

**Литвин Дмитрий Владимирович**

канд. пед. наук, доцент, заместитель начальника кафедры

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России»

г. Москва

**УСЛОВИЯ И ГРАНИЦЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
(НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ)**

*Аннотация:* в статье рассматривается противоречии между накопленными знаниями о безопасности среды как сфере, затрагивающей исключительно психологическую безопасность субъектов образования, с одной стороны, и возможностью проецировать личностно-развивающую сущность образования на условия и границы безопасности среды в ходе ее педагогической оценки, с другой стороны. Риски являются неотъемлемым элементом ситуации личностно-средового взаимодействия, а опасности среды – условием и источником личностно обусловленных коллизий, нежели фактором, исключительно препятствующим личностному развитию. Характер педагогической поддержки может определять границы безопасности среды в образовании, но истинные границы безопасности в личностно-развивающей среде устанавливает для себя сам обучающийся.

*Ключевые слова:* педагогическое проектирование, личностно-развивающая среда, безопасность образовательной среды, сотрудник органов внутренних дел, непрерывное образование.

Феномен безопасности образовательной среды рассматривается учеными как правило через призму психологической безопасности, основное внимание в обеспечении которой уделяется устраниению соответствующих факторов-угроз, а именно психологического насилия в процессе образовательного взаимодействия, неудовлетворенности участников образовательной среды и других (Е.А. Алисов [1, с. 14, 18]). Психологические аспекты безопасности среды, ее напряженности, ограниченности рассмотрены в исследованиях С.Д. Дерябо,

В.А. Ясвина, В.И. Панова и других ученых. Опасность связывается с угрозой, вредом, насилием, как следствие требование безопасности образовательной среды корреспондирует с базовой потребностью обучающегося «в доверии к миру», проявляющейся во взаимодействии со средой (Е.В. Гудкова [4, с. 73]). Данная потребность обучающегося лежит в основе общего позитивного или негативного отношения к миру. При этом, как утверждает Л.З. Сидорова, «достижение безопасности образования может осуществляться как в рамках «охранительной» (компенсирующей), так и развивающей педагогических концепций» [9, с. 3]. Так, обеспечение в образовательном процессе условий психологической безопасности связывается В.В. Сериковым с важнейшими функциями личности, направленными на выработку у личности обучающегося механизмов самоидентификации, признания, самоопределения, автономности, смыслообразования, духовности в целом [7, с. 56–57].

В исследованиях, посвященных безопасности личностно-развивающей среды в образовании, императивно утверждаются негативные последствия опасностей и рисков образовательной среды по отношению к личности. Вместе с тем, в рамках рассмотрения глобального вопроса безопасности личностно-развивающей среды речь должна вестись, в том числе о рисках снижения качества образования, на что указывает Л.З. Сидорова [9, с. 3]. С этой позиции небезопасной становится императивная и доминирующая среда, формирующая исключительно приспособливающуюся и адаптирующуюся к средовым обстоятельствам личность. Такая личность может демонстрировать яркие признаки конформизма, и одновременно – невыраженные признаки творческого отношения к себе и миру, а также признаки творческой деятельности в среде. Проблема исследования, лежащего в основе данной статьи, заключается в противоречии между накопленными знаниями о безопасности среды как сфере, затрагивающей исключительно психологическую безопасность субъектов образования, с одной стороны, и возможностью проецировать личностно-развивающую сущность образования на условия и границы безопасности среды в ходе ее педагогической оценки, с другой стороны.

Закономерно, что целостный образовательный процесс подразумевает единство обучения и воспитания в совместных усилиях педагога и обучающихся (А.М. Данилов), в котором в ходе освоения значений социально-культурных достижений и ценностей у обучающегося посредством углубления и расширения диапазона личностно-средового взаимодействия посредством «диалогических отношений», по В.В. Серикову [8, с. 29] возникают качественно новые личностно-обусловленные ценностно-смысловые взаимоотношения со средой. Такие взаимоотношения наделяют все виды деятельности обучающегося внутренним содержанием, они определяют качество целостности личности, способствуют проявлению ее личностных свойств и развитию личностных способностей. Однако происходит этот процесс в личностно-средовых противоречиях (коллизиях), имеющих ситуационно-событийную природу (Ю.С. Мануйлов, В.В. Сериков, Н.В. Ходякова, В.И. Слободчиков, А.И. Артюхина, Т.С. Купавцев и другие ученые). Иными словами, коллизия лежит в основе ситуации развития. Коллизия с этой точки зрения является ключевым феноменом, включающим риск неверных и нежелательных с педагогических позиций выводов обучающегося из ситуации, она может привести к тому, что обучающийся сформирует для себя личностную установку на социальную закрытость, пассивность в общении, познании, деятельности. В этом заключается общая опасность образовательной среды способствовать не развитию личности, а ее стагнации. Так, коллизия в ситуации становится элементом педагогического риска, а педагогическая поддержка – одним из эффективных способов непрямого педагогического взаимодействия с обучающимся в личностно-развивающей среде, в противовес императивному средовому воздействию на обучающегося.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что сами признаки риска и опасности являются неотъемлемым компонентом коллизии. Можно полагать, что риски и опасности выступают естественными характеристиками личностно-развивающей среды. Диалектика развития личности в среде подразумевает противоречивое взаимодействие субъекта со своим окружением, выраженное, например в бинарных оппозициях личности и среды, данной обучающемуся в ситуации

