолог. сем. 16 ноября 2004 г. М., 2004. С. 41.

⁷ *Бехтель Э. Е., Бехтель А. Э.* Контекстуальное опознание. СПб.: Питер, 2005.

⁸ *Vaars B. J.* A Cognitive Theory of Consciousness. The Wright Institute Berkeley, California: Cambridge University Press, 1989. P. 14. URL: <https://archive.org/details/cognitivetheoryo0000baar/mode/2up> (дата обращения: 12.03.2025).

сознательные контексты сплетаются, порождая «поток сознания». С этой точки зрения Б. Баарс определяет «Я» (self) как «доминантный, устойчивый контекст многочисленных сознательных переживаний»¹. Ученый выделяет контексты восприятия и умственных образов, контексты понятийного мышления, целевые контексты и контексты коммуникации². Рассматривая «контексты понимания», А. А. Вербицкий указывает контексты разных типов: деятельностный, культурный, исторический, социальный, поведенческий, эмоциональный и т. п.³ Здесь автор опирается на диалогическую теорию личности М. М. Бахтина, положения о соотношении смыслов и значений в концепциях Л. С. Выготского, А. Р. Лурия⁴. Иными словами, контексты действительно выступают посредниками между личностью и средой в ситуации. Примечательно, что ученые говорят о контексте, как о «собирательном понятии для различных феноменов широкого когнитивного спектра», наиболее близкими которому являются «установка», «адаптация в перцепции» (восприятии)⁵.

Мы разделяем позицию А. А. Вербицкого, что «внутренний и внешний мир «дан» человеку не сам по себе, а в тех или иных предметных и социальных контекстах». Хотя нашему взгляду на обеспечение контекстных условий при проектировании личностно-развивающей среды больше отвечает позиция Н. В. Гришиной, которая выделяет контексты существования человека, а не контексты его деятельности, исходя из «многомерности и вариативности возможных форм взаимодействия человека с окружающим миром»⁶ и не подразделяет их на внешние и внутренние. Эта позиция отвечает в целом объект-предметной области нашего исследования в силу того, что мы формируем концепцию проектирования среды в непрерывном образовании, которая способствует развитию личности, самоосуществлению человеческого в человеке, напрямую зависящего от его способа существования. Н. В. Гришина выделяет ситуационный, житейский и бытийный контексты.

Интерпретируя концепцию Н. В. Гришиной в понятиях ситуационно-средового подхода к проектированию личностно-разви-

¹ Там же.

² Там же.

³ Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. С. 37.

⁴ Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. С. 35–36.

⁵ Крюкова А. П. [и др.]. Указ. соч.

⁶ Гришина Н. В. Проблема концептуализации контекста в современной психологии // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 10–20.

вающей среды, можно представить динамику контекстов, ситуационно «открывающих» личности более широкие значения социально-культурных ценностей или способствующих изменению, словами К. Левина, ценностей и валентности (симпатии или антипатии), потребностей и смысла¹. Ситуационный контекст («здесь и сейчас») соотносит в базовом варианте объективный «внешний» и субъективный «внутренний» мир человека. По мнению ученого, «несмотря на появляющиеся теории и концепции, полемика вокруг соотношения ситуационных и личностных параметров в детерминации поведения человека возникает вновь и вновь, что связано с фундаментальным значением данной проблемы»². Традиционно такой базовый уровень контекста рассматривается в соответствии с «постулатом сообразности», когда активность имеет индивидуально-адаптивный характер. Данный контекст органично соотносится с ситуацией адаптации и когнитивной ориентировки в среде (Н. В. Ходякова). Автор ситуационно-средового подхода характеризует его как «преимущественно приспособительный», а осваиваемое в такой ситуации содержание обучения как «опыт восприятия и репродукции знаний, усвоения норм и способов выполнения действий по образцу (позиция исполнителя)»³. Чем выше уровень контекста, чем более сложные отношения он выражает, тем более опосредованный смысл несет этот контекст. Как указывает С. Л. Рубинштейн, расшифровка значений внешних данных позволяет раскрыть смысл получающегося таким образом текста в контексте⁴. Все значения, декларируемые для обучающихся, несут смысл лишь потенциально. Контекст подразумевает не всегда лежащий на поверхности смысл. Чем более сложные ориентировки в ситуациях приходится постигать обучающемуся, тем более открытым и лично-опосредованным становится способ «расшифровки значений». Очевидно, что адаптивно-приспособительный способ взаимодействия со средой, основанный на ответной реактивности человека, имеет весьма ограниченные возможности в формировании смыслов.

Мы также согласны с утверждением Н. В. Гришиной, что каждый более высокий уровень ситуации в развитии личности подразумевает более «широкий» контекст. Вместе с тем очередной, более «широкий» контекст включает в себя и ситуации предыдущего уровня. Так, по Н. В. Гришиной, «жизненные ситуации одновре-

¹ Левин К. Указ. соч. С. 266.

² Гришина Н. В. Указ. соч. С. 10–20.

³ Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 13.

⁴ Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 180.

менно присутствуют в ситуационном и жизненном контекстах». Данный контекст присутствует и в ситуациях предметно-деятельностной ориентировки (предполагает статус субъекта предметной деятельности, по Н. В. Ходяковой) и частично в ситуациях ценностно-смысловой ориентировки (обуславливает позицию человека как субъекта рефлексии (позиция личности, по Н. В. Ходяковой). Это обусловлено тем, что повседневный жизненный контекст человека – это мир его социального взаимодействия (Н. В. Гришина). Наконец, бытийный контекст связан с «поиском смысла жизни, осознанием своей свободы и ответственности, осознанием конечности жизни и иными смысложизненными вопросами». Частично данный контекст присутствует в ситуациях ценностно-смысловой ориентировки, но преимущественно – в ситуациях целостной ориентировки и овладения средой (характеризует человека как субъекта творчества и саморегуляции, а обретаемый опыт – как целостную социокультурную ориентировку в среде, индивидуальную самореализацию в ней¹ (позиция индивидуальности, по Н. В. Ходяковой). Как указывает И. В. Ульянова, смысл жизни первичен по отношению к целям, «что правомерно, но далеко не всегда учитывается в педагогической практике», когда педагог традиционно ориентирует обучающихся на «цели, ограниченные конкретной ситуацией обучения или близкими перспективами деятельности»². Расширение содержания любого педагогического акта, на которое указывает И. В. Ульянова, предполагающее приоритетность смысла в диаде «смысл-цель», наглядно демонстрируют востребованные обучающимися средовые контексты.

Можно сказать, что контексты представляют ситуацию для личности и выполняют в своей динамике смыслообразующую функцию при проектировании личностно-развивающей среды. Можно утверждать, что контексты имеют средовую природу, но с точки зрения проектирования среды развития личности они связывают объективное и субъективное, а значит, отражают их диалектику в ситуации.

Примечательно, что деконстуализация известна как своеобразный защитный механизм от воздействия среды, когда человек избегает ситуаций, объектов, предметов или явлений окружающего мира³, что, помимо очевидного негативного сценария

¹ Ходякова Н. В. Указ. соч. С. 13.

² Ульянова И. В. Феномен «смысл жизни» в образовательном процессе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 146–158.

³ Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб., М., 2003. С. 116–117; Немов П. С. Психологический словарь. М., 2007. С. 107.

в жизнедеятельности личности, приводит к ограниченной интерпретации ситуации.

Поскольку педагогическое взаимодействие педагога и обучающегося «в контексте поля его смыслов» (В.В. Сериков) выступает обязательным требованием средообразующей деятельности, следует учитывать, что сам «контекст поля смыслов» обучающегося подвержен диалектическим изменениям, предрасположен динамике в полимодальной образовательной среде. Игнорирование этого важного положения может привести к тому, что идеальные и материальные формы культуры так и не станут выполнять свою смыслообразующую контекстную функцию. В этом случае они остаются для обучающегося, а соответственно и для педагога с точки зрения реализации его целей лишь застывшими следами, «мертвыми» культурными артефактами. Мир смыслов человека «защищен соответствующими психологическими механизмами», как следствие, он «недоступен» и «неуправляем» традиционными педагогическими средствами¹. Тем не менее, «личностный мир человека нуждается в культуре и образованности» (В.В. Сериков). Это положение обращает пристальное внимание на контекстообразующие факторы среды, поскольку личность и среда в ситуациях связаны через контексты, посредством которых личность воспринимает, понимает и интерпретирует ситуацию.

Таким образом, объяснительными категориями, способствующими использованию контекстов в средообразующей деятельности, выступают *динамика контекстов в ситуации* и *контекстообразующие факторы*. Контексты зарождаются («производятся») в личностно-средовых взаимоотношениях индивидуальных и коллективных субъектов, обретая ту или иную значимость для личности посредством интерпретации. Так, исходя из объективных значений, образуются личностные смыслы. Поэтому не будет противоречием считать контексты как средовыми, так и ситуационными.

Важно, что в личностно ориентированном образовании контексты среды являются проводниками личностной позиции в ситуации, что позволяет утверждать релевантность средовых контекстов конкретной личности, данных ей в ситуационном взаимодействии. Релевантность образовательной среды в целом заключается в том, что такая среда функционирует посредством потенциально релевантных для личности ситуаций (B. Grüter), а значит и контекстов. Практика показывает, что значительное количество потенциальных условий развития личности в образовательной среде может остаться

¹ Сериков В.В. Указ. соч. С. 80.

ся лишь потенциальными условиями. Определение релевантности образовательной среды позволяет ответить на вопрос, почему это происходит. Условия становятся факторами, будучи релевантными личности обучающегося. Совокупность внешних и внутренних условий образовательной деятельности в случае успешной средообразующей деятельности педагога (точнее, деятельности, направленной на средообразование) формируется в личностно-релевантную систему факторов, которую можно трактовать как *смыслообразующие контексты*.

Культурное окружение своими контекстами задает возможность собственно личностного, а не прикладного и утилитарного способа осознания, переживания и разрешения коллизий. Однако ситуация развития «работает» только тогда, когда личность в ней разрешает разнонаправленные и множественные противоречия, осознаваемые и переживаемые не просто в контекстах культуры, а в контекстах «диалектики, присущей саморазвитию», на что указывает Г.С. Батищев¹. Только так образовательная среда может вызвать «извне субъективное развитие»² – не путем действия внешних факторов, а путем актуализации личностных функций обучающегося, расширения личностного опыта, а также его включением в процесс реализации личностно-значимой деятельности.

В отличие от средовых стимулов, коллизии, как и отношения, имеют внутреннюю, личностную природу, обусловлены актуальным рассогласованием диспозиций, основываются на их изменяющейся оценке личностью. Разрешение личностью коллизий в специфических условиях ситуации (неопределенности, открытости, имманентности, по В.В. Серикову) приводит к переоценке значимости событий, их переживанию. В этом смысле переживание в ситуации развития приводит к обновлению самосознания личности, к осознанности, происходящей на основе согласования разнонаправленных эмоциональных и рациональных отношений к событию. Неслучайно В.И. Слободчиков соотносит «кризис рождения» (скачок в развитии) с «кризисом самости в ее конкретной, деятельно освоенной определенности», связанным с «ожиданием, поиском новых форм со-бытийности»³.

Переживание события объединяет «когнитивные и личностные» аспекты изменений, развести которые не представляется возможным при анализе механизмов личностного развития. Аналогич-

¹ Батищев Г.С. Указ. соч. С. 363.

² Там же

³ Слободчиков В.И. Указ. соч. С. 189–190.

но, эти составляющие развития нельзя строго дифференцировать и в интерпретации в механизмах творчества и эвристики. При этом, будучи выделенными в качестве специальных предметов изучения в отечественной науке, они, как утверждает Т. В. Корнилова, стали «онтологически» самодостаточными, «ложными дихотомиями»¹, т. е. стали ложно противопоставляться друг другу. Более того, противоречие между «когнитивными и личностными» составляющими развития человека обостряется в традиционных подходах к его изучению (А. Г. Асмолов²). Что в большей степени детерминирует «реальный профессиональный успех и эффективность» деятельности, задаются вопросами исследователи³, – интеллектуальное развитие или мотивационные и личностные факторы?

Исходя из того, что контекст делает безотносительное пространство собственно средой для субъекта взаимодействия, частью окружающего мира, соотношенного с субъектом, можно было бы предположить, что контексты создаются средой. Однако более точным будет определение, что смыслообразующий контекст как динамичный феномен имеет средовую природу, но создается не просто средой, а зарождается в среде через взаимоотношения субъектов образования, прежде всего педагога и обучающегося. В силу множественности индивидуальных и коллективных субъектов, определяющих характер и модальность образовательной среды, соответствующие контексты, генерируемые ими в ситуациях личностно-средового взаимодействия, порождают динамику и даже конкуренцию контекстов. Такая динамика и конкуренция отражают множественность и иерархичность сред. В свою очередь, динамика значимости контекстов для обучающегося отражает динамику его субъективной реальности, корреспондирующей в различных научных концепциях со смысловой реальностью, позицией личности, внутренней позицией субъекта, смысловой сферой личности и т. д. Таким образом, *контекстообразующими факторами* выступают отношения средообразующих субъектов к объектам, предметам, явлениям окружающей действительности, другим субъектам. Контексты в ситуациях зада-

¹ Корнилова Т. В. Психология неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / под общ. ред. А. Г. Асмолова. М., 2018. С. 54.

² Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / под общ. ред. А. Г. Асмолова. М., 2018. С. 19.

³ Кострикина И. С. Функциональная интеграция когнитивных и личностных структур как предпосылка эффективной профессионализации старшеклассников // *Психологическая наука и образование*. 2013. № 4. С. 269–279.

ются (создаются) в образовательной среде различными по направленности и значению взаимными отношениями индивидуальных и коллективных субъектов (администрации, педагогов, кураторов, обучающихся и т. д.) к объектам, предметам, вещам и друг к другу.

Динамика востребованных контекстов на этапах ситуации развития создает в итоге возможности формирования различного вида ориентировок обучающегося, для его самоопределения и самопонимания в образовательной среде. Однако для того, чтобы контексты социально-культурной среды и соответствующих ценностей стали релевантными личностным запросам на «высоких» уровнях развития, соответствующих этапам ценностно-смысловой и целостной ориентировки в ситуации, в педагогическом инструментарии становится особенно востребованным *диалогический подход* к проектированию личностно-развивающей среды.

Диалог – это базовый, универсальный и в то же время наиболее эффективный педагогический инструмент, позволяющий решать самый широкий спектр педагогических задач, в том числе формировать личностно-развивающую среду в образовании. Диалог определяется в словаре как беседа, двусторонний обмен информацией между личностями с равноправными статусами в ситуации общения¹. Вместе с тем диалог в личностно-развивающем образовании – это «не синоним разговора, вербального общения, хотя и предполагает это»² (В. В. Сериков). Как указывает Д. Э. Эльконин, речь принимает форму диалога, когда она осуществляется в рамках совместной деятельности³. Важно, что диалог выступает как «специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и воспитанников»⁴. В. В. Сериков под диалогом понимает «определенную коммуникативную среду, заключающую в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур»⁵.

Значимость диалога много больше, чем может показаться на первый взгляд, если рассматривать его просто как форму общения. Если диалог включает в себе механизмы развития, то его следует рассматривать как раскрывающуюся во времени ситуацию

¹ Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб., М., 2003. С. 129.

² Сериков В. В. Указ. соч. С. 99.

³ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989. С. 367.

⁴ Сериков В. В. Указ. соч. С. 99.

⁵ Там же.

межсубъектного взаимодействия, включающую личностную коллизию, контексты. Утверждение, что диалог между обучающимся и педагогом порождает смыслы в ситуации в той мере, в которой он может задействовать контексты самоактуализации личности, означает не только то, что диалог призван «убедить» обучающегося в необходимости обращения в своей деятельности к социокультурным контекстам или способствовать интерпретации контекста. Этот аспект диалога лежит на поверхности и характерен он, скорее, для традиционного субъект-объектного воздействия или для ситуации адаптации к среде. Диалог может «погрузить» обучающегося в социально-культурные контексты высокого уровня, поскольку диалог и контексты имеют общие свойства. И контекст, и диалог объединяют отношение субъективного и объективного. А. В. Кирьякова подчеркивает это свойство диалога и его значение в механизмах образования ценностных отношений¹. Поскольку диалектика объективного и субъективного, индивидуального и общественного преломляется в отношении «значение/смысл» (А. Н. Леонтьев), то само замещение в контекстах личностно-развивающей среды внешнего, а значит противопоставленного значения личностным смыслом – это и есть подлинный диалог объективного и субъективного в ситуации развития личности.

