
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.01

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-7-9-32

ЛИЧНОСТНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЦЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Н. Л. Худякова¹, А. Б. Невелев²

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия.
E-mail: ¹hudyakovanl@gmail.com; ²nabob1@mail.ru*

В. С. Невелева

*Челябинский государственный институт культуры, Челябинск, Россия.
E-mail: vsneveleva@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* В статье излагается философско-методологическое обоснование личностного опыта как предмета развития в образовательном процессе и личностной культуры как цели развивающего образования. Такое обоснование составляет содержание философии развивающего образования в части, которую можно отнести к философской антропологии, к философии культуры и социальной философии, и складывается из знаний о закономерностях развития личностного опыта человека и становления основных типов личностной культуры. Это позволяет определить инвариантную структуру целей образования, которая может быть соотнесена с требованиями к результатам образования, описанными через компетенции. На основании инвариантной структуры могут быть определены вариативные способы реализации этих целей как для общего, так и для профессионального образования, отражающие особенный и единичный уровни бытия человека.

Цель статьи – обосновать понимание личностной культуры как цели образования, ориентированного на развитие человека как целостности, на становление его личности с точки зрения философии образования.

Методология и методы. Методологической основой исследования является диалектический подход: диалектика сущности и существования человека, принцип единства многообразия, взаимосвязь общего, особенного и единичного. Методики исследования определялись в соответствии с философскими и психологическими знаниями о человеке и личности, полученными на основе применения системного, предметно-деятельностного и культурно-исторического подходов.

Результаты. Результатом исследования стал вывод о том, что закономерности приобретения, воспроизводства и развития личностного опыта че-

ловека являются объективным основанием определения системы целей развивающего образования, его содержания и комплекса способов его организации. Личностный опыт выступает предметом развития в образовательном процессе. Качественное состояние опыта, характеризующее завершение этапов социокультурного развития человека, определяется авторами как личностная культура, которая выступает целостным продуктом образовательного процесса, а значит, и общей целью образования. Знание о закономерностях существования и развития основных элементов личностного опыта становится обоснованием определения целей, содержания и способов организации воспитания и обучения в целостном образовательном процессе.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в философии образования рассмотрено становление личностной культуры в сопряжении с освоением индивидами групп культурных средств, соответствующих основным этапам культурного развития человека.

Практическая значимость. Разработанный подход позволяет определить инвариантную структуру педагогической технологии непрерывного развивающего образования, а также предполагает создание ее вариативной составляющей, обеспечение единства и своеобразия уровней бытия человека в образовательном процессе.

Ключевые слова: философия образования, философско-методологическое обоснование развивающего образования, развитие личности, социокультурный опыт и его структура, личностная культура.

Для цитирования: Худякова Н. А., Невелев А. Б., Невелева В. С. Личностная культура как цель непрерывного развивающего образования: философско-методологическое обоснование // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 7. С. 9–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-7-9-32

PERSONAL CULTURE AS A GOAL OF CONTINUING DEVELOPMENTAL EDUCATION: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL SUBSTANTIATION

N. L. Hudyakova¹, A. B. Nevelev²

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ¹hudyakovanl@gmail.com; ²nabob1@mail.ru*

V. S. Neveleva

*Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vsneveleva@mail.ru*

Abstract. Introduction. The article presents a philosophical and methodological substantiation of personal experience as a subject of development in the educational process and personal culture as the goal of developmental education. Such a justification is the content of philosophy of developmental education in that part,

which can be attributed to philosophical anthropology, to the philosophy of culture and social philosophy. This content is made up of knowledge about the laws governing the development of a personal experience and the formation of the main types of personal culture. It allows us to determine the invariant structure of educational goals, which can be correlated with the requirements for educational outcomes described through competences. On the basis of the invariant system of developmental education goals, variable ways of achieving these goals, both for general and for vocational education, can be determined, reflecting the particular and individual levels of human existence.

The *aim* of the present article is to philosophically substantiate the understanding of personal culture as the goal of education, focused on the development of a person as a whole, on the development of the personality.

Methodology and research methods. The methodological basis of the study is the dialectical approach: the dialectic of the essence and existence of a person, the principle of unity of diversity, the relationship of general, particular and individual. Research methods were determined in accordance with philosophical and psychological knowledge about a person, obtained on the basis of applying systematic, subject-active and cultural-historical approach.