(Н.В. Ходякова). Здесь требования среды вступают в противоречие с личностными потребностями, а объективные параметры среды преломляются через субъективные параметры интимной территории человека, его внутреннего мира, собственного жизненного пространства, личностной дистанции [11, с. 244]. Личностно-средовые взаимоотношения пронизаны противоречиями. Неслучайно, эмпирические исследования соотношения аффективного и когнитивного компонентов субъективного отношения к миру показывают значительную их рассогласованность: «независимо от возраста и социального статуса, у большинства испытуемых чувство безопасности и комфорта окружающего мира сочетается с его негативной обобщенной оценкой» [4, с. 111]. Как указывает Анциферова, «жизнь человека... уникальна по насыщенности мощными, прямо противоположными по своему знаку, чувствами», но иногда жизнь «переживается как драма и даже как проклятие» [2, с. 46–47].

Роль личностной коллизии часто рассматривается учеными в русле этимологического значения слова «коллизия» – как «столкновение» мнений, интересов, взглядов, ценностей, как расхождение или противоречие, ведущее к переживанию. Так, В.Н. Мясищев полагал «конкретные общественные, производственные, социально-бытовые, семейные, личные и другие коллизии» важнейшим элементом как позитивных, так и патологических личностных изменений, в связи с тем, что человек переживает их в своей жизни [5, с. 4]. Личностная коллизия выступает результатом осознания и переживания личностью противоречий в оппозициях субъективного и объективного (Я и «Других», особенного и общего, индивидуального и коллективного, личности и общества, императива и свободы), или внешней нормативности и собственного жизнетворчества (В.В. Сериков [7, с. 11]). Коллизия лежит в основе ситуационного сдвига в качественном состоянии личности, поскольку ее преодолении рождает новое качество личности. Динамика отношений выступает фактором становления и изменения смыслов и ценностей обучающегося, поскольку такая динамика, по мнению Е.Б. Старовойтенко, представляет собой «непрерывный процесс возникновения, снятия, углубления и раскрытия ценного потенциала коллизий», которые образуются под

---

влиянием отношений [10, с. 73]. Соответственно, личностная коллизия в динамике определяет сущность механизма развития личности.

Открытость личностного развития в образовании обусловлена в числе прочих факторов тем, что личностные коллизии не имеют универсальных и стандартизованных форм и содержания. Качественные сдвиги в развитии личности уникальны и индивидуальны. Как пишет С.Л. Рубинштейн, «конфликт идей, духовных сил, которые в этой коллизии соотносятся, оттачиваются, определяются, связан с катастрофами, постигающими человека, в жизни которого этот конфликт разыгрывается, возникает и разрешается» [6, с. 369]. Личностные коллизии возникают у человека в условиях морально-этической неопределенности в ситуации, не имеющей очевидного или единственно верного решения.

Особенно ярко роль рисков и опасностей, а также специфика коллизий проявляется в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел, деятельность которых в ряде типичных ситуациях службы связана с принятием решения и его реализацией в объективно сложных средовых условиях. Здесь можно наблюдать многогранность рисков в ситуации. С одной стороны, существует физический, социальный, правовой риск деятельности сотрудника, отражающий средовые особенности службы. Как и в любой личностно-средовой ситуации такие средовые условия выступают объективными значениями, к которым сотруднику предстоит выработать личностное отношение. От такого отношения будет диалектически зависеть самооценка сотрудника, его личностные потребности, наконец, личностные смыслы. С другой стороны, утверждение себя как личности связано с риском нарушения сложившихся традиций и установлений личностно-средовых взаимодействий и взаимоотношений, которые имеют жесткую нормативную правовую регламентацию, а в межличностных взаимоотношениях сотрудников регулируются принципами субординации и единоначалия. Особенности служебных взаимоотношений неизбежно распространяются и на образовательную среду в непрерывном образовании сотрудников органов внутренних дел. Указанные обстоятельства делают процесс проектирования личностно-развивающей среды в непрерывном образовании сотрудников органов

внутренних дел особенным процессом, который невозможно осуществить стандартными и заранее подготовленными алгоритмами.