Контекстные и диалогические условия проектирования личностно-развивающей среды в образовании, таким образом, оказываются тесно связанными. У. В. Субботский указывает, что «диалог всегда осуществляется в конкретной жизненной ситуации, конституируемой всей полнотой отношений человека и мира – восприятием и переживанием, осознанием и ценностным отношением»². Это значит, что диалог ситуационно обусловлен, он способствует обнаружению обучающимся коллизии в ситуации, осознанию и переживанию этой коллизии. Вместе с тем В. В. Сериков указывает, что «ситуация развития личностной сферы не возникает лишь в результате обнаружения некоторых предметных коллизий». Такие коллизии, по мнению ученого, «тренируют интеллект, ориентирование в некоторой предметной области, дают опыт ориентации в ней, поведения в среде... Но все это может и не затрагивать личность»³. Диалог порождает смыслы в личностно-развивающей ситуации в той мере, в какой он

¹ Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996. С. 76.

² Субботский У. В. Индивидуальное сознание как система реальностей // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева. М., 1999. С. 125–160.

³ Сериков В. В. Указ. соч. С. 133.

способствует укреплению личностной позиции, рефлексии, самореализации. Диалог отождествляется в трудах Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской с «творческим взаимодействием с обучающимися»¹, а значит, диалог в личностно-развивающей среде связан с формированием такого отношения обучающихся в процессе общения, которое соответствует ценностно-смысловой и целостной ориентировке в ситуации, способствует смысловому творчеству.

Рассмотрение условия диалогичности проектирования личностно-развивающей среды в преломлении сущности как непосредственного скачка в качественном состоянии личности, так и фазы, предшествующей ему, представляет собой важнейший аспект разрешения проблемы проектирования среды в непрерывном образовании. Так, например, в школе диалога культур В.С. Библера развитие личности осуществляется путем организации специальных учебных диалогов с построением «точек удивления» в качестве основного содержания², которые можно отождествить со своеобразными ситуациями взрыва. По мнению Н.А. Алексеева, подобное «столкновение установки на мышление и сохранение «сознавательной установки» ... характеризует логику психологического анализа взаимоотношений сознания и мышления *на любых этапах их развития*»³.

Учитывая, что большинство ученых раскрывают механизмы развития личности через феномен самопреобразования человека, остро встает вопрос роли субъектов средообразования в ситуационном взаимодействии, направленном на развитие личности обучающегося. Какова стратегия и тактика действий педагога, предстающего по отношению к обучающемуся внешним источником воздействия? Такое внешнее воздействие, если оно осуществляется явно и императивно, противоречит интимности развития, его внутренней обусловленности, часто вызывает лишь адаптивный эффект активности обучающегося.

В.В. Сериков на основе особенностей психологических механизмов развития личности полагает, что вмешательство сознания в «спонтанный поток переживаний» способствует упорядочению «чувственного опыта», а важнейшим аспектом механизма личностных новообразований является «внутренний диалог, не в последнюю очередь зависящий от освоенности реальных диалогических

¹ Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. СПб., 1996. С. 157.

² Алексеев Н.А. Указ. соч. С. 59–60.

³ Там же.

отношений»¹. Схожего мнения придерживается и А. А. Бодалёв, указывающий на важность «диалогов с воссозданными его воображением образами значимых и авторитетных для него лиц, воплощающих в себе его нравственный и профессиональный идеалы, или диалогов с самим собой, а по существу и в том, и в другом случаях – со своей совестью»². Н. А. Алексеев подчеркивает, что диалог в широком смысле может осуществляться не только между педагогом и обучающимся, но и между обучающимися, «хотя условия для осуществления таких диалогов и создает педагог»³. При этом именно «личностный потенциал педагога» «компенсирует манипулятивные особенности субъектной педагогики»⁴, что объяснимо, если рассматривать диалог как место встречи обучающегося и общечеловеческой культуры в самом широком понимании. Личность педагога не подменяет собой контексты культуры в диалоге, но способствует их реализации на соответствующих этапах ситуации развития в образовании.

1.3.4. Виды контекстов и их роль в динамике смысловторчества

Средовые контексты множественны, они могут взаимодействовать и в своем множестве быть представлены для личности. Такое взаимодействие неизбежно влияет на динамику ситуации, интенсивность и напряженность происходящих в ней процессов, поскольку множественные контексты могут создавать разнонаправленные и даже полярные предпосылки для интерпретации ситуации.

Учеными выделяются такие виды контекстного взаимодействия (взаимодействия контекстов), как *конкуренция* (соперничество) и *кооперация* (объединение, сотрудничество)⁵. Представляя среду для личности в ситуации, контексты оказывают влияние на всю динамику личностно-средовой диспозиции в такой ситуации – от исходного восприятия и первичной интерпретации обучающимся текущего личностно-средового состояния до ее изме-

¹ Сериков В. В. Указ. соч. С. 13.

² Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998. С. 68.

³ Алексеев Н. А. Указ. соч. С. 54–55.

⁴ Там же.

⁵ Baars F. J. A Cognitive Theory of Consciousness. The Wright Institute Berkeley, California: Cambridge University Press, 1989. URL: <https://archive.org/details/cognitivetheoryo0000baars/mode/2up> (дата обращения: 12.03.2025).

нений в бинарных оппозициях различной степени выраженности и критического переосмысления собственного личностного опыта. Личность воспринимает только те контексты, которые являются релевантными для нее, которые она готова и способна воспринять на данном этапе своего развития. Развивающий эффект ситуации в образовательной среде зависит, таким образом, от динамики средового контекста, соответствующей личностной способности обучающегося воспринимать и интерпретировать его.

Поскольку формирование новых смыслов в ситуации – это всегда выход «за пределы», самотрансценденция, самоизменение себя и своей субъективной реальности, такой процесс в образовательной среде атрибутивно носит диалогический характер. Внешне – это коммуникативная среда, совокупность коммуникативных актов, но внутренне – это «обмен духовно-личностными потенциалами» (В. В. Сериков). Диалог – это не просто связь объективного и субъективного, которая осуществляется с целью «наполнения» личности, наполнения внутренней позиции обучающегося внешними регулятивами и общепринятыми ценностями, подобно сосуду. Диалог – это подлинно средовой феномен семантического творчества. Именно поэтому диалогичность, по В. В. Серикову, является одним из важнейших требований проектирования личностно-развивающей среды.

Как указывают Б. Баарс, Н. Гейдж, язык используется как средство для обмена смысловым контекстом. Вместе с тем слова – «основные строительные блоки смысла»¹, и целые предложения, высказывания имплицитно содержат смысл. Этот смысл необходимо «прочитать», а фактически, «построить» его. Поэтому передача константной и атрибутивно неприкосновенной информации в императивной среде отнюдь не всегда предполагает содержание, характерное для действительно коммуникативной среды. Фактически, императивная среда – это внешняя для личности среда, тогда как основу коммуникативной среды составляет ситуация диалога с вытекающим из этого процессами семантическим обогащением личности (смысловым обменом, смыслообразованием, смыслотворчеством).

Мы определили контекст (средовой, ситуационный) как феномен, опосредующий личностно-средовые взаимосвязи и взаимоотношения в ситуации, влияющей на их интерпретацию личностью. Это определение не противоречит концепции контекстов Б. Баарса

¹ Деривативное электронное издание на основе печатного аналога. Мозг, познание, разум: введение в когнитивные нейронауки. В 2 ч. Ч. 2 / под ред. Б. Баарса, Н. Гейдж; пер. с англ., под ред. проф. В. В. Шульговского. М., 2014. С. 78.

и их фундаментальной роли в когнитивной деятельности человека. Хотя для понимания функции контекста в средообразовании важно учесть *имплицитный характер контекстов*. Контекст – это то, что не осознается («мы не переживаем их непосредственно по определению», «контекст представляет собой систему, которая обеспечивает формирование сознательного опыта, но сама при этом остается бессознательной»¹). Под *сознательным опытом* ученый понимает не столько «качественно определяемые сознательные переживания», к которым можно отнести результаты перцепции – сложившиеся образы по результатам восприятия сенсорными системами, образы-представления, сколько переживаемые (осознаваемые как значимые события) «концепты (понятия), убеждения, намерения». Естественно, они не определяются органами чувств, пространственной или временной метрикой, являясь, фактически основой личности, личностной позиции человека. Фактически, сознательный опыт в трудах Б. Баарса можно интерпретировать как основу становления *личностного опыта*, в частности, такой его разновидности как смыслотворчество. Данный вид личностного опыта основывается на субъективном переживании значимости внешних для личности социальных представлений и отношений, выработке собственного отношения к ним, осознанном принятии их за основу при формировании собственных ориентиров в жизнедеятельности, личностной позиции.

Таким образом, контекст делает отношение человека в новой ситуации сознательным, поскольку с определенной точки зрения контексты можно рассматривать «как информацию, к которой нервная система уже адаптировалась; контекст выступает в роли основания, относительно которого определяются новые события»². Чувствительность к контексту определяется «как манера, в которой сознательные события формируются бессознательными факторами»³.

Феномен контекста находит отражение в трудах отечественных ученых, посвященных высшей нервной деятельности. Мы уже упоминали, что к понятию контекста наиболее близки дефиниция «установки» и некоторые другие. Предпосылки контекстов обнаруживаются и в учении П. К. Анохина о функциональных системах. В формировании акцептора действия (психологического механизма предвидения и оценки результатов действия) важную роль играет

¹ Baars B.J. Указ. соч. С. 162.

² Baars B.J. Указ. соч. С. 159.

³ Baars B.J. Указ. соч. С. 162.

«установка» в психических процессах¹. Д. Н. Узнадзе также экспериментально подтверждает, что «в психике» испытуемых «существует и действует фактор, о наличии которого в сознании и речи не может быть, – состояние, которое поэтому можно квалифицировать как внесознательный психический процесс, оказывающий в данных условиях решающее влияние на содержание и течение сознательной психики»². Основная идея развития человека, согласно теории Д. Н. Узнадзе, заключается в том, что такое развитие – есть результат взаимоотношений бессознательного и сознательного, преодолевающих их разрыв и обособленность. *Проблема бессознательного и сознательного* в психике, таким образом, преломляется в интерпретации адаптивного и творческого процессов в жизнедеятельности, в интерпретации личностных способностей и развитии личности человека в целом. Так, человек как личность, с одной стороны, может существовать в условных субъективных границах собственного тесного и привычного мира, и такое почти бессознательное существование подобно животному существованию (С. Л. Рубинштейн), а с другой стороны, человек может расширять границы собственного мира, сферы взаимодействия со своим окружением, постигая контекстуально скрытые смыслы и формируя собственное, сознательное отношение к окружающим средовым значениям. В этом аспекте и обучение, и развитие в образовании представляют собой ситуационно обусловленное изменение контекста для личности, которое влечет изменение восприятия, интерпретации и переживания изучаемого материала или отношений к себе и своей активности.

В случае обучения, формирования предметного опыта, сознательно контролируемые частные операции после своего многократного повторения смещаются в контекст, перестают осознаваться, становятся частью соответствующего опыта, в контексте которого сотрудник решает в дальнейшем новые задачи. Лучший результат обучения достигается тогда, когда специалист выполняет задачи предметной деятельности быстро, точно, сообразно поставленной задаче, что не может не подразумевать известной доли автоматизма в его действиях (выполнение бессознательных операций и целых их совокупностей).

Если мы говорим о воспитании, то подразумеваем отношение, в котором объективные значения социально-культурных ценностей становятся контекстом, оказывающим влияние на формирование

¹ Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975. С. 181.

² Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб., 2001. С. 24–25.

и утверждение личностной позиции обучающегося, осуществляя его ценностно-смысловое самоопределение. Здесь сознание «открывается» новому «тексту», который обогащается смыслообразующим контекстом, создавая предпосылки для ценностно-смысловой и целостной ориентировки.

Контексты оказывают всеобъемлющее влияние на личность и ее активность. Так, Б. Баарс выделяет **контексты перцепции и умственных образов**. Уточним, что перцепция в психологии традиционно понимается как непосредственное восприятие, как бессознательный процесс: мы видим цвета, форму, слышим звуки, чувствуем запахи и т. д. Перцепция, таким образом, имеет изначально контекстуальный характер, в повседневной жизни психические процессы, обеспечивающие ее, осуществляются в фоновом режиме. Как только перцепция становится сознательной (апперцепцией), восприятию придается некоторый смысл и формируются образы. В процессе апперцепции на восприятие оказывает влияние прошлый опыт (И. Герbart). Отдельные образы могут иметь множественный характер, различаться между собой (например, вид предмета с разных сторон может вызывать значительно различающиеся образы). Контекст делает восприятие целостным и своевременным, а последующую интерпретацию образов уместным, соответствующим складывающейся ситуации.

Умственные образы Б. Баарса, вероятно, тождественны «образам-представлениям» С.Л. Рубинштейна, которые он определял как воспроизведенный образ предмета, основывающийся на прошлом опыте¹. Большей частью эти образы носят характер отражения объективной реальности, но такое отражение не противопоставляет субъекта объекту. Контексты перцепции и умственных образов «привязаны» к объективному окружению. В свете нашей концепции особый интерес представляют контексты концептуального (понятийного) мышления, целевые контексты и контексты коммуникации².

Прежде чем определить эти понятия, необходимо пояснить, что «красной линией» в теории контекстов Б. Баарса проходит утверждение о том, что контексты ограничивают сознание. Применительно к концептуальному контексту эта формула звучит как «бессознательные ограничения сознательного доступа к абстрактным понятиям»³. Слово «ограничение» здесь не является синонимом

¹ *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2001.

² *Baars B.J.* Указ. соч. С. 177.

³ *Baars B.J.* Указ. соч. С. 412.

«ограниченный» с негативным значением, хотя, фактически, ограничение сознания ведет к его ограниченности. Употребляемое слово «ограниченный» – значит «очертить границы», сделать понятным, осознанным, выделить из всего потока восприятия. Неслучайно именно «отграниченность», по утверждению Ю.М. Лотмана, выступает характерным признаком семиосферы¹. Наличие границ обеспечивает интуитивно понятные однородность и индивидуальность применительно к семиосфере.

Аналогично, термин «бессознательный» применительно к психическим процессам и феноменам не значит «негативный». Бессознательные и сознательные психические процессы и явления отличаются характером репрезентации ситуаций и событий в разнообразной среде, ее свойств и отношений. Например, сознательный контроль по мере адаптации в процессе решения сложной задачи постепенно уходит в контекст бессознательного (фонового) контроля. Так, в ходе формирования каких-либо умений и навыков выделенные накануне освоения предметной задачи опорные точки действий-операций «сворачиваются», выходят из сферы сознательного контроля обучающегося. Ушедшие из сознательного контроля опорные точки являются следствием опыта. Будучи неосознаваемыми, они будут составлять контекст будущей, новой сознательной деятельности. Можно полагать, что такие бессознательные «точки опыта» (контекст) влияют в теории П.К. Анохина на формирование акцептора действия. И вновь проблема соотношения сознательного и бессознательного возвращается к проблеме личности, преломляясь через соотношение (противопоставление/соотношение) осознанного и неосознанного (автоматического) способа существования человека, его жизнедеятельности. Эта проблема действительно существует в антропологии, рассматривающей динамику способа существования человека как субъекта деятельности, познания, общения в процессе жизненного пути (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская). Долговременная и устойчивая адаптация переводит сознательные «опорные точки» нашего существования, к которым можно отнести ценности и смыслы в контекст личностного опыта, они становятся бессознательными при долговременной стабилизации и стагнации личностно-средового взаимодействия. Но любая функция утрачивается, если она не востребована. Например, в случае долговременного пребывания человека в «зоне комфорта», велика

¹ Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. (Указ. соч.) С. 14.

вероятность, что у него утрачиваются способности к саморазвитию, самоизменению. Аналогично, в случае доминирования витальных потребностей, преимущественной «борьбы за выживание», значительно ослабляются потребности в духовном саморазвитии. Так, наши диагностические исследования показали, что высокие смысловые ориентации сотрудников органов внутренних дел при определенных обстоятельствах перестают осознаваться ими. Они переходят в контекст их повседневной и рутинной деятельности.

Таким образом, сознательное переживание в ситуации перцепции и умственных образов, впечатлений выражается в качественно определенных цвете, вкусе, времени, пространстве. Оно основано на реальных событиях. **Концептуальные (понятийные) контексты**, в отличие от контекстов перцепции и умственных образов, являются «качественно неопределенными». С.Э. Поляков указывает, что в отечественной психологии используются два термина – «понятие» и «концепт», тогда как в зарубежной психологии лишь один термин – «концепт»¹. Единого определения этим, безусловно, различающимся дефинициям нет, но в Большой психологической энциклопедии понятие определяется как форма логического мышления, а концепт – это содержание некоего понятия². С.Э. Поляков определяет концепт с позиции, близкой к Б. Баарсу, как «устойчивую психическую конструкцию», как «репрезентацию некой сущности, реальной или даже вымышленной»³.