Results. The result of the study was the conclusion that the laws of acquisition, reproduction and development of a personal experience are the objective basis for determining the system of goals of developmental education, its content and the complex of ways to organise it. Personal experience is the subject of development in the process of education. The qualitative state of experience, which characterises the completion of the stages of the social and cultural development of a person, is defined by the authors as personal culture. It acts as a complete product of the educational process, and therefore the overall goal of education. Knowledge of the laws of existence and development of the basic elements of personal social and cultural experience becomes the rationale for determining the goals, content and methods of organising education and training in a holistic educational process.

Scientific novelty. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time in the philosophy of education, the authors consider the formation of personal culture in conjunction with the development by individuals of groups of cultural means corresponding to the main stages of human cultural development.

Practical significance. The developed approach allows for the determination of the invariant structure of pedagogical technologies of continuing developmental education, as well as this approach involves the creation of a variable component of technology, ensuring the unity and originality of the levels of human existence in the educational process.

Keywords: philosophy of education, philosophical and methodological substantiation of developmental education, personal development, sociocultural experience and its structure, personal culture.

For citation: Hudyakova N. L., Nevelev A. B., Neveleva V. S. Personal culture as a goal of continuing developmental education: Philosophical and methodological substantiation. *The Education and Science Journal*. 2020; 22 (7): 9–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-7-9-32

Введение

Определение целей образования является основной задачей педагогики, которая не может быть решена без привлечения философских знаний. Особенно актуальна проблема определения и обоснования целей образования, ориентированного на развитие человека, его становление как личности, которая впервые на международном уровне была обоснована в докладе Римского клуба «Нет пределов обучению» (1979) [1]. В федеральных законах «Об образовании» (1992) и «Об образовании в Российской Федерации» (2012) развитие человека называется одной из главных целей образования. Однако в аналитических материалах, представленных отечественными учеными в 2017–2018 гг., отмечается, что в последние 15 лет становление человека фактически уже не рассматривается в качестве общей единой цели образования ни в школе, ни в университете¹ [2, 3]. Утрата единой цели образования, с точки зрения А. С. Запесоцкого, приводит к утрате системообразующего основания педагогических технологий, системного единства целей, задач, содержания образования, комплексности форм и методов его организации [4, с. 26, 34].

Утвержденные в России федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней и нормативно-законодательные документы других стран² отражают ориентацию образования на формирование суммы компетенций, определяемых преимущественно работодателями. Эти компетенции нередко слабо связаны с целями развития личности. Отбор учебных дисциплин, определение целей и содержания образования чаще всего осуществляется без достаточного учета не только закономерностей социокультурного развития человека, но и закономерностей организации деятельности человека как культурно-опосредованного отношения. Применение в педагогике компетентного подхода приводит к возвращению образования к знаниевой модели. Анализ универсальных компетентностей и новой грамотности, разработанных для российских школ в 2018 г. [5], а также исследований в области педагогики высшей школы [6, 7] свидетельствует о том, что компетентный подход применяется без достаточной связи с личностно-развивающим подходом. Обращается внимание на то, что «далеко не всем преподавателям вузов понятно, в чем заключается развитие личности» [7, с. 26]. В 2018 г. Совет Европейского Союза для европейского образовательного пространства определил, что «правильный набор навыков и компетенций» обусловлен необходимостью «поддержания существующего ныне уровня жизни», «поддержания высокого уровня занятости»³, что также свидетельствует об отходе от целей развития личности в качестве основных.

¹ Неотложные проблемы образования и пути их решения. Обращение к будущему президенту России / Движение «За возрождение образования». 19.01.2018 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://netreforme.org/news/neotlozhnyie-problemyi-obrazovaniya-i-puti-ih-resheniya-obrashhenie-k-budushhemu-prezidentu-rossii/> (дата обращения: 14.03.2019).

² Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) // Official Journal of the European Union. 2018. 4.6.2018. P. 1–183. Available from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (date of access: 27.04.2019).

³ Там же.

Тип развивающего образования, целенаправленное формирование которого началось с XX в., требует создания соответствующей методологии изучения и проектирования образовательного процесса. Для решения этой педагогической проблемы необходимо философско-методологическое обоснование, складывающееся прежде всего из сформировавшихся к настоящему времени философских знаний о закономерностях развития человека как целостности. Такие знания определяют способ целеполагания развивающего образования.

Создание философско-методологического обоснования является одним из этапов разработки методов научно-педагогического исследования. Операционально метод представляет собой систему принципов и правил, которыми необходимо руководствоваться в процессе научного исследования. Операциональная характеристика научного метода определяется его предметной содержательностью. Последнюю образует уже имеющаяся система знаний о предмете исследования, которая выступает в роли концептуально-теоретического (методологического) обоснования научного исследования, позволяющего наметить принципы и правила дальнейшего познания. Проблема такого обоснования – это проблема философски обоснованного отбора и согласования имеющихся знаний о различных аспектах предмета научного исследования.

