

УДК 37.032

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-1-20-37

ЛИЧНОСТНЫЙ ОПЫТ И ЕГО ЭВОЛЮЦИЯ В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Литвин Д. В.*Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации
125993, г. Москва, ул. Александра и Зои Космодемьянских, д. 9, Российская Федерация*

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена научными достижениями современной педагогики в сфере личностно-ориентированного образования и проектирования личностно-развивающей образовательной среды, обращающими внимание педагога на учёт личностных потребностей обучающихся в осознании смысла образования, самообоснования, творческого саморазвития. С другой стороны, в широкой педагогической практике в духе классической рациональности распространён формализованный логико-системный подход к педагогическому знанию, в том числе в области воспитательного взаимодействия. Такой подход рассматривает результат образования в связи с императивным субъект-объектным воздействием, с научением. Успешность образования определяется соответствием набора редуцированных личностных качеств установленному и стандартизированному образцу, определяющему паттерны деятельности и поведенческой активности обучающегося.

Цель исследования: раскрыть историко-педагогические особенности становления педагогического феномена личностного опыта и особенности его формирования у обучающегося в преломлении концепции средового подхода к проектированию личностно-развивающего образования.

Методы исследования включают: методы формальной логики (анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и аналогия, обобщение и другие); анализ педагогических концепций в контексте системы ориентиров (ценностей), определяющих педагогическое мышление; историко-педагогическое сравнение.

Научная новизна/теоретическая и/или практическая значимость исследования заключается в том, что впервые основой для интерпретации личностного опыта как результата образования в контексте необходимого условия проектирования личностно-развивающей среды выступает концепт личностно-средовой целостности. Личностно-средовая целостность, рассматриваемая нами как метасистема, является особой субъект-содержащей сложной системой (М. Гелл Манн, В. И. Аршинов, Я. И. Свирский, В. Г. Буданов, П. К. Гречко и др.). Диалектика такой метасистемы основывается на средовых процессах и механизмах, которые представляются важнейшими для педагога в его проектировочной деятельности. Ключевыми элементами диалектики выступают отношения образовательной среды как внешнего, но обладающего свойством полимодальности становиться частью внутреннего, с одной стороны, и развивающейся личности в контексте субъективной реальности, внутреннего мира человека (по В. И. Слободчикову), с другой стороны.

Результаты исследования. Развитие отечественной педагогики в контексте единственно верной и правильной методологической основы в виде диалектического материализма отразилось на педагогической интерпретации сущности личности, её функций, личностного опыта и особенностях педагогического инструментария, направленного на императивное формирование и воспитание. Педагогические идеи относительно личностного опыта как цели образования эволюционируют в различных научных школах по пути его интерпретации от объективно-

обусловленного и субъективно-обусловленного опыта к средовому толкованию личностного опыта в различных формах и соотношениях объективного и субъективного. Личностный опыт как искомый результат современного личностно ориентированного образования детерминирован динамикой субъективной реальности участников образовательного взаимодействия в образовательной среде. Такой опыт как неотъемлемая часть процесса онтологизации субъекта, как часть диалектики становления самой личности, её сущностных свойства и качеств, формируется в контексте субъективной реальности, её семантической основы. Опыт реализации личностных функций закономерно обусловлен диалектикой взаимоотношений личности и среды, способствует внутренней обусловленности активности субъекта, его преобразующей направленности.

Выводы. Генерация субъективной реальности участниками образовательного взаимодействия и, что важно, её динамика в образовательной среде выступают основой для возникновения развивающих свойств среды, основой обретения субъектами образовательной деятельности личностного опыта. Характер и особенности личностного опыта будут определяться процессуальными особенностями и спецификой его генерации – процессом рождения, структурирования, рекомбинации субъективной семантической реальности в образовательной среде. Особенности формирования личностного опыта у обучающегося наделяют педагогический инструментарий средопреобразующим характером. Деятельность педагога, решающая собственно образовательные, развивающие задачи, становится преимущественно средопреобразующей.

Ключевые слова: личностный опыт, развитие личности, личностно ориентированное образование, личностно-развивающая среда, цели образования, историко-педагогические особенности

PERSONAL EXPERIENCE AND ITS EVOLUTION IN DEVELOPMENTAL EDUCATION

D. Litvin

*Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation
ul. Alexandra i Zoi Kosmodemyanskih, 9, Moscow, 125993, Russian Federation*

Abstract

Relevance. The relevance of the study is due to the scientific achievements of modern pedagogy in the field of personality-oriented education and the design of a personality-developing educational environment. They draw the teacher's attention to taking into account the personal needs of students in understanding the meaning of education, self-realization, and creative self-development. On the other hand, in wide pedagogical practice in the spirit of classical rationality, a formalized logical-system approach to pedagogical knowledge is widespread, including in the field of educational interaction. This approach considers the result of education in connection with the imperative subject-object influence, with learning. The success of education is determined by the correspondence of a set of reduced personal qualities to an established and standardized model that determines the patterns of activity and behavioral activity of the student.

Aim. To reveal the historical and pedagogical features of the formation of the pedagogical phenomenon of personal experience and the peculiarities of its formation in the student in the refraction of the concept of an environmental approach to the design of personality-developing education.

Methodology. The research applied the methods of formal logics (analysis and synthesis, induction and deduction, comparison and analogy, generalization, etc.); analysis of pedagogic concepts in the context of value-oriented system which determines the pedagogic thinking; historical and pedagogical comparison.

Scientific novelty / theoretical and/or practical significance. For the first time, the the concept of personal-environmental integrity represents the basis for interpreting personal experience as a result of education and a necessary condition for designing a personal-developing environment. Personal-environmental integrity, considered as a metasystem, is a special subject-containing complex system (M. Gell Mann, V. I. Arshinov, Ya. I. Svirsky, V. G. Budanov, P. K. Grechko, etc.). The dialectic of such metasystem is based on environmental processes and mechanisms, which seem to be crucial for the teacher in his design activity. The key elements of dialectics are the relations of the educational environment as external phenomenon possessing the property of polymodality, becoming part of the internal, on the one hand, and the developing personality in the context of subjective reality, the inner world of a person (V. I. Slobodchikov), on the other hand.

Results. The development of domestic pedagogy in the context of the only true and correct methodological basis in the form of dialectical materialism was reflected in the pedagogical interpretation of the essence of the personality, its functions, personal experience and features of pedagogical tools aimed at imperative formation and education. Pedagogical ideas regarding personal experience as an education goal are evolving in various scientific schools in its interpretation from objectively conditioned and subjectively conditioned experience to environmental interpretation of personal experience in various forms and correlations of the objective and subjective. Personal experience as the desired result of modern personality-oriented education is determined by the dynamics of the subjective reality of educational interaction participants in the educational environment. Such experience as an integral part of the ontologization process of the subject, as a part of the dialectics of the formation of the personality itself, its essential properties and qualities, is formed in the context of subjective reality, its semantic basis. The experience of implementing personal functions is naturally conditioned by the dialectics of the relationship between the individual and the environment, contributes to the internal conditioning of the subject's activity, its transformative orientation.