Концептуальные контексты позволяют «выйти из границ воспринимаемого здесь-и-сейчас»⁴. Они основаны на «воображаемых (или условных) событиях», что очень важно для уточнения динамики развивающего личностно-средового взаимодействия, ведь развивающаяся личность – это реализация возможного Я, трансценденция относительно Я-актуального. Концептуальные контексты сложно подвергаются изменениям, в отличие от контекстов перцепции и образов-представлений. В свою очередь, перцепция и образы-представления являются «ингредиентами в концептуальных и целевых контекстах»⁵. Это значит, что концептуальные контексты, в отличие от контекстов перцепции и образов-представлений, достаточно сложно произвольно сделать доступными сознанию.

¹ Поляков С.Э. Концепты и другие конструкции сознания. СПб., 2017. С. 95.

² Большая психологическая энциклопедия. М., 2007. С. 189, 323.

³ Baars B.J. Указ. соч. С. 101.

⁴ Baars B.J. Указ. соч. С. 86.

⁵ Baars B.J. Указ. соч. С. 187.

Контекст влияет на интерпретацию сложившейся личностно-средовой диспозиции и возможные варианты ее разрешения. В случае концептуальных контекстов мы говорим о возможности и способности человека «время от времени делать часть контекста доступной сознанию и, делая так, изменять его»¹. В итоге, представление о социально-культурных ценностях мы «черпаем» не столько из социально-культурной среды (декларировать ценности и иметь их в основе своих принципов жизнедеятельности – разные явления), сколько из постоянно расширяющегося, но все-таки ограниченного субъективного опыта переживания коллизий в ситуации (осознания события и отражения в сознании бытийных ориентиров, ценностей, смыслов). Такой опыт мы осознаем в меру наших способностей и средовых возможностей в текущий момент времени. Как мы уже указывали, именно концептуальный контекст выступает основой смысловторчества, как одной из форм образования личностного опыта, данного человеку в ходе реализации личностных функций. Неслучайно, собственно личностные способности (личностные функции) преломляются у Н.В. Ходяковой через понятие ценностно-смысловой ориентировки. Обретение нового опыта, в том числе личностного опыта – это всегда преемственный процесс, он не случается «вдруг», поскольку контекст – это результат произошедшей ранее адаптации к средовым взаимодействиям, относительно которой личность обретает способность постигать новые средовые значения – этические нормы, принципы и ценности, социальные нормы, культурные ценности, эстетику, творчество.

В.М. Аллахвердов совершенно справедливо указывает, что люди не любят неопределенностей контекста. По всей видимости, контексты частично предопределяют и результат ситуаций, связанных с социальными ролями и поведенческими шаблонами². В незнакомой среде, вне привычного контекста, нарушаются устоявшиеся алгоритмы взаимодействия с окружением – восприятия информации, анализа и принятия решений, реализации действий. **Целевой контекст** – это третий вид контекста, который оказывает влияние на формирование личностного опыта. Как указывает Б. Баарс, целевой контекст востребован при принятии решений, реализации намерений и произвольном контроле³. Он связан с актуальной в текущий момент времени иерархией целей, а значит доминированием одних целей над другими, на чем, например,

¹ Baars B. J. Указ. соч. С. 180.

² Аллахвердов В.М. Экспериментальная психология. Т. 1. Сознание как парадокс. СПб., 2000. С. 338–339.

³ Baars B. J. Указ. соч. С. 183.

основывает свою теорию А. Маслоу. Целевая детерминация активности касается широкого спектра личностно-средовых взаимодействий – собственно действий, перцепций (восприятий), а значит и произвольного внимания, памяти, иных психических процессов и функций. Но направленность целевого контекста в его «активной», сознательной фазе чаще всего ориентирована на предметную деятельность, в отличие, например, от концептуальных контекстов, которые способствуют интерпретации отношений, личностно обусловленных ценностей и смыслов.

Эти положения находят отражение в концепции о доминанте А. А. Ухтомского, где целенаправленность сознательной деятельности также имеет определяющее значение в произвольной активности человека. По мнению Б. Баарса, «целевые контексты высшего уровня более значимы, чем целевые контексты низших уровней»¹. Вместе с тем часто бывает, что человек живет в таких привычных и безопасных условиях, что «высшие» потребности – самоактуализации и самореализации осознаются в недостаточной мере, они остаются контекстуальными, соответственно, человек редко прибегает к постановке целей в ценностно-смысловой сфере. Потребности в пище, например, часто проявляются время от времени и занимают наше сознание, способствуя целесообразной деятельности по их удовлетворению.

Важно, что целевые контексты функционируют по принципу доминанты, представляя собой так называемый «доминантный целевой контекст», под которым можно понимать «совокупность связанных и непротиворечивых контекстов», «контролирующих текущий доступ сознания к анализу и переживанию событий»². Множество доминантных целевых контекстов составляет иерархию доминантных целей³.

Было бы ошибочным упрощением считать контексты просто «прошлым опытом», поскольку тогда они обрели бы субъективный характер, а все развитие сводилось бы к научению. Контексты – это, скорее, посыл к формированию сложного человеческого аппарата предустановки на будущее посредством актуальных средовых факторов, доступных человеку в ситуации. Такие установки, подобно способности к преадаптивной активности, появляются до соответствующих изменений в среде и направлены на адаптацию к новизне и непредсказуемости будущего (А.Г. Асмолов, М.С. Гусель-

¹ Там же.

² Baars B.J. Указ. соч. С. 407.

³ Там же.

цева). А. А. Ухтомский особенно подчеркивает, что «доминанты, определяющие поведение человека... в среде, характерны не только прочностью удержания сложившегося стереотипа («консервативный элемент»), но и подбором новых навыков для реагирования и более тонкой регуляцией текущих актов («прогрессивный элемент доминанты»)¹.

Как пишет отечественный психофизиолог, «доминанта характеризуется своей инертностью, то есть склонностью поддерживаться и повторяться по возможности во всей своей цельности при всем том, что внешняя среда изменилась и прежние поводы к реакции ушли»². В пользу того, что контексты в целом и целевые контексты, в частности, являются не просто механистическими стимульно-реактивными образованиями, а являются предпосылкой и составляющей механизма смыслообразования, говорит утверждение А. А. Ухтомского о том, что доминанта оставляет в центральной нервной системе «прочный, иногда неизгладимый след»³; она не представляет собой «незыблемого и постоянного фонда, она – расширяющееся достояние человека»⁴.

Б. Баарс выделяет также **контексты коммуникации**, определяя их как «некий общий контекст для поддержания любых социальных отношений»⁵. Как указывает ученый, коммуникативный контекст является «близким родственником концептуального контекста, но он не тождественен ему»⁶. Это замечание является весьма важным для дальнейшего учета роли и места контекстов в смыслообразовании (смыслотворчестве) и особенностей этапов эволюционирующей коммуникативной ситуации развития. Коммуникативный контекст представляет собой «разделяемый набор убеждений», который осознается не тогда, когда участники коммуникации «его придерживаются», а тогда, когда нужно «распознавать нарушения этого имплицитного контекста»⁷.

Б. Баарс полагает, что не только целевые, но все контексты в целом *функционируют по принципу иерархии*. Как мы уже отмечали, когда перцепция становится сознательной (апперцепцией), тогда восприятию придается смысл и формируются образы. Образы лежат в основе формирования концептов («концепты индивиду-

¹ Ухтомский А. А. Избранные труды. (Указ. соч.). С. 322.

² Ухтомский А. А. Указ. соч. С. 17.

³ Ухтомский А. А. Указ. соч. С. 17–18.

⁴ Ухтомский А. А. Указ. соч. С. 83.

⁵ Baars B. J. Указ. соч. С. 185.

⁶ Baars B. J. Указ. соч. С. 184.

⁷ Baars B. J. Указ. соч. С. 186–187.

ального сознания ассоциированы с образами»¹). С другой стороны, концептуальные контексты определяют характер восприятия и интерпретацию человеком объектов, предметов, процессов и отношений с ними («нисходящие влияния»).

Вместе с тем не все контексты одинаково участвуют в смысловорчестве и не только потому, что не все они способствуют переживанию ситуации (осознанию события с формированием новых концептуальных контекстов, смыслов). У каждого вида контекста своя роль, свое назначение в динамике смысловых образований. Иерархия контекстов — это «множество контекстов, которые совместно ограничивают (отграничивают) содержание сознания. Осознание событий (переживание) всегда ограничивается многослойной иерархией контекстов»². Высшие уровни иерархии контекстов являются более стабильными относительно ее низших уровней, «изменения на высших уровнях иерархии контекстов распространяются более широко, чем изменения на низших уровнях, и доходят до всех последних»³. На процессах динамики смыслов необходимо остановиться подробнее, поскольку особенности процесса контекстуализации открывают для нас роль и значение различных ситуаций и сред в педагогическом проектировании, открывают возможность представить частные этапы контекстного проектирования лично-развивающей среды.

Д. А. Леонтьев различает три процесса порождения и трансформации смысловых образований: смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство⁴.

1. Анализ положений трудов ученого показывает, что *смыслообразование* осуществляется в предметно-деятельностной среде преимущественно под знаком целевых контекстов, динамика которых направлена на движение от адаптации и когнитивной ориентировки к предметно-деятельностной ориентировке. Смыслообразование осуществляется в системе «мотив-цель, «мотив-условия», «цель-условия» и т. д. Например, к указанным смысловым образованиям, в числе прочих, относится «операциональный смысл» как «своеобразное отражение возможностей преобразования ситуации»⁵. Смыслообразование в традиционном понимании, как «движение от мотива к цели и условиям деятельности», выступает лишь «част-

¹ Поляков С.Э. Указ. соч. С. 110.

² Vaars B.J. Указ. соч. С. 408.

³ Vaars B.J. Указ. соч. С. 112.

⁴ Леонтьев Д.А. Указ. соч. С. 254.

⁵ Леонтьев Д.А. Указ. соч. С. 254.

ным случаем, локальным звеном смыслообразования в широком смысле слова»¹. Д. А. Леонтьев полагает, что отличительная характеристика смыслообразования заключается в том, что здесь «не происходит содержательная трансформация смыслов»²: «в ситуации целеполагания цель принимает на себя «смысловый заряд» мотива – целиком или частично...». По мнению ученого, смыслообразование выступает как «осмысление новых конкретных объектов, явлений и действий в контексте исходных более общих смыслов»³. Такое осмысление осуществляется «сверху-вниз», деятельность наполняется осмысленностью. Смысл здесь «инвариантен», он просто фиксируется в новых формах, происходит «осмысление новых конкретных объектов, явлений и действий в контексте исходных более общих смыслов»⁴. Подобно тому, как контексты перцепции образов-представлений у Б. Баарса отражают объективную реальность, у Д. А. Леонтьева направление процессов смыслообразования определяется как «рациональным познавательным отражением объективных взаимосвязей объектов и явлений», так и «иррациональным отражением иных их взаимосвязей в доминирующей на уровне неосознаваемого психического отражения»⁵. Таким образом, целевые контексты в предметно-деятельностной среде, являясь частью процессов смыслообразования, могут влиять на обретение субъектом деятельности смыслов в ней, однако трансформация смыслов требует иных усилий от личности, что предполагает рассмотрение динамики смысловых образований в личностно-средовых процессах на иных уровнях.

Сопоставляя концепции Б. Баарса и Д. А. Леонтьева, можно сделать заключение, что смыслообразование в представлении Д. А. Леонтьева подразумевает (включает) процесс контекстуализации, который описывает Б. Баарс, хотя и не ограничивается им. Новые смыслы не могут возникнуть на основе решения задач активности, направленных на удовлетворение потребностей, содержащих «операциональный смысл». Они контекстуальны для человека изначально. Большая часть целевого поведенческого контекста в упорядоченной, привычной и повседневной деятельности не вызывает собственно личностных переживаний. Более того, многократное повторение любого события, пусть и важного для челове-

¹ Леонтьев Д. А. Указ. соч. С. 255.

² Там же.

³ Леонтьев Д. А. Указ. соч. С. 256.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

ка, ведет к *контекстуализации* смыслов, образованных посредством его переживания. На примере целевых контекстов наглядно видно, что контекстуализация смыслов – это процесс личностно-средовых взаимодействий субъекта с окружением, сопровождающийся трансформацией смысловых структур в субъективный (отчасти, личностный) опыт. У Б. Баарса – эта трансформация ведет к формированию неосознаваемых образований, оказывающих в будущем влияние на сознательную деятельность, у Д. А. Леонтьева – это «схематизмы, которые «конденсируют в себе опыт не познания мира, а отношений с миром, то есть смысловой опыт»¹.

По мнению Б. Баарса, такой контекст – это результат полностью предсказуемых действий, когда они становятся «привычными и автоматическими и исчезают из сознания, хотя даже тогда они могут ограничивать будущий сознательный опыт»². В концепции Н. В. Ходяковой указанные процессы и личностные изменения характерны для ситуации адаптации и когнитивной ориентировки обучающегося в среде, которые характеризуют его преимущественно приспособительный, индивидуальный статус. «Операциональный» смысл очень подвижен – быстро и легко возникает по ходу деятельности и ее отдельных операций и также быстро и легко переходит в контекст повседневной жизнедеятельности. «Текст» на данной стадии коммуникативной ситуации образовательной среды представлен для обучающегося значением отдельных действий и операций, точно воспроизводимых для получения положительного результата. Его ценность для обучающегося ограничена рамками исполнения отдельных опорных точек и процессов деятельности без ее полного охвата.

Лишь более интенсивные сознательные переживания в ходе назревания противоречий, их личностно обусловленного осознания, ведущего к выбору и поступку, разрешающему коллизию, инициируют процессы формирования личностной позиции. Это может происходить после первичной адаптации к среде, в том числе в процессе обучения, а также после предметно-деятельностной ориентировки, когда обучающийся достигает определенного мастерства, ярко выраженного профессионализма в предметной деятельности. Б. Баарс полагает, что «научение всех видов являет собой наиболее очевидный пример адаптивного умственного процесса»³. Переживания указывает на процессы трансценденции личности, поиск новых

¹ Леонтьев Д. А. Указ. соч. С. 257.

² Baars B.J. Указ. соч. С. 237.

³ Baars B.J. Указ. соч. С. 243.

возможностей реализации Я-актуального в потенциальных ситуациях, когда личность востребует новый контекст в среде. Фаза семантической стабилизации сменяется фазой неустойчивости семантических образований.

В преломлении этапов ситуации развития личности, по Н. В. Ходяковой, смена таких фаз проявляется, например, при изменении личностной позиции обучающегося при переходе от «исполнителя» к «деятелю». Так осуществляется переход обучаемого с преимущественно репродуктивным воспроизведением к статусу обучающегося, сопровождающегося появлением способности к ориентировке в предметной деятельности, а также формированием «опыта мотивированного выбора задач и средств их решения». Но как бы широко не был представлен опыт предметной деятельности и смыслов обучающегося, образованных в ней, переход к дальнейшей ценностно-смысловой ориентировке вновь осуществляется при нарушении привычного хода жизнедеятельности, при возникновении нетипичных обстоятельств, то есть собственно ситуации, которая затрагивает личностную позицию обучающегося.

Таким образом, на каждом этапе ситуации развития происходят фазы нарушения личностно-средовой диспозиции с образованием новых смыслов того или иного уровня, их стабилизация (контекстуализация), выступающая основой для дальнейшей жизнедеятельности и осознанного принятия решений в грядущих ситуациях.

2. Вторую разновидность динамики смысловых процессов, которая порождается работой осознания, Д. А. Леонтьев определяет как *смыслоосознание*. Ученый подчеркивает позицию ряда психологов (А. Г. Асмолова, Б. С. Братусь) и соглашается с ними, что «смыслы и смысловые образования не изменяются от факта их осознания»¹. В этом случае речь идет, например, об интроспекции (самоанализе). Вместе с тем осознание смысловых связей, обращенное не столько на самого субъекта, сколько «на мир», представляет собой «рефлексивную работу сознания», представляющую собой задачи – «задачи на смысл». Фактически, смыслоосознание – это процесс, имеющий обоюдную направленность – на среду и на самого субъекта. Это процесс, который связан с включением процессов рефлексии и формированием личностной позиции по отношению к среде и к себе, своей роли в этой среде. В интерпретации Д. А. Леонтьева, задача на смысл, это, во-первых, задача «определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта», во-вторых, «отношения к собственному действию», направленно-

¹ Леонтьев Д. А. Указ. соч. С. 258.