Обзор литературы

Целенаправленное формирование философско-методологического обоснования целей, содержания и способов организации образования положило начало философии образования, по отношению к которой педагогика стала рассматриваться как прикладная наука. Основные проблемы философии образования впервые были сформулированы немецким философом Паулем Наторпом в 1910 г. Единство содержания философии образования он связывал с пониманием цели образования как «конечного единства, к которому стремятся все отдельные направления человеческой деятельности, к которому они сходятся, как к вершине» [8, с. 316]. Цель же усматривалась в том, чтобы «развить человека надлежащим образом, т. е. развить всего человека, все существенные стороны или направления его деятельности» [8, с. 310]. П. Наторпом была обоснована связь культуры народа и культуры личности и выделены этапы развития последней.

Попытка сформировать содержание философии образования, ориентированного на становление личности, была предпринята российским философом С. Гессеном в работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», опубликованной в 1923 г. Методологическим базисом такого образования стала идея обретения личности «только через работу над сверхличными задачами» [9, с. 73]. К сожалению, идеи этих основателей философии образования системно не реализовывались.

Развивающий тип образования и его философско-методологическое основание стали активно формироваться в XX в., но его родоначальниками можно считать Я. А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо, требовавших природосо-

образности образования. Этот подход предполагал обусловленность целей воспитания и обучения развитием «естественного», имеющегося у человека от природы, тем, что «заложено в зародыше».

Проблема соотношения «естественного» и социокультурного развития человека решалась российским философом и психологом Л. С. Выготским, который на основе концепции предметной деятельности Ф. Энгельса и К. Маркса создал культурно-историческую теорию развития личности. Согласно этой теории, развитие всех психических процессов происходит не через их саморазвитие, а через включение ребенка в деятельность, организуемую на основе использования культурных средств. В качестве наиболее важных для развития личности Л. С. Выготский рассматривал «психологические орудия» – системы знаков-символов, такие как язык, письмо, система счета [10].

Связь личности и культуры стала основным предметом исследований американского психолога Абрама Кардинера, представителя психологической антропологии. В его концепции, предложенной в 1936 г., в качестве «основной личностной структуры» (basic personality structure) рассматривается усвоенный индивидами общественный опыт, включающий в себя наиболее важные для воспроизводства общества культурные формы организации жизни человека [11]. Характеристика психологом основной личностной структуры соответствует характеристике личностного опыта.

Дальнейшее обогащение культурно-исторической теории развития личности Л. С. Выготского в отечественной философии и психологии произошло на основе применения деятельностного подхода в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, М. С. Кагана, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского и др. Деятельность при этом рассматривалась в качестве первопричины изменений и кардинальных сдвигов в структуре психики человека, в качестве основной предпосылки его развития. Выводы названных исследователей стали методологическим основанием первых моделей развивающего образования в нашей стране. С 1957 г. стала разрабатываться система «развивающего обучения» А. В. Занкова [12]. В 1970-е гг. В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин создали педагогическую систему, положив в ее основание два вида закономерностей: закономерности человеческого развития, обусловленного сменой ведущего вида деятельности, и закономерности развития мышления [13]. Таким образом, общие закономерности развития человека были впервые включены в состав методологических основ построения педагогических систем.

В дальнейшем формирование методологического основания развивающего образования стало самостоятельной проблемой для многих философов и психологов. В 1981 г. коллективом авторов (А. А. Арсеньевым, Э. В. Бесчеревных, В. В. Давыдовым, Р. Р. Кондратьевым, Ф. Т. Михайловым) в работе «Философско-психологические проблемы развития образования» было предложено философско-методологическое основание образования, обеспечивающего развитие человека «в результате изменения способов его предметно-практической деятельности» [14, с. 10]; становление его как личности по логике его формирования в истории культуры [14, с. 8, 9]; органическое соединение воспитания и образования на основе понимания ос-

нований целостности человеческой жизнедеятельности [14, с. 9]; развитие творчества как способа бытия культуры [14, с. 13]. Важный этап в разработке методологических оснований развивающего образования – предложенная В. В. Давыдовым «Концепция дошкольного воспитания», ставшая нормативным документом для системы российского дошкольного образования. Впервые на государственном уровне была названа личностно ориентированная модель образования, цель которого – содействовать становлению ребенка как личности через приобретение им основ личностной культуры, которая является базисом личности¹.

