

**Д.В. Литвин**

Академия управления Министерства внутренних дел  
Российской Федерации,  
125993 г. Москва, Российская Федерация.

## Динамика личности и среды как основа проектирования личностно-развивающего образования

Цель статьи – раскрыть особенности динамики взаимодействия и взаимоотношений личности и среды, лежащие в основе диалектики развития личности, как необходимое условие проектирования личностно-развивающей среды в образовании. Исследование процесса развития личности, его механизмов и результатов осуществляется в координатах личностно-средовой метасистемы, рассматриваемой как целостность. Целостность личности, традиционно полагаемая как результат развития, – это изменения, направленные на достижение сложных, неоднородных, неадаптивных, многообразных, вариативных средовых связей, рождающих отношение личности. Качественные характеристики личностно-развивающей среды и результаты ее функционирования имеют подвижную, динамичную, изменяющуюся причинно-следственную связь между процессом и результатом образования. Диалектика противоречий в развитии личности предстает как диалектика опосредования, или как средовая диалектика. В функционально-динамической модели развивающего образования ситуация становится структурно-функциональной единицей личностно-развивающей среды, а событие выступает ключевым элементом механизма развития. Развивающая среда становится причинно необусловленным источником изменения личности, источником, обеспечивающим и условия развития, и возможности развития, и средства развития. Специфика диагностического инструментария исследования педагогических и психологических условий развития личности в образовательной среде обусловлена сущностью

© Литвин Д.В., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

развивающего взаимодействия субъектов образования, особенностями генерации личного опыта как его результата, и связана с выделением и исследованием системообразующих личностно-средовых компонентов в их динамике.

**Ключевые слова:** проектирование образования, диалектика развития личности, личностно-развивающая среда, личностно-средовая динамика, развитие личности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Литвин Д.В. Динамика личности и среды как основа проектирования личностно-развивающего образования // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 219–238. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-219-238

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-219-238

**D.V. Litvin**

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia,  
Moscow, 125993, Russian Federation

## Dynamics of personality and environment as a basis for designing personal development education

The purpose of the article is to reveal the features of the dynamics of interaction and relationships between the individual and the environment that underlie the dialectics of personality development, as well as the directions for taking them into account when designing a personality-developing environment in education. The study of the process of personality development, its mechanisms and results is carried out in the coordinates of the personal-environmental metasystem, considered as an integrity. The integrity of the personality as a result of development is changes aimed at achieving complex, heterogeneous, non-adaptive, diverse, variable environmental connections that give rise to the attitude of the individual. The qualitative characteristics of the personality-developing environment and the results of its functioning have a mobile,

dynamic, changing cause-and-effect relationship between the process and the result of education. The dialectic of contradictions in the development of personality appears as a dialectic of mediation, or as an environmental dialectic. In the functional-dynamic model of developing education, the situation is a structural and functional unit of the personality-developing environment, and the event is a key element of the development mechanism. The developing environment becomes a causally unconditioned source of personality change, a source that provides conditions, opportunities and means of development. The specificity of the diagnostic tools for studying the pedagogical and psychological conditions of personality development in the educational environment is due to the essence of the developing interaction of the subjects of education, the peculiarities of the emergence of personal experience as its result. The diagnostic apparatus is associated with the allocation of backbone personal-environmental components and their study in dynamics.

**Key words:** personality development, education design, personality development dialectic, personality-developing environment, personality-environmental dynamics

CITATION: Litvin D.V. Dynamics of personality and environment as a basis for designing personal development education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 219–238. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-219-238

## Актуальность

Личностно ориентированный подход в образовании выступает действенной альтернативой образовательным моделям с выраженным утилитарным уклоном в контексте его результатов, соответственно, его содержания, принципов проектирования и реализации (Е.В. Бондаревская, Н.А. Алексеев, И.Я. Лернер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Информативными характеристиками, создающими представление о развивающих качествах образования, обладают процессы, протекающие в метасистеме «личность обучающегося – образовательная среда». Динамика развивающего личностно-средового взаимодействия в образовательной среде подчинена определенной логике, отражающей нелинейность личностного развития, невозможность сформулировать непосредственные и постоянно значимые причинно-следственные связи. Развитие личности не подчинено «объективным» закономерностям (Л.С. Выготский, Б.Ф. Поршнев, В.В. Сериков и др.).

Тем не менее, закономерности развития личности существуют, но не в традиционной интерпретации классических «объективных» естественно-научных законов. Например, безапелляционная формула «личность определяется средой» не то же самое, что «статус личности задается средой в социокультурном дискурсе ее индивидуального развития», которое звучит более корректно, поскольку отдает должное диалектике личности и среды. Права и обязанности, место и роль личности в социуме изначально определяются системой общественных отношений, но конечные границы для своего развития устанавливает сама личность.

Личностно-средовая метасистема как целостность является необходимым конструктом исследования диалектики личности и среды. Неслучайно В.И. Загвязинский связывает сущность системного подхода не только с целостностью системы по отношению к внешней среде, но и с ее изучением в единстве со средой [4, с. 44]. Личностно-средовая целостность исключает редуцированное натуралистическое или идеалистическое толкование природы личности и ее источников развития, исключает радикальный социоморфизм в интерпретации идеи должного, свободного, самообусловленного личностного развития. В такой целостности выделяются факторы, обуславливающие ее развитие, однако «никакое развитие непосредственно не выводимо из того, что составляет лишь необходимые его предпосылки, сколь бы детально мы их ни описывали» [5, с. 194].