му на среду¹. Можно сказать, что переломный момент в эволюции ситуации развития (по Н. В. Ходяковой, от определения ситуации к ее преобразованию) происходит именно в ходе смыслоосознания. В концепции Н. В. Ходяковой такой переломный момент в стадиях ситуации развития наступает при переходе от осмысленной предметно-деятельностной ориентировки (позиция деятеля) к ценностно-смысловой ориентировке (позиция личности).

Смыслоосознание происходит в ситуации, которая ведет к неустойчивому состоянию текущих смыслов. Текущие смыслы проявляются и действуют контекстуально, преимущественно малоосознанно или неосознанно как контекстуальные ограничения сознания в личностно-средовом взаимодействии. Человек сознательно обращается к своему субъективному, личностному опыту в зависимости от характера противоречия или коллизии, возникшей в качественно новой среде, или коллизии нового, более высокого бытийного уровня, возникшей в прежней среде. Так, субъективный опыт, включая личностный опыт, проявляется в идеях, размышлениях, переживаниях в ситуации. У Б. Баарса этот феномен получил название *деконтекстуализации* или *объективфикации*². Подобный феномен описывается у Д. Н. Узнадзе как объективация. Ученый связывает объективацию с понятием «теоретической потребности», когда «субъект, стоящий перед теоретическим разрешением задачи, останавливается, прекращает соответствующие манипуляции, к которым он прибегает в процессе работы над задачей, и обращает ее, эту задачу, в специальный объект своего размышления»³. То есть, деконтекстуализация может происходить и на этапе предметно-деятельностной ориентировки, но затрагивать она будет целевые контексты в их множественной иерархии. И когда происходит момент деконтекстуализации целевых контекстов, это значит, что обучающийся становится субъектом выбора способов удовлетворения своих актуальных потребностей в предметной деятельности. Иными словами, на этапе адаптации и когнитивной ориентировки происходит деконтекстуализация смыслов (первичное смыслообразование в целевых контекстах и их переход в стабильные и устойчивые адаптивные отношения к действительности). На этапе предметно-деятельностной ориентировки происходит деконтекстуализация целевых контекстов и их переопределение с изменением иерархии целей деятельности. Исходя из изложенного ранее, очевидно, что по мере много-

¹ Леонтьев Д. А. Указ. соч. С. 259.

² Baars B. J. Указ. соч. С. 235, 237, 440.

³ Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб., 2001. С. 45–46.

кратной реализации деятельности, осуществляемой под знаком переопределенных новых целей, образованные смыслы становятся ее контекстом. Так будет происходить бесконечно. Например, человек ставит перед собой все новые и новые цели, которые могут находиться в рамках целевого контекста удовлетворения потребностей в материальных благах. Этот процесс бесконечен, поскольку удовлетворить свои потребности, не включая концептуальные (бытийные, по Н.В. Гришиной) контексты жизнедеятельности, невозможно. Можно сказать, что «общество потребления» полностью находится в «операциональных» целевых контекстах среды, когда в процессе удовлетворения потребностей контексты остаются в статусе установки и переопределяются по замкнутому кругу, не изменяясь качественно.

«Высшие» цели самореализации и самоактуализации невозможно полностью объяснить, оставаясь на уровне установки (по Д.Н. Узнадзе) или на уровне целевых контекстов. Попытки самореализации можно предпринимать и в ходе удовлетворения материальных или бытовых потребностей, оставаясь в замкнутом цикле прежних контекстов. Как пишет Д.Н. Узнадзе, «действительность в плане установки представляет собой поле не имеющих конца, не знающих перерыва изменений»¹. Но главное, эта действительность не осознается в связях с другими объектами, предметами, явлениями средового окружения, потенциально включающими смыслообразующие контексты, контексты иного, более высокого уровня. Полагаем, что деконтекстуализация целевых контекстов, ведущая к осознанию смыслов, должна осуществляться в ценностно-смысловых ориентирах личности, то есть трансформироваться в будущем в концептуальные (бытийные, по Н.В. Гришиной) контексты.

По мнению Д.А. Леонтьева, «решение задачи на смысл, то есть более полное, по сравнению с исходной ситуацией, осознание смысловых связей... с жизнедеятельностью субъекта в целом... [которое] приводит к изменениям, которые по отношению к исходному смыслу выступают как его *вербализация*, а по отношению к предметному содержанию – как расширение контекста его осмысления»². Таким образом, смыслоосознание как разновидность формирования смысловых образований корреспондирует с динамикой востребованного в ситуации ценностно-смыслового (концептуального) контекста на фоне деконтекстуализация целевого контекста. Именно здесь может наблюдаться острая конкуренция или кооперация различных

¹ Узнадзе Д.Н. Указ. соч.

² Леонтьев Д.А. Указ. соч. С. 259.

по уровню и степени значимости контекстов. По мнению Д. А. Леонтьева, вербализация смысла, «то есть его воплощение в значениях, переводит его на новый уровень функционирования»¹.

Иными словами, отличительной особенностью механизма деконтекстуализации целевого контекста при переходе к ситуации ценностно-смысловой ориентировки является вербализация смысла, которая не происходит по «зацикленной» схеме обновления «операционных смыслов». Например, сдвиг мотива на цель деятельности может не затрагивать концептуальных контекстов, и деятельность будет целесообразной, но не всегда целеполагаемой. Вербализация имеет много общего с деконтекстуализацией, поскольку она, помимо узкого «обозначения или передачи словами какой-либо мысли, идеи»², применительно к сознанию представляет собой процесс преобразования бессознательного психического, а также эмоционального, логически не оформленного содержания сознания в словесно-логические формы³. Процесс вербализации, таким образом, играет значимую роль в феномене понимания в целом. Важно, что вербализация востребует в механизмах смыслоосознания проявление рефлексии. Сама же рефлексия поощряется к проявлению в диалогической коммуникативной среде, генерирующей соответствующие коммуникативные контексты. Именно здесь находят обоснование и обретают роль в проектировании личностно-развивающей среды коммуникативные контексты

Сложность вербализации концептуальных (ценностно-смысловых) контекстов признается многими учеными. В. Н. Мясищев под вербализацией понимает «отражение опыта в речи, осознание опыта»⁴. Соответственно, механизм смыслоосознания предполагает переживание личностно обусловленной коллизии как процесс осознания события с последующим формированием эмоционально-ценностного опыта (И. Я. Лернер). В этом механизме и вербализация, и коллизия, выполняя свою роль, тесно взаимосвязаны, соответственно проектирование личностно-развивающей среды предстает как «вербализация коллизионной ситуации» (В. В. Сериков⁵). Без личностно обусловленной коллизии едва ли возможна ситуация, включающая сферу концептуальных контекстов. В то же время «эмоциональные смыслы и переживания трудно вербали-

¹ Там же.

² Немов Р. С. Психологический словарь. М., 2007. С. 55.

³ Психологические термины и психокосмические концепции в истории, социологии, экономике, маркетинге, медицине. М., 2018. 315 с.

⁴ Мясищев В. Н. Указ. соч. С. 38.

⁵ Сериков В. В. Указ. соч. С. 216.

зуются», «они как бы сопротивляются концептуализации, своему понятийному оформлению»¹. К такому же выводу на основе экспериментальных исследований отражения в образной сфере личности «гибких и значимых личностных переживаний-событий» и их места в жизненном пути личности приходит ряд ученых, о чем пишут К. А. Абульханова и Т. Н. Березина: «эти переживания не вербализуемы..., и не диагностируемы как свойства личности...»². По мнению ученых, «они иногда вытесняемы и с трудом или медленно воспроизводимы»³.

И вербализация, и коллизия выступают важнейшими элементами проектирования ситуации развития, делающей среду в образовании личностно-развивающей. Побуждение обучающегося к вербализации смыслов в концептуальных контекстах среды выступает своеобразным переходом личности к востребованию в среде более «высоких» уровней контекста. Отсюда следует, что такие способности педагога выступают одной из важнейших характеристик его профессионального мастерства, жизненного опыта и такта, проявляемого в ходе средообразования.

Как мы уже указывали, педагогические средства, используемые при проектировании личностно-развивающей среды для вербализации коллизийной ситуации, направлены на поощрение рефлексии в коммуникативной среде. Рефлексия на данном этапе средообразования является качеством, которое будет определять своеобразную сенситивность личности к развитию. Этот этап благоприятен для надления «текста» в образовании (социально-культурных значений) смыслом. В преломлении сотрудников органов внутренних дел «текст» (социальные значения бескорыстной службы закону и народу, Отечеству) осознается в смысловых связях с другими явлениями, процессами и объектами, окружающими субъекта, он «вписывается» в субъективную реальность, становясь семантически определенным.

Таким образом, вербализация смыслов, осуществляемая как расширение контекста осмысления действительности, предполагает проектирование благоприятной для этого процесса коммуникативной среды, в которой обучающийся востребует коммуникативный контекст. Неслучайно вся ситуация развития личности в образовании интерпретируется нами как *эволюционирующая*

¹ Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб., М., 2003. С. 365–366.

² Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001. С. 140.

³ Там же.

коммуникативная ситуация. В понимании Ю.М. Лотмана, целью коммуникационного акта является выработка новой информации¹. В нашем понимании, целью проектируемой коммуникативной ситуации является эволюционно формирующиеся у обучающегося смысловые образования (путем смыслообразования, смыслоосознания, смыслотворчества), которые отражают путь и сущность становления личностной позиции обучающегося в образовательной среде как индивидуальности. Коммуникативная среда, как мы уже указывали, является «близким родственником» концептуального контекста, но она не тождественна ему (Б. Баарс). Осознание смысловых связей не является тождественным процессу познания, и функции коммуникативной среды не сводятся к интеллектуальному «наполнению» сознания обучающегося, вызывающему линейный рост его информированности о значении социокультурного «текста». Роль коммуникативной среды в ситуации личностно-развивающего взаимодействия в образовании заключатся в создании предпосылок для востребования обучающимся коммуникативных контекстов, несущих с собой потенциал роста профессионализма и личностного развития. Такие коммуникативные контексты ценны не сами по себе, а в связи с возможностью представить для обучающегося альтернативы интерпретации коллизии в более широком контексте и именно в этом значении коммуникативные контексты близки к концептуальным. Иными словами, коммуникативный контекст с точки зрения проектирования личностно-развивающей среды в образовании не самоценен, хотя сама коммуникация осуществляется посредством символов, знаков, речи, которые сами по себе становятся важнейшими «функциями социальной связи и культурного поведения личности» (Л.С. Выготский²). Личностно-развивающую ценность коммуникативному контексту и коммуникативной среде в целом придает возможность посредством коммуникации между субъектами (например, диалога) расширять смысловые образования по «восходящему пути» – от «операционального смысла» до глубинных ценностно-смысловых изменений, востребующих в своей активности не только целевые, но и концептуальные контексты образовательной среды. Вербализация «коллизийной ситуации» (В.В. Сериков) в коммуникативной среде способствует экспликации концептуального контекста. Очевидно, что педагог как субъект педагогического проектирования, реализуя коммуникативную сре-

¹ Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. (Указ. соч.). С. 21.

² Выготский Л.С. Психология развития человека. (Указ. соч.). С. 253.

ду на определенном этапе ситуации, должен ставить своей задачей обеспечивать сопровождение личностной коллизии более широким контекстом социально-культурных значений. Для реализации этого положения педагог не просто должен быть начитанным, а сам осуществлять коммуникативную деятельность в соответствующих концептуальных контекстах, быть способным в той или иной мере вербализовать для себя эти контексты.

Как указывает Б. Баарс, люди из одной среды, «разделяющие существенную часть контекста, редко нуждаются в том, чтобы сделать его эксплицитным»¹. Педагог должен сам разделять контекст другого уровня. Ввести в заблуждение по этому вопросу взрослых обучающихся в непрерывном образовании, обладающих богатым профессиональным и жизненным опытом, невозможно. Коммуникация на уровне целевых контекстов профессиональной деятельности делает очень малой вероятность «взойти» к концептуальным контекстам обсуждаемого и постигаемого на занятии «текста». Педагог может быть прекрасным профессионалом, иметь более высокий уровень практического владения предметной деятельностью, чем взрослые обучающиеся, но демонстрация мастерства владения предметом может лишь удивить, возможно, восхитить, вдохновить или мотивировать на более усердные занятия, но едва ли у обучающихся произойдут глубокие личностные трансформации, изменения личностной позиции. Взрослые обучающиеся интуитивно усматривают высокий, но односторонний профессионализм как «выхоленный», «неестественный», «оторванный от реальной жизни», лишенный жизненного опыта. Неслучайно именно эти недостатки чаще всего указывают взрослые обучающиеся, характеризуя качество образования и профессорско-преподавательский состав образовательной организации.

Соответственно, отношения в рамках коммуникации субъектов соотносятся с уровнем вербализуемого контекста в ситуации взаимодействия. При этом важно учесть, что попытки расширить контекст в ситуации со стороны педагога без коллизии будут выглядеть как морализаторство. Это происходит потому, что значения, которые делает педагог эксплицитным в коммуникации, он явно или неявно отождествляет со смыслами, которые должны быть вербализованы обучающимися. Но поскольку значения – это не одно и то же, что и смыслы, вербализация смыслов – это, скорее, возникающий и повторяющийся время от времени внутренний диалог, устраняющий внутренние противоречия, неоднозначности, но не четкая

¹ Baars B.J. Указ. соч. С. 188.

«артикуляция смыслов». Все понимают («осознают»), что служить Отечеству следует беззаветно, не считаясь с личными интересами, но осознают это, скорее, как внешнее требование, а не как внутреннюю установку, отражающую личностную позицию. Такая установка, в числе прочих способов, складывается в противоречивых ситуациях «этических полутонов», востребующих поступков, принятия личностно обусловленного решения, когда сложно определить, где заканчиваются интересы службы и начинаются личные интересы. Глубинные перестройки смысловых структур, по мнению Д. А. Леонтьева, вызваны процессами, «носящими принципиально неосознаваемый характер»¹. Соответственно, вербализация на уровне концептуальных контекстов может быть представлена механизмами деконтекстуализации смыслов в личностно обусловленной «коллизийной ситуации» (В. В. Сериков), которая станет ярким и запоминающимся событием для личности. Такое событие имеет значение не столько в эмоциональном следе, хотя и эмоциональные последствия переживания ситуации имеют важное событийное значение, сколько в динамике контекстного влияния на отношения личности к себе и своему окружению. Возможны и иные случаи, когда в результате поступков в менее масштабных для личности ситуациях, человек «вдруг» осознает, что не может поступать иначе. Такое осознание – это веление не извне, а изнутри, «веление совести». Показательно, что В. В. Сериков считает внутренний диалог «важнейшим аспектом механизма личностных новообразований», который «не в последнюю очередь зависит от освоенности реальных диалогических отношений»².

3. Третьим видом процессов смысловой динамики Д. А. Леонтьев выделяет *смыслостроительство*. Это и есть тот результат образования в части обеспечения процесса развития личности обучающегося, который мы представляем одной из важнейших целей проектирования личностно-развивающей среды. Фактически, мы уже рассмотрели общие особенности смыслотворчества в части его завершающей фазы – смыслостроительства. Д. А. Леонтьев выделяет в качестве характерной особенности этого вида смысловой динамики «перестройку глубинных личностных структур», а не просто «преобразование структур деятельности или психического отражения»³. В этом случае «текст» в образовании воспринимается не в контексте percepции, образов-представлений или целе-

¹ Леонтьев Д. А. Указ. соч. С. 262.

² Сериков В. В. Указ. соч. С. 13.

³ Леонтьев Д. А. Указ. соч. С. 261.

вых контекстов, а в коммуникативных и концептуальных контекстах, обеспечивающих его глубокое осмысление.

Резюме к первой главе.

1. Анализ процессов и явлений педагогической действительности позволил сформулировать закономерности диалектики личности и среды в непрерывном образовании, рассматриваемые через призму взаимодействий и взаимоотношений субъективного и объективного в уникальной ситуационной диспозиции. В качестве принципов проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании выделены: принцип антропоцентризма образовательной среды, принцип целостности проектируемой образовательной среды и соответствующего ей педагогического взаимодействия, принцип полимодальности, принцип контекстности и диалогичности личностно-развивающей среды, принцип событийной определенности развивающих механизмов.

2. Личностная функция смыслотворчества является ключевым элементом концепции проектирования личностно-развивающей среды, поскольку личность может рассматриваться как относительно устойчивая иерархия смыслов, а способность личности к ценностно-смысловому творчеству выступает существенной характеристикой ее развития.

3. Среда содержит предпосылки для возникновения ситуаций развития личности в виде средового (объективного) компонента, с которым взаимодействует обучающийся. Взаимодействие личности и образовательной среды имеет относительно законченные циклы, этапы, которые могут быть представлены как этапы эволюции личности. Ситуация развития представлена диалектикой средовых и субъективных компонентов, которые находятся в динамическом взаимодействии. Личность становится сообразной не среде, но характеру взаимодействия со средой в ситуации.

4. Форма и сущность перехода от одного качественного состояния личности к другому в ситуации связана с дестабилизацией текущего состояния личностно-средовой метасистемы, которая приводит к «скачку», «взрыву». Взрыв или скачок в развитии всегда индивидуален, он существует для данной конкретной личности, поскольку само развитие представляет собой внутреннюю перестройку отношений личности к среде и в себе. Сущность развивающего образования воплощается в обеспечении условий самоактуализации личности. Сложность, отражающая диалектику развития личности, заключается в том, что личность и среда, будучи соотносенными друг с другом, создают лишь предпосылки для взаимных качественных изменений и переходов от одних

этапов развития к другим. Указанные изменения связываются с понятием ситуации развития и обеспечивающими ее функционирование механизмами.

5. Проектирование личностно-развивающей среды представляется как планирование средообразующей деятельности педагога, включающей этапы создания и преобразования соответствующей среды. Специфика и содержание этапов средообразования (средопреобразования) подразумевают различные стратегии реализации средообразующей функции педагога. Средообразование направлено на проектирование таких средовых условий ситуации, которые актуализируют личностную позицию обучающегося, проявляющуюся в реализации личностных функций.

6. Условия, определяющие успешность реализации ситуационного подхода при проектировании личностно-развивающей среды, воспроизводятся в коммуникативной ситуации между субъектами педагогического взаимодействия. Создаваемая, поощряемая и преобразуемая педагогом и обучающимся коммуникативная ситуация включает диалог субъективного и объективного, особенного и общего, личности и общества. Контекст культуры, наполняющий такой диалог смыслами, делает коммуникативную ситуацию референтной для личности, а образовательную среду личностно-развивающей. Диалог в коммуникативной ситуации поощряет функцию смысловотворчества в контекстах культуры, способствующих самореализации личности. Проектирование среды развития личности как коммуникативной ситуации в аспектах самоактуализации личности, контекстуальной наполненности среды и диалогичности субъектов средообразования имеет благоприятные предпосылки в виде сходства ключевых понятий среды и семиосферы. Контексты в проектировании образовательной среды рассматриваются как важнейший компонент средообразующей деятельности в педагогическом инструментарии.

7. Средовой контекст, представленный в ситуации, оказывает влияние на значимость отношений для личности посредством интерпретации противоречий и коллизий. В личностно ориентированном образовании контексты являются проводниками личностной позиции в ситуации. В традиционном образовании динамика «текстов» и контекстов принимает характерные и строгие очертания: субъект противопоставляется содержанию образования («тексту»), согласно классической схеме субъект-объектного взаимодействия. Личностно-развивающая среда дополняет императивный тип коммуникативной ситуации с передачей константной

информации, характерной для предметного обучения, контекстными, диалогическими и самоактуализирующими условиями, обеспечивающими личностно обусловленное смыслотворчество обучающегося.

8. Развивающий эффект ситуации зависит от динамики средового контекста, поскольку ситуация включает человека, относящегося в процессе познания к своему окружению, интерпретирующего ситуацию и формирующего в ней через отношения личностные смыслы. Личность и среда в ситуациях связаны через контексты, посредством которых личность воспринимает, понимает и интерпретирует ситуацию. Контексты представляют ситуацию для личности и выполняют в своей динамике смыслообразующую функцию при проектировании личностно-развивающей среды; они имеют средовую природу, но с точки зрения проектирования среды развития личности они связывают объективное и субъективное, а значит, отражают их диалектику в ситуации. Динамика востребованных контекстов на этапах ситуации развития создает возможности для формирования различного вида ориентировок обучающегося. Развивающий эффект ситуации в образовательной среде зависим, таким образом, от динамики средового контекста, соответствующей личностной способности обучающегося воспринимать и интерпретировать его. Контекстные условия проектирования личностно-развивающей среды в образовании тесно связаны с диалогическими, поскольку диалог ситуационно обусловлен, он способствует обнаружению обучающимся коллизии в ситуации, ее осознанию и переживанию.

9. Контексты, имеющие изначально имплицитный характер, делают отношение человека в новой ситуации акцентированно сознательным, они оказывают всеобъемлющее влияние на личность и ее активность. Фактором, определяющим уровень вовлечения сознания в ситуацию, а соответственно, сознательное вовлечение контекста в интерпретацию ситуации, переживания события является степень субъективной значимости ситуации и, соответственно, события. Контекст делает восприятие целостным и своевременным, а последующую интерпретацию образов уместным, соответствующим складывающейся ситуации. В этом значении когнитивная, предметно-деятельностная, смысловая, целостная ориентировки – это эволюционно развившиеся способности личности, которые отражают личностный рост и ее достижения.

10. Выделяются контексты перцепции и умственных образов (образов-представлений), а также контексты концептуального

(понятийного) мышления, целевые контексты и контексты коммуникации. Концептуальные (понятийные) контексты, в отличие от контекстов перцепции и умственных образов, являются «качественно неопределенными». Концептуальные контексты сложно подвергаются изменениям, в отличие от контекстов перцепции и образов-представлений, их достаточно сложно произвольно сделать доступными сознанию. Концептуальный и коммуникативный контексты выступают основой смыслотворчества, как одной из форм образования личностного опыта, данного человеку в ходе реализации личностных функций. Коммуникативный контекст представляет собой совокупность убеждений и ценностей, которые разделяются субъектами коммуникации. Целевой контекст востребован при принятии решений, реализации намерений и произвольном контроле, он связан с актуальной в текущий момент времени иерархией целей, а значит доминированием одних целей над другими. Целевая детерминация активности касается широкого спектра личностно-средовых взаимодействий – собственно действий, перцепций (восприятий), а значит и произвольного внимания, памяти, иных психических процессов и функций. Направленность целевого контекста в его «активной», сознательной фазе чаще всего ориентирована на предметную деятельность, в отличие от концептуальных контекстов, которые способствуют интерпретации отношений, личностно обусловленных ценностей и смыслов.

11. Контексты взаимодействуют определенным образом, «вплетаясь» в целостную архитектуру сознательной активности человека, являясь элементами обеспечения сложного механизма произвольного поведения и субъектности в целом. Все контексты взаимосвязаны и взаимозависимы и функционируют в целом по принципу иерархии. Высшие уровни иерархии контекстов являются более стабильными относительно ее низших уровней: целевые контексты легче подвергаются осознанному контролю, чем концептуальные, но они менее мобильны, чем контексты перцепции.

12. На каждом этапе ситуации развития происходят фазы нарушения личностно-средовой диспозиции с образованием новых смыслов того или иного уровня, а также их стабилизация (контекстуализация), выступающая основой для дальнейшей жизнедеятельности и осознанного принятия решений в грядущих ситуациях. Контекстуализация смыслов – это процесс личностно-средовых взаимодействий субъекта с окружением, сопровождающийся трансформацией смысловых структур

в субъективный (личностный) опыт. Деконтекстуализация (объективизация, объективация) – это фаза нарушения текущей личностно-средовой диспозиции, которая происходит, когда в ситуации востребуется субъективный (личностный) опыт, проявляющийся в идеях, размышлениях, переживаниях.

13. Анализ процессов порождения и трансформации смысловых образований показал, что смыслообразование осуществляется в предметно-деятельностной среде преимущественно под знаком целевых контекстов, динамика которых направлена на движение от адаптации и когнитивной ориентировки к предметно-деятельностной ориентировке. На этапе адаптации и когнитивной ориентировки происходит контекстуализация смыслов (первичное смыслообразование в целевых контекстах и их переход в стабильные и устойчивые адаптивные отношения к действительности). Новые смыслы не могут возникнуть на основе решения задач активности, направленных на удовлетворение потребностей, содержащих «операциональный смысл». Они контекстуальны для человека изначально. Большая часть целевого поведенческого контекста в упорядоченной, привычной и повседневной деятельности не вызывает собственно личностных переживаний. «Текст» на данной стадии коммуникативной ситуации образовательной среды представлен для обучающегося значением отдельных действий и операций, точно воспроизводимых для получения положительного результата. Его ценность для обучающегося ограничена рамками исполнения отдельных опорных точек и процессов деятельности без ее полного охвата. На этапе предметно-деятельностной ориентировки происходит деконтекстуализация целевых контекстов и их переопределение с изменением иерархии целей деятельности. По мере многократной реализации деятельности, осуществляемой под знаком переопределенных новых целей, образованные смыслы становятся ее контекстом.

14. Смыслоосознание как процесс, который связан с включением рефлексии и формированием личностной позиции по отношению к среде и к себе, своей роли в этой среде, выступает переломным моментом в эволюции коммуникативной ситуации. Смыслоосознание направлено на многочисленные связи с другими объектами, предметами, явлениями средового окружения, потенциально включающими смыслообразующие контексты, контексты иного, более высокого уровня. Смыслоосознание связано с вербализацией смыслов, а по отношению к предметному содержанию этих смыслов – как расширение контекста его осмысления. Смыслоосознание как разновидность

формирования смысловых образований корреспондирует с динамикой востребованного в ситуации ценностно-смыслового (концептуального) контекста на фоне деконтекстуализация целевого контекста. Процесс вербализации играет значимую роль в феномене понимания в целом. Вербализация востребует в механизмах смыслоосознания проявление рефлексии. Сама же рефлексия поощряется к проявлению в диалогической коммуникативной среде, генерирующей соответствующие коммуникативные контексты. Механизм смыслоосознания предполагает переживание лично-обусловленной коллизии как процесс осознания события с последующим формированием эмоционально-ценностного опыта. В этом механизме и вербализация, и коллизия, выполняя свою роль, тесно взаимосвязаны, соответственно проектирование лично-развивающей среды предстает как «вербализация коллизии ситуации» (В. В. Сериков).

15. Смыслостроительство – это вербализация на уровне концептуальных контекстов. Оно представлено механизмами деконтекстуализации смыслов в лично-обусловленной коллизии ситуации, в процессе которой происходит переопределение смыслов на глубоком личностном уровне.

Глава 2. ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СРЕД НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

§ 2.1. Этапы эволюционирующей коммуникативной ситуации в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел

Д. А. Леонтьев выделяет три класса ситуаций, в которых отчетливо наблюдаются процессы смыслостроительства: критические перестройки (стресс, фрустрация, конфликт и кризис), личностные вклады (ситуации контакта и взаимодействия с иным смысловым миром – с другой личностью) и художественные переживания¹. Специфика образования заключается в том, что в различной степени все указанные способы могут быть задействованы в проектировании личностно-развивающей среды. При этом «личностный вклад» наиболее полно отражает существенные характеристики педагогического взаимодействия, информативно раскрывая содержание средообразующей функции педагога. Все специфическое содержание средообразующей функции реализуется в коммуникативных контекстах (по Б. Баарсу) соответствующей коммуникативной среды. С этой точки зрения личностно-развивающая среда в образовании в целом и в непрерывном образовании, в частности, может быть представлена как эволюционирующая коммуникативная ситуация, в которой динамика смысловых образований, осуществляющаяся в различных контекстах среды, отражает изменение личностной позиции обучающегося. Педагог способствует включению в ситуацию уместного в этой ситуации и целесообразного относительно педагогических целей и задач контекста.

Вербализация смыслов, интерпретируемая как деконтекстуализация, связана с формированием, осознанием и разрешением проблемы или коллизии в ситуации. В этом механизме коллизия является неотъемлемым элементом смыслоосознания (второй вид процессов смысловой динамики, по Д. А. Леонтьеву), также как разрешение коллизии – это необходимый элемент смыслотворчества (третий вид процессов смысловой динамики, по Д. А. Леонтьеву). Логично, что созданию смыслов предшествует их осознание. Неслучайно Н. В. Ходякова определяет две значимо различающиеся своим содержанием стадии ситуации развития: 1) определение ситуации, 2) преобразование

¹ *Леонтьев Д. А.* Указ. соч. С. 262–266.

ситуации¹. Важно подчеркнуть, что осознание ситуации обучающимся в непрерывном образовании – это внутренне сложный и вариативный, но единый процесс, фундирует который личностно обусловленная коллизия. Осознание ситуации (деконтекстуализация) может происходить постепенно (например, в коммуникативной среде «личностным вкладом») либо взрывом, скачком (например, осознанием невозможности прежних отношений в экзистенциальной ситуации), но процессуально, если происходит осознание, то за ним следует формирование нового отношения к объектам, явлениям или процессам среды. Смыслостроительство происходит тогда, когда вербализация осуществляется на более высоком уровне смысловой иерархии, отличающимся от «операционного» смысла отдельной деятельности или ее операций. Такое осмысление неизменно подразумевает «более или менее масштабное разрушение сложившихся смысловых структур, на обломках которых строятся новые смыслы»². Это значит, что и осознать неактуальность настоящих смыслов невозможно без коллизии. Постепенное осмысление ситуации, осознание необходимости изменить отношение к себе и своему окружению осуществляется в образовании в коммуникативной среде, но в традиционном образовании этот процесс, раскрывающий важное содержание педагогического взаимодействия, осуществляется не «на равных» педагога и воспитанника, а путем императивных средовых требований. Требования среды воплощаются в «долженствованиях» обучающегося в широком спектре его личностно-средовых взаимодействий и взаимоотношений – от внешнего поведения до внутренне обусловленных отношений и активности в познании деятельности, общении. Именно поэтому в традиционном образовании такой императивно-субординационный способ взаимодействия редко целенаправленно решает задачу самоопределения человека как личности в широком значении. Чаще всего самоопределение личности проектируется в рамках императивно заданных границ активности, исключаящей «задачу на смысл», как ее описывает Д. А. Леонтьев. Примеров успешной реализации целей смыслотворчества немало в отечественной педагогике (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинкий, В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, Н. Н. Палтышев, С. Ю. Курганов и многие другие учителя). При этом педагоги выходили в своем творчестве за границы учебников по педагогике и соответствующих учебных программ, что на фоне обладания огромным талантом и человеческим тактом позволило им обрести педагогический и личностный опыт, умение чувствовать ученика и всю ситуацию развития в целом.

¹ *Ходякова Н. В.* Указ. соч. С. 251.

² *Леонтьев Д. А.* Указ. соч. С. 264.

Таким образом, три вида процессов динамики смыслов, порождения и эволюции смысловых образований – смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство можно считать специфическим содержанием этапов эволюционирующей коммуникативной ситуации. Между этими видами динамики смыслов, безусловно, есть внутренняя связь, а значит, и связь с проектированием этапов эволюционирующей коммуникативной ситуации. Вместе с тем проектирование личностно-развивающей среды предполагает раскрытие ситуационно-средовых механизмов и освещение педагогических возможностей насыщения среды в непрерывном образовании смыслообразующими контекстами. Исходя из этой установки, *контекстное проектирование личностно-развивающей среды* предстает как педагогически целесообразная последовательная актуализация различных уровней смыслообразующего контекста в ситуации, в результате которого посредством реализации личностной функции смыслотворчества у обучающихся формируется соответствующий личностный опыт, корреспондирующий с одной из основных целей развития личности в образовании.

Контекстные взаимодействия, осуществляющиеся для личности по принципу конкуренции (соперничества) или кооперации (объединения, сотрудничества), выступают отражением текущих потребностей, целей и ценностей личности и могут интерпретироваться как активная или пассивная фаза динамики смысловых образований в ситуации развития. С этой точки зрения *доминантные контексты* предстают как согласованные и непротиворечивые контексты различных видов, иерархически взаимодействующие в механизмах повседневного адаптивного поведения. Это период невыраженной смысловой динамики, поскольку здесь контексты выступают в своей собственно неосознаваемой или малоосознаваемой роли предустановки на будущее (предситуации), а личностно-средовое взаимодействие характеризуется отсутствием выраженных противоречий или коллизий, как в случае субъективной удовлетворенности человека актуальной личностно-средовой диспозиции. Такой период временной гармонии может существовать на любой стадии или этапе ситуации развития по Н.В. Ходяковой – на этапе адаптации и когнитивной ориентировки, предметно-деятельностной или ценностно-смысловой ориентировки.