Возможности деятельностного подхода как ведущего теоретического основания в педагогике были критически оценены В. В. Слободчиковым и Е. И. Исаевым, которые отмечали, что этот подход «не давал принципиальный ответ на вопрос “что развивается? что является объектом развития?”», предпочитая отвечать на вопросы “как и что получится?”» [15, с. 140].

В 1990-е гг. И. П. Подласовым [16], И. Ф. Харламовым [17], В. А. Сластениным, И. Ф. Исаевым, Е. Н. Шияновым [18] и другими учеными в педагогику стали активно внедряться идеи ориентации образования на закономерности развития человека. Ведущая роль принципа развития и формирование генетического подхода в качестве системообразующего были осознаны В. В. Давыдовым, В. В. Краевским, Г. П. Щедровицким, В. В. Слободчиковым, Е. И. Исаевым и др. Наиболее важные особенности применения генетического подхода в педагогике, определившие перспективы развития теории развивающего образования, выявили В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев. Они констатировали: «Генетическая логика – есть, прежде всего, логика выведения, а не постулирования ставшего (или желаемого). С генетической точки зрения, чтобы понять, что есть нечто, и объяснить, как оно возможно, необходимо ответить на главные вопросы: из чего, как и во что это нечто развивается? Поиск ответов именно на эти вопросы жестко определяет постановку и центрального вопроса всего генетического анализа: что развивается? – и только затем – как? за счет чего? и в каком направлении?» [15, с. 140]. «Развивающийся объект рассматривается, во-первых, с точки зрения его внутренней структуры как органическая совокупность структурных составляющих, как внутренне связанное и функционирующее целое, как система; во-вторых, с точки зрения процесса, как закономерное следование друг за другом во времени совокупности изменений его внутренних состояний; в-третьих, с точки зрения выявления и фиксирования качественных изменений в его структуре в целом; в-четвертых, с точки зрения раскрытия закономерностей его развития, законов перехода от одного состояния к другому» [15, с. 149]. Идеи В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева были очень ограниченно реализованы в отечественной педагогике и философии образования, но стали основанием наших исследований [19].

¹ Концепция дошкольного воспитания [Электрон. ресурс] // Бюллетень государственного комитета СССР по народному образованию (серия «Дошкольное воспитание и общее среднее образование»). 1990. № 4-5. С. 35–48. Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_15714.htm (дата обращения: 12.10.2018).

В XXI в. в российскую педагогическую науку стали активно внедряться идеи зарубежных философов и педагогов. Обзор позиций относительно формирования содержания философии образования за рубежом, сделанный Дж. Кларком [20], Х. Сигелом [21], М. А. Петерсом, М. Тесаром, К. Локом [22] и др., показал наличие некоторых в значительной степени совпадающих подходов к философско-методологическому обоснованию образования. Одни подходы обеспечили реализацию в педагогике идей различных философских направлений (реализма, идеализма, позитивизма, эмпиризма, экзистенциализма, марксизма и т. п.), другие были воплощены в аналитической философии образования, которая сводилась к анализу содержания понятий (П. Хирст и Р. Питерс [23], I. Snook [24]). Аналитическая философия образования была далека от проблем педагогической практики и уже в конце 1970-х гг. подверглась резкой критике К. Харрисом [25–27], Дж. Уокером [28, 29] и др. На рубеже XX и XXI вв. философия образования стала политизироваться под влиянием идей феминизма, мультикультурализма и постмодернизма.

Во многих работах, посвященных содержанию философии образования, одной из ключевых называется проблема определения теоретически обоснованных целей образования. Харви Сигел отмечает большое разнообразие и неупорядоченность этих целей, в качестве которых выступают «культивирование любопытства и склонности спрашивать; поощрение творчества; производство знаний и знающих студентов; улучшение понимания; продвижение морального мышления, чувств и действий; расширение воображения» [21]. Причину создавшегося положения он усматривает в концептуальной необоснованности многих предлагаемых моделей образования. «Нам отчаянно нужна новая парадигма в образовании», – пишет Н. Попандулус, связывая эту парадигму с «культивированием всего человека» [30].

Методология и методы

Цель развивающего образования можно определить, опираясь прежде всего на диалектический подход, следование которому позволяет сформировать логику исследования исходя из закономерностей самого процесса развития. Особенно важно точное определение предмета развития, которое можно сформулировать, ответив на вопрос: закономерное, направленное, качественное изменение чего именно можно рассматривать как развитие личности?

При определении целостного предмета развития в развивающем образовании мы опирались на системный, предметно-деятельностный и культурