

Дифференциация образовательных сред в контексте жизни современного человека

Differentiation of Educational Environments in the Context of Modern Existence

Автор статьи

Невзорова Анна Витальевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педаго-
гоики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический уни-
верситет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россий-
ская Федерация
anna.nevzorova@gmail.cjm
ORCID: 0000-0001-9799-6497

Author of the article

Anna V. Nevzorova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology of Primary Ed-
ucation, Yaroslavl State Pedagogical University named af-
ter K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation
anna.nevzorova@gmail.com,
ORCID: 0000-0001-9799-6497

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Невзорова А. В. Дифференциация образовательных сред
в контексте жизни современного человека // Научно-ме-
тодический электронный журнал «Концепт». – 2024. –
№ 10. – С. 31–49. – URL: [https://e-kon-
cept.ru/2024/241153.htm](https://e-koncept.ru/2024/241153.htm) – DOI: 10.24412/2304-120X-
2024-11153

For citation

A. V. Nevzorova, Differentiation of Educational Environ-
ments in the Context of Modern Existence // Scientific-
methodological electronic journal "Koncept". – 2024. –
No. 10. – P. 31–49. – URL: [https://e-kon-
cept.ru/2024/241153.htm](https://e-koncept.ru/2024/241153.htm) – DOI: 10.24412/2304-120X-
2024-11153

Поступила в редакцию <i>Received</i>	11.07.24	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	12.08.24
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	12.08.24	Опубликована <i>Published</i>	31.10.24



Аннотация

Актуальность проблемы дифференциации образовательных сред обусловлена тем, что при достаточно полной и глубокой изученности такого педагогического явления, как образовательная среда, остается невыясненным вопрос о систематизации и обобщении научного знания об отдельных видах образовательных сред относительно специфики современной ситуации социокультурного развития человека и общества. Авторы публикаций по тематике образовательных сред в основном концентрируют свое внимание на изучении какой-либо конкретной образовательной среды, на конкретном образовательном уровне, ориентированном на достижение определенных образовательных результатов; кроме этого специфика научных представлений об образовательных средах в отечественных и зарубежных исследованиях не в полной мере соотнесена как в терминологическом, так и в содержательном плане. Целью статьи является обобщение научных представлений об образовательных средах, обоснование способа их дифференциации в непосредственной связи с контекстом современного бытия человека. В качестве ведущих подходов к исследованию проблемы дифференциации образовательных сред приняты системный и компетентностный подходы, поскольку: 1) опора на системный подход обеспечивает целостность, непротиворечивость логики исследования и обоснованность научных выводов; 2) компетентностный подход позволяет провести анализ существующих образовательных сред с точки зрения их влияния на формирование личности, с одной стороны, и возможностей приобретения индивидом новых компетенций благодаря вовлеченности в образовательную среду, исходя из своего экзистенциального выбора, – с другой. Основным результатом статьи стало представление нового трехуровневого подхода к дифференциации образовательных сред, являющегося попыткой охватить всю совокупность средового разнообразия современного транзитивного мира, в котором происходит развитие и становление личности, протекает жизнь современных людей. Теоретическая значимость статьи состоит в попытке совокупного применения результатов психолого-педагогических исследований, посвященных образовательным средам, к решению проблемы дифференциации образовательных сред в контексте современного бытия. Практическая значимость статьи состоит в том, что полученный научный результат может стать основой последующего изучения всего многообразия образовательных сред становления, профессиональной и личностной самореализации, жизнедеятельности современного человека.

Abstract

The relevance of the problem of educational environments differentiation is due to the fact that with a sufficiently complete and in-depth study of such a pedagogical phenomenon as the educational environment, the question of systematization and generalization of scientific knowledge about certain types of educational environments regarding the specifics of the modern situation of socio-cultural development of an individual and society remains unclear. The authors of publications on the topic of educational environments mainly focus their attention on the study of some specific educational environment, at a specific educational level focused on achieving specific educational results. In addition, the specificity of scientific ideas about educational environments in domestic and foreign studies is not fully correlated both in terminological and substantive terms. The aim of the article is to generalize scientific ideas about educational environments, to substantiate the method of their differentiation in direct connection with the context of modern human existence. Systemic and competence-based approaches have been adopted as leading approaches to the study of the problem of differentiation of educational environments, since: 1) reliance on the systemic approach ensures integrity, consistency of research logic and validity of scientific conclusions; 2) the competence-based approach allows for an analysis of existing educational environments from the point of view of their influence on the formation of personality, on the one hand, and the possibilities for an individual to acquire new competences through involvement in the educational environment, based on personal existential choice. The main result of the article was the presentation of a new three-level approach to the differentiation of educational environments, which is an attempt to cover the entirety of the environmental diversity of the modern transitive world, in which the development, formation of personality and existence of modern people take place. The theoretical significance of the article lies in the attempt to cumulatively apply the results of psychological and pedagogical research dedicated to educational environments to solve the problem of educational environments differentiation in the context of modern life. The practical significance of the article lies in the fact that the obtained scientific result can serve as the basis for subsequent study of the entire variety of educational environments of formation, professional and personal self-realization, and the life of a modern person.

Ключевые слова

образовательная среда, бытие, транзитивный мир, адаптивность, средовой уровень

Key words

educational environment, existence, transitive world, adaptability, environmental level

Благодарности

Автор выражает благодарность доктору психологических наук, профессору ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К. Д. Ушинского» Елене Викторовне Карповой за ценные советы и поддержку в ходе работы над статьей.

Acknowledgements

The author expresses her gratitude to Elena V. Karpova, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, for valuable advice and support during the work on the article.

Введение / Introduction

Педагогика в эпоху современного бытия претерпевает серьезные изменения как отрасль научного знания. Первоначально возникшая в качестве обобщения опыта обучения и воспитания детей, обеспечения передачи социального и культурного

опыта от одного поколения другому, теоретическая педагогика являлась наукой предписывающей, прескриптивной, – о том, что должно делать для воспитания поколений людей на службе обществу и государству. Как наука о воспитании – главном предмете своего отражения и познания – педагогика также была направлена на поиск ответов на вопросы, как, для чего, какими средствами образовывать культурную, воспитанную, развитую личность, достойного члена общества, носителя социальных, нравственных норм, ценностей, духовно богатую, здоровую, социализированную и полноценную. С позиций субъектности педагогика обобщает и расширяет область знания о способах и возможностях самопознания, самоактуализации, самореализации, достижения успеха и благополучия во всех сферах жизнедеятельности, с этой целью разрабатывает и описывает технологии обучения, воспитания, образования, поэтому является прикладной отраслью, направленной на изучение, интеграцию систем знаний, полученных в других, смежных науках, и их преломление в ракурсе конкретных педагогических и образовательных целей и задач.

Специфика задач педагогики и педагогического знания на современном этапе развития общества – ответить на вопросы о том, как быть, существовать, функционировать и развиваться в современном, транзитивном мире, нестабильном, постоянно меняющемся, ставящим перед человеком сложные жизненные задачи. Одно из направлений поиска ответов на эти вопросы – изучение многообразия образовательных сред, окружающих человека в течение всей жизни. При достаточно большом количестве психолого-педагогических исследований в русле средового подхода вопрос о дифференциации образовательных сред в контексте современного бытия остается малоизученным. В качестве цели представленного теоретического исследования выдвинуто изучение и обобщение научных представлений об образовательных средах, обоснование способа их дифференциации в непосредственной связи с контекстом современного бытия человека.