*Проблема исследования* заключается в противоречии между логико-системным формальным знанием (по В.В. Серикову), лежащим в основе представления об образовательной среде как императивном источнике и факторе личностного развития, с одной стороны, и научными достижениями современной педагогики, демонстрирующими множественный, полисубъектный характер представленных в образовательной среде целей, ориентирующих педагога на учет личностных потребностей обучающихся в осознании смысла образования, в самообосновании, в творческом саморазвитии, с другой стороны.

*Цель работы:* раскрыть особенности динамики взаимодействия и взаимоотношений личности и среды, лежащие в основе диалектики развития личности, как необходимое условие проектирования личностно-развивающей среды в образовании.

*Задачи:*

- 1) дать понятие личностно-средовой целостности, динамики личности и среды в контексте ситуации развития личности;
- 2) соотнести личностно-средовую динамику с процессами, функциями и механизмами личностно-развивающего образования;

3) раскрыть особенности диагностического инструментария исследования педагогических и психологических условий развития личности в образовательной среде.

## Результаты исследования

1. Понятие личностно-средовой целостности корреспондирует с личностной характеристикой, которая не тождественна редуцированным или собирательным психологическим характеристикам человека. Рассматриваемое понятие выступает попыткой противопоставления ассоциации личности и ее развития с воспитанием отдельных личностных свойств и качеств. Так, на несостоятельность подходов к воспитанию личности на основе формирования изолированного качества воли указывает А.Н. Леонтьев [5, с. 216–217]. В теории Ж. Пиаже, которая, по выражению современных зарубежных исследователей, «произвела революцию в теории человеческого развития» [19] и не могла не сказаться на возникающих теориях обучения и воспитания, личностно-средовая целостность рассматривается как результат отношений между индивидами, которые «существенно видоизменяют его участников и, таким образом формируют некоторую целостность...» [12, с. 172]. Вместе с тем, в своих ранних трудах связь человека, общества и развития возводит в антропологический принцип и К.Д. Ушинский: «Без общества нет развития. Без развития нет общества. Развитие есть принцип общества» [17, с. 64].

Понятие личностно-средовой целостности выступает, таким образом, основой для интерпретации личностно-средовых процессов. Предпосылками к определению указанного понятия в нашем исследовании выступили концепты «социальное пространство» Б.Г. Ананьева, В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищев и др., «жизненная среда», «жизненный мир субъекта» А.Н. Леонтьева, концепт «мир человека» А.Г. Асмолова, «образ мира» А.П. Стоценко, «жизненный путь» Ш. Бюлер, Н.А. Рыбникова, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской и др., концепт «Umwelt» Я. фон Иксюля, концепт «метаиндивидуальный мир» Л.Я. Дорфмана, «личностное поле» К. Левина, «персональное пространство» А. Адлера, К.Г. Юнга и др.

Концепт личностно-средовой целостности как сложная система (метасистема) отвечает всем признакам целого, системы – наличием системообразующего фактора, эмерджентности, внутренней детерминации развития, подчиненного диалектике взаимоотношения частей, представление развития целого как формы противоречия и т.д. Таким

образом, личностно-средовая целостность выступает в нашем исследовании как метасистема, включающая личность и среду, в координатах которой только и возможно рассматривать процесс развития личности, его механизмы и результат. Такой подход в педагогике определяется В.В. Юдиным как целостный, который исключает фрагментарность и односторонность, признавая, что «общепризнанных критериев сформированности личности, целостного ее состояния действительно нет в теории педагогики, как нет и модели ее формирования – модели педагогического процесса» [18].

Целостность личности как искомый результат личностно-развивающей среды в культурологических моделях образования может трактоваться в качестве одной из характеристик развивающейся личности (В.С. Ильин, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев и др.). Такая характеристика личности отражает возникновение «закономерности в себе», но при этом подчеркивает неотделимость личности от социальной среды, от общества. Познание нравственности, совести, культуры – это познание себя и других в себе. Иными словами, целостность личности как результат функционирования личностно-развивающей среды – это такое личностно-средовое *состояние/процесс*, когда имеют место взаимобусловленные «определяющие» и «освобождающие» взаимные влияния среды и личности [9, с. 24] (по Ю.С. Мануйлову), которые осуществляются в контексте личностно обусловленного самоопределения, личностного самопричинного начала.

Отличительным свойством целостности личности в контексте ее развития и, следовательно, в контексте проектирования развивающей среды в образовании, выступает динамизм, обусловленный личностной, а не утилитарной функцией, на всех возможных этапах личностного развития в образовании. При этом мыслить личность как целостность обособленно от среды в целом, и от «своей» (опредмеченной, освоенной) среды, в частности, не представляется возможным. Личность обретает целостность лишь в связи со средой, в которой она становится условно самодостаточной, обладающей самостью, пусть и в различном качественном выражении. Напомним, что масштаб личности, по С.Л. Рубинштейну, корреспондирует с характером связей с окружением [13, с. 377].

В современных зарубежных исследованиях процессы, механизмы и функционирование личностно-средовой метасистемы рассматриваются под общим понятием динамики личности и среды (N. Kuper, N. Modersitzki, L.V. Phan, J.F. Rauthmann и др.) В XXI в. наблюдается рост интенсивности научных исследований зарубежный авторов, которые подчеркивают роль процессов и механизмов, лежащих в основе межиндивидуальной и внутрииндивидуальной изменчивости,

а не ограничиваются лишь статичным описанием признаков структур личности [20]. На основе исследований динамики личности и среды разработаны многочисленные теории: теория целостных свойств личности (WTT) (Fleeson, Jayawickreme, 2015, 2020), кибернетическая теория «большой пятерки» (CB5T) (De Young, 2015), концепция «динамической самости» (Markus, Wurf, 1987), имплицитная и эксплицитная Я-концепция (Schmukle, Egloff, 2009) и др. В отечественной психологии вопросы измерения контекста как способа взаимодействия человека с миром, схожие с методологическими идеями К. Левина, исследуют В.А. Роменец, Н.В. Гришина и др.

Можно возвести в правило, что развивающая среда и развивающаяся личность не должны быть противопоставлены в ходе педагогического проектирования личностно-развивающей среды. Субъективная семантическая реальность обучающегося создается субъектом взаимодействия, общения, отношения в пограничных личностно-средовых областях, т.е. на основе личностно-обусловленного стремления к постижению объективно представленных явлений человеческой культуры. Условные границы между личностью и средой в этом смысле представляют собой подвижное, динамичное субъект-объектное образование, в котором и происходит «загадка самоосуществления» личности. В личностно ориентированном образовании таким субъект-объектным образованием является ситуация (В.В. Сериков, Н.В. Ходякова и др.). В ситуации заложено движение, динамика и внутренняя логика развития личности, что нашло отражение в положениях теории надситуативной активности В.А. Петровского. Автор понимает «надситуативную активность» как «феномен движения деятельности» [11, с. ??]. Соотношение «субъект-среда» играет значимую роль и в средовой концепции М. Heidmets. Оригинально определяя три типа «границ» между средой и формирующимся субъектом, автор полагает, что объектами, на которые направлены контроль, отделение и идентификация, выступают как сам субъект, так и некоторая часть его среды, исходя из чего можно говорить о субъекте как о своеобразной социально-средовой системе [21].

Познание диалектики личности и среды отвечает на вопрос об источниках личностного развития, ведь не только личность выступает активным и абсолютным источником саморазвития. Личность не есть субстанция с постоянно значимым интенциональным началом, «пробивающим» путь в объективной и константно неизменной среде, ведь тогда она могла бы условно существовать и без среды, без Других. Очевидно, что качественное постоянство и личности, и среды – величина кажущаяся, мнимая. Среда взаимодействует с личностью через ситуацию, которая представляет собой достаточно трудноуловимый для

изучения феномен, ситуацию, которая может быть с позиции педагога и обучающегося кратковременной, но и долговременной; эффективной, но и неэффективной; очевидной, но и неочевидной и т.д.

Неслучайно Л.С. Выготским в многочисленных экспериментах показано, что ситуация – это форма представления среды во взаимодействии человека с внешним миром: «Ребенок, оставленный наедине с собой и побуждаемый к действию ситуацией, начинает действовать в соответствии с принципами, ранее сложившимися в его отношениях со средой» [3, с. 30]. Развитие ребенка, в т.ч. социальное, формирование социальных отношений с другими людьми, происходит через особый, «опосредованный» путь приспособления «к предложенной ему ситуации» с помощью «контроля над самим собой и предварительной организацией своего поведения» [Там же, с. 36]. Здесь Л.С. Выготский утверждает атрибутом развития, дающим свободу и независимость по отношению к ситуации, «социальную деятельность, перемещенную внутрь субъекта», т.е. такое поведение, когда оно «содержит в себе как внутренние необходимые факторы социальное отношение к самому себе и своим действиям» [Там же].

Структурно ситуация представлена средой, а в зарубежных исследованиях – мгновенными обстоятельствами среды, обстоятельствами вне человека [20]. В этом смысле развивающая характеристика ситуации определяется условиями и факторами среды. Но представленные условия и, тем более, факторы – потенциальны для личностного развития. Личность вообще существует в модусе возможного, по Д.А. Леонтьеву [6]. Потому ситуация представлена и личным компонентом, а именно субъективной возможностью ее интерпретации, возможностью ее переживания (по Л.С. Выготскому и его концепту ситуации). Более того, в ситуации «совпадает» интенция субъекта и объективные средовые условия. Так, Д.Н. Узнадзе строит теорию установки на основе достаточности двух условий – актуальной потребности субъекта и ситуации ее удовлетворения [16, с. 34]. Фактически, игнорирование ситуации субъектом означает, что для него она не является таковой. В конечном итоге, именно уникальное совпадение средовых условий и личного начала делает возможным акт развития личности.

Таким образом, для образовательной практики чрезвычайно важно уяснить не просто динамику ситуации, или динамику личности, а динамику личности в ситуации, т.е. уловить диалектику личности и среды в контексте искомого качественного изменения личности.