Conclusion. The generation of subjective reality by the participants in educational interaction and its dynamics in the educational environment are the basis for the emergence of developing properties of the environment, the basis for the acquisition of personal experience by the subjects of educational activity. The nature and characteristics of personal experience will be determined by the procedural features and specifics of its generation – the process of birth, structuring, recombination of subjective semantic reality in the educational environment. The peculiarities of the formation of the student's personal experience endow pedagogical tools with an environment-transforming character. The activity of the teacher, solving the actual educational, developmental tasks, becomes mainly environment-transforming.

Keywords: personal experience, personality development, personality-oriented education, personality-developing environment, goals of education, historical and pedagogical features

ВВЕДЕНИЕ

Конец XX в. знаменуется появлением отечественных оригинальных научно-педагогических школ и образовательных программ, значимо отличающихся от официального социально-политического вектора и выделяющихся в научно-педагогическом дискурсе. Формируются различные подходы в рамках современной гуманистической педагогики, которая является, по замечанию В. В. Давыдова, «подлинной педагогикой» [13, с. 58], которая характеризуется Е. И. Казаковой

как «не авторитарная педагогика» [22, с. 10]. Основой гуманистической педагогики служит признание человека наивысшей ценностью в противовес утилитарным и технократическим установкам в теории и практике образования и воспитания, признание у человека потенциала к росту, самоопределению, выбору и принятию на себя ответственности. В конце XX в. обновляет своё содержание понятие гуманистического образования, которое наравне с иными моделями образования (диалогическим, вероятностным, культу-

рологическим, герменевтическим и др.) имеет в качестве своего объединяющего начала педагогическое обеспечение развития личностной сферы человека [28, с. 17]. Значимое внимание в исследованиях уделяется личностным функциям, или «собственно личностным способностям», проявляющимся, по В. В. Серикову, в избирательности, рефлексии, смыслоопределении, построении «Я»-образа, принятии ответственности, творческой самореализации в избираемой деятельности личностной сфере, направленности на другого, обеспечении самостоятельности, автономности и индивидуальности бытия субъекта [27, с. 42–43]. Соответственно, личностный опыт как опыт быть личностью, социально-культурный опыт (В. И. Слободчиков [31, с. 24]), выступает результатом реализации человеком личностных функций. В таком контексте личностный опыт является значимым субъектным свойством личности и знаменует собой признак овладения единством поведения, которое характерно для личности в её субъективной форме культурного опыта. Как пишет В. С. Сериков: «наиболее значимым продуктом его культурного генезиса и социализации является его способность быть субъектом социокультурного бытия – быть личностью» [29]. Личностный опыт в полной мере воплощает культурное развитие человека (Л. С. Выготский [9, с. 315]).

Современное личностно ориентированное образование исходит из того, что опыт, полученный в результате образования, не является результатом прямого научения и приучения человека, а тем более не является результатом реализации генетически заложенных программ или воспоминания «абсолютных» идей. При этом установка на научение, присвоение обучающимися объективных норм и ценностей и сегодня достаточно широко распространена в широкой педагогической практике.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования

Цель исследования: раскрыть историко-педагогические особенности становления педагогического феномена личностного опыта и особенности его формирования у обучающегося в преломлении концепции средового подхода к проектированию личностно-развивающего образования.

Задачи: соотнести историко-педагогические предпосылки становления личностного опыта как цели образования и современные подходы к его формированию у обучающегося в личностно ориентированном образовании; определить роль среды как фактора генерации личностного опыта у обучающегося.

Методология и методы исследования

Ключевые положения работы опираются на актуальные современному научному дискурсу принципы научно-педагогического познания, реализуемые в контексте необходимости интеграции принципов экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, культурологии (А. Г. Бермус [5]). Функционально-динамическое моделирование личностно-средовой целостности в образовании осуществляется на основе концепции организованной сложности (organized complexity) как новой парадигмы системного подхода (М. Гелл Манн [44], В. И. Аршинов, Я. И. Свирский, В. Г. Буданов [8], П. К. Гречко [12], В. М. Еськов, Ю. П. Зинченко, О. Е. Филатова [15] и др.). Интерпретация вопросов генерации личностного опыта нашла опору в идеях конструктивизма в философии, социологии, психологии (М. Бах-

тин¹, М. Бубер², Ю. М. Лотман³, Ч. Кули⁴, Дж. Г. Мид⁵ и др.).

Интерпретация личностного опыта в статье осуществляется в контексте личностно-ориентированного подхода в образовании, выступающего одной из форм реализации культурологической модели образования (В. В. Сериков [30], Ю. П. Азаров [1], В. И. Слободчиков [31], Э. Ф. Зеер [16], Ш. А. Амонашвили [2], Е. В. Бондаревская [7], Н. А. Алексеев⁶ и др.), а также в русле средового подхода в образовании, рассматривающего личностно-развивающую деятельность в контексте средообразования и средообразования (Ю. С. Мануйлов [20], Н. В. Ходякова⁷, В. А. Ясвин⁸, И. С. Якиманская [39] и др.).

Методы исследования включают: методы формальной логики (анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и аналогия, обобщение и другие); анализ педагогических концепций в контексте системы ориентиров (ценностей), определяющих педагогическое мышление; историко-педагогическое сравнение.

Организация исследования и ход работы

На первом этапе исследования был проведён анализ историко-педагогиче-

ских предпосылок становления личностного опыта как цели образования. Педагогическая теория и практика второй половины XX в., исходя из особенностей реализуемой государственной политики, отвечает прежде всего государственным потребностям и нормам, устанавливаемым в виде социально-политического и нравственного «образца» личности советского гражданина. События, определившие такой вектор развития отечественной педагогики и образования, произошли ещё в 1920–1930 гг., когда в результате вытеснения из педагогической практики исчезли школы «свободного развития», «естественного развития» под руководством Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого и других энтузиастов-педагогов. Как пишет М. Волошин в поэме «Путями Каина»: «Настало время новых мятежей, и катастроф: падений и безумий. Благоразумным: “Возвратитесь в стадо”, мятежнику: “Пересоздай себя”»⁹.