Обзор литературы / Literature review

Различия в организации национальных систем образования, образе жизни, особенностях менталитета людей разных стран являются причиной различных точек зрения на проблему образовательных сред. В западноевропейских и американских странах закрепилось определенное мнение, разделяемое большинством исследователей и, часто, даже отраженное в нормативных документах в области образования. Так, во многих зарубежных исследованиях этих стран теории образовательных сред рассматриваются в контексте таких понятий, как формальное, неформальное и информальное образование. Как правило, перечисленные понятия трактуются следующим образом. Под формальным образованием понимается образование, получаемое в учреждениях системы образования по утвержденным образовательным программам, завершающееся государственной итоговой аттестацией и выдачей документа установленного образца. Неформальное образование – это образование, реализующееся в соответствии с образовательными программами, но не обязательно предполагающее оценку качества освоения программы и выдачу документа. Информальное образование – образование, которое является результатом ежедневной деятельности человека в процессе работы, отдыха, решения семейных вопросов; это понятие вошло в обиход, когда в 1996 году на уровне Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) была предложена идея обучения в течение всей жизни для всех.

Определение этих трех понятий не является однозначным, однако выработаны общие подходы к критериям, согласно которым можно отнести конкретный вид образования к одной из этих категорий. В работах Р. Камерона, Дж. Л. Харрисона выделены критерии, которые концентрируются вокруг двух основных аспектов: теоретического и политического, среди них: теоретические – определение теоретических подходов к образованию; сопоставление требований к эффективности образования; определение требований к результатам обучения; политические: попытки повысить возможности обучающихся, находящихся в неблагоприятном положении; попытки использовать обучение в практических целях, включая социальную интеграцию и экономическую конкурентоспособность [1]. При этом значение неформального и информального образования все больше и больше возрастает, поскольку формальное образование не всегда успевает за изменениями, происходящими в мире: образовательные программы меняются достаточно медленно, а реальная жизнь требует от людей овладения все новыми и новыми компетенциями. Ф. Коффилд отмечает, что неформальное обучение больше не должно рассматриваться как низшая форма обучения, основная цель которой заключается в том, чтобы служить предшественником формального обучения; оно должно рассматриваться как фундаментальное, необходимое и ценное само по себе, иногда имеющее непосредственное отношение к трудоустройству [2]. Несмотря на то что неформальное и информальное виды образования часто противопоставляются формальному, они все чаще начинают рассматриваться как взаимодополняющие компоненты образования, такой точки зрения придерживается, к примеру, В. Марсик [3]. М. Ираутом разработана типология для изучения всего спектра процессов или способов обучения, которые попадают в область неформального образования [4]. Коллективом авторов (Х. Колли, П. Ходкинсон, Дж. Малкольм) установлена прочная связь между неформальным и формальным обучением через понятие атрибутов: утверждается, что атрибуты неформальности и формальности присутствуют во всех учебных ситуациях; эти атрибуты и их взаимосвязи влияют на характер и эффективность обучения; изменение баланса между формальным и неформальным атрибутами меняет характер обучения [5].

Интересна точка зрения П. Уирквина, при которой помимо трех упомянутых выше видов образования добавляется еще так называемое «полуформальное образование» [6]. В данном случае подразумевается такой вид образования, при котором организованный образовательный процесс приводит не только к запланированным образовательной программой целям и результатам, но и к «побочным», заранее не запланированным, но весьма ценным для личностного и профессионального развития достижениям. В другой классификации видов обучения в основу положено пространство получения новых знаний и компетенций – внутри образовательной организации или за ее пределами. В соответствии с этим критерием К. Иллерисом выделены пять видов обучения в современном обществе: повседневное обучение (обыденное, бытовое); школьное и академическое обучение, обучение на работе, обучение на основе интересов, обучение в виртуальной среде [7]. Последнее из перечисленных образовательных пространств стало отдельным направлением исследований образовательных сред в условиях цифровизации всех сфер жизни современного человека, одно из которых описано исследователями С. Холидэй-Уиннесом и Ф. Бедди. Они затрагивают цифровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, вопрос об их массовом использовании с точки зрения существенного расширения информации (вебсайтов, блогов, социальных сетей, приложений) как потенциальной возможности неформального получения знаний, навыков, компетенций и их повсеместной доступности [8].

Описание образовательных пространств, характеризующих разные виды образования, не лишено противоречий и также является проблемной областью. Так, например, С. Биллет утверждает, что описание условий обучения на рабочем месте как «неформальных» ограничивает понимание того, как обучение происходит в процессе работы. Он предлагает рассматривать обучение как взаимозависимое между индивидом и социальной практикой [9]. Как видно из анализа зарубежных психолого-педагогических исследований, определение форм обучения и учебных пространств остается предметом концептуального и теоретического диалога и дискуссий. В целом анализ зарубежной литературы в области образовательных сред показал, что к настоящему времени сложилась достаточно стройная и обоснованная система представлений, характеризующаяся тем, что современный человек в процессе своего личностного и профессионального становления включается в образовательные среды, которые могут быть отнесены к сферам формального, неформального или информального образования, причем в каждую из этих сфер проникают цифровые, дистанционные, виртуальные технологические решения.

В отечественных исследованиях принята совершенно иная, по сравнению с представленной выше, терминология относительно проблемы образовательных сред. Рассмотрены отдельные сферы образовательных сред, в то время как вопрос об их систематизации и дифференциации в условиях современного бытия остается практически неизученным. Наиболее обширно представленным направлением исследований в рассматриваемой области является изучение образовательной среды в образовательной организации (дошкольной, общеобразовательной, колледже, вузе). Целый ряд отечественных ученых внес вклад в развитие средового подхода в образовании. Основные концептуальные идеи, сформулированные этими авторами, можно представить следующим образом. Согласно исследованиям авторского коллектива под руководством Н. Е. Вераксы, в дошкольном детстве особое значение для развития ребенка имеет предметно-пространственная среда, нацеленная на самостоятельные детские активности и возможность каждому ребенку найти занятие по интересам [10]. Общеобразовательная школа является местом сосредоточения целого ряда сред: воспитательной (или воспитывающей), образовательной, педагогической, информационно-образовательной, которые становились предметом исследования разных авторов. Н. Е. Щуркова охарактеризовала воспитывающую среду как совокупность окружающих ребенка ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру [11]. Развивающая среда – термин, появившийся благодаря отечественным традициям развивающего обучения. В частности, она описана в исследованиях Л. В. Занкова, посвященных дидактической системе развивающего обучения [12]. Дидактическая система Л. В. Занкова была разработана на основе общепсихологической теории деятельности, важнейший тезис которой был сформулирован А. Н. Леонтьевым, согласно которому деятельность формирует сознание: человеческая личность развивается в процессе эффективной работы во время выполнения задач [13]. Другой основополагающий тезис развивающего обучения сформулирован С. Л. Рубинштейном – это принцип единства сознания и деятельности, согласно которому сознание побуждает человека совершать определенные поступки, которые, в свою очередь, формируют сознание [14]. Лейтмотивом развивающего обучения стали учение о зонах развития Л. С. Выготского [15] и возрастная периодизация Д. Б. Эльконина, характеризующая возрастные нормы развития [16]. Согласно знаменитому тезису, обучение идет впереди развития и ведет его