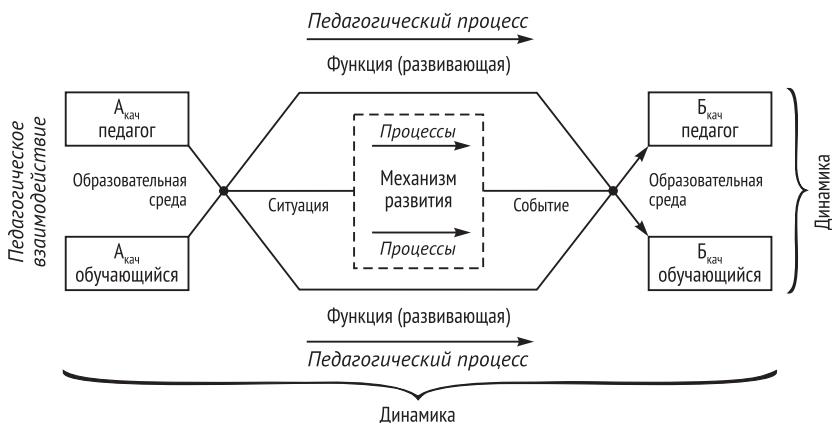
Само развитие личности в образовательной среде представляет собой в этом случае, *если не гармонизацию, то некоторую со-настройку, соответствие субъективного и объективного, в результате которой*



субъект деятельности (поступка, выбора) получает опыт отношений с объективным. В некоторый момент условия среды, становясь факторами, могут конструировать (конституировать) развивающую ситуацию в образовании, сделать ее активной для личности обучающегося, что означает не просто его включенность в личностно-средовое взаимодействие, но и формирование соответствующего взаимоотношения.

2. Динамика личностно-средовой целостности соотносится с основными понятиями педагогического процесса в личностно-развивающей образовательной среде следующим образом:

- развитие личности представляется как серия (ряд, последовательность) изменений от качественного состояния А к качественному состоянию Б, которое осуществляется в силу функции развития, происходящей в образовательной среде;
- функция развития личности в образовательной среде происходит благодаря педагогическому процессу и оказывает влияние на качественное состояние А посредством личностно-развивающего механизма, реализуемого в рамках педагогического процесса, и приводит к качественному состоянию Б по истечении определенного времени (рис. 1).



**Рис. 1.** Личностно-средовая динамика в образовательной личностно-развивающей среде

В представленную схему личностно-средовой динамики органично вписываются такие педагогические понятия, процессы, функции и механизмы, как педагогический процесс и педагогическое взаимодействие субъектов в рамках педагогического процесса; взаимодействие

субъектов образования в связи с динамикой педагогического процесса с последующим выделением качественных этапов взаимодействия, направленного на развитие личностной функции; развивающая образовательная среда, лежащая в основе развивающего педагогического процесса; образовательная среда как «точка входа» в развивающую ситуацию, где зарождаются собственно развивающие процессы, на основе личностно-средового взаимодействия; механизмы личностного развития как особая организация развивающих личностно-средовых процессов, образующих в «точке выхода» развивающей ситуации личностное событие, и иные.

Фактически, в данную модель возможно вписать любую дефиницию личностно-развивающего педагогического взаимодействия и проекта развивающей образовательной среды. Схожую позицию занимают N. Kuper, N. Modersitzki, L.V. Phan, J.F. Rauthmann (2021) указывая, что динамика личности возникает в конкретных ситуациях, которые определяются как сиюминутные обстоятельства «вне человека», в его окружении, среде. Ситуации по своей сути динамичны: «механизмы и процессы являются центральными объектами исследования взаимных отношений среды и личности». Механизмы – это «системы компонентов и операций, которые организованы для производства определенных явлений» [20, с. ??]. Иными словами, механизмы могут быть процессами, но, в отличие от «всех» и «всяких» процессов, они не должны рассматриваться отдельно от порождаемого ими явления, т.е. явления развития.

Основное отличие понятий педагогического процесса, основанного на динамике личностно-средовой целостности, от классических представлений заключается, прежде всего, в преодолении ставшей традиционной *прямой* и *непосредственной* причинно-следственной связи между процессом и результатом образования в широкой педагогической практике. Преодолевается представление о непосредственном, направленном «воспитательном» воздействии объективной среды на личность (объект-субъектное воздействие), или о таком же направленном воздействии педагога на «массы» обучающихся (субъект-объектное воздействие), которое приводит к развитию личности. Подобные направленные воздействия в рамках обучения, воспитания, образования ожидаемо и бесспорно приводят к изменениям, которые, однако, нельзя отнести к развитию, как нельзя отнести к развитию стимульно-реактивное личностно-средовое взаимодействие. Между причиной и следствием, т.е. между причиной и результатом образования вполне естественным для обучающегося образом должен появиться опосредующий компонент.

С философских позиций, между процессами («изменения-развития») и результатом («изменения-развития») формируются средства как промежуточные элементы, с помощью которых противоречия созидают развития. Эти новые функционирующие структуры можно отнести к личностному качеству субъектности, к личностному началу, которое уже и есть *подлинная причина развития*, а не те первоначальные стимулы, заставляющие «ученика» меняться, приспосабливаться к требованиям родителей, учителей или социальной среды в целом. Таким образом, закономерности развития личности в среде обусловлены диалектикой противоречий в развитии личности, которая предстает как диалектика опосредования, как *средовая диалектика*. Среда здесь – это уже не императивная причина изменения и адаптации субъекта, среда здесь суть развитие – это и условия развития, и возможности развития, и средства развития.