«Педагогический плюрализм» стал вписываться в установленные государством рамки. В отечественной педагогике патронаж государством образовательной сферы становится атрибутом педагогических систем (М. А. Данилов [14], В. П. Беспалько [6], А. В. Мудрик [21] и др.). По В. И. Загвязинскому, педагогическая деятельность включена в систему социальных отношений и поэтому регулируется государством¹⁰. Как правило, это приводит к преимущественному статусу личности обучающегося, который можно определить как *tabula rasa* («белый лист»¹¹), наполнение которого полностью зависит от насыщенности объективной и противопоставленной обучающемуся среды, от её преобразующей активности

¹ Бахтин М. М. Собрание сочинений: сборник философских очерков. Т. 2. Москва: Русские словари, 2000. 790 с.

² Бубер М. Я и Ты / пер. с нем. Москва: Высшая школа, 1993. 173 с.

³ Лотман Ю. М. Культура и взрыв: исследования. Москва: Гнозис, 1992. 272 с.

⁴ Cooley Ch. Primary Groups [Электронный ресурс]. URL: <https://www.d.umn.edu/cla/faculty/jhamlin/4111/Blumer/Charles> (дата обращения: 15.02.2024).

⁵ Mead G. Internalized Others and the Self [Электронный ресурс]. URL: <https://elar.ufrf.ru/handle/10995/80354> (дата обращения: 15.02.2024).

⁶ Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: дис. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 1997. 310 с.

⁷ Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающих образовательных систем: дис. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2013. 465 с.

⁸ Ясвин В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2020. 471 с.

⁹ Волошин М. А. Путями Каина. Трагедия материальной культуры. Мятеж // Избранные стихотворения / сост., вступ. ст., прим. А. В. Лаврова. Москва: Советская Россия, 1988. С. 246–249.

¹⁰ Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Общая педагогика. Москва: Высшая школа, 2007. 390 с.

¹¹ Луначарский А. В. О воспитании и образовании / под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, и др. Москва: Педагогика, 1976. С. 80–82.

и направленности на личность воспитанника.

По понятным причинам отечественная педагогическая мысль во второй половине XX в. не выходит за границы социального заказа, а культурологический принцип применительно к образованию в советской педагогике оттеняется принципом идейного, политического воспитания всесторонне развитых членов социалистического (коммунистического) общества и формирования всесторонне и гармонично развитой личности. Именно формирования направленного, прагматичного и реализующегося по крайней мере, в широкой педагогической практике, преимущественно авторитарно-императивными методами. Хотя уже В. П. Беспалько, избегая очевидного и откровенного «линейного» образовательного императива, подходит к определению цели образования диалектично и пишет: «представление об идеале, или глобальной цели, как общественно-государственном заказе на формирование всесторонне и гармонично развитой личности является предельно нечетким и не удовлетворяет... требованиям к диагностичной постановке цели в педагогической системе» [6, с. 32]. Глобальная образовательная цель таким образом остаётся глобальной целью, неприменимой в чистом виде для широкой педагогической практики, целью, требующей, по В. П. Беспалько, диагностичную конкретизацию на любой, на каждой стадии образования. Постепенно образование перестаёт быть «ведомственным», «обслуживать интересы других ведомств и социальных практик», оно становится сферой общественной практики, сферой развития личности, преобразуется «из способа просвещения отдельных индивидов в механизм развития культуры, общества и человека» [20, с. 15].

Необходимо подчеркнуть и взять за основу положение, что традиционные определения опыта, основанные на дефинициях классической науки, противопоставляют в гносеологической ситуации

познающего субъекта и познаваемый объект. Современный взгляд на эту проблему 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. Потому при определении целей образования, и в частности целей воспитания, важно учитывать, что получить унифицированное отношение, например, к этическим или правовым максимам в строго регламентированных параметрах образования едва ли возможно.

Возникшая на рубеже XX и XXI вв. средовая парадигма саморазвивающихся систем (В. Е. Лепский, В. Э. Войцехович, В. И. Аршинов, Я. И. Свирский и др.), а также послужившие для её становления «трансдисциплинарные основания» [5] в контексте постнеклассической рациональности (по В. С. Степину [34]) проявились в классических философских вопросах достаточно остро, в том числе в гносеологической *проблеме отражения субъектом объективного мира*, в проблеме соответствия структур гносеологического, познавательного образа вещи, свойства или отношения и «оригинала». Частично эту проблему можно обнаружить ещё в трудах С. Л. Рубинштейна, который критиковал позиции «чистого феноменализма» (Э. Гуссерль), «интроспективной психологии», «психологии субъективного духа» (Э. Шпрангер), «поведенческой психологии» (бихевиоризм) и др. «Сознанию, оторванному от деятельности, противопоставлялась деятельность – поведение, оторванное от сознания». Кроме того, С. Л. Рубинштейн выступал против «выхолащивания» деятельности, лишения её «связи с продуктами этой деятельности и той средой, в которой она осуществляется» [26, с. 22–23].

Не все идеи С. Л. Рубинштейна легли в контекст официального диалектического материализма, и это, безусловно, отразилось на интерпретации взаимоотношений среды и личности. В отечественной науке в начале 1970 гг. кибернетика и теория информации в русле марксистско-ленинских позиций обязательно включает «критику нападок на теорию отражения ... как составную часть идеологической борьбы с буржуазным мировоззрением», поскольку диалектико-материалистическая теория отражения выступала «основой и ядром научной гносеологии» [35, с. 5]. И несмотря на то, что представитель сектора материалистической диалектики Института философии АН СССР профессор В. С. Тютин фиксирует: «отражающие системы способны функционально выделять структуру объектов, реагируя на составляющие её [структуру] отношения независимо от вещественных и энергетических характеристик носителей этих отношений..., [т. е.] собственно отражение есть функциональное, а не субстанциональное свойство» [35, с. 88], всё же В. С. Тютин наделяет такое отражение строго объективными характеристиками, избегая, как нам представляется, «чрезмерного субъективизма» в процессе функционального взаимодействия «отражающих систем» с реальным оригиналом. В этом смысле С. Л. Рубинштейн, положения философской концепции субъекта и онтологии человеческого сознания которого разделяются нами и принимаются как отправные для приложения средового подхода к проектированию личностного опыта как результата функционирования личностно-развивающей среды в образовании, критикуются В. С. Тютиним. Так, С. Л. Рубинштейн «отрицал характеристику структурного соответствия образа и предмета на том основании, что оно, по его мнению, может быть только внешним, дающим повод для дуализма» [35, с. 152–153].