за собой, а общее развитие личности ребенка происходит благодаря организации полноценной учебной деятельности в полноте всех ее структурных компонентов. Структура учебной деятельности в русле развивающего обучения выявлена и охарактеризована В. В. Давыдовым [17]. Следующая большая группа психолого-педагогических исследований в русле средового подхода посвящена педагогической среде. Г. М. Коджаспирова отметила, что педагогическая среда – это специально организованная сообразно педагогическим целям система межличностных отношений и отношений к миру [18]. И. А. Баева выделила профессионально-образовательную среду педагога, характеризующую специфику профессиональной деятельности [19]. Образовательная среда рассматривается как отдельное понятие, причем трактуется разными авторами по-разному. А. В. Петровский определил образовательную среду как систему условий организации жизнедеятельности учащихся [20]. Г. Б. Корнетов рассматривал близкие понятию образовательной среды в смысловом плане такие понятия, как дух школы и школьный уклад, как эффективные педагогические инструменты, способствующие повышению результативности обучения и воспитания детей и подростков в образовательной организации [21]. И. А. Маврина, Л. Д. Кузик рассматривали событийную среду – совокупность событий, условий жизнедеятельности детско-взрослого сообщества, существующих благодаря школьным традициям и одновременно формирующих новые традиции, способствующих развитию самоуправления, творческого самовыражения в различных видах деятельности [22]. В современном мире, в эпоху информационного общества, особое место занимает изучение информационно-образовательной среды. Например, в исследовании Н. В. Быстровой, С. А. Цыплаковой информационно-образовательная среда рассматривается как открытая социально-педагогическая система, объединяющая взаимодействие педагогического, ученического и родительского коллективов как равноправных партнеров, которые стремятся к диалогу, социальному партнерству, межличностному общению, направленному на повышение качества образования [23]. Выделяют также электронную информационно-образовательную среду, составляющую совокупность электронных информационных и образовательных ресурсов, информационных и коммуникационных технологий и средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ. Задолго до того, как мир столкнулся с пандемией и необходимостью организации дистанционного образования, стали появляться публикации, посвященные смешанному обучению, например, в исследовании Т. В. Менг описано смешанное обучение, которое представляет собой особую среду обучения и воспитания [24]. Научные представления о различных средах образовательной организации распространяются и на сферы среднего профессионального и высшего образования. Специфика этих уровней образования отражена в работах Н. В. Нижегородцевой, в которых отмечено, что, кроме воспитательных и образовательных целей, эти образовательные уровни предполагают развитие профессиональной и научно-исследовательской деятельности [25]. Выделяют и другие, более конкретные разновидности образовательных сред на разных образовательных уровнях и разных типах образовательных организаций. Комплексный анализ образовательной среды, ее типов, влияния на формирование личности представлен в работах В. А. Явина [26]. В методологическом плане в понимании сущности образовательной среды он опирается на «теорию возможностей» Дж. Гибсона [27], согласно которой в противоположность идее воздействия «активной среды» на «пассивного человека» вводится категория возможностей, подчеркивающая активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную

среду. Определение образовательной среды в таком случае понимается как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Целый пласт научной литературы составляют исследования современной семьи, многие из которых также относятся к предметной области средового подхода, поскольку характеризуют ближайшее окружение индивида. Так, в исследовании В. И. Панова описаны типы субъект-средовых коммуникативных взаимодействий не только в образовательной, но и в дружеской и семейной средах [28].

Специфика средового подхода в педагогике раскрывается также и через проблему опосредованного управления процессом формирования и развития личности ребенка. Теория и технология средового подхода в воспитании, охарактеризованные Ю. С. Мануйловым, позволяют по-новому изучать, планировать деятельность образовательных учреждений и продуцировать с помощью среды воспитательный результат [29]. В. В. Рубцовым разработана коммуникативно ориентированная модель образовательной среды [30].

Большие возможности для развития средового подхода лежат в плоскости идей экзистенциальной педагогики и психологии: они затрагивают проблему свободы, судьбы, смысла человеческого существования, проблему выбора. Эти идеи были заложены в работах философа Ж. П. Сартра, утверждавшего, что человек свободен и сам творит свое бытие, он не только такой, каким себя представляет, но и такой, каким хочет стать [31]. Они определили вектор научного поиска на годы вперед, обозначив исходные постулаты для научных изысканий. Для многих исследований в русле экзистенциализма отправной точкой стали также мысли, высказанные В. Франклом, прежде всего, о свободе воле, свободе принятия на себя ответственности за свою судьбу [32]. Один из постулатов, сформулированных в экзистенциальной психологии В. Н. Дружининым, соотносит человеческую личность не со своим поведением, деятельностью и т. д., а со своей жизнью и судьбой, которую не всегда можно выбрать, но каждому рожденному дано прожить [33]. В русле этих идей Р. Х. Шакуровым высказаны важнейшие тезисы о проблеме смыслов в контексте психологической теории преодоления [34], а именно: в функциональном плане смыслы выступают как ценности, способствующие сохранению и повышению привлекательности жизни для человека. Характеризуя смыслы бытия современного человека, М. И. Рожков отметил, что в XXI веке задача приобретения и личной трансформации информации становится индивидуальной задачей каждого человека, а задача развития индивидуальности приобретает значимость как для человека, так и для общества в целом [35]. Источником научно-педагогического знания в исследованиях образовательной среды являются, безусловно, области смежных наук. Одной из такого рода междисциплинарных работ является труд Э. Фромма «Бегство от свободы», где сопоставлены социальные, психологические, политические тенденции феномена свободы [36]. Психологические предпосылки исследований среды и человека в ней сформулированы также в русле теории личности. Для наиболее полного рассмотрения личности К. Юнг ввел понятие самости, которое он использовал для обозначения личности в целом [37]. В его трактовке самость предполагает факт свободного выбора, субъективное ощущение свободы; подобно тому как свободная воля сталкивается с реалиями внешнего мира, существуют и ее внутренние ограничения. Изучение среды обогащается при рассмотрении с позиций теории системогенеза деятельности, разработанной В. Д. Шадрико-

вым [38]. В русле этой теории обоснован подход к проблеме развития, согласно которому любое развитие происходит в процессе поведения и деятельности, а учебная деятельность является условием развития способностей и личностных качеств учащихся, развивающихся в процессе системогенеза индивидуальности. В совокупности мотивации, целеполагания, интеллектуальных способностей, рефлексивности и волевых качеств формируется субъект учебной деятельности: он, выходя за рамки учебной деятельности, становится субъектом жизнедеятельности. К. А. Абульханова-Славская, описывая, как именно личность включена в свою жизнь, отмечает, что это не выбор в понимании экзистенциализма и не обычное проживание жизни; она раскрыла то, как личность может стать субъектом, а может, наоборот, не будучи способной разрешить противоречие, начинает деградировать [39]. Б. Г. Ананьев, характеризуя формирование человека, структуру индивидуального развития, многообразно определяемую обстоятельствами жизни, системой воспитания и способом деятельности формирующегося человека, обращает внимание на силу общественного формирования человека, проявляющуюся не только в том, что человек, осваивая современные средства и способы деятельности, становится культурным, обученным и воспитанным, но и в том, что в процессе этого освоения он приобретает новые свойства развития [40]. Методологическая база педагогических исследований среды включает, наряду с упомянутыми выше основаниями, общепсихологическую теорию деятельности. Крупнейшим научным изданием за последние годы в этой области явился пятитомник А. В. Карпова. Научные представления относительно метасистемного подхода в русле теории деятельности позволяют реализовывать объяснительные возможности педагогики, а также проектировать новые подходы к обобщению и систематизации педагогического знания [41].

Наряду с анализом исследований, отражающих средовой подход, необходимо также обозначить исходные позиции о транзитивности мира. Понятие социальной ситуации развития индивида также может быть рассмотрено как относящееся к явлению изменчивости и непредсказуемости, поскольку, согласно Е. В. Карповой, накопление индивидуального опыта происходит в процессе решения задач возраста на каждом этапе становления личности человека [42], а образовательные среды в условиях жизни современного человека динамичны, подвижны, в связи с чем опыт предыдущих поколений не всегда оказывается полезным для последующих поколений. Современный мир, значительно продвинувшийся и продолжающий быстро меняться благодаря технологиям, принес достаточно много удобных вещей, делающих жизнь проще. Вместе с этими привилегиями и удобством пришли и негативные явления: киберпреступления, похищение данных, слежка, буллинг и агрессия в соцсетях, а также отмечаемые новейшими научными исследованиями изменения в психике человека. Снижение когнитивных способностей населения под влиянием избыточного воздействия потока информации на мозг человека описано в монографии А. В. Карпова [43]. Другая существенная характеристика современности, проявляющаяся повсеместно, – характеристика транзитивности мира, описание которой мы затрагивали в одной из опубликованных ранее работ [44]. Транзитивность современной эпохи описывается такими определениями, как хрупкий (brittle), тревожный (anxious), нелинейный (nonlinear), непостижимый (incomprehensible) мир, так называемый BANY-мир, акроним, предложенный Дж. Кашио в 2016 году [45]. Неудивительно, что в век столь стремительных изменений на смену этого описания пришло другое: в 2022 году М. Розин [46] предложил концепцию SHIVA: расщепленный (split),

ужасный (horrible), невообразимый (inconceivable), беспощадный (vicious), возрождающийся (arising) мир. Автор сравнивает свою концепцию с индуистским божеством Шивой – разрушителем Вселенной с целью создания пространства для нового творения. Образное сравнение, на наш взгляд, не является случайным и достаточно точно характеризует восприятие современниками среды своей жизнедеятельности.