Таким образом, взвешенный подход к оценке безопасности образовательной среды, способствует формированию положения, что риски являются неотъемлемым элементом ситуации личностно-средового взаимодействия сотрудников органов внутренних дел, а опасности среды выступают, скорее, условием и источником личностно обусловленных коллизий, нежели фактором, исключительно препятствующим личностному развитию. Очевидно, что данное положение будет справедливо для отдельных категорий обучающихся, и не во всех ситуациях личностно-средового взаимодействия, что не противоречит самой природе личностного развития. Обобщенная среда по-особенному влияет на каждого индивида, поэтому мы вправе говорить о влиянии на личность, но не можем утверждать полную предопределенность этого влияния. В этом проявляется открытость развития, основанного на разнообразии личностно-средового взаимодействия. Такая открытость в числе прочих факторов определяет сложность и стохастичность как развития личности, так и учебно-воспитательного процесса в образовании (Ю.С. Песоцкий, Ю.С. Мануйлов, А.И. Артюхина, Е.П. Стрелецкая, Н.В. Ходякова, Е.Г. Митина и другие исследователи).

Поощрение субъекта личностно-средового взаимодействия к принятию решения и воплощению его в действительность в условиях, которые характеризуются как опасные и рискованные, фактически представляет собой поощрение к преодолению адаптивной активности. А.Г. Асмолов замечает, что человеку изначально присуща «явно неадаптивная по своей природе тенденция действовать как бы вопреки адаптивным побуждениям над порогом внутренней и внешней ситуативной необходимости» [3, с. 236–237]. Источник такого «бескорыстного риска» – это «надситуативная активность», которая, по мнению ученого, лежит в основе «движения деятельности», порождается развитием самой деятельности. При этом педагогу следует учесть диалектику формирования самого феномена «движения деятельности» (В.А. Петровский, А.Г. Асмолов).

Приведенные выше аргументы и заключения определяют необходимость формирования научных знаний, способствующих педагогическому сопровождению ситуаций развития. С этих позиций характер педагогической поддержки может определять границы безопасности среды в образовании, но истинные границы безопасности среды устанавливает для себя сам обучающийся. Классический выбор воспитания – делать среду обучения искусственно безопасной, или дать возможность обучающемуся совершить ошибку, – получает в личностно ориентированном подходе новое содержание. Можно уверенно заявить, что границы безопасности личностно-развивающей среды в образовании определяются, исходя из личностных особенностей самих обучающихся. Однако сами эти особенности представляют собой момент диалектически развивающихся взаимоотношений субъектов средообразования. Можно дать возможность воспитаннику ошибиться, и, тем самым, надолго сформировать негативный с точки зрения развития личностный опыт в виде отказа от новых знаний и установок на конформизм. Однако полное нивелирование рисков и опасностей в рамках образовательного взаимодействия выхолащивает образовательную среду, лишает возможностей обучающегося выбора и поступка в экзистенциальных ситуациях. На «высоких» этапах развития личности обучающегося элементы педагогической функции средообразования частично переходят к обучающемуся, он преобразует объективную среду, закладывая в нее собственное отношение к рискам и опасностям на основе актуального для него личностного опыта.

### ***Список литературы***

1. Алисов Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Алисов. – М., 2011. – 41 с. EDN QHLEGP
2. Анцыферова Л.И. Человек перед лицом жизни и смерти / Л.И. Анцыферова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 336 с. EDN TDAAVV

3. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы не-классической психологии / А.Г. Асмолов. – М., 2002. – 480 с. EDN TSYUSA
4. Гудкова Е.В. Глобальные отношения личности к себе и к миру: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Гудкова. – Челябинск, 2010. – 181 с. EDN QEUEBJ
5. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений / В.Н. Мясищев // Проблемы общественной психологии / под ред. В.Н. Колбановского, Б.Ф. Поршнева. – М.: Мысль, 1965. – 470 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2003. – 512 с. EDN LBQUEST
7. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 271 с. EDN VALSWR
8. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с. EDN RBBGQN
9. Сидорова Л.З. Проектирование педагогических ситуаций как средство организации безопасной образовательной среды педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.З. Сидорова. – Иркутск, 2008. – 22 с. EDN NKKYTN
10. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений / Е.Б. Старовойтенко. – М., 2004. – 253 с. EDN SUKPQF
11. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Ходякова. – Волгоград, 2013. – 465 с. EDN QXZSIQ