Проектирование педагогического процесса безотносительно развивающей функции лишает образование своего основного предназначения. Зачастую, собственно образование человека подменяется императивностью взаимодействия и выхоленной обучающей деятельностью. Развивающие свойства образовательной среды ситуативны, поскольку зависят от наличия собственно ситуации развития. *Ситуация развития как процесс* – это обязательное конструирование, по большей части, самоконструирование на уровне субъективной семантической реальности. Традиционная образовательная среда предполагает «идеальное» взаимодействие учителя и ученика, когда первый учит, а второй воспринимает, наполняется знаниями и смыслами. Однако в действительности, отвергая возможность механистического наполнения смыслами того, кто учит, и утверждая субъект-субъектный диалог, межсубъектное взаимодействие как единственно продуктивную форму в личностно ориентированном образовании, необходимо указать и на возможность ситуации развития личности, когда такой диалог осуществляется в неявной форме. Речь идет об условно самостоятельном развитии обучающегося, но это ситуация не «вопреки», а ситуация «благодаря», поскольку диалог с Другим как форма, в которой протекает процесс развития, не исчезает. Он происходит посредством книги, искусства, погружения в культуру, историю и т.д., когда, по М. Буберу, «деяние исходит из нового, ставшего субстанцией, события-встречи, из нового определяющего судьбу ответа человека своему Ты» [2, с. 47].

Такую модель личностно-развивающей среды в образовании на основе личностно-средовой динамики можно назвать функционально-динамической, поскольку в ней делается попытка отразить динамику личности в ситуации развития на основе диалектики личности и среды,

в контексте искомого качественного изменения личности, в том числе в контексте формирования личностных функций. В функционально-динамической модели ситуация становится подлинной структурно-функциональной единицей личностно-развивающей среды, тогда как событие знаменует собой апогей, ключевой элемент механизма развития в образовательной среде. Личностно-средовые процессы здесь – это особое личностно-средовое взаимодействие, влекущее образование, комбинацию и рекомбинацию смыслов в субъективной семантической реальности человека.

Взаимоотношения, характеризующие личностно-средовые процессы, создают представление о взаимосвязи качественных характеристик личности и образовательной среды. Если в кратковременной перспективе преобладающая средовая детерминанта в образовании выполняет роль организующего начала на этапах социализации и формирования личности, и за счет такого средового паттерна обеспечивается личностно-средовое взаимодействие (активность, поведение, деятельность), то среда, объективное, становится определяющим и направляющим активность субъекта фактором. Например, на ранних этапах онтогенеза функция среды в полной мере определяет психическое состояние субъекта взаимоотношений с его окружением, Я человека, его личность. На этапе индивидуализации личности уже личность как субъект взаимодействия со средой значимо определяет ее качества.

Однако «формирующие» взаимоотношения определяют личностно-средовое взаимодействие и в долгосрочной перспективе. Такие процессы могут привести активность личности в устойчивые стимульно-реактивные рамки, обеспечивая не собственно личностное, а адаптивное функционирование. То есть в долгосрочной перспективе преобладающий характер личностно-средового функционирования, а значит, характер личностно-средовых процессов, будет определять и динамическую структуру личности, и сложность ее организации, и качество реализации собственно личностной функции. По В.В. Серикову, к такой функции относятся избирательность, ориентация на Другого, рефлексия, ответственность, смыслообразование [14].

Рассмотренные выше радикальные диспозиции среды и личности не исключают и различных промежуточных соотношений компонентов личностно-средовой целостности. Более того, безусловно, эти промежуточные соотношения существуют в практике, и в их изучении скрывается возможность описания закономерностей проектирования личностно-развивающей среды. Достаточно упрощенно интерпретирует диалектику личности и среды и формула Левина, объясняющая поведение как функцию текущих психических состояний субъекта и среды,

поскольку указанные переменные могут варьироваться в больших параметрах. Педагогическая практика подсказывает, что активность, поведение человека может быть кратковременным, стимульно-реактивным, или, напротив, устойчивым. Рассматривая различные взаимные отношения и пути взаимодействия между человеком и переменными среды, J.F. Rauthmann предлагает систематизировать отношения личности и среды в модели PERM (Person-Environment Relations Model), выделяя следующие основные типы отношений: «интеракция» (взаимодействия), когда переменные человека и среды смягчают влияние друг друга на результаты); «корреляция» (жесткой зависимости), когда переменные человека и среды одновременно линейно связаны; «соответствие» человека и среды, когда переменные совпадают друг с другом; «транзакция» – переменные человека и среды влияют друг на друга, изменяясь во времени. Автор сокращает формулу Левина до  $Pv = f(C)$ : поведение (активность) – это функция психологической или всей жизненной ситуации (C) человека. Кроме того, поскольку поведение, активность субъекта и среда взаимозависимы, то также выполняется равенство  $Sp = f(Pc)$  и  $Pc = f(Sp)$  [22], что в целом логично, если рассматривать эти формулы в преломлении примеров личностно-средовой динамики.

Иными словами, результат реализации личностно-развивающей среды в непрерывном образовании, полагаемый как уже воплощенный и реализованный по ряду параметров проект-цель педагогической системы, определяется специфическим содержанием личностно-средового взаимодействия. И если в классической отечественной педагогике «учащиеся» и «учителя» подразделяются на объекты и субъекты педагогического взаимодействия, где первые с их исходным уровнем и особенностями личностного развития относятся к исходным условиям «дидактической задачи», то это становится возможным потому, что «общественно-государственный заказ» четко определяет цель педагогического процесса – «формирование личности с заданными качествами», например, всестороннего или гармоничного развития с выходом на знающую парадигму образования. И необходимость формирования «определенных качеств личности» ложится в основу «адекватной технологии обучения», обеспечиваемой тремя компонентами (по В.П. Беспалько): организационными формами, дидактическим процессом и квалификацией учителя [1, с. 6–7].