С. И. Гессен с позиций осмысления классификационного ряда разделил науки на два главных вида: «науки о сущем» и «науки о должном» [47]. В широком смысле образование, как отмечено в работе В. Б. Ежеленко, часть бытия современного человечества, которая обрела самостоятельную жизнь и требует всемерного, всестороннего и глубокого познания, как в любой науке, исследующей «то, что есть», а не только «то, как мы должны поступать» [48].

Итак, в зарубежной литературе представления об образовательных средах соотносятся с видами образования – формальным, неформальным и информальным. В нашей стране наиболее изучены те образовательные среды, которые находятся внутри системы образования в достаточно большом многообразии и имеют свою специфику на разных образовательных уровнях. Специфику данного исследования составляет тот факт, что образовательные среды рассматриваются не изолированно, а в связи с обстоятельствами жизни современного человека, разворачивающейся в эпоху транзитивности.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическую базу исследования составили системный и компетентностный подходы. В совокупности методов исследования использовался, в частности, метод анализа систем знаний с целью прояснения сути исследуемых явлений и преодоления языковых несоответствий в трактовке схожих феноменов, а также выстраивания новой логической организации научных представлений об образовательных средах в современной социокультурной реальности. Компетентностный подход явился связующим звеном в рассмотрении ключевых компетентностей и новой грамотности, формируемых у индивида под воздействием сред транзитивного мира.

Методологической основой для выявления и обоснования дифференциации образовательных сред в контексте современного бытия выступили: во-первых, средовый подход, отражающий ценностно-смысловую структурированность и предметно-пространственную насыщенность образовательных сред (И. А. Баева, Ю. С. Мануйлов, Т. В. Менг, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин и др.); во-вторых, экзистенциальный подход, основная идея которого связана с понятием идеальной цели – формированием человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором (В. Н. Дружинин, М. И. Рожков, Р. Х. Шакуров, Ж.-П. Сартр, В. Франкл и др.); в-третьих, деятельностный подход, рассматривающий категорию деятельности как ключевую детерминанту развития и становления личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. В. Карпов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.); в-четвертых, психология личности, определяющая и согласовывающая картину личности в ее взаимосвязях с миром, жизнью, социумом, другими (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Петровский, Э. Фромм, К. Г. Юнг и др.); в-пятых, системогенетический подход к проблеме развития (А. В. Карпов, Е. В. Карпова, Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков и др.), согласно которому учебная деятельность обуславливает формирование субъекта учебной деятельности, который, выходя за ее рамки, начинает выступать как субъект жизнедеятельности.

Результаты исследования / Research results

Между категориями, описывающими образовательные среды в западноевропейской и отечественной научной литературе, можно провести следующие параллели. Категория формального образования соответствует фактически таким видам образования, как общее и профессиональное, поскольку образовательная деятельность в сфере общего и профессионального образования лицензируется, контролируется государством, реализуется в соответствии с утвержденными образовательными стандартами, аккредитуется, предполагает выдачу документов, фиксирующих аттестацию выпускников, свидетельствующую о сформированности у них компетенций соответствующего уровня образования, как было отмечено в наших работах, опубликованных ранее [49]. Понятие неформального образования по своей сути соответствует отдельным разновидностям дополнительного образования: в эту группу можно включить дополнительное образование детей и подростков, массовые открытые онлайн-курсы, интенсивы, экспресс-программы разной тематики и т. п. по общим признакам: наличие образовательной программы, добровольность участия, необязательность завершения и получения документа. В основном подобный вид образования связан с удовлетворением индивидуальных потребностей, интересов, развитием способностей, получением удовольствия от любимого занятия, хобби или освоением навыков, необходимых в учебной или профессиональной деятельности, восполнением дефицитов в компетенциях. Информальное образование, термин весьма привычный в западных работах, в отечественных трудах практически не встречается, в то же время можно охарактеризовать его смысл в категориях отечественного педагогического знания. Понятия индивидуальной образовательной траектории, просветительской деятельности, культурно-просветительской деятельности, индивидуального опыта человека, семейной среды воспитания (при ее наличии) в совокупности описывают то явление, которое подразумевается под информальным образованием. Но все перечисленные попытки выстраивания параллелей в терминологии носят фрагментарный, разрозненный характер. Для того чтобы составить целостную картину дифференциации образовательных сред в условиях современного бытия, необходим принципиально другой подход к определению ключевых феноменов современного бытия, приоритетных компетентностей современного человека и средовых уровней, создающих причины, возможности и препятствия в овладении этими компетентностями. Подобный подход может быть обозначен как трехуровневый подход к рассмотрению среды существования современного человека.

Итак, рассмотрим, прежде всего, феномены бытия современного человека. Согласно философскому словарю, феномен – это доступное человеческому познанию явление. Принимая во внимание эту семантику, в качестве феноменов бытия современного человека можно рассматривать любые осознаваемые и познаваемые обстоятельства жизни в современном мире, кардинальным образом отличающиеся от тех обстоятельств, которые существовали прежде. Первым и наиболее существенным таким обстоятельством, которое изменило или, по крайней мере, затронуло абсолютно все сферы жизни, стала цифровизация. Появление Интернета, информационно-коммуникационных технологий, цифровых технологий привело к глобальным последствиям в планетарном масштабе. Появилось понятие *small world* – «маленький мир», так как связь, телефония, коммуникация стала доступной практически в любом уголке мира, Всемирная сеть опутала весь земной шар. Доступной стала не только

связь, но и любая информация. Развитие и повсеместная доступность мобильных электронных устройств и мобильной связи обеспечили возможность использования и обмена информацией. Несмотря на то что транзитивность, изменчивость, свойственна и некоторым предыдущим историческим периодам в разных концах света (революции, смены политического режима, переход от одного социального строя к другому, технологический прогресс и т. п.), в современности она приобрела более резкий, отчетливый, стремительный и непредсказуемый характер. Представители разных отраслей наук (истории, социологии, политологии, психологии, педагогики) отмечают, что в последние несколько лет (даже не десятилетий!) происходят настолько существенные изменения, что мир больше не будет прежним.

Все среды и уровни образования, о которых шла речь выше, оказались охваченными этой новой реальностью, совершенно нестабильной, меняющейся, транзитивной. Поэтому существующие подходы к описанию образовательных сред не могут в полной мере охватить все многообразие бытия человека в современном постоянно меняющемся мире. Ключ к преодолению этого противоречия – концептуальное расширение понятий транзитивности, образования и среды. В контексте современного бытия свойство транзитивности, присущее миру, проявляется на всех уровнях человеческого существования: планеты, континента, государства, региона, населенного пункта, общества, семьи, индивида; перемены, произошедшие в одной сфере, распространяются на другие сферы; геополитические события, произошедшие в одном регионе, оказывают влияние на соседние или – еще более масштабно – получают широкий резонанс и откликаются в глобальном пространстве. Концептуальное расширение понятия образования возвращает нас к классическому варианту рассмотрения этого понятия в теоретической педагогике в узком и широком смыслах. С этих позиций образовательная среда – это не только та среда, в которой индивид получает образование в стенах конкретного учреждения, образовательная среда – это вся та многообразная реальность, под воздействием которой, благодаря и вопреки которой происходит образование, становление и развитие человека в современном мире. Выстраивая рассуждения в продолжение этой логики, образовательные среды в современном мире не обязательно, возможно, и не нужно подвергать классификации по какому-то одному или даже нескольким основаниям. Гораздо более продуктивный путь – допустить возможность их дифференциации, описав соответствующие уровни, в которых разворачивается индивидуальный путь освоения опыта, приобретения компетенций, реализации экзистенциального выбора, осознанно сделанного человеком на основе ценностей, жизненного, личностного и профессионального самоопределения.

В условиях транзитивности речь не идет о жизненных перспективах и долгосрочном планировании. Переменчивость, нестабильность ближайшего будущего делают бессмысленными долгосрочные планы. Стабильность в этих условиях обеспечивается зрелостью личности, готовностью к переменам, высоким уровнем развития аналитических способностей, делающих возможным быстро оценить существующие обстоятельства; сформированностью необходимых компетенций, создающих арсенал средств для выбора подходящей стратегии поведения; компетентностью и готовностью к быстрому освоению новых компетентностей – умения учиться; эмоциональной стабильности, способности к саморегуляции. Все эти свойства синтезируются в одном качестве – адаптивности. Адаптивность становится ключевой компетентностью транзитивного мира, обеспечивающей возможность бытия в нем.

Таким образом, концептуальное расширение понятий транзитивности, образования и среды позволяет описать трехуровневую систему дифференциации образовательных сред, а именно на уровнях социальном, профессиональном и уровне быденной жизни. Эти уровни, по аналогии с уровнями факторов социализации, можно обозначить как макроуровень (социальный), мезоуровень (профессиональный) и микроуровень (уровень быденной жизни). В отличие от факторов, рассмотренных в социальной педагогике, в данном случае речь идет именно о средовых уровнях, причем уровнях не просто социальных сред, а образовательных сред, то есть таких, благодаря которым происходит развитие и формирование личности, обретение новых знаний и компетенций, индивидуального опыта, положительно влияющих на жизнь современного человека, повышающих его адаптационные возможности. Представим развернутые описания этих уровней образовательных сред.

Социальный средовый уровень, или уровень социума (макроуровень), – это уровень, на котором обеспечивается преемственность поколений, сохранение духовно-нравственных ценностей, формируется мировоззрение людей. Это уровень образовательных сред, который является прерогативой государства, поскольку решение перечисленных выше задач обеспечивает консолидацию и единство общества, государственный суверенитет, защиту национальных интересов. В современной России образовательные среды социального уровня функционируют через все организационные формы системы образования, через общественные движения, объединения, организации, организации сферы культуры, через просветительскую деятельность, дополнительное образование, программы воспитания и внеурочной деятельности.

Профессиональный средовый уровень (мезоуровень) – это уровень, обеспечивающий профессиональное самоопределение, развитие и освоение профессиональной деятельности, профессиональную самореализацию, формирование профессиональных, экспертных сообществ. В конечном счете глобальная цель образовательных сред этого уровня – обеспечение стабильного экономического развития государства. Важная, универсальная составляющая этого уровня – предоставление широкого спектра возможностей для овладения компетенциями, необходимыми в условиях цифровой экономики для обеспечения технологического прорыва, лидерских позиций в научно-технической сфере. Новая тенденция в развитии образовательных сред этого уровня – преемственность всех уровней профессионального развития (предпрофессиональной, начальной профессиональной, профессиональной подготовки), гибкость, вариативность выстраивания пути профессионального становления (педагогические, психолого-педагогические классы, профессионалитет, изменения в высшем образовании – возвращение к традициям специалитета, введение базового и специализированного высшего образования). В русле обозначенных тенденций чрезвычайно значимой нам представляется идея трудовой элиты российского общества: трудовая элита – это трудящиеся любой сферы, достигшие существенных результатов в своей профессиональной деятельности, посвятившие значительный период своей жизни служению обществу, работающие на благо государства. Эти люди своей профессиональной деятельностью, собственным примером создают образец для подрастающего поколения и тем самым обеспечивают воспитательный компонент профессиональных образовательных сред.

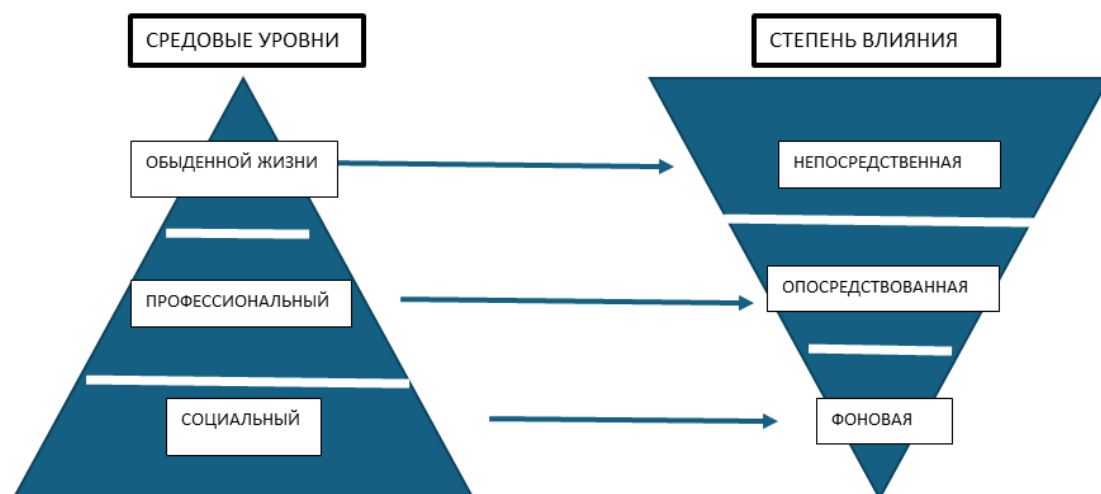
Средовый уровень быденной жизни (микроуровень) обеспечивает развитие адаптивных возможностей индивида для решения как ежедневных, так и нештатных и других жизненных задач, с которыми сталкивается человек в частной жизни. В

группу компетенций, формируемых на этом средовом уровне, включаются многообразные компетентности, включаемые в понятие функциональной грамотности, о которой мы уже писали, устанавливая ее соотношение с фундаментальной подготовкой [50], и все возможные ее разновидности (читательская, финансовая, математическая, естественно-научная, глобальные компетенции и креативное мышление). Общее образование обеспечивает также формирование универсальных учебных действий, нацеленных на реализацию готовности и способности к самообучению, приобретению новых компетентностей. Помимо этих формируемых в образовательных средах на базе общего образования компетентностей, в эту же группу необходимо включить все универсальные компетенции, формируемые в качестве обязательных на базе среднего профессионального и высшего образования (безопасность жизнедеятельности, коммуникативную компетентность, способность работать в команде, основы медицинских знаний, культуру здорового образа жизни и т. п.). Образовательными средами, обеспечивающими формирование компетенций этого ряда, являются, как было уже сказано выше, образовательные организации, но, помимо них, освоение навыков обыденной жизни происходит прежде всего в семье. Она является, во-первых, носителем базовых, биологических предпосылок развития адаптивности человека на основе наследственности. Во-вторых, обеспечивает (или не обеспечивает) базовое чувство защищенности, на основе которого формируется самооценка и уверенность в себе, необходимые для освоения окружающей среды и социума. В-третьих, семья культивирует взгляды на жизнь, жизненные приоритеты, создает условия для формирования культуры поведения, деятельности, межличностных отношений, создает первичные представления о мире. Еще одним «носителем» средового уровня обыденной жизни, помимо образовательных организаций и семьи, выступают общественные организации и дополнительное образование, которые также могут внести существенный вклад в формирование компетентностей индивида и развитие личности.

Исходя из содержательного описания средовых уровней, их сущности, специфики их вклада в становление и развитие личности, следует закономерный вывод о том, что степень влияния образовательных сред каждого уровня на личность неодинакова. Более того, степень их влияния на формирование личности и жизнь современного человека можно представить в виде перевернутой пирамиды (см. рисунок), поскольку по мере сужения средового уровня (круга общения, социального сообщества, локации пространственно-материальной составляющей окружающих сред) его значимость для личности конкретного человека усиливается обратно пропорционально этому сужению. Иными словами, чем ближе к человеку локализуется образовательная среда, чем теснее связи, чем меньше дистанция, тем более сильное влияние на личность оказывает эта образовательная среда, тем в большей степени она детерминирует личностное развитие.