Однако, если в ситуации личностно-средового взаимодействия для личности возникает предметная проблема в деятельности или личностная коллизия, это указывает на действие *конкурирующих контекстов*, способных внести и позитивные, и деструктивные изменения в смыслообразующие контексты и в актуальную иерархию целей деятельности человека. В широком смысле человек должен адаптироваться к этой ситуации, он испытывает необходимость устранить воз-

никшую семантическую неопределенность, в том числе изменением ситуации как одним из возможных способов. Это положение объясняет пример возможных вариантов в масштабах изменения ситуации, исходя из динамики личностных отношений и смыслов: служащий, находящийся на хорошем счету, испытывает внутренний дискомфорт, поскольку его повседневная деятельность перестала приносить ему удовлетворение, она утратила для него смысл, стала рутинной. Он не хочет каждый день идти на службу, испытывает желание что-то поменять. Это означает, что текущие целевые адаптивные контексты стали «тесны» для служащего, он испытывает необходимость самореализации, которую здесь не получает. В некоторых случаях это вербализуется в виде неудовлетворенности условиями службы или денежным довольствием, но истинные причины скрываются в том, что сотрудник востребует контексты, которых нет в данной среде. Предположим, что его потребности остаются в рамках целевых контекстов и связаны с вполне естественным желанием исключительно профессионального роста. Если дать возможность сотруднику реализовать его запросы на изменившийся контекст (например, расширить полномочия, поднять уровень денежного довольствия), он на некоторое время войдет в пассивную фазу контекстуальной динамики, в фазу устоявшихся доминантных контекстов. Однако и эта фаза неизбежно сменится очередным субъективным переживанием неудовлетворенности, поскольку деконтекстуализация задела динамику «операционального» смысла, не выходя на концептуальный уровень.

Подлинная адаптация, адаптация в широком смысле этого понятия к сложным условиям службы возможна, в отличие от узкой интерпретации понятия приспособления, с включением концептуальных контекстов в служебную деятельность. В этом случае мы получим значимо отличающийся результат: служащий будет считать честью выполнять свои служебные обязанности, здесь включение концептуальных контекстов изменило ситуацию, переопределило ее как творческую, личностно-развивающую. В непрерывном образовании именно личностно-развивающая среда в эволюционирующей коммуникативной ситуации должна способствовать динамике востребованных обучающимся контекстов.

Полагаем, что динамика конкурирующих контекстов наглядно объясняет семантическую трансценденцию личности в механизмах смыслотворчества. Конкурирующие контексты указывают на нарушение сложившейся временной гармонии контекстов, обострение и нарастание напряженности личностно-средовой диспозиции, потребность в устранении указанных противоречий. Это активная фаза смысловой динамики, поскольку здесь контексты начинают осознаваться в раз-

личной степени, зависимой от их иерархического уровня. Фактически, деконтекстуализация – это *фаза создания контекста* в новом качестве для личности

Основные этапы эволюционирующей коммуникативной ситуации в личносно-развивающей среде непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы эволюционирующей коммуникативной ситуации в личносно-развивающей среде непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел

Этап	Преимущественно востребованный контекст	Проектируемая среда
1. Этап первичного восприятия и создания представления о среде	Перцепции и образов-преставлений. Формирует предустановку на взаимодействие со средой	Предметно-пространственная (проектируется педагогом)
2. Адаптация и смыслообразование в целевых контекстах среды	Целевой	Предметно-деятельностная (проектируется педагогом)
3. Самореализация и смыслообразование в целевых контекстах среды	Целевой	Предметно-деятельностная (проектируется педагогом во взаимодействии с обучающимся)
4. Смыслоосознание в коммуникативных контекстах среды (ценностно-смысловая ориентировка)	Коммуникативный	Коммуникативная (совместное проектирование)
5. Смыслостроительство в концептуальных контекстах среды (ценностно-смысловое переопределение)	Концептуальный	Ценностно-смысловая (проектируется обучающимся при поддержке педагога)
6. Преобразование среды (самоактуализация, реализация целостной ориентировки)	Концептуальный, коммуникативный, целевой, перцепции и образов-преставлений	Предметно-пространственная, предметно-деятельностная, коммуникативная, ценностно-смысловая (проектируется обучающимся, при необходимости востребуется поддержка педагога)

Начальные этапы рассматриваемой ситуации более кратковременны, чем последующие. Например, этап первичного восприятия и создания представления о среде очень кратковременный, он происходит при первом знакомстве с образовательной организацией, ее аудиториями, имеющимся оборудованием, местами для учебы и отдыха, педагогами, администрацией. В то время как этап смыслостроительства в концептуальных контекстах среды, ведущий к ценностно-смысловому переопределению, может не наступить в силу отсутствия возможности осознания смыслов в коммуникативной среде или отсутствия востребованности такого осознания. С другой стороны, чем ниже этап, тем чаще возникает ситуация деконтекстуализации смысловых образований, представленных в средовых значениях. Например, деконтекстуализация контекстов перцепции и образов-представлений имеет ограниченное влияние на формирование даже «операционных» смыслов: первоначальное знакомство с образовательной организацией быстро утрачивает свою значимость для обучающегося в силу начала активного обучения и переключения всего внимания на образовательный процесс.

С точки зрения контекстного ситуационно-средового проектирования личностно-развивающей среды, динамика смыслов в ситуации представляет собой бесконечное циклическое обогащение, переопределение всех видов контекстов для обучающегося в непрерывном образовании, вплоть до концептуального (ценностно-смыслового) контекста. Основанием для этого процесса выступают новизна и значимость личностно-средового взаимодействия (в познании, деятельности, общении). Деконтекстуализация в эволюционирующей коммуникативной ситуации в личностно-развивающей среде происходит на каждом ее этапе по мере продвижения вверх и фактически является ядром цикла адаптации к неопределенности (проблеме, коллизии), возникающей на таких этапах.

Цикл деконтекстуализации в процессе предметно-деятельностной активности (решения предметных задач, освоения умственных или двигательных действий и операций), разрешения проблемы или коллизии включает фазы:

– *создания контекста* – неопределенность (непонимание, сомнение, своеобразная коллизия);

– *насыщения контекста* информацией, релевантной запросам личности – осознание, генерализованное возбуждение сознания, концентрация на проблеме, поиск информации. Эта стадия представляется как расширение личностно-средового взаимодействия;

– *адаптации* – достижение результата, разрешение проблемы или коллизии и «уход» активности из сферы преимущественного контроля сознания, формирование нового опыта. Последующее восстановление контекста в неосознаваемом (собственно контекстном) виде в ходе дальнейшего личностно-средового взаимодействия (деятельности, познания, общения).

Так формируется субъективный опыт (предметно-деятельностный, коммуникативный, личностный). Очередное востребование контекста возникает при формировании новой проблемы или переживании новой коллизии, а также при осознании события с формированием обновленного отношения к своему личностному опыту, к себе, к окружающим в новом качестве. Переживание (осознание события) происходит на определенном этапе адаптационного цикла и является следствием разрешения предметно-деятельностной проблемы или личностной коллизии. Этот процесс можно представить как устранение в ситуации излишней неопределенности в личностно-средовых взаимодействиях и взаимоотношениях.

Расширение личностно-средового взаимодействия и адаптация к нему с формированием новых взаимоотношений представляют собой две чередующиеся тенденции, лежащие в основе личностно-средовой динамики. Эти тенденции характеризуют диалектику личностно-средовой метасистемы или диалектику личности в образовательной среде. Педагог должен учитывать, что в повседневной жизнедеятельности личностно-средовая метасистема функционирует в режиме «актуальной целостности», когда текущий личностно-средовой баланс позволяет стабильно осуществлять индивидуальные или личностные функции, в зависимости от характера актуальных притязаний и уровня развития личности. Это может быть жизнедеятельность в «ограниченных связях», «почти животный способ существования» (С.Л. Рубинштейн), или собственно личностный способ существования, для которого характерна субъектность, смыслотворчество, рефлексия и т. д. «Актуальная целостность» – это привычный способ личностно-средового взаимодействия в отношении новизны релевантных личности связей и отношений со средой. Границы «расширения-адаптации» во взаимодействии со средой в образовании индивидуальны для каждого обучающегося. Нарушение таких границ – путь к развитию личности, но выход за них всегда связан с личностным усилием, а именно с разрешением коллизии в ситуации, поэтому в педагогической практике осуществляется достаточно сложно.

Устраняя неопределенность, раскрывая для себя суть проблемы или разрешая коллизию, личность проходит цикл адаптации к динамике среды в широком смысле этого понятия. Не востребуя коммуникативных или концептуальных контекстов в ситуации, не переопределяя их, личность приспосабливается к ситуации, а востребуя их – изменяет ее. Таким образом, в повседневной педагогической практике в рамках предметной деятельности личность чаще всего адаптируется к ситуации, переопределяя в большей степени целевой и в незначительной степени концептуальный (ценностно-смысловой) контексты. Тем самым обучающийся создает предпосылки для будущей преадаптивной активности. Однако такие предпосылки будут тем ярче выражены, чем более будут переопределены контексты «высших уровней иерархии» (целевые контексты высоких уровней, коммуникативные в образовательной среде или концептуальные). Написание реферата обучающимся направлено на получение зачета или на усвоение материала в рамках его места и роли в общественных отношениях? Естественно, что ставить цель подготовки реферата, корреспондирующую со сферой смыслов и личностных ценностей, может только сам обучающийся, да и то далеко не в каждом случае, учитывая «принципиальную неосознаваемость» механизмов смыслового строительства, по Д. А. Леонтьеву.

В отличие от дидактического взаимодействия, взаимодействие субъектов воспитательного процесса отличается большей субъективной значимостью, глубиной и интимностью личностной коллизии, охватывающей сферу нравственных, эстетических, гражданских, служебных, трудовых и иных ценностей. Характер контекстов в соответствующих средах специфичен: перцептивные контексты в предметно-пространственной среде или целевые контексты в предметно-деятельностной среде более конкретны, легко объективируются, тогда как концептуальные процессы, как полагает Б. Баарс, требуют «более абстрактного уровня репрезентации»¹. Это значит, что ценностно-смысловую коллизию в образовательной среде невозможно «сформировать», «создать» для обучающегося на основе исключительно предметных задач. Для переживания ценности произведения искусства, будь то картина великого художника или классическое музыкальное произведение, недостаточно ее просто увидеть или его услышать, будучи вне соответствующего контекста. Необходимо иметь в своем личностном опыте такой контекст, что называется,

¹ Baars B.J. Указ. соч. С. 231.

«быть в контексте», быть готовым к знакомству с этим произведением. Ценностно-смысловое переопределение, смыслотворчество в образовательной среде не только востребует ее насыщение соответствующим концептуальным контекстом, но и определяет необходимость проектирования эволюционирующей коммуникативной ситуации, способствующей реализации указанных личностных функции.

§ 2.2. Эмпирическая оценка эффективности средообразующей педагогической деятельности проектирования сред непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел

Эмпирическое исследование образовательной среды как контекстно-зависимой системы, которая функционирует посредством потенциально релевантных ситуаций, осуществлялось методом опроса-анкетирования. На предварительном этапе исследования был определен перечень факторов, ассоциирующихся у респондентов с эффективным образованием. Такие факторы можно определить как контекстообразующие. Они определяются отношением субъектов к контекстообразующим, а значит к средообразующим объектам, предметам, явлениям окружающей действительности, а также другим субъектам. Респондентам предлагалось в открытом бланке опросника перечислить по степени значимости в убывающем порядке 10 ассоциативных признаков образовательной среды. По результатам обработки полученных данных был сформулирован перечень контекстообразующих факторов. На основном этапе исследования респондентам предлагалось провести ранжирование контекстообразующих факторов по степени их значимости. Результаты ранжирования приведены в таблице 2. В опросе-анкетировании приняли участие 55 сотрудников органов внутренних дел, являющихся выпускниками очной формы обучения Академии управления МВД России по различным направлениям подготовки магистратуры. 74 % выборки представили мужчины в возрасте от 29 до 40 лет. Стаж службы у 65 % испытуемых составил от 10 до 20 лет.

Результаты статистической обработки данных показывают наличие значимых различий между группами по уровню зависимой переменной – контекстных факторов ($p \leq 0,01$ – результаты на уровне высокой статистической значимости, табл. 2).

Результаты дисперсионного анализа контекстных факторов образовательной среды, ранжированных по рейтингу значимости

Friedman ANOVA and Kendall Coeff. of Concordance (Ранжирование ОС.ста) ANOVA Chi Sqr. (N = 55, df = 10) = 173,0159; p = 0,00000; Coeff. of Concordance = 0,31457; Aver. rank r = 0,30188						
№ в рейтинге	Variable (перемен.)	Average - Rank	Sum of - Ranks	Mean	Std.Dev.	Coef.Var.
1	Ф8	3,38	186,0	3,38	2,08	61,42
2	Ф2	3,60	198,0	3,62	2,52	69,65
3	Ф11	3,86	212,5	3,85	2,59	67,25
4	Ф5	5,20	286,0	5,22	2,47	47,33
5	Ф1	5,49	302,0	5,53	3,10	56,13
6	Ф7	6,25	343,5	6,24	3,19	51,08
7	Ф6	6,27	345,0	6,25	2,93	46,79
8	Ф10	7,54	414,5	7,53	2,92	38,85
9	Ф9	7,68	422,5	7,67	2,22	28,93
10	Ф4	8,27	455,0	8,25	2,14	25,98
11	Ф3	8,45	465,0	8,45	2,62	30,95

Общий коэффициент согласованности статистически значительно слабо выражен ($W=0,3$), что указывает на недостаточную меру согласия между респондентами относительно общего распределения факторов (Coefficient of Concordance = 0,6–0,7 считается показателем согласованности экспертного мнения). Это объясняется тем, что обучающиеся выражают субъективные взгляды и мнения относительно приоритета ассоциативных признаков эффективной образовательной среды.

Представление наблюдений и исследуемых переменных с помощью инструмента коробчатая диаграмма (box and whisker plot) демонстрирует как различие в значимости тех или иных контекстных факторов, так и вариативность исследуемых признаков (рис. 1). Однородным считаются переменные, имеющие коэффициент вариации менее 33 %. В нашем распределении это оказались факторы Ф9, Ф4, Ф3, занимающие в рейтинге соответственно 9, 10 и 11 места (табл. 3).

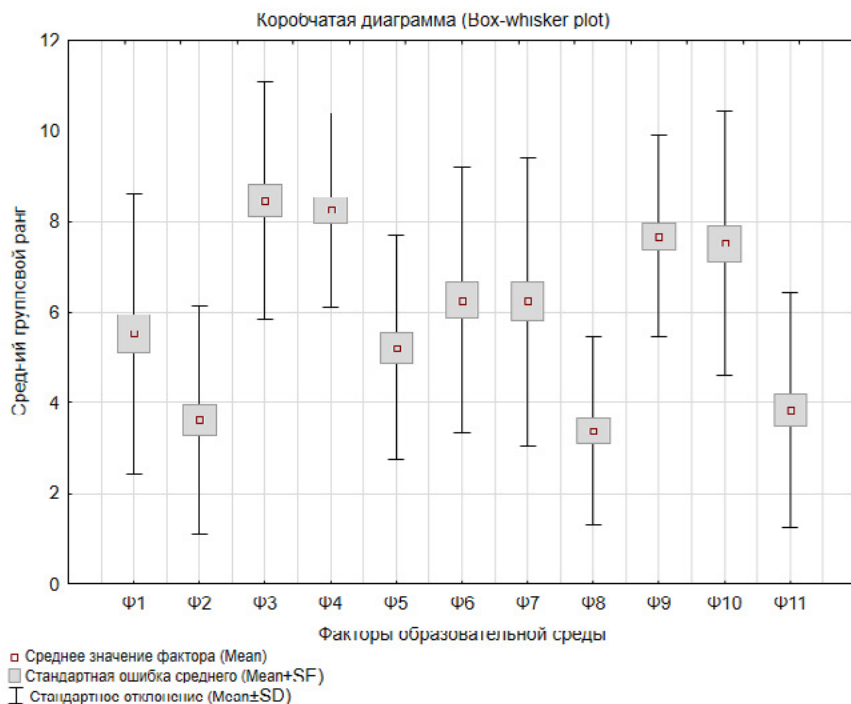


Рис. 1. Коробчатая диаграмма распределения контекстных факторов образовательной среды

Учитывая, что все факторы имеют статистически достоверное внутригрупповое различие, можно утверждать, что у большинства респондентов совпало мнение относительно наименьшей значимости факторов Ф9, Ф4, Ф3 в формировании развивающей образовательной среды. С другой стороны, не вызывает статистического противоречия утверждение, что оставшиеся факторы также наиболее важны в контекстах среды, но мнение относительно степени их важности у респондентов различается, что объясняется индивидуальными предпочтениями слушателей.

Статистический анализ позволил выделить четыре диапазона величин средних значений рангов, которые можно трактовать как степени значимости исследуемых ассоциаций (рис. 1, табл. 3).

Результаты ранжирования контекстобразующих факторов по степени значимости ассоциативных признаков образовательной среды

Рейтинг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Среднее значение рангов	3,38	3,60	3,86	5,20	5,49	6,25	6,27	7,54	7,68	8,27	8,45
Контекстобразующие факторы	Ф8	Ф2	Ф11	Ф5	Ф1	Ф7	Ф6	Ф10	Ф9	Ф4	Ф3
	Коммуникация с педагогическим составом	Академическая атмосфера	Преподаватели	Коммуникация с сокурсниками	Организация рабочего пространства	Творчество, инновационная деятельность	Библиотека, информационные ресурсы	Организация быта, отдыха и досуга	Спортивно-массовые и культурно-просветит. мероприятия	Принципы и традиции служебного поведения	Администрация курсов, факультетов и т. д.
	Диапазоны выраженности признака	Высокая значимость (выраженная значительно)		Выраженная значимость	Незначительно выраженная значимость		Низкая значимость (нев्यраженная)				

Ранжирование контекстных факторов по степени значимости для респондентов ассоциативных признаков личностно-развивающей образовательной среды создало представление о сложном составе структуры среды, исходя из релевантных для личности обучающегося контекстов перцепции и образов-представлений, целевых, коммуникативных и концептуальных контекстов. Многообразие контекстов, указывающее на широкий спектр индивидуальных предпочтений и обусловленных уникальностью личности,

может быть использовано педагогом в качестве ориентира в деятельности по проектированию личностно-развивающей образовательной среды.

Обсуждение результатов. Проведенное эмпирическое исследование и статистические процедуры обработки данных показывают многообразие и различную значимость средового контекста для обучающихся. Высокую значимость для обучающихся в формировании личностно-развивающей среды имеют коммуникативные контексты (коммуникация с педагогическим составом). Неслучайно, именно преподаватели как средообразующие субъекты замыкают тройку лидеров наиболее востребованных факторов эффективной среды. Именно они могут задавать характер контекста, релевантного динамично изменяющимся запросам обучающихся. Этот факт не указывает однозначно на то, что педагоги генерируют ситуации вербализации концептуальных контекстов в ценностно-смысловой ориентировке, но говорит о том, что обучающиеся воспринимают их как субъектов, от которых зависит успешность образования в целом. При этом педагогическое взаимодействие может эффективно осуществляться и в динамике целевых контекстов, что будет несомненным профессионально-личностным прогрессом для обучающегося, и в динамике деконтекстуализации концептуальных контекстов, что будет указывать на нерядовую ситуацию перехода к ценностно-смысловому переопределению.

Наличие в диапазоне высокой значимости такого контекстообразующего фактора как академическая атмосфера в совокупности с указанными выше факторами лишь подтверждает сделанные выводы о востребованности обучающимися среды профессионального и личностного роста и развития. Фактор академической атмосферы, коррелирующий изначально с контекстом перцепции и образов-представлений, становится в рассматриваемой сложной структуре контекстного влияния коррелирующим отчасти с целевым, отчасти с коммуникативным контекстом. Даже не раскрывая точное определение этого понятия, слушатели связывают академическую атмосферу с контекстами, которые выступают альтернативой и даже антитезой служебной атмосфере, хорошо известной им в силу наличия богатого жизненного и служебного опыта. Академическая атмосфера ассоциируется у взрослых обучающихся со свободной и открытой коммуникацией с преподавателями, возможностью вести диалог, высказывать свое мнение, спорить и отстаивать собственную точку зрения. Исходя из этого, объяснима низкая значимость в формировании востребованной слушателями образовательной среды принципов и традиций служебного взаимодействия,

отличающегося единоначалием, строгой субординацией и личностными ограничениями.

Едва ли можно оспорить, что в наделении образовательной среды личностно-развивающими свойствами определяющую роль играет личность педагога. Это утверждение звучит как педагогическая аксиома, хотя попытки сформировать свободную от «субъективного влияния» личности педагога образовательную среду в технологически насыщенных современных условиях предпринимаются регулярно. Контекстное наполнение эволюционирующей коммуникативной ситуации утверждает незаменимую роль педагога в средообразующей деятельности. Контекст – это не статичный фактор среды, а результат усилий личности педагога и личности обучающегося, которые во взаимодействии создают благоприятные ситуационно-средовые условия для развития. Например, известно, что контекст определяет успешность и эффективность применения педагогического средства, метода или методического приема – один и тот же прием, удачный в одном случае, будет неэффективным в другом, что достаточно сложно учитывать в «машинных» (мультимедийных, дистанционных, электронных и других) технологиях.

Диалогическая природа конструирования личностного опыта, отражающая специфику процессуально-содержательного единства соответствующих педагогических условий развития личности, подчеркивает необходимость принятия личностно- и субъектно-центрированной методологической позиции педагога в качестве его ориентировочной основы деятельности при проектировании личностно-развивающей среды в непрерывном образовании. В этой связи показательно, что коммуникация с сокурсниками и одногруппниками относится к контекстообразующим факторам, достаточно явно выраженным по степени значимости ассоциативных признаков образовательной среды, в отличие от возможностей, предоставляемых библиотекой, многочисленными справочными и информационными ресурсами. Однако мы уже отмечали, что коммуникативные контексты ценны не сами по себе, а той связью, которую они демонстрируют с концептуальными контекстами. Неслучайно чаще всего смыслообразующая функция контекста, на которую указывают Н. В. Гришина, А. А. Вербицкий и другие ученые, рассматривается через диалогические формы взаимодействия между субъектами педагогического процесса, а также через интерпретационные механизмы смыслообразования.

Необходимо указать, что целевой контекст служебной деятельности значительно выражен в ведомственных образовательных организациях МВД России, однако в целом он незначительно востребован взрослыми слушателями, на что указывает отношение респондентов к служебным традициям, администрации образовательной организации, администрации факультетов и курсов, выраженное в связи с вкладом в генерацию личностно-развивающей среды. Этому факту можно найти несколько объяснений. Во-первых, указанные субъекты организации образовательной деятельности, объективно выполняющие важнейшие организационно-управленческие и обеспечительные функции, ассоциируются у слушателей исключительно со служебными взаимоотношениями (организация несения службы и проживания в общежитии, контроль служебной дисциплины в обучении и быту и т. д.). Во-вторых, обучающиеся больше и ближе взаимодействуют с педагогами, чем с администрацией образовательной организации. Однако это не относится к администрации курсов и факультетов, с которыми слушатели взаимодействуют еще теснее, чем с преподавателями. Учитывая достаточно высокую степень согласованности респондентов относительно незначимых контекстных факторов (принципы и традиции служебного поведения, администрация курсов, факультетов), можно прийти к выводу, что контексты личностно-развивающего образования вступают в противоречие с факторами, чрезмерно регламентирующими и ограничивающими личностную активность. Практически, это выражается в неприемлемости взрослыми обучающимися излишнего контроля и опеки в образовательном взаимодействии, непринятие непосредственных форм доминирования среды над личностью.

Рассматривая многообразие и сложную структуру влияния контекста на обучающихся через призму этапов эволюционирующей коммуникативной ситуации в личностно-развивающей среде непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел, следует отметить, что незначительно выраженная значимость целевого контекста служебной деятельности позволяет сделать ряд важных выводов. Достоверность и актуальность этих выводов подкрепляется статистически значимой согласованностью респондентов относительно характера факторов, имеющих низкую значимость в личностно-развивающей среде, к которым относятся и факторы принципов и традиций служебного поведения. Собственно принципы и традиции служебного поведения относятся к целевым, а также концептуальным

контекстам, поскольку они являют собой важнейшие ценности служебной деятельности. В данном случае исследуемый фактор может интерпретироваться как «текст» – социально-культурное значение, отражающее ценность. Невыраженность в доминирующих контекстах этого фактора свидетельствует о недостаточной эффективности ценностно-смыслового переопределения для всех респондентов. В этом они демонстрируют единство. И, конечно, именно педагогический состав образовательной организации, а не ее администрация или администрация курса, должен играть определяющую роль в проектировании эволюционирующей коммуникативной ситуации. Та самая адаптация личности к службе в широком смысле этого понятия, адаптация с самообразованием и преобразованием среды, а не ее доминированием, предполагает личностно обусловленные ограничения сотрудника, коррелирующие с чувством долга и принятием ответственности.

Косвенно на это положение указывает отношение респондентов к творчеству и инновационной деятельности, которые не вошли в ряд значимых для респондентов контекстных факторов образовательной среды. Это целевые контексты высокого уровня, отражающие связь с концептуальными контекстами. Деятельность, в том числе творческая, реализуется на основе цели, в которой представлена широкая, порой противоречивая палитра мотивов и смыслов человека. При этом, как отмечает Н. В. Гришина, в отличие от мотивов и потребностей, цель деятельности всегда контекстозависима, поскольку «она всегда связана с ситуациями жизнедеятельности, в рамках которых человек ставит перед собой конкретные задачи или отдаленные цели»¹. Иными словами, целевая ориентация личности всегда контекстозависима и, если слушатели не фиксируют высокую значимость творчества и инновационной деятельности в образовании развивающей среды, то это не означает, что у них нет такой потребности. Скорее всего, целесообразность такой деятельности ставится под сомнение обучающимся как субъектом образования в силу сопоставления личностных возможностей и средовых ограничений, представленных в соответствующих образовательных ситуациях. Учитывая, что творческая и инновационная деятельность являются следствием организации человеком способа жизнедеятельности, в котором он «осуществляет

¹ *Гришина Н.В.* Целевая регуляция поведения человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. Вып. 3. С. 310–323. С 313.

смыслы и реализует ценности» (В. Франкл¹), демонстрируемая респондентами личностная позиция основывается не столько на собственных потенциальных возможностях, что характерно для открытого развития, сколько на актуальных средовых условиях, корреспондирующих с доминантой неопосредованных причинно-следственных изменений. В данном случае контексты характеризуют «человека-в-ситуации» (Н. В. Гришина), а именно – человека в ситуации адаптации и доминирования среды.

С одной стороны, образовательная среда с соответствующими невыраженными личностно-развивающими средовыми контекстами может и не представлять благоприятных условий для творческой деятельности. С другой стороны, сам обучающийся может не востребовать соответствующие контексты и находиться (оставаться) в ситуации адаптации или когнитивной ориентировки (терминология приведена согласно концепции Н. В. Ходяковой). В таком случае для обучающегося будут неактуальны контексты творчества и инноваций, даже если они генерируются личностно-обусловленным отношением со стороны педагога. Объяснимо, что в образовательной практике репродуктивно-воспроизводящего типа, с преимущественным проявлением когнитивной ориентировки в знаниевой среде, контексты творчества большей частью не востребуются обучающимися. Это обстоятельство вызвано устоявшимся типом закрытого личностно-средового взаимодействия и является проявлением устойчивой защитной реакции личности в виде приспособления к доминирующей среде.

Наблюдаемая динамика и даже конкуренция контекстов отражают множественность иерархичность сред. Неслучайно исследователи указывают на релевантность средовых контекстов конкретной личности, данной ей в ситуационном взаимодействии. Так, P. Bhargava, S. Krishnamoorthy, A. Agrawala полагают, что «релевантный контекст является подмножеством общего контекста и, вероятно, будет меняться по мере изменения ситуации»². K.J. Rohlfing с соавторами утверждают, что

¹ Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. С. 73.

² Bhargava P., Krishnamoorthy S., Agrawala A. (2012). An ontological context model for representing a situation and the design of an intelligent context-aware middleware // Conference: Proceedings of the 2012 ACM Conference on Ubiquitous Computing. DOI:10.1145/2370216.2370436. URL: https://www.researchgate.net/publication/262215038_An_ontological_context_model_for_representing_a_situation_and_the_design_of_an_intelligent_context-aware_middleware (дата обращения: 21.03.2025).

релевантная часть информации в ситуации зависит от интерконтекста, «поскольку одна и та же ситуация, данная в разных интерконтекстах, предоставляет актору разные релевантные фрагменты информации»¹. При этом понимание контекстов как стимулов лишает личность творческого начала и самой возможности смыслообразующей динамики личностно-средового взаимодействия. В этом случае педагогическая ситуация, основанная на диспозиции контекста среды и личности, сводится к формированию у обучающегося готовности «воспринимать стимулы, связанные с их принадлежностью к конкретной группе»².

Эти аргументы объясняют низкую значимость для обучающихся, например, спортивно-массовых и культурно-просветительских мероприятий, организуемых преимущественно для образования позитивных индивидуальных и коллективных эффектов (диапазон «Выраженный незначительно»). Средовой контекст высокой значимости индивидуальных спортивных достижений – соревновательный дух, движение вперед, активность, стремление к победе, развитие, успех, благоприятная перспектива, здоровый образ жизни, престиж, прикладные навыки, характер, воля и иные – дается как инвариантный императив по форме и содержанию, что не может соответствовать потребностям абсолютно всех респондентов. Аналогично, личностная значимость культурно-просветительской деятельности была бы выше в том случае, если бы содержательный контекст таких мероприятий не ослаблялся императивом целенаправленного формирования в сознании взрослых обучающихся гражданской идентичности и иных безусловно важных и необходимых для сотрудника органов внутренних дел морально-психологических качеств и личностных свойств³.

¹ *Rohlfing K.J., Rehm M., Goecke K.* (2003). Situatedness: The Interplay between Context(s) and Situation // *Journal of Cognition and Culture*. P. 132–156. DOI:10.1163/156853703322148516. URL: https://www.researchgate.net/publication/233719566_Situatedness_The_Interplay_between_Contexts_and_Situation (дата обращения: 09.03.2025).

² *Sagiv L., Roccas S., Hazan O.* (2012). Identification With Groups: The Role of Personality and Context *Journal of Personality // The Authors Journal of Personality*. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2011.00733.x. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21446952/> (дата обращения: 21.03.2025).

³ Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации : приказ МВД России от 27 августа 2024 г. № 500 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202409200024> (дата обращения: 21.03.2025).

Проблема рассогласования формы и содержания является, вероятно, классической для образования. В 1980-х годах И. Я. Лернер показывает важность процессуально-содержательного единства в обучении и воспитании. Рассматривая методы обучения и воспитания, ученый обращает внимание, что методы сами по себе не гарантируют достижение целей обучения и воспитания, они выступают в качестве соответствующих средств, форм и приемов лишь при условии, если они значимы для ученика, соотносятся с его потребностями, мотивами, индивидуальной системой ценностей¹. Обратим внимание, что цели деятельности взрослых обучающихся выстраиваются с учетом контекста императивной среды, когда в ней значим внешний эффект социального заказа, принятого к исполнению в полном объеме при проведении культурно-просветительских мероприятий. Однако в действительности важно то содержание взаимодействия со средой, которое несет смыслообразующую функцию для личности обучающегося и познается нами в данном исследовании через динамику контекстов в эволюционирующей коммуникативной ситуации.

Взвешенный взгляд на вариацию личностно-средовых диспозиций определяет необходимость благоприятного отношения педагога к естественной неоднородности и разнообразию мнений обучающихся относительно значимости отдельных контекстных факторов образовательной среды. Такое разнообразие мнений является отражением субъектности обучающегося и показывает необходимость наличия в образовательной среде разнообразного и множественного контекста. Это положение обусловлено тем, что многообразие контекста среды востребуется личностью в связи с многообразием личностных потребностей, познав которые, педагог уже не может их игнорировать и ограничиваться в своей средообразующей деятельности только приоритетом стандартизированных профессионально важных свойств и качеств личности сотрудника. Служебные контексты, несущие морально-нравственные императивы, заданы в образовательной среде извне, следовательно, распознаются и востребуется личностью исключительно в динамике личностно-развивающей ситуации.

Динамику контекстов можно представить, опираясь не только на этапы эволюционирующей коммуникативной ситуации, но и на этапы ситуации в соответствии с концепцией

¹ Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М., 1987. С. 42–43.

ситуационно-средового подхода к проектированию образования по Н. В. Ходяковой. Переход к самоопределению и самодетерминации характеризуется сменой источников развития личности от среды в сторону самой личности, и этот процесс сопровождается трансформацией актуальных для личности и востребуемых ею средовых контекстов. Полагаем, что ситуация развивающего личностно-средового взаимодействия в непрерывном образовании взрослых может быть представлена как нелинейный процесс, отличающийся структурно-динамическим характером, специфичным в отношении взрослых. В таком процессе будет сглажена строгость иерархии этапов, а если у обучающегося уже сложилась целостная ориентировка, то его личностная позиция может постоянно корректироваться не только целевыми контекстами (предметно-деятельностной ориентировки) и концептуальными контекстами (ценностно-смысловой ориентировки), но и целевыми контекстами адаптации через уточняющиеся представления о собственной личностной позиции и своей роли в среде. Иными словами, доминирующая конфигурация контекстов в своей иерархии определяет и целевые контексты в их широком диапазоне адаптации-преобразования (от адаптивной до творческой деятельности), и контексты коммуникации, и контексты перцепции и образов-представлений.

Примечательно, что целостная ориентировка в большей степени, чем ценностно-смысловая ориентировка, предполагает наличие выраженности целевых контекстов адаптации в личностной активности. Однако такая адаптация не может отождествляться с приспособлением к доминирующей среде. Не каждая развивающаяся личность и не в каждой ситуации преодолевает доминирующее средовое влияние. С этой точки зрения личностная позиция обучающегося, познающего ценностно-смысловую ориентировку в ходе попыток вербализации концептуальных контекстов, будет характеризоваться как познание и защита своих ценностей с предрасположенностью к средопреобразованию. Меньшая степень принятия личностью адаптивных контекстов на этапе ценностно-смысловой ориентировки обусловлена тем, что личность здесь утверждает свои смыслы и отстаивает их, воспринимая попытки повлиять на них как внешнее вмешательство. Компромисс с доминирующей средой менее возможен на данном этапе ситуации развития.

В то же время личностная позиция обучающегося в ситуациях целостной ориентировки с уже состоявшейся деконтекстуализацией концептуальных контекстов (смысловым переопре-

делением) будет отличаться готовностью к самопреобразованию, самоограничению, наряду с средопреобразованием. Лишь в определенных самим сотрудником ситуациях целостной ориентировки он сознательно принимает необходимость адаптации в качестве лично обусловленной ответственности. При этом значимость целевого контекста служебной деятельности в таком адаптивном поведении подчиняется доминанте концептуальных контекстов. Личностный выбор служебных ограничений – это исключительно внутренне обусловленное принятие средовой доминанты. В данном случае средовой контекст не императивен с внешней стороны для личности, потому что она находится в ситуации целостной ориентировки и готова к взаимному диалогу со средой. Это позволяет взрослому обучающемуся оперативно принять решение в ситуации и выстроить отношения в диспозициях со средой на основе собственной личностной позиции, в том числе, при необходимости проявив сознательное ограничение активности, тем самым в действительности, проявив подлинную «самость» в ситуации.

Учитывая, что множественность контекстов обусловлена динамикой самого личностного развития, можно полагать, что по мере перестройки ориентировки обучающегося в лично-средовой ситуации, изменяется востребованность в том или ином содержании средовых контекстов. Этот процесс выступает проекцией динамики внутреннего смысла и внешней значимости, отражением внутренних процессов «переживания» ситуации (Л. С. Выготский), ведущих к образованию личностных смыслов и ценностей. Например, согласно принятой нами в качестве методологической основы концепции Н. В. Ходяковой, такая динамика представлена сменой когнитивной, предметно-деятельностной, ценностно-смысловой, целостной ориентировки. В других теориях переход к личностным смыслам основан на формировании психологических механизмов идентификации и обособления (В. С. Мухина), адаптации, индивидуализации и интеграции (А. В. Петровский) и т. д. Таким образом, ситуационно-средовая интерпретация контекстообразующих факторов образовательной среды позволяет интерпретировать смыслообразующий контекст как динамичный феномен в эволюционирующей коммуникативной ситуации, который имеет средовую природу, но создается не просто средой, а в среде соответствующими субъектами образования. Динамика релевантных личности контекстов отражает ситуационно протекающий процесс личностного развития.

Резюме ко второй главе.

1. Личностно-развивающая среда в образовании в целом и в непрерывном образовании, в частности, может быть представлена в своем содержательно-процессуальном единстве эволюционирующей коммуникативной ситуацией, в которой динамика смысловых образований осуществляется в различных контекстах среды. Такая динамика отражает изменение личностной позиции обучающегося, корреспондируя с процессами трансформации смысловых образований – смыслообразованием, смыслоосознанием и смыслостроительством (Д. А. Леонтьев), которые можно считать специфическим содержанием этапов эволюционирующей коммуникативной ситуации.

2. Контекстные взаимодействия, осуществляющиеся для личности по принципу конкуренции (соперничества) или кооперации (объединения, сотрудничества), выступают отражением текущих потребностей, целей и ценностей личности и могут интерпретироваться как активная или пассивная фаза динамики смысловых образований в ситуации развития. Доминантные контексты предстают как согласованные и непротиворечивые контексты различных видов, иерархически взаимодействующие в механизмах повседневного адаптивного поведения. Это период невыраженной смысловой динамики, поскольку здесь контексты выступают в своей собственно неосознаваемой или малоосознаваемой роли предустановки на будущее (предситуации). Такой период временной гармонии контекстов может существовать на любой стадии или этапе ситуации развития.

При возникновении в ситуации личностно-средового взаимодействия предметной проблемы в деятельности или личностной коллизии проявляется действие конкурирующих контекстов, способных внести и позитивные, и деструктивные изменения в смыслообразующие контексты и актуальную иерархию целей деятельности человека. Конкурирующие контексты указывают на нарушение сложившейся временной гармонии, обострение и нарастание напряженности личностно-средовой диспозиции и потребность в устранении указанных противоречий. Это активная фаза смысловой динамики, поскольку здесь контексты начинают осознаваться в различной степени, зависимой от их иерархического уровня.

3. Динамика смысловых образований представляет собой бесконечное циклическое обогащение, переопределение всех видов контекстов для обучающегося в ситуации, вплоть до концептуального контекста в ценностно-смысловой и целостной

ориентировке. Основанием для этого процесса выступает новизна и значимость личностно-средового взаимодействия в познании, деятельности, общении. Деконтекстуализация в эволюционирующей коммуникативной ситуации в личностно-развивающей среде происходит на каждом ее этапе по мере продвижения вверх и фактически является ядром цикла адаптации к неопределенности (проблеме, коллизии), возникающей на таких этапах.

4. Цикл деконтекстуализации в процессе предметно-деятельностной активности (решения предметных задач, освоения умственных или двигательных действий и операций) или в ходе разрешения проблемы (коллизии) включает фазы: создания контекста, насыщения контекста информацией, релевантной запросам личности (осознание), адаптации (собственно контекстуализация). Вербализация смыслов, интерпретируемая как деконтекстуализация, связана с формированием, осознанием и разрешением проблемы или коллизии в ситуации. В этом механизме коллизия является неотъемлемым элементом смыслоосознания и смыслостроительства. Смыслостроительство происходит тогда, когда вербализация осуществляется на более высоком уровне смысловой иерархии, отличающимся от «операционного» смысла отдельной деятельности или ее операций. Расширение личностно-средового взаимодействия и адаптация к нему с формированием новых взаимоотношений представляют собой две чередующиеся тенденции, лежащие в основе личностно-средовой динамики. Эти тенденции характеризуют диалектику личностно-средовой метасистемы или диалектику личности в образовательной среде.

5. Контекстное проектирование личностно-развивающей среды предстает как педагогически целесообразная последовательная актуализация различных уровней смыслообразующего контекста на различных этапах эволюционирующей коммуникативной ситуации, в результате которого у обучающихся посредством реализации личностной функции смыслотворчества формируется соответствующий личностный опыт, корреспондирующий с целями развития личности в образовании.

6. Этапами эволюционирующей коммуникативной ситуации в личностно-развивающей среде непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел являются: этап первичного восприятия и создания представления о среде; адаптация и смыслообразование в целевых контекстах среды; самореализация и смыслообразование в целевых контекстах среды; смыслоосознание в коммуникативных контекстах среды (ценностно-

смысловая ориентировка); смыслостроительство в концептуальных контекстах среды (ценностно-смысловое переопределение); преобразование среды (самоактуализация, реализация целостной ориентировки).

Ценностно-смысловое переопределение обучающегося, формирование опыта смысловорчества в образовательной среде не только востребует ее насыщение соответствующим концептуальным контекстом, но и определяет необходимость проектирования целостной эволюционирующей коммуникативной ситуации через реализацию педагогических стратегий, способствующих сдвигу утилитарных целей деятельности к субъективным смыслам, которые формируются в контекстах социокультурных ценностей. Такое восхождение к личности в образовании имплицитно подразумевает и обратный процесс проявления субъектности и обогащенной личностной позиции обучающегося в ситуациях, востребующих контексты образов-представлений, целевые, коммуникативные и концептуальные контексты.

7. Эмпирическое исследование образовательной среды как контекстно-зависимой системы позволило создать представление о сложном составе структуры среды, исходя из релевантных для личности обучающегося контекстов перцепции и образов-представлений, целевых, коммуникативных и концептуальных контекстов. Наибольшими возможностями в генерации смыслообразующих контекстов образовательной среды обладает педагогический состав образовательной организации. Наименьшими – факторы и субъекты организации образовательных отношений, императивно ограничивающие личностную активность обучающихся.

Высокую значимость для обучающихся в формировании личностно-развивающей среды имеют коммуникативные контексты, что не указывает однозначно на ситуацию вербализации концептуальных контекстов в ценностно-смысловой ориентировке, но говорит о значимой для обучающихся роли педагогов в образовании. Диалогическая природа конструирования личностного опыта, отражающая специфику процессуально-содержательного единства соответствующих педагогических условий развития личности, определяет ценность коммуникативных контекстов в той связи, которую они имеют с концептуальными контекстами.

Низкая значимость в формировании востребованной слушателями образовательной среды принципов и традиций служебного взаимодействия, отличающегося единоначалием, стро-

гой субординацией и личностными ограничениями, указывает на ситуацию противоречия между востребованной обучающимися среды профессионального и личностного роста и развития и факторами, чрезмерно регламентирующими и ограничивающими личностную активность. Принципы и традиции служебного поведения относятся как к высшим целевым, так и к концептуальным контекстам, поскольку они являют собой важнейшие ценности служебной деятельности. Их невостребованность свидетельствует о недостаточной эффективности ценностно-смыслового переопределения для всех респондентов. Согласно разработанной нами этапности эволюционирующей коммуникативной ситуации, обучающиеся находятся на этапе перехода от самореализации и смыслообразования к смыслоосознанию в коммуникативных контекстах среды. Косвенно это подтверждается отношением респондентов к творчеству и инновационной деятельности, которые не вошли в ряд значимых для респондентов контекстных факторов образовательной среды. Служебные контексты, несущие морально-нравственные императивы, заданы в образовательной среде извне, следовательно, могут быть интерпретированы и востребованы личностью в концептуальных и коммуникативных контекстах исключительно в динамике личностно-развивающей ситуации.

Ситуация развивающего личностно-средового взаимодействия в непрерывном образовании взрослых может быть представлена как нелинейный процесс, отличающийся структурно-динамическим характером, специфичным в отношении взрослых обучающихся. В таком процессе будет сглажена строгость и четкая последовательность этапов, а доминирующая конфигурация контекстов в своей иерархии определяет частные взаимоотношения контекстов перцепции и образов-представлений, целевых контекстов в их широком диапазоне адаптации-преобразования, контекстов коммуникации и концептуальных контекстов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии рассмотрены теоретико-методологические предпосылки проектирования личностно-развивающей среды сотрудников органов внутренних дел в непрерывном образовании. Концептуальные положения проектирования личностно-развивающей среды сотрудников органов внутренних дел в непрерывном образовании представлены основными понятиями концепции, принципами и закономерностями проектирования личностно-развивающей среды, а также этапами ее проектирования и особенностями их реализации в педагогической практике. В монографии раскрывается также опыт проектирования сред непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел и рассматривается роль смыслообразующих контекстов в формировании среды личностного развития в образовании.

Освещение специфики проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании взрослых на основе ситуационно-средовых механизмов имеет существенное прикладное значение для педагога. Такой подход создает возможности для ориентировочной средообразующей деятельности, основанной на «челночной» динамике контекстов в эволюционирующей коммуникативной ситуации, которая существенно дополняет последовательную и поэтапную восходящую схему развития от адаптации к творчеству. Взрослый обучающийся, показывающий прогрессивную динамику развития личности в образовании, не может не испытывать противоречия ситуаций ценностно-смысловой ориентировки. Ситуации с включением средовых адаптивных и преобразующих контекстов, конкурирующих в среде, будут способствовать ценностному переопределению, ревизии смыслов, тем самым – будут расширять личностные возможности обучающихся, поскольку такие образовательные ситуации потребуют включения личностных функций. Учет динамики смыслообразующих контекстов является важной частью средообразующей деятельности педагога и реализуется как важнейшая педагогическая функция проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001. 304 с.

Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997. 215 с.

Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997. 42 с.

Аллахвердов В. М. Экспериментальная психологика. Т. 1. Сознание как парадокс СПб., 2000. 517 с.

Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975. 447 с.

Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М. : Смысл, 2002. 480 с.

Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / 3-е изд., испр. и доп. М. : Смысл: Изд. центр «Академия», 2007. 526 с.

Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В. [и др.]. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 4.

Батищев Г. С. Философско-педагогические произведения. Т. 2. Бийск, 2015. 602 с.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 423 с.

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 190 с.

Бехтель Э. Е, Бехтель А. Э. Контекстуальное опознание. СПб. : Питер, 2005. 336 с.

Бодалёв А. А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998. 165 с.

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.

Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / матер. к 4-му засед. методолог. сем. 16 ноября 2004 г. М., 2004. 84 с.

Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : АСТ, Астрель, 2008. 670 с.

Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1999. 332 с.

Гершунский Б. С. Философия образования. М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М., 1995. 448 с.

Глуханюк Н. С., Гершкович Т.Б. Поздний возраст и стратегии его освоения / 2-е изд., доп. М., 2003. 112 с.

Гришина Н.В. Проблема концептуализации контекста в современной психологии // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3.

Гришина Н.В. Целевая регуляция поведения человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. Вып. 3.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.

Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М. : Педагогика, 1982. 160 с.

Знаков В.В. Психология понимания. Проблемы и перспективы. М., 2005. 448 с.

Исаев Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. 431 с.

Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996. 188 с.

Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. М., 2007. 352 с.

Краевский В. В., Полонский В.М. Методология для педагога : теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. 324 с.

Кунавцев Т.С. Концепция педагогической поддержки личностного саморазвития сотрудника органов внутренних дел в непрерывном образовании : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2024. 432 с.

Левин К. Динамическая психология : избранные труды. М., 2001. 572 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 352 с.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2. М., 1983. 320 с.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / 3-е изд. М. : Смысл, 2007. 510 с.

Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. СПб., 1996. 175 с.

Лобок А. Вероятностный мир : опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург, 2001. 223 с.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1999. 349 с.

Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин, 1992. 479 с.

Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М., 1992. 270 с.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 1. Педагогические произведения 1922–1936 гг. / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. 1983. 365 с.

Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / под ред. Г. С. Макаренко. М. : Академ. пед. наук РСФСР, 1949. 132 с.

Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 193 с.

Мухина В. С., Хвостов А. А. Отчуждение от себя: о саморазрушающих страхах человеческих. М. : МПГУ, 2011. 200 с.

Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л. : Изд. ЛГУ, 1960. 426 с.

Мясищев В. Н. Психология отношений. М., 1998. 362 с.

Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. М., 2007. 288 с.

Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев. М. : Касталь, 1993. 412 с.

Петровский В. А. Единомножие «Я»: «надситуативное интервью» с юбиляром о нем самом и его трудах. URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2020/08/16/1586618803/Надситуативное%20интервью%20с%20В.А.%20Петровским.pdf>. (дата обращения: 12.04.2024).

Поляков С. Э. Концепты и другие конструкции сознания. СПб., 2017. 624 с.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 508 с.

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959. 354 с.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 424 с.

Сердюк Н. В. Развитие герменевтического подхода в педагогической деятельности руководителя органа внутренних дел // Полицейская деятельность. 2013. № 2.

Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М., 1998. 180 с.

Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.

Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. М. : Логос, 2012. 448 с.

Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2010. 261 с.

Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. 395 с.

Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений. М., 2004. 253 с.

Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983. 284 с.

Сушков Р.Г. Психология взаимоотношений. М. : Акад. проект; Екатеринбург: Ин-т психологии РАН, 1999. 447 с.

Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т. 2. М. : Педагогика, 1985. 360 с.

Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М. : Наука, 1966. 450 с.

Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб., 2001. 416 с.

Ульянова И.В. Феномен «смысл жизни» в образовательном процессе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 88.

Ухтомский А.А. Избранные труды. Л., 1978. 358 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013. 465 с.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989. 554 с.

Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М., 1994. 329 с.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997. 365 с.

Vaars B. J. A Cognitive Theory of Consciousness. The Wright Institute Berkeley, California: Cambridge University Press, 1989. P. 14. URL: <https://archive.org/details/cognitivetheoryo0000baar/mode/2up> (дата обращения: 12.03.2025).

Mobilis in mobili. Личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Г. Асмолова. М., 2018. 537 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Литвин Дмитрий Владимирович

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ
В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ
СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

Монография

Редактор: *С. О. Чеботарёва*
Верстка *С. Х. Аминова*

Подписано в печать 06.11.2025. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 7,67. Уч.-изд. л. 6,83. Тираж 43 экз. Заказ 54у

Академия управления МВД России.
125171, Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8

ISBN 978-5-908091-02-2



9 785908 091022 >