Однако уже сами основы современного личностно ориентированного образования не в полной мере отвечают идее формирования у обучающегося исключительно и безоговорочно социально востребованных и социально значимых качеств. И противоречие здесь не в определении

самих социально востребованных качеств, а в их безоговорочно императивных механизмах реализации. Как указывает В.В. Сериков, образование должно отвечать еще и запросам личности, помогать самореализации, причем «скорее всего, между этими направлениями и не должно быть расхождения» [15, с. 13–14]. Современное личностно направленное образование отличается уже не насыщенными дидактическими задачами, а насыщенными развивающими задачами, выходом за пределы «знаниевой парадигмы» [Там же, с. 9–10]. И если образование смыслов как системообразующий фактор личностно-средовой целостности выступает основой проектирования личностно-развивающей среды, то среди всего существующего в историко-педагогическом дискурсе многообразия форм и направлений личностного развития, в основе развивающего педагогического процесса будут находиться объединяющие педагога и обучающегося ситуационно-событийные механизмы, а не противопоставляющие их позиции субъект-объектное или объект-субъектное педагогическое воздействие, характерное больше для гносеологической ситуации познания, но не подходящее для онтологической ситуации самоосуществления личности в рамках образования. В данном случае качественные характеристики личностно-развивающей среды и результаты ее функционирования имеют *подвижную, динамичную, изменяющуюся причинно-следственную связь*, а личность формируется не волевой, или исключительно гармоничной, или всесторонней, а обладающей, прежде всего, свободой и самостоятельностью, диалектически формируемым качеством самости, которое Д.А. Леонтьев определяет как «точку пересечения» свободы и ответственности, где свобода личности или ее добродетели регулируются не волей, а ответственностью как формой регуляции личностной активности [6].

3. Диагностический инструментарий исследования педагогических и психологических условий развития личности в образовательной среде с целью последующей разработки практических психолого-педагогических рекомендаций, направленных на повышение эффективности соответствующей педагогической деятельности, обусловлен сущностью развивающего взаимодействия субъектов образования, спецификой генерации личностного опыта как его результата, и корреспондирует с выделением и исследованием системообразующих личностно-средовых компонентов в их динамике. Так, выделяя динамику личностных отношений и смыслов в качестве структурно-функциональной единицы личностно-развивающей среды в образовании, представляется, что ориентировочная основа деятельности педагога включает проектирование ситуационно-событийных механизмов образовательного взаимодействия, например, субъект-обусловленных ситуаций. Педагог в этом

случае – это субъект, моделирующий, проектирующий и конструирующий ситуации развития в целостной образовательной деятельности. Такие ситуации, изначально объективные для обучающегося, «приглашают» его к активно-преобразующей деятельности. Это может быть любая совместная предметная, познавательная, внешне направленная деятельность, но при этом важна и ожидаема ее внутренняя, преобразующая направленность. Условиями вовлечения обучающегося в личностно-средовое взаимодействие выступают: общая ориентация предметного, этического, эстетического, иного ситуативного «поля противоречий» на личность конкретного обучающегося с учетом ее возможного семантического разнообразия (смыслов, направленности, интересов, мотивов и т.д.), обеспечение ситуативного разнообразия, безопасности (позитивности, доброжелательности) личностно-средового взаимодействия и другие.

Иными словами, личностно-средовые отношения (взаимоотношения) в образовательной среде – это результат личностно-средового взаимодействия, его «внутренняя субъективная основа», по В.Н. Мясищеву, поскольку «личностные отношения человека (потребности, интересы, идеалы) являются внутренним потенциалом его деятельности, переживаний и поведения» [10, с. 81]. Взаимоотношения в образовательной среде – это динамичные, т.е. формирующиеся и изменяющиеся, но устойчиво активные и избирательные связи человека в образовательной среде, к которым можно отнести произвольные когнитивные, эмоциональные, волевые, коммуникативные, собственно-личностные (обусловленные системой смыслов), иные сознательные акции, реакции, лежащие в основе произвольной активности субъекта. В конечном итоге, развивающие свойства образовательной среды достигают своего апогея, даже не с вовлечением обучающегося в ситуацию, обусловленную деятельностью педагога, поскольку это ситуация «принадлежит» педагогу и объективна для обучающегося, а с генерацией самим обучающимся ситуаций, в основе которых будет лежать разрешение личностно-обусловленной этической, эстетической, интеллектуальной, иной проблемы, которые станут событием для него. Так проявляется диалектика личности в образовании как «непрерывный взрыв», по С.Л. Рубинштейну, «изменение ситуации, в которой я нахожусь, а вместе с тем, непрерывно выхожу за пределы самого себя» [13, с. 360]. Такая среда имеет не просто субъект-обусловленный характер (субъектность в данном контексте выступает предпосылкой), но личностно-генерируемый источник происхождения. Причина возникновения развивающих качеств образовательной среды не внешняя – это сам обучающийся. Изменение здесь не внешне обусловленное, а внутренне причинное,

что наделяет педагогическое знание подлинно гуманитарными свойствами, делает закономерности развития личности субъект-обусловленными, а не объективными, механистическими в духе классической рациональности.

Одним из возможных инструментов дифференциации взаимодействия личности и среды является построение личностно-средового профиля. В образовательном контексте такой профиль выступает совокупностью основных типических черт исследуемых условий, поскольку он включает предметное содержание, процессуальные особенности личностно-средового взаимодействия с учетом ожидаемого результата образования. Такой подход исключает монотестирование, сводящееся к диагностике единственной характеристики, вместе с тем, позволяет исследователям выделять достаточно широкий круг критериев и показателей профиля, значимых для феномена личностного развития. Выбор указанных характеристик личностно-средового взаимодействия, вероятно, зависит от педагога как одного из субъектов проектирования развивающей среды, его методологических позиций, квалификации, готовности к реализации исследовательской деятельности.

В качестве примера приведем наши исследования, результаты которых нашли отражение в ряде публикаций [7; 8]. В личностно-средовом профиле, отражающем вариации объект-субъектного средового взаимодействия в образовании, одним из ключевых показателей выступил блок критериев, характеризующих степень развитости смысложизненной регуляции, субъектность индивидуальной истории, жизненных выборов, целеполагания и т.д. В целях определения указанных личностных качеств использовался тест смысложизненных ориентаций, включающий, наряду с общим показателем осмысленности жизни, пять субшкал, отражающих три конкретных смысложизненных ориентации и два аспекта локуса контроля (разработан Д. Крамбо, Л. Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева). Кроме того, важным критерием оценки личностно-средового профиля выступил уровень развития рефлексии у обучающихся, для определения которой использовалась методика диагностики индивидуального уровня развития рефлексивности А.В. Карпова. Заключительным блоком показателей, отражающим вариации объект-субъектного средового взаимодействия в образовании, выступила авторская методика определения личностной направленности обучающегося, его субъектности в профессии, на профессионально-личностное развитие, в т.ч. средствами непрерывного образования.

Интимность субъективной реальности, внутреннего мира человека, неочевидность личностных отношений и смыслов, важность их динамической репрезентации, да и сама гуманитарность педагогического



знания ожидаемо предъявляют к соответствующему диагностическому инструментарию определенные требования. Любой диагностический инструментарий будет соответствовать методологическим установкам лично-ориентированного образования при соблюдении ряда положений. К ним относятся:

- лично-центрированная позиция обучающегося при проектировании педагогом исследовательского инструментария лично-развивающего средового потенциала в образовании. Объективация развивающих функций образовательной среды ведет к редуцированному толкованию механизмов личного развития, лишает личность субъектности, упрощает явление развития до реакций, обусловленных внешней социокультурной средой;
- целостность исследования условий развития личности в образовательной среде, исключающая редуцирование личности и ее развития к отдельным качествам или психологическим свойствам;
- полноценная включенность педагога как в проектирование условий лично-развивающей среды, так и в интерпретацию результатов диагностики, исключающую механицизм выводов (субъектность, но не субъективизм).

## Заключение

Проектирование педагогического процесса безотносительно развивающей функции лишает образование своего основного предназначения – собственно образования человека. Развивающие свойства образовательной среды ситуативны, поскольку зависят от наличия ситуации развития. Лично-средовое взаимодействие служит лишь предпосылкой для возникновения взаимоотношений, но не является их автоматической и механистической причиной. Субъект деятельности может реализовывать в качестве лично-средовой стратегии выхоленную с точки зрения развития стимульную или адаптивную активность. Ситуация развития как действительный процесс – это обязательное конструирование, по большей части, самоконструирование нового смысла на уровне субъективной семантической реальности обучающегося. Лично-средовые процессы здесь выступают как особое лично-средовое взаимодействие, влекущее образование, комбинацию и рекомбинацию смыслов в субъективной семантической реальности человека. Здесь личностная функция смыслообразования обеспечивает формирование отношения.

Лично-развивающее взаимодействие в образовательной среде представляет собой со-настройку, соответствие субъективного (личности) и объективного (среды), в результате которой субъект деятельности

(познания, общения), будучи свободным и самостоятельным, формирует личностный, социально-культурный опыт, который становится характеристикой человека как личности. Развивающая среда в этом смысле – это совокупность условий, способствующих переходу от действительного способа бытия человека к возможному, когда действительное бытие обретает вероятностный характер в контексте неопределенности, в конечном итоге – непредопределенности жизненного пути человека.

Характеристика процессов личностно-средовой динамики значима для установления особенностей развития личности. Такая динамика «по горизонтали», по времени и качеству достигаемых в педагогической практике изменений, и по «вертикали», связанной с сущностью межсубъектного педагогического взаимодействия, в целом отражает «объемность» личностно-развивающего образования в его средовой реализации. Конкретизация личностно-развивающих процессов связана с исследованием семантической основы личностно-развивающей среды, а также средств и механизмов ее изменения. Последовательность педагогических действий-операций, включенных в механизм развития личности в рамках педагогического процесса, представляет собой образовательное взаимодействие с помощью соответствующей многокомпонентной (разномодальной, многоканальной, разнообразной и т.д.) среды, используя в качестве исходного средства виды развивающих сред, логику их проектирования и реализации, в том числе при конструировании учебных задач. В динамике развития личности перераспределяется акцент в иницилирующем начале со среды на внутреннее, на личность, на самоизменение через среду.