Макроуровень (социальный средовый уровень) – наиболее крупномасштабный, реализующийся на территории всей страны, охватывающий всю национальную систему образования – оказывает, можно сказать, фоновое влияние на обычного человека, гражданина своей страны, члена общества. Мезоуровень (профессиональный средовый уровень) является «среднеудаленным» от конкретной личности: человек приобретает компетенции, осваивает нормы, профессиональную этику, культуру поведения и общения на этом средовом уровне опосредствованно, то есть не напрямую, а через какие-либо ретрансляторы, например через организационную культуру, кор-

поративную этику, общепринятые механизмы производственных процессов. Микроуровень (уровень быденной жизни) – ближайшее окружение человека, именно оно главным образом формирует его как личность. Поэтому микроуровень оказывает непосредственное влияние на жизнь современного человека и его личность. Таким образом, локализация типа образовательной среды обуславливает силу детерминационного влияния этой образовательной среды на формирование личности индивида: сила детерминационного влияния типа образовательной среды обратно пропорциональна ее иерархическому положению.



Соотношение средовых уровней и степени их детерминационного влияния на формирование личности

Заключение / Conclusion

Основные научные результаты проведенного исследования могут быть сформулированы в следующих положениях.

1. Представления об образовательных средах в западноевропейских и американских исследованиях концентрируются вокруг понятий формального, неформального и информального образования. Внутри этих видов образования реализуются привычные для западноевропейского общества образовательные среды, дифференциация которых происходит в основном по двум основным критериям – теоретическому и политическому, то есть, с одной стороны, они рассматриваются в зарубежной психолого-педагогической литературе как образовательные среды, обладающие набором определенных черт, присущих конкретному виду образования; с другой стороны, в реальной жизни, в образовательной практике эти образовательные среды могут быть в большей или меньшей степени доступны разным социальным слоям, и эта доступность регулируется с помощью инструментов образовательной политики.

2. Вопрос о соответствии зарубежной и отечественной терминологии, описывающей образовательные среды, остается до конца не решенным. Одно из возможных предложений, сформулированное на основе смысловых соответствий и сути рассматриваемых педагогических явлений, следующее: формальное образование может быть соотнесено с образованием, реализуемым с помощью национальной системы образования (общее, профессиональное), так как эти виды образования лицензируются, аккредитуются и завершаются выдачей диплома установленного образца; неформальное образование во многом аналогично термину «дополнительное образование»: оно

менее жестко регулируется, носит добровольный характер, может завершаться выдачей документа, но не в обязательном порядке; информальное образование можно сопоставить с просветительской деятельностью и индивидуальным образовательным опытом индивида. Отечественные подходы к изучению образовательных сред значительно более полно и глубоко отражают совокупность разнообразных проявлений этого явления, однако описывают главным образом образовательные среды системы образования, в то время как сферы просветительской деятельности и индивидуального опыта остаются малоизученными. Также недостаточно полно в педагогических исследованиях охарактеризовано образование в условиях транзитивного мира, в котором стремительно происходят изменения, ускоряется технологический прогресс, а бытие человека приобретает совершенно новые черты.

3. Отражение реально существующего многообразия образовательных сред в контексте современного бытия возможно только в случае концептуального расширения понятий транзитивности, образования и среды. Дана характеристика наиболее востребованных компетенций личности в транзитивном мире. Вся совокупность этих компетенций интегрируется в ключевом свойстве – адаптивности. Адаптивность становится ключевой компетентностью транзитивного мира, обеспечивающей возможность бытия в нем. Адаптивность в разных сферах жизнедеятельности формируется через разные уровни образовательных сред.

4. Концептуальное расширение понятий транзитивности, образования и среды позволило оформить принципиально новую организацию логики описания образовательных сред. Малоизученные образовательные среды, реализующиеся в «неорганизованных» формах образования, такие как просветительская деятельность, индивидуальный опыт приобретения знаний и компетенций и другие, могут быть охвачены наряду с формами образования, существующими внутри системы образования в том случае, если изменить основание дифференциации. Наиболее полное рассмотрение образовательных сред, существующих в современном мире и реализующихся в онтогенезе на протяжении всей жизни человека, может быть представлено с точки зрения уровневой структуры.

5. Предложена трехуровневая структура дифференциации образовательных сред в контексте современного бытия. Средовые уровни выделены по аналогии с уровнями факторов социализации, описанными в социальной педагогике (макро-, мезо- и микрофакторы социализации). В данном случае, в отличие от факторов, рассматриваются именно среды, причем не любые социальные среды, а образовательные среды, то есть те, которые оказывают влияние на формирование личности, компетентности человека, создают условия или предоставляют возможности для приобретения нового, ценного опыта, определяющего и значительно улучшающего жизнь современного человека в социуме. В качестве средовых уровней бытия современного человека выделены и описаны следующие уровни: социальный средовый уровень, профессиональный средовый уровень и средовый уровень обыденной жизни.

6. Представлен новый трехуровневый подход к дифференциации образовательных сред, являющийся попыткой охватить всю совокупность средового разнообразия современного транзитивного мира, в котором происходит развитие и становление личности.

7. Выявлена закономерность, согласно которой сила детерминационного влияния типа образовательной среды обратно пропорциональна ее иерархической локализации (иерархическому положению).

Ссылки на источники / References

1. Cameron R., Harrison J. L. The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants // Australian Journal of Adult Learning. – 2012. – Vol. 52. – No. 2. – P. 277–309.
2. Coffield F. The necessity of informal learning. – Bristol: The Policy Press, 2000. – 80 p.
3. Marsick V. Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice // Journal of Workplace Learning. – 2009. – 21(4). – P. 265–275.
4. Eraut M. Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work // The necessity of informal learning / ed. F. Coffield. – Bristol: The Policy Press, 2000. – P. 12–31.
5. Colley H., Hodkinson P., Malcolm J. Informality and formality in learning: A summary of a research report, Informality and formality in learning, commissioned by the Learning and Skills Research Centre (LSRC) and undertaken by the Lifelong Learning Institute of the University of Leeds. – London: LSRC, 2003. – 98 p. – URL: <https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf>
6. Werquin P. Recognition of non-formal and informal learning: Country practices, Directorate for Education, Education Policy Committee. – Paris: OECD, 2010. – URL: https://www.researchgate.net/publication/291725145_Recognising_Non-Formal_and_Informal_Learning_Outcomes_Policies_and_Practices
7. Illeris K. Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside the schools be bridged? // International Journal of Lifelong Education. – 2009. – 28(2). – P. 137–148.
8. Halliday-Wynes S., Beddie F. Informal learning: At a glance. – Adelaide: National Centre for Vocational and Educational Research, 2009. – 12 p. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507131.pdf>
9. Billett S. Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work // Studies in the Education of Adults. – 2002. – 34(1). – P. 56–67.
10. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.
11. Щуркова Н. Е. Система достойного воспитания. – М.: Издательство АСТ, 2020. – 256 с.
12. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 418 с.
13. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности: ранние работы / под ред. А. А. Леонтьева [и др.]. – М.: Смысл, 2003. – 439 с.
14. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
15. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 432 с.
16. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: [детская и педагогическая психология]. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
17. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. – М.: Академия, 2004. – 282 с.
18. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 448 с.
19. Баева И. А., Тарасов С. В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 8. – № 2. – С. 1–10. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016_n2/baeva
20. Петровский А. В. Очерки психологии: коллектив и личность. – М.: Прогресс, 1985. – 254 с.
21. Корнетов Г. Б. Уклад школьной жизни и дух школы в отечественной педагогической традиции // Инновационные проекты и программы в образовании. – М.: Академия социального управления, 2022. – № 3 (81). – С. 4–10.
22. Маврина И. А., Кузик Л. Д. Программа воспитания школы как регулятор событийной среды школы // Горизонты образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: ОмГУ, 2022. – С. 400–402.
23. Быстрова Н. В., Цыплакова С. А. Информационно-образовательная среда школы как инновационная управленческая задача // Наука и практика регионов. – Курск: ЧОУ ВО «Курский институт менеджмента, экономики и бизнеса», 2019. – С. 90–93.
24. Менг Т. В. Программа образовательной среды как инструмент сопровождения профессионального сопровождения студентов в педагогическом вузе // Подготовка педагогов в контексте инновационных изменений в высшем образовании: сб. ст. науч.-практ. конф. / под ред. А. П. Тряпицыной, Н. В. Примчук. – СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2019. – С. 162–169.
25. Нижегородцева Н. В. Стадии системогенеза, генетические формы и типы учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: РИОР ЯГПУ, 2019. – № 4 (109). – С. 125–131.
26. Ясвин В. А. Среда развития личности как предмет эколого-психологического исследования. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2020. – С. 341–345.

27. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию: пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
28. Панов В. И., Лидская Э. В. Типы коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий старшеклассников в образовательной, семейной и дружеской средах // Мир психологии. – М.: Московский психосоциальный университет, 2023. – № 18. – С. 198–207.
29. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
30. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под ред. В. В. Рубцова. – М.: Психологический ин-т РАО, 1996. – 237 с.
31. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – 322 с.
32. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 178 с.
33. Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. – М.: «ПЕР СЭ»; СПб.: «ИМАТОН-М», 2000. – 135 с.
34. Шакуров Р. Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 18–33.
35. Рожков М. И. Концепция экзистенциального подхода к воспитанию человека. – URL: <https://news.yspu.org/wp-content/uploads/sites/9/2016/09/Rozhkov-Kontsepsiya.pdf>
36. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя: [пер. с англ.]. – М.: АСТ, 2004. – 571 с.
37. Юнг К. Г. Исслед. феноменологии самости: [перевод]. – М.: РЕФЛ-бук, 1997. – 330 с.
38. Шадриков В. Д. Системогенетический подход к проблеме развития. – URL: https://yspu.org/images/7/7f/Шадриков_В.Д..pdf
39. Абулханова-Славская К. А. Жизненный путь и ответственность личности // Познание и переживание. – М.: Московский институт психоанализа, 2022. – Т. 3. – № 2. – С. 87–102.
40. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – М. [и др.]: Питер, 2010. – 282 с.
41. Карпов А. В. Психология деятельности: в 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2015. – 546 с.
42. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 570 с.
43. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности. – М.: РАО, 2021. – 690 с.
44. Невзорова А. В. Отечественные и зарубежные подходы к характеристике среды образования // Теория и практика оптимизации образовательного процесса в вузе и школе: коллективная монография: в 2 т. – Ярославль, 2023. – С. 97–113.
45. Cascio J. Facing the Age of Chaos, Apr 29, 2020. – URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
46. Розин М. Шива-мир. – URL: <https://www.ecopsy.ru/insights/shivamir/>
47. Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995. – 447 с.
48. Ежеленко В. Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 466 с.
49. Невзорова А. В. Межпредметные понятия в системе формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся общеобразовательных школ // Традиции и инновации, педагогические и цифровые технологии в системе современного образования / под ред. Г. А. Игнатьевой, О. А. Подкопаева. – Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2024. – С. 120–142.
50. Karpova E. V., Nevzorova A. V. The Ratio of Functional and Fundamental Training of Students the Unity of Opposites // Perspectives of Science and Education. – 2023. – № 5 (65). – С. 28–40.

1. Cameron, R., & Harrison, J. L. (2012). "The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants", *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 52, no. 2, pp. 277–309 (in English).
2. Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning*, The Policy Press, Bristol, 80 p. (in English).
3. Marsick, V. (2009). "Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice", *Journal of Workplace Learning*, 21(4), pp. 265–275 (in English).
4. Eraut, M. (2000). "Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work", in Coffield, F. (ed.). *The necessity of informal learning*, The Policy Press, Bristol, pp. 12–31 (in English).
5. Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A summary of a research report, Informality and formality in learning, commissioned by the Learning and Skills Research Centre (LSRC) and undertaken by the Lifelong Learning Institute of the University of Leeds*, LSRC, London, 98 p. Available at: <https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf> (in English).

6. Werquin, P. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: Country practices*, Directorate for Education, Education Policy Committee, OECD, Paris. Available at: https://www.researchgate.net/publication/291725145_Recognising_Non-Formal_and_Informal_Learning_Outcomes_Policies_and_Practices (in English).
7. Illeris, K. (2009). "Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside the schools be bridged?", *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), pp. 137–148 (in English).
8. Halliday-Wynes, S., & Beddie, F. (2009). *Informal learning: At a glance*, National Centre for Vocational and Educational Research, Adelaide, 12 p. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507131.pdf> (in English).
9. Billett, S. (2002). "Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work", *Studies in the Education of Adults*, 34(1), pp. 56–67 (in English).
10. Veraksa, N. E., Komarova, T. S., & Dorofeeva, E. M. (eds.) (2019). *Ot rozhdeniya do shkoly. Innovacionnaya programma doskol'nogo obrazovaniya [From Birth to School. Innovative Preschool Education Program]*, Izdanie pyatoe (innovacionnoe), ispr. i dop., MOZAIKA-SINTEZ, Moscow, 336 p. (in Russian).
11. Shchurkova, N. E. (2020). *Sistema dostojnogo vospitaniya [A system of decent education]*, Izdatel'stvo AST, Moscow, 256 p. (in Russian).
12. Zankov, L. V. (1990). *Izbrannye pedagogicheskie trudy [Selected pedagogical works]*, Pedagogika, Moscow, 418 p. (in Russian).
13. Leont'ev, A. N. (2003). *Stanovlenie psichologii deyatel'nosti: rannie raboty [Formation of activity psychology: early works]*, Smysl, Moscow, 439 p. (in Russian).
14. Rubinshtejn, S. L. (2003). *Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Existence and Consciousness. Man and the World]*, Piter, St. Petersburg, 508 p. (in Russian).
15. Vygotskij, L. S. (2019). *Lekcii po psichologii. Myshlenie i rech' [Lectures on Psychology. Thinking and Speech]*, Izdatel'stvo Yurajt, Moscow, 432 p. (in Russian).
16. El'konin, D. B. (1989). *Izbranne psichologicheskie trudy: [detskaya i pedagogicheskaya psichologiya] [Selected psychological works: [child and educational psychology]]*, Pedagogika, Moscow, 560 p. (in Russian).
17. Davydov, V. V. (2004). *Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoret. i eksperm. psichol. issled [Problems of developmental education: experience of theoretical and experimental psychological research]*, Akademiya, Moscow, 282 p. (in Russian).
18. Kodzhaspirova, G. M., & Kodzhaspirov, A. Yu. (2005). *Slovar' po pedagogike [Dictionary of Pedagogy]*, MarT, Moscow, Rostov n/D, 448 p. (in Russian).
19. Baeva, I. A., & Tarasov, S. V. (2016). "Proektirovanie professional'no-obrazovatel'noj sredy pedagoga v usloviyah vnedreniya i osvoeniya standarta professional'noj deyatel'nosti (na materiale sistemy obrazovaniya Leningradskoj oblasti)" [Design of a professional and educational environment for a teacher in the context of the implementation and development of a professional activity standard (the case study of the education system of the Leningrad Region)], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, t. 8, № 2, pp. 1–10. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016_n2/baeva (in Russian).
20. Petrovskij, A. V. (1985). *Ocherki psichologii: kollektiv i lichnost' [Essays on Psychology: Collective and Individual]*, Progress, Moscow, 254 p. (in Russian).
21. Kornetov, G. B. (2022). "Uklad shkol'noj zhizni i duh shkoly v otechestvennoj pedagogicheskoy tradicii" [The way of school life and the spirit of the school in the domestic pedagogical tradition], *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*, Akademiya social'nogo upravleniya, Moscow, № 3 (81), pp. 4–10 (in Russian).
22. Mavrina, I. A., & Kuzik, L. D. (2022). "Programma vospitaniya shkoly kak regulyator sobytijnoj sredy shkoly" [The school education program as a regulator of the school event environment], *Gorizonty obrazovaniya: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, OmGU, Omsk, pp. 400–402 (in Russian).
23. Bystrova, N. V., & Cyplakova, S. A. (2019). "Informacionno-obrazovatel'naya sreda shkoly kak innovacionnaya upravlencheskaya zadacha" [Information and educational environment of the school as an innovative management task], *Nauka i praktika regionov*, ChOU VO "Kurskij institut menedzhmenta, ekonomiki i biznesa", Kursk, pp. 90–93 (in Russian).
24. Meng, T. V. (2019). "Programma obrazovatel'noj sredy kak instrument soprovozhdeniya professional'nogo soprovozhdeniya studentov v pedagogicheskom vuze" [The educational environment program as a tool for professional support of students in a pedagogical university], in Tryapicyna, A. P., & Primchuk, N. V. (eds.). *Podgotovka pedagogov v kontekste innovacionnyh izmenenij v vysshem obrazovanii: sb. st. nauch.-prakt. konf.*, Centr nauchno-informacionnyh tekhnologij "Asterion", St. Petersburg, pp. 162–169 (in Russian).
25. Nizhegorodceva, N. V. (2019). "Stadii sistemogeneza, geneticheskie formy i tipy uchebnoj deyatel'nosti" [Stages of systemogenesis, genetic forms and types of educational activity], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, RIOR YaGPU, Yaroslavl', № 4 (109), pp. 125–131 (in Russian).
26. Yasvin, V. A. (2020). *Sreda razvitiya lichnosti kak predmet ekologo-psichologicheskogo issledovaniya [Environment of personality development as a subject of ecological-psychological research]*, ZAO "Universitetskaya kniga", Kursk, pp. 341–345 (in Russian).