В этом контексте, если пользоваться диалектическими понятиями, личностный опыт появляется в результате снятия негации (антитезы, по Г. Гегелю) в диалектике личности (субъективного) и среды (объективного). «Внешность», противопоставленность среды – это условная и изменяющаяся в результате развития личности характеристика, дающая возможность изменяться (в т. ч. развиваться) самой личности. При этом среда и теряет свою объективность для личности, и это путь становления индивидуальности. По В. В. Серикову, противостояние личности среде делает личность индивидуальностью [28, с. 56]. Хотя при этом сам опыт может быть с точки зрения утилитарного момента жизнедеятельности, кажущейся полезности карьеры или текущего благополучия «позитивным» или «негативным», для личности это всегда будет положительный опыт, который, однако, приводит к формированию установки на преобладание различных личностно-средовых стратегий, стратегий жизнедеятельности (адаптивных или преадаптивных, по А. Г. Асмолову). Неслучайно для Д. Н. Узнадзе, преодолевающего «постулат непосредственности» всей традиционной психологии, «искусственности конструкций», основанных на «замкнутом круге сознания», установка есть «посредующий» двухчленную схему «сознание-внешнее» элемент [3, с. 30]. А 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» [3, с. 34–35], т. е. установка, в свою очередь, – не есть чисто субъективный феномен. В этом смысле личностный опыт является основой жизнедеятельности, преодолевающей тот самый постулат непосредственности. «Человек приходит в свое настоящее не просто из прошлого, а конструирует своё настоящее, воплоща-

ет установки к своим будущим действиям» [3, с. 11–12].

Показательно также отличие в интерпретации *субъективной реальности, отражающей действительность*, в концепции А. А. Ухтомского в начале XX в. Создатель учения о доминанте выделял в сознании «реальность не менее действительную», чем когда «предо мною существует конкретная действительность». Существующая реальность преобразуется таким образом в иную реальность, мыслимую, в «проекты будущего». «Всякая мысль, в том числе и наиболее отвлечённая, есть более или менее реальный проект действительности. Тем, что я строю мысль, я строю действительность, – высказываю, какую она должна быть по необходимости. Объективная действительность, пребывающая вне его [человека] всепродолжающаяся и текущая изо дня в день его среда и её тайна – искомый объект человеческой мысли и искания» [37, с. 290–292], и субъективная реальность взаимно дополняют друг друга. При этом А. А. Ухтомский полагает, что «главное значение приобретает не массив реальности, какова она есть в своей бесконечной множественности событий и вещей прошлого, текущего у будущего, но тот закон, который стоит за нею, то слово, которое ею высказывается! Калейдоскопу событий и впечатлений противопоставляется истинно существующее как закон и слово бытия» [37, с. 290–292]. Иными словами, если А. А. Ухтомский в некотором смысле противопоставлял восприятие и мыслительный процесс, среду и «человеческую мысль», то это противопоставление условное, они взаимодополняют друг друга, проникают друг в друга, уходя от схемы «внешнее – внутреннее».

В дальнейшем отечественные психологи, создавая теории в рамках неклассической рациональности, фактически снимали любое такое противопоставление, включая в гносеологическую ситуацию субъекта. Преодолевалось противопоставление субъекта и объекта, в

том числе, оперируя понятием *смысла*. Как пишет С. Л. Рубинштейн, утверждая «единство познавательной деятельности субъекта и объекта познания», «объективная истина – не есть сама объективная реальность, а объективное познание этой реальности субъектом» [25, с. 69–70].

Иными словами, генерация субъективной реальности участниками образовательного взаимодействия в образовательной среде есть основа для обретения личностного опыта соответствующими субъектами образования. Его характер, его особенности будут определяться особенностями и спецификой такой генерации (самим процессом рождения, возникновения, структурирования субъективной реальности). Этим объясняется утверждение, что попытки односторонне направленного воздействия среды на личность или личности на среду не приводят к формированию того самого опосредующего промежуточного звена, средства, выступающего источником и движущей силой развития личностно-средовой целостности, которую вполне определённо можно назвать личностно-развивающей средой и сопутствующим её созиданию личностным опытом.

По В. Е. Лепскому, постнеклассическая рациональность существенно «смягчает» радикализм философского конструктивизма, «усиливается акцент на коммуникативных процессах, формирующих реальность субъектов, на влиянии этих процессов на ограничение их свободы, которая мыслится уже не как овладение и контроль, а как установление равноправно-партнерских отношений с тем, что находится вне человека: природными процессами, другим человеком, ценностями иной культуры, социальными процессами, даже с нерелексируемыми и непрозрачными процессами собственной психики» [19]. Автор полагает, что это такая средовая «онтология человека» с идеалом не антропоцентризма, а «совместной эволюции природы и человечества», развиваемая идеями коэволюции,

что отвечает нашим представлениям о развитии как одной из функций личностно-средовой целостности.

Историко-педагогическая ретроспектива показывает, что педагогические идеи относительно личностного опыта как цели образования эволюционируют в различных научных школах по пути его интерпретации от объективно-обусловленного и субъектно-обусловленного опыта к средовому толкованию личностного опыта в различных формах и соотношениях объективного и субъективного. Так, современному личностно ориентированному образованию не соответствует позиция «прямого» научения, которая непротиворечиво укладывается, например, в русло бихевиоризма. Уже в свой классический период отечественная психология трудами С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других учёных 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 стало возможным благодаря принципу единства сознания и деятельности, сформулированному С. Л. Рубинштейном, благодаря учению о социальной ситуации развития Л. С. Выготского в противовес представлениям о среде как факторе, механистически определяющем развитие личности.

Рисунок 1 создаёт представление качественных характеристик среды в образовании с типизирующей («отчеканивающей», по В. Штерну) средой, или средой, которая задаёт дуализм внешнего и внутреннего в интерпретации явления развития личности, где последняя выступает как моно-фактор формирования и развития субъекта. Знания объективны, опосредованы и отчуждены от субъекта. Опыт подчинён объективным и противопоставленным субъекту знаниям. Соответствующие такому представлению педагогические методы и средства реализуются преимущественно в субъект-объектном (педагог-обучающийся) и объект-субъектном (среда-обучающийся) взаимодействии. Ярким примером такого представления результатов образования выступает репродуктивное обучение. Иное просто не мыслимо, нецелесообраз-

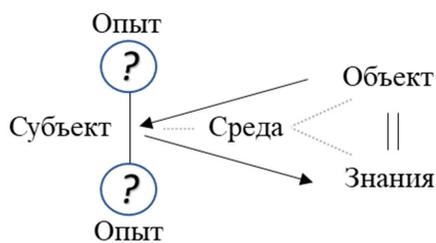


Рис. 1 / Fig. 1. «Объективные» (отражённые) знания в адаптивном обучении / «Objective» (reflected) knowledge in adaptive learning

Источник: данные автора

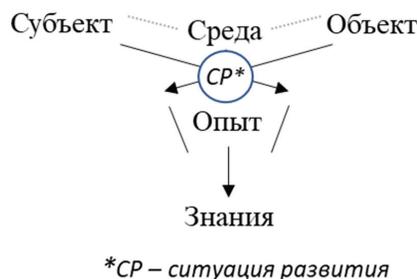


Рис. 2 / Fig. 2. Средовое представление знаний как образовательного результата на основе личностного опыта / Environmental representation of knowledge as an educational result based on personal experience

Источник: данные автора

но, чему в немалой степени способствуют и исторически сложившиеся представления о сущности феномена воспитания.

Вместе с тем даже для Гегеля как идеалиста было очевидно, что, несмотря на то, что знания могут существовать объективно – «врождёнными идеями, здравым смыслом, естественным разумом и т. д.» – и это будут «непосредственные знания о Боге, праве, нравственности», «какую бы форму мы ни придавали этой первоначальности знания, опыт всё же учит нас, что требуется непременно воспитание, развитие, для того, чтобы их содержание было осознано» [11, с. 121]. «Значит, религия, нравственность, хотя они и суть вера и непосредственное знание, всё же всецело обусловлены опосредствованием, которое носит название развития, воспитания, образования» [11, с. 121] – продолжает Гегель. Т. е. всё же среда, которая суть – воспитание, определяет развитие личности. Полагаем, что этот вывод Гегеля сделан им, исходя из очевидного практического опыта: платоновским «вспоминанием» врождённых идей более нравственным и образованным не станешь, не говоря уж о приобретении качеств просвещённости. Воспитательная среда у Гегеля, с одной стороны, обладает всеми свойствами объективного, противостоящего субъекту, с другой стороны, субъект «обнаруживает в самом себе опосредствование, именно – истинное опосредствование, не опосредствование неким внешним и через некое внешнее, а замыкающееся внутри самого себя» [11, с. 123].

На втором этапе исследования были определены подходы к формированию у обучающегося личностного опыта в современном личностно ориентированном образовании. Так, из рисунка 2 видно, что личностный опыт зависит от качественного изменения и субъекта, и объекта познания, когда познание изменяет качества познаваемого объекта для обучающегося. Здесь преодолевается сенситивно-отражательная природа познания. В схему

взаимодействия познающего человека с миром вводится элемент опосредствованности познания и понимания мира. Знания происходят не из объективного мира непосредственно, а из личностного опыта, получаемого в результате динамики личностной среды (освоенной, опредмеченной среды субъектом), в результате диалектики личностно-средового взаимодействия посредством развивающей ситуации. Неслучайно выдающийся советский философ Э. В. Ильенков понимает под *умением* – «лично неповторимый и лишь через личность формируемый задаток. В полном развитии – трудами наработанный талант». Ум, по мнению автора, – «всеобщность умения, способность к самочинности суждения и действия, которую общество должно равным образом предполагать в каждом и без которой талант не развивается ни в ком» [Цит. по: 33, с. 47–48].

В отличие от традиционных теорий научения, которые сконцентрированы на знаниях, на когнитивных функциях человека, составляющих основу передачи знаний, новые теории обучения делают акцент не только на самих знаниях как на некой информации и возможности её применения, но и на контексте знаний и их передачи, на социально-культурном дискурсе, на применимости знаний, на самой личности обучающегося. Здесь также преодолевается объект-субъектное противопоставление, преодолевается сенситивно-отражательная природа познания, постепенно знания перестают «передаваться», а начинают *«собираться», конструироваться самим субъектом познания*. Не последнюю роль в этой трансформации играет зарождавшийся во второй половине XX в. философский и социальный конструктивизм, где субъект познания уже не просто отражает, а активно интерпретирует, конструирует окружающую реальность (Ж. Пиаже, Дж. Келли, П. Бергер и др.).

Теория «когнитивного развития» Ж. Пиаже, которая, по выражению сов-

ременных психологов, «произвела революцию в теории человеческого развития» [41], не могла не сказаться на теориях обучения и воспитания [43; 45]. По Ж. Пиаже, отношения между индивидами «существенно видоизменяют его участников и, таким образом, формируют некоторую целостность...» [23, с. 172]. Авторы полагают, что Л. С. Выготский, как и Ж. Пиаже, является одним из основоположников конструктивизма в психологии (С. Доунес [18]; А. М. Улановский [36]). Культурно-историческая обусловленность сознания в трудах Л. С. Выготского вводит в схему взаимодействия познающего человека с миром элемент опосредствованности познания и понимания мира. Например, «овладение поведением представляет собой опосредованный процесс» [9, с. 120], «высшая форма общения между людьми – опосредованная» [9, с. 143], «основу структуры культурных форм поведения составляет опосредованная деятельность, использование внешних знаков в качестве средства дальнейшего развития поведения» [9, с. 148].

В преломлении концепции проектирования личностно-развивающей среды это означает, что знания, получаемые на основе опыта, – это знания не непосредственные, а знания опосредованные, средовые. Знания непосредственные представляются как попытка обучающегося присвоить «чужие», «объективные» знания, выступающие как уже реализованный опыт Другого, как непостижимый и непередаваемый непосредственно смысл и значение какой-либо деятельности. «Объективные» знания «открываются» извне либо «вспоминаются», или присваиваются, поскольку согласно общепринятым представлениям философов, психологов и педагогов до С. Л. Рубинштейна, Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, действительность находилась, по Н. Бердяеву, под властью «догматической онтологии греческой и средневековой философии» (Н. Бердяев [4, с. 4]), она становится неподвластной жизненно-

му опыту и рефлекслирующему разуму. Успешность усвоения таких «объективных» знаний измеряется отражательной или воспринимающей способностью человека – насколько человек может «прикоснуться» к Абсолюту, Духу, Богу, Идее, Морали и т. д. и познать их. Отсюда способы постижения такой «объективной» истины заключаются в молитве и медитации, в адаптации, в покорности и ожидании откровения, в научении и приучении, в выработке и тренировке и иных способах, воплощающих классический вариант направленного и дифференцированного субъект-объектного или объект-субъектного направленного воздействия в обучении, воспитании и образовании в целом.

Дозированные или даже дифференцированно адресованные характер и степень педагогического воздействия на обучающегося немислимы как единственные моно-условия развития личности во всей её множественности и многообразии [24; 38]. Среда играет важнейшую роль в формировании самоидентичности личности, но её роль может быть полярная – от обеспечения возможности к вариативности и изменчивости как обязательного условия развития до императивной детерминации линейных изменений, обусловленных требованиями среды, и их устойчивости в динамике личности, выступающих с точки зрения современного личностно ориентированного образования если и не как предпосылка к стагнации развития, то по крайней мере как несоответствующее условие развития. Образовательная среда как набор шаблонов, эффективный в технологическом субъект-объектном воздействии индивидуального образования, не эффективна в личностно ориентированном образовании, поскольку личностный опыт не существует вне конкретной личности, а императивная среда допускает полный контроль образовательного результата, минуя саму личность – её мно-

гообразные интересы, потребности, особенности [40].