К диагностическому инструментарию исследования педагогических и психологических условий развития личности в образовательной среде предъявляется требование целостности соответствующего исследования. Диагностика развивающего потенциала образовательной среды направлена, в первую очередь, на личность и динамику ее образовательных потребностей. Личность занимает центральную позицию относительно развивающей образовательной среды. При этом педагог выступает неотъемлемым участником средообразующей деятельности, исключая механистический подход к проектированию среды и интерпретации ее результатов.

#### Библиографический список / References

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. [Bespalko V.P. Sлагаemye pedagogicheskoy tekhnologii [Components of pedagogical technology]. Moscow, 1989.]

2. Бубер М. Два образа веры / Пер. с нем. М., 1995. [Buber M. Dva obraza very [Zwei Bilder des Glaubens]. Transl. into German. Moscow, 1995.]
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1984. [Vygotksy L.S. Sobranie sochinenij [Collected works]. In 6 vols. Vol. 6. M.G. Yaroshevsky (ed.). Moscow, 1984.]
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 2-е изд., стер. М., 2005. [Zagvyazinsky V.I., Atakhanov R. Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. 2nd ed. Moscow, 2005.]
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 2. М., 1983. [Leontyev A.N. Selected psychological works [Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya]. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, 1983.]
6. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М., 2002. С. 56–65. [Leontyev D.A. Personality in personality: Personal potential as the basis of self-determination. *Uchenye zapiski kafedry obshchej psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova*. Vol. 1. B.S. Bratus, D.A. Leontyev (eds.). Moscow, 2002. Pp. 56–65. (In Rus.)]
7. Литвин Д.В. Стратегии личностно-средового взаимодействия обучающихся взрослых в системе МВД России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 3 (76). С. 120–137. [Litvin D.V. Strategies for personal-environmental interaction between adult learners in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021. Vol. 1. No. 3 (76). Pp. 120–137. (In Rus.)]
8. Литвин Д.В. Субъектный подход к осмыслению личностно развивающего потенциала среды непрерывного образования в органах внутренних дел // Непрерывное образование: XXI век. 2021. Вып. 2 (34). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6927. [Litvin D.V. Subjective approach to understanding the personal development potential of the environment of continuous education in the internal affairs bodies. *Lifelong Education: The 21st Century*. 2021. Vol. 2 (34). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6927 (In Rus.)]
9. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Н. Новгород, 2002. [Manuilov Yu.S. Sredovoj podkhod v vospitanii [Environmental approach to education]. 2nd ed. Moscow; Nizhny Novgorod, 2002.]
10. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960. [Myasishchev V.N. Lichnost i nevrozy [Personality and neuroses]. Leningrad, 1960.]
11. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1-2 (105). С. 174–193. [Petrovsky V.A. Subjectivity of the Self in a personological retrospective. *World of Psychology*. 2021. No. 1-2 (105). Pp. 174–193. (In Rus.)]
12. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2004. [Piaget J. Psikhologiya intellekta [La naissance de l'intelligence chez l'Enfant]. St. Petersburg, 2004.]
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. [Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg, 2003.]

14. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (106). С. 30–35. [Serikov V.V. Personal development education as one of the cultural educational models. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2016. No. 2 (106). Pp. 30–35. (In Rus.)]
15. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М., 2012. [Serikov V.V. *Razvitie lichnosti v obrazovatelnom protsesse* [Personality development in the educational process]. Moscow, 2012.]
16. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб., 2001. [Uznadze D.N. *Psikhologiya ustanovki* [Psychology of attitude]. St. Petersburg, 2001.]
17. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 1: Ранние работы и статьи. М.; Л., 1948. [Ushinsky K.D. *Sobranie sochinenij* [Collected works]. In 11 vols. Vol. 1: Early works and articles. Moscow; Leningrad, 1948.]
18. Юдин В.В. Целостный подход в образовании: современное видение // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 1 (134). С. 4–12. [Yudin V.V. Holistic approach in education: Modern vision. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2019. No. 12 (134). Pp. 4–12. (In Rus.)]
19. Christensen J. A critical reflection of Bronfenbrenner's development ecology model. *Problems of Education in the 21st Century*. 2016. Vol. 69. Pp. 22–28. DOI: 10.33225/pec/16.69.22
20. Kuper N., Modersitzki N., Phan L.V., Rauthmann J.F. The dynamics, processes, mechanisms, and functioning of personality: An overview of the field. *British Journal of Psychology*. 2021. Vol. 112. Pp. 1–51.
21. Niit T., Heidmets M., Kruusvall J. Environmental psychology in Estonia. *Journal of Russian and East European Psychology*. 1994. No. 32. Pp. 5–40. DOI: 10.2753/RPO1061-040532035
22. Rauthmann J.F. Capturing interactions, correlations, fits, and transactions: A person-environment relations model. *Handbook of Personality Dynamics and Processes*. Bielefeld, 2021. Pp. 427–522. DOI: 10.1016/B978-0-12-813995-0.00018-2

Статья поступила в редакцию 16.05.2023, принята к публикации 14.08.2023

The article was received on 16.05.2023, accepted for publication 14.08.2023

### Сведения об авторе / About the author

**Литвин Дмитрий Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент; заместитель начальника кафедры организации огневой и физической подготовки, Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Москва

**Dmitry V. Litvin** – PhD in Pedagogy; Deputy head at the Department of Organization of Fire and Physical Training, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow

E-mail: d\_litvin@mail.ru