27. Gibson, Dzh. (1988). *Ekologicheskij podhod k zritel'nomu vospriyatiyu* [An ecological approach to visual perception]: per. s angl., Progress, Moscow, 464 p. (in Russian).
28. Panov, V. I., & Lidskaya, E. V. (2023). "Tipy kommunikativnyh (sub"ekt-sredovyh) vzaimodejstvij starsheklassnikov v obrazovatel'noj, semejnoj i družeskoj sredah" [Types of communicative (subject-environment) interactions of high school students in educational, family and friendly environments], *Mir psichologii*, Moskovskij psihosocial'nyj universitet, Moscow, № 18, pp. 198–207 (in Russian).
29. Manujlov, Yu. S. (2002). *Sredovoj podhod v vospitanii* [Environmental approach in education], 2-e izd., pererab., Izd-vo Volgo-Vyatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, N. Novgorod, Moscow, 157 p. (in Russian).
30. Rubcov, V. V. (ed.) (1996). *Kommunikativno-orientirovannye obrazovatel'nye sredy. Psihologiya proektirovaniya* [Communication-oriented educational environments. Psychology of design], Psihologicheskij in-t RAO, Moscow, 237 p. (in Russian).
31. Sartr, Zh.-P. (1989). "Ekzistencializm – eto gumanizm" [Existentialism is humanism], *Sumerki bogov*, Politizdat, Moscow, 322 p. (in Russian).
32. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smysla* [Man in Search of Meaning], Progress, Moscow, 178 p. (in Russian).
33. Druzhinin, V. N. (2000). *Varianty zhizni. Oчерki ekzistencial'noj psichologii* [Variants of Life. Essays on Existential Psychology], "PER SE" Moscow; "IMATON-M", St. Petersburg, 135 p. (in Russian).
34. Shakurov, R. H. (2003). "Psihologiya smyslov: teoriya preodoleniya" [Psychology of meanings: theory of overcoming], *Voprosy psichologii*, № 5, pp. 18–33 (in Russian).
35. Rozhkov, M. I. *Koncepciya ekzistencial'nogo podhoda k vospitaniyu cheloveka* [The concept of an existential approach to human education]. Available at: <https://news.yspu.org/wp-content/uploads/sites/9/2016/09/Rozhkov-Kontsepsiya.pdf> (in Russian).
36. Fromm, E. (2004). *Begstvo ot svobody; Chelovek dlya sebya* [Escape from Freedom; Man for Himself]: [per. s angl.], AST, Moscow, 571 p. (in Russian).
37. Yung, K. G. (1997). *Issled. fenomenologii samosti* [Research into the Phenomenology of the Self]: [perevod], REFL-buk, Moscow, 330 p. (in Russian).
38. Shadrikov, V. D. *Sistemogeneticheskij podhod k probleme razvitiya* [Systems genetic approach to the problem of development]. Available at: https://yspu.org/images/7/7f/Shadrikov_V.D..pdf (in Russian).
39. Abul'hanova-Slavskaya, K. A. (2022). "Zhiznennyj put' i otvetstvennost' lichnosti" [Life path and responsibility of the individual], *Poznanie i perezhivanie*, Moscow Moskovskij institut psihoanaliza, t. 3, № 2, pp. 87–102 (in Russian).
40. Anan'ev, B. G. (2010). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge], 3-e izd., Piter, Moscow [i dr.], 282 p. (in Russian).
41. Karpov, A. V. (2015). *Psihologiya deyatel'nosti: v 5 t. T. 1: Metasistemnyj podhod* [Psychology of activity: in 5 volumes. Volume 1: Metasystemic approach], RAO, Moscow, 546 p. (in Russian).
42. Karpova, E. V. (2009). *Struktura i genezis motivacionnoj sfery lichnosti v uchebnoj deyatel'nosti* [The structure and genesis of the personal motivational sphere in educational activity], Izd-vo YaGPU, Yaroslavl', 570 p. (in Russian).
43. Karpov, A. V. (2021). *Metodologicheskie osnovy psihologicheskogo analiza informacionnoj deyatel'nosti* [Methodological foundations of psychological analysis of information activities], RAO, Moscow, 690 p. (in Russian).
44. Nevzorova, A. V. (2023). "Otechestvennye i zarubezhnye podhody k harakteristike sredy obrazovaniya" [Domestic and foreign approaches to characterizing the educational environment], *Teoriya i praktika optimizacii obrazovatel'nogo processa v vuze i shkole: kollektivnaya monografiya: v 2 t*, Yaroslavl', pp. 97–113 (in Russian).
45. Cascio, J. (2020). *Facing the Age of Chaos*, Apr 29. Available at: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (in Russian).
46. Rozin, M. *Shiva-mir* [Shiva-world]. Available at: <https://www.ecopsy.ru/insights/shivamir/> (in Russian).
47. Gessen, S. I. (1995). *Osnovy pedagogiki: vvedenie v prikladnuyu filosofiyu* [Fundamentals of Pedagogy: Introduction to Applied Philosophy], Shkola-press, Moscow, 447 p. (in Russian).
48. Ezhelenko, V. B. (2005). *Novaya pedagogika massovoj shkoly. Teoreticheskaya pedagogika: teoriya i metodika pedagogicheskogo processa* [New pedagogy of the mass school. Theoretical pedagogy: theory and methodology of the pedagogical process], Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, St. Petersburg, 466 p. (in Russian).
49. Nevzorova, A. V. (2024). "Mezhpredmetnye ponyatiya v sisteme formirovaniya metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchayushchihsya obshcheobrazovatel'nyh shkol" [Interdisciplinary concepts in the system of formation of meta-subject learning outcomes of students in comprehensive schools], *Tradicii i innovacii, pedagogicheskie i cifrovye tekhnologii v sisteme sovremennogo obrazovaniya*, OOO NIC "PNK", Samara, pp. 120–142 (in Russian).
50. Karpova, E. V., & Nevzorova, A. V. (2023). "The Ratio of Functional and Fundamental Training of Students the Unity of Opposites", *Perspectives of Science and Education*, № 5 (65), pp. 28–40 (in English).