Позитивно оцениваемая динамика личностной функции, сопровождающаяся генерацией личностного опыта в такой среде, реализуется в «развёртывании», раскрытии личности. Так непосредственное переходит в опосредованное, если использовать язык философии, где непосредственное и опосредованное выступают в своём философском значении универсальных философско-методологических принципов, характеризующих соотношения между результатами развития и процессами, их порождающими. Непосредственное не связано со средой, не связано с процессом развития, подобно личности, нерелексивно приписавшей себе принципы социального общежития или самоотверженного служения, при этом конформно декларирующей приверженность им и демонстрирующей один из возможных, но далеко не личностных способов обретения самоидентичности в условиях противостояния неопределённости на своём жизненном пути. Возникающие противоречия между личным и социальным (например, нравственным долгом) фиксируют, языком диалектики, «неразвитое неразрешенное состояние противоречия», и, если личностный опыт обучающегося не включает средств его разрешения, классический адаптивный подход в образовании с репродуктивным воспроизведением морально-нравственных максим не мыслится эффективным развивающим средством. Напротив, средовое развитие – это «развёртывание» личностно-обусловленным способом возникающих противоречий. Неслучайно для Л. С. Выготского личность выступает как единство интеллекта и аффекта, а их отношение – «не вещь, а процесс» (Л. С. Выготский [10, с. 13]). Такой динамизм личностно-средовой целостности в образовании связан с воспроизводимыми процессами и механизмами, выступающими ключевыми элементами отношений среды и личности, процесса-

ми, которые при определённых условиях приводят к функционированию ситуационно-событийных структурных единиц личностно-развивающего образования.

Результаты исследования и их обсуждение

Историческая ретроспектива к истокам целей образования и становления педагогического феномена личностного опыта в отечественной педагогике позволила перейти к третьему этапу исследования: подвести промежуточные итоги и определить роль среды как фактора генерации личностного опыта у обучающегося. Выявлено, что идея личности воплощалась в образовательной практике неоднозначно и противоречиво. Фактически в довоенный период речь идёт о натуралистической основе развития личности в педагогике (В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский и др.), постепенно идейно всё больше оформлявшейся с учётом социальной (социалистической) детерминанты. Сама идея воспитательного воздействия проявляется как целенаправленное «формирование правильных» и «торможение неправильных» привычек. Педагогическая проблема личности в социально-культурной сфере в рассматриваемый период заключается в том, что безусловно позитивные педагогические идеалы сталкиваются с нарастающими формами тотального государственного контроля над деятельностью педагогов, выступавшими не просто фоном, а основой формирования самой системы отечественного воспитания и образования.

Личностный опыт как результат образования и как результат реализации личностной функции придаёт современному образованию специфические характеристики, значимо выделяющие его в исторически сложившемся образовательном дискурсе, имеющем ощутимую социоцентристскую направленность. Личностный опыт лежит в основе обретения собственно личностного знания – знания, обусловленного активной,

субъектной позицией обучающегося, активно-преобразующей познавательной деятельностью, т. к. познавательные процессы «подчинены личности, определяющей и регулирующей их» (А. А. Леонтьев [17]). Подобная активность преобразует и самого субъекта, и в этом контексте личность и среда взаимообусловлены. Особенности личностного опыта как результата образования корреспондируют с диалектикой субъективной реальности, которые отражают характерные черты образовательной среды, призванной, но не всегда способствующей развитию личности в широкой педагогической практике. Это утверждение справедливо, поскольку справедлив тезис С. Л. Рубинштейна о том, что внутренний мир человека, мир его сознания есть одновременное выражение субъекта и отражение объекта [цит. по: 32, с. 6]. И личностный опыт, и динамика внутреннего мира человека отражают результаты функционирования специфических «механизмов» развития личности. Это могут быть как «отчеканивающие» (по В. Штерну), направленно формирующие механизмы (по Ю. С. Мануйлову), так и собственно развивающие «механизмы», основанные на ситуационно-событийных структурах, возникающих в личностно-средовом взаимодействии. В традиционной образовательной среде с императивно направленным воздействием на личность собственно личностный опыт, опыт реализации личностных функций не является закономерным результатом образовательного процесса. В императивной среде личностный опыт появляется, скорее, «вопреки» усилиям педагога, нежели «благодаря его деятельности».

Заключение

Историко-педагогическими предпосылками становления личностного опыта как цели отечественного образования выступили тесно связанные социально-культурные факторы конкретно-исторических условий. В отечественной

педагогике происходило постепенное размежевание целей педагогических систем от жёсткого государственного патронажа, начало которому было положено в 1920–30 гг. Другими факторами выступили тенденции развития научного знания в период XX в. с характерным для неё субъект-объектным противопоставлением, технологичностью, фактически лишившим педагогику права на гуманитарность знания. Постнеклассическая рациональность и продолжающиеся тенденции гуманизации (гуманитаризации) в социально-культурной сфере сделали возможным появление научно-педагогических теорий и парадигм, в которых личность становится ключевым элементом педагогических взаимоотношений. Личность обучающегося наделяется правом самоопределения и возможностью реализации личностных функций в образовании.

В современном личностно ориентированном образовании субъект рассматривается «включённым» в объективное, а не противопоставленным ему. Такая включённость создаёт предпосылки для интерпретации ситуации развития в связи с возникновением субъект-обусловленной и личностно-генерируемой среды. Личностный опыт в современной гуманистической педагогике рассматривается как результат осуществления личностных функций, а не как результат передачи «объективных» знаний, критерием оценки которых выступает соответствие заданному образцу. Развивающая среда в образовании корреспондирует с множественностью, многообразием, вариативностью личностно-средового взаимодействия, порождающего аутентичные взаимоотношения, а не унифицированную поведенческую активность.

Выявленные особенности становления личностного опыта как цели образования и современные подходы к его формированию делают педагогические исследования, посвящённые моделированию и проектированию средопреобра-

зующей деятельности педагога перспективными и востребованными. С позиций современного научно-педагогического знания собственно образовательная деятельность в контексте формирования

личностного опыта у обучающегося обретает выраженный средообразующий характер.

Дата поступления в редакцию 23.08.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. П. Экология детства, помноженная на культуру педагогического общения // Воспитание школьников. 1990. № 1. С. 24–27.
2. Амонашвили Ш. А. Улыбка моя, где ты? // Основы гуманной педагогики: в 20 кн. Кн. 1. Москва: Свет, 2017. 304 с.
3. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. Москва: Смысл, 2002. 479 с.
4. Бердяев Н. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. Париж: Современные записки, 1931. 32 с.
5. Бермус А. Г. Онтологический поворот в науках об образовании // Непрерывное образование: XXI век: [сайт]. 2013. № 2. URL: <https://ill21.petsu.ru/journal/article.php?id=2081> (дата обращения: 24.08.2023).
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
7. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. 351 с.
8. Буданов В. Г. Сложность и проблема единства знания. Вып. 1. К стратегии познания сложности. Москва: Институт философии РАН, 2018. 105 с.
9. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
10. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Эксмо, 2006. 1136 с.
11. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. Т. 1. Москва: Государственное издательство, 1929. 367 с.
12. Гречко П. К. Идентичность – постмодернистская перспектива // Вопросы социальной теории. 2010. № 5. С. 171–190.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
14. Данилов М. А. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Москва: Просвещение, 1975. 301 с.
15. Еськов В. М., Зинченко Ю. П., Филатова О. Е. Развитие психологии и психофизиологии в аспекте третьей парадигмы естествознания // Вестник новых медицинских технологий. 2016. Т. 23. № 3. С. 187–194.
16. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. 2002. № 3. С. 16–21.
17. Леонтьев А. А. Деятельностный ум (Деятельность, Знак, Личность). Москва: Смысл, 2001. 392 с.
18. Лепский В. Е. Организации стратегического целеполагания в саморазвивающихся полисубъектных средах // Россия: Тенденции и перспективы развития. 2019. № 1. С. 140–144.
19. Лепский В. Е. От техногенной к социогуманитарной цивилизации // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 1-й Международной конференции, Москва, 8–9 февраля 2018 г. Москва: Институт прикладной математики им. М. В. Келдыша, 2018. С. 124–128.
20. Мануйлов Ю. С. Язык «Со» // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 2010. № 1 (43). С. 51–56.
21. Мудрик А. В. Социальная педагогика. Москва: Академия, 2005. 200 с.
22. Персонализированная модель образования. Москва: АНО «Платформа новой школы», 2019. 36 с.
23. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 192 с.
24. Полупан К. Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета: дис. ... докт. пед. наук. Калининград, 2020. 458 с.

25. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.
26. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
27. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
28. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. Москва: Логос, 2012. 447 с.
29. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (106). С. 30–35.
30. Сериков В. В., Пичугина В. К. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19–29.
31. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
32. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
33. Соловьев Э. В. Философия как критика идеологий // Философия и идеология: от Маркса до постмодерна. Москва: Прогресс-Традиция, 2018. С. 21–73.
34. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.
35. Тьютин В. С. Отражение, системы, кибернетика. Теория отражения в свете кибернетики и системного подхода. Москва: Наука, 1972. 256 с.
36. Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 35–45.
37. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.
38. Формирование современной образовательной среды / Е. М. Барсукова, А. К. Белолуцкая, Е. В. Иванова, М. Б. Лозовский. Москва: Московский государственный педагогический университет, 2019. 110 с.
39. Якиманская И. С., Биктина Н. Н., Логутова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды в условиях внедрения новых образовательных стандартов. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2015. 124 с.
40. Ясвин В. А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 2. С. 295–314.
41. Christensen J. A critical reflection of Bronfenbrenner's development ecology model // Problems of Education in the 21st Century. 2016. № 69. P. 22–28.
42. Downes S. This Magazine Article published as Personal and Personalized Learning in EMMA [Электронный ресурс] // European Multiple MOOCs Aggregator. URL: <https://us8.campaign-archive.com/?u=17ce08681f559814caf1359d3&id=fa1770e58d&e=6fb1272e29> (дата обращения: 12.07.2023).
43. Downes S. Newer Theories for Digital Learning Spaces // Handbook of Open, Distance and Digital Education. Singapore: Springer, 2022. P. 1–18.
44. Gell Mann M. What is Complexity? [Электронный ресурс] // Complexity and Industrial Clusters. 1995. № 1. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 24.08.2023).
45. Rauthmann J. F. Capturing Interactions, Correlations, Fits, and Transactions: A Person-Environment Relations Model // Handbook of Personality Dynamics and Processes. Amsterdam: Elsevier, 2022. P. 427–522.

REFERENCES

1. Azarov Yu. P. [Ecology of childhood, multiplied by the culture of pedagogical communication]. In: *Vospitanie shkolnikov* [Education of schoolchildren], 1990, no. 1, pp. 24–27.
2. Amonashvili Sh. A. [My smile, where are you?]. In: *Osnovy gumannoj pedagogiki. Kn. 1* [Fundamentals of humane pedagogy. Vol. 1]. Moscow, Svet Publ., 2017. 304 p.
3. Asmolov A. G. *Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoy psihologii* [Beyond consciousness: methodological problems of non-classical psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 479 p.
4. Berdyaev N. *O naznachanii cheloveka. Opyt paradoksal'noj etiki* [On the purpose of a person. Experience of paradoxical ethics]. Paris, Sovremennye zapiski Publ., 1931. 32 p.

5. Bermous A. G. [Ontological turn in the education sciences]. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong education: The 21st century], 2013, no. 2. Available at: <https://lll21.petsru.ru/journal/article.php?id=2081> (accessed: 24.08.2023).
6. Bepalko V. P. *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 192 p.
7. Bondarevskaya E. V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov on Don, Bulat Publ., 2000. 351 p.
8. Budanov V. G. *Slozhnostnost' i problema edinstva znaniya. Vyp. 1. K strategii poznaniya slozhnosti* [Complexity and the problem of the unity of knowledge. Iss. 1. Towards a strategy for understanding complexity]. Moscow, Institute of Philosophy RAS Publ., 2018. 105 p.
9. Vygotskiy L. S. [Problems of mental development]. In: Vygotskiy L. S. *Sobranie sochinenij. T. 3* [Collected works. Vol. 3]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983. 368 p.
10. Vygotskiy L. S. *Psihologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow, Eksmo Publ., 2006. 1136 p.
11. Gegel G. V. F. *Sochineniya. T. 1* [Works. Vol. 1]. Moscow, Gosudarstvennoe izdatelstvo Publ., 1929. 367 p.
12. Grechko P. K. [Identity – a postmodernist perspective]. In: *Voprosy social'noj teorii* [Questions of social theory], 2010, no. 5, pp. 171–190.
13. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental training]. Moscow, IN-TOR Publ., 1996. 544 p.
14. Danilov M. A. *Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki* [Didactics of secondary school: Some problems of modern didactics]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1975. 301 p.
15. Eskov V. M., Zinchenko U. P., Filatova O. E. [The development of psychology and psychophysiology in the aspect of the third paradigm of science]. In: *Vestnik novykh medicinskih tekhnologij* [Journal of new medical technologies], 2016, vol. 23, no. 3, pp. 187–194.
16. Zeer E. F., Romantsev G. M. [Personally oriented professional education]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2002, no. 3, pp. 16–21.
17. Leontev A. A. *Deyatel'nostnyj um (Deyatel'nost', Znak, Lichnost')* [Activity mind (Activity, Sign, Personality)]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 392 p.
18. Lepsky V. E. [Organizations of strategic goal setting in self-developing multi-subject environments]. In: *Rossiya: Tendencii i perspektivy razvitiya* [Russia: Trends and development prospects], 2019, no. 1, pp. 140–144.
19. Lepsky V. E. [From technogenic to socio-humanitarian civilization]. In: *Proektirovanie budushchego. Problemy cifrovoj realnosti: trudy 1-j Mezhdunarodnoj konferencii, Moskva, 8–9 fevralya 2018 g.* [Design of the future. Problems of digital reality: proceedings of the 1st International Conference, Moscow, February 8–9, 2018]. Moscow, Institute of Applied Mathematics named after M. V. Keldysh Publ., 2018, pp. 124–128.
20. Manuilov Yu. S. [Language “Co”]. In: *Sobytiynost' v obrazovatel'noj i pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Eventfulness in educational and pedagogical activities], 2010, no. 1 (43), pp. 51–56.
21. Mudrik A. V. *Social'naya pedagogika* [Social pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 200 p.
22. *Personalizirovannaya model' obrazovaniya* [Personalized education model]. Moscow, ANO Platforma novoj shkoly Publ., 2019. 36 p.
23. Piazhe Zh. *Psihologiya intellekta* [Psychology of intelligence]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2004. 192 p.
24. Polupan K. L. *Konceptual'nye osnovy proektirovaniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta v cifrovoj obrazovatel'noj srede universiteta: dis. ... dokt. ped. nauk* [Conceptual basis for designing a student's individual educational route in the digital educational environment of the university: Dr. Sci. thesis in Pedagogy]. Kaliningrad, 2020. 458 p.
25. Rubinshtein S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 512 p.
26. Rubinshtein S. L. *Problemy obshchej psihologii* [Problems of general psychology]. Moscow, Pedagogiya Publ., 1973. 424 p.
27. Serikov V. V. *Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepciya i tekhnologii* [Personal approach in education: concept and technology]. Volgograd, Peremena Publ., 1994. 150 p.
28. Serikov V. V. *Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe* [Personal development in the educational process]. Moscow, Logos Publ., 2012. 447 p.

29. Serikov V. V. [Personality developing education as one of the culturological educational models]. In: *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Volgograd State Pedagogical University], 2016, no. 2 (106), pp. 30–35.
30. Serikov V. V., Pichugina V. K. [Humanitarian paradigm as prospect of overcoming of methodological crisis in pedagogics]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 1, pp. 19–29.
31. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological perspective of domestic education]. Ekaterinburg, Publishing department of the Ekaterinburg diocese, 2009. 264 p.
32. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psichologicheskoy antropologii. Psichologiya cheloveka: vvedenie v psichologiyu sub'ektivnosti* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: an introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995. 384 p.
33. Solovev E. V. [Philosophy as a critique of ideologies]. In: *Filosofiya i ideologiya: ot Marksa do post-moderna* [Philosophy and ideology: from Marx to postmodernity]. Moscow, Progress-Tradiciya Publ., 2018, pp. 21–73.
34. Stepin V. S. *Teoreticheskoe znanie* [Theoretical knowledge]. Moscow, Progress-Tradiciya Publ., 2003. 744 p.
35. Tyuhtin V. S. *Otrazhenie, sistemy, kibernetika. Teoriya otrazheniya v svete kibernetiki i sistemnogo podhoda* [Reflection, systems, cybernetics. Theory of reflection in the light of cybernetics and systems approach]. Moscow, Nauka Publ., 1972. 256 p.
36. Ulanovsky A. M. [Constructivism, radical constructivism, social constructivism: the world as an interpretation]. In: *Voprosy psichologii* [Questions of psychology], 2009, no. 2, pp. 35–45.
37. Uhtomsky A. A. *Dominanta. Stat'i raznyh let. 1887–1939* [Dominant. Articles from different years. 1887–1939]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2002. 448 p.
38. Barsukova E. M., Beloluckaya M. V., Ivanova E. V., Lozovskii M. B. *Formirovanie sovremennoj obrazovatel'noj sredy* [Formation of a modern educational environment]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2019. 110 p.
39. Yakimanskaya I. S., Biktina N. N., Logutova E. V. *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'noj sredy v usloviyah vnedreniya novyh obrazovatel'nyh standartov* [Psychological and pedagogical support of the educational environment in the context of the introduction of new educational standards]. Orenburg, Orenburg State University Publ., 2015. 124 p.
40. Yasvin V. A. [Formation of the theory of the environment of personality development in domestic pedagogical psychology]. In: *Psichologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki* [Journal of the Higher School of Economics], 2020, vol. 17, no. 2, pp. 295–314.
41. Christensen J. A critical reflection of Bronfenbrenner's development ecology model. In: *Problems of Education in the 21st Century*, 2016, no. 69, pp. 22–28.
42. Downes S. This Magazine Article published as Personal and Personalized Learning in EMMA. In: *European Multiple MOOCs Aggregator*. Available at: <https://us8.campaign-archive.com/?u=17ce08681f559814caf1359d3&id=fa1770e58d&e=6fb1272e29> (accessed: 12.07.2023).
43. Downes S. Newer Theories for Digital Learning Spaces. In: *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Singapore, Springer Publ., 2022, pp. 1–18.
44. Gell Mann M. What is Complexity? In: *Complexity and Industrial Clusters*, 1995, no. 1. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 24.08.2023).
45. Rauthmann J. F. Capturing Interactions, Correlations, Fits, and Transactions: A Person-Environment Relations Model. In: *Handbook of Personality Dynamics and Processes*. Amsterdam, Elsevier Publ., 2022, pp. 427–522.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Литвин Дмитрий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры организации огневой и физической подготовки Академии управления МВД России; e-mail: d_litvin@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Dmitry V. Litvin – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Deputy head of the Department of Organization of Fire and Physical Training of Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation;
e-mail: d_litvin@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Литвин Д. В. Личностный опыт и его эволюция в развивающем образовании // Московский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 20–37.
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-1-20-37

FOR CITATION

Litvin D. V. Personal experience and its evolution in developmental education. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2024, no. 1, pp. 20–37.
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-1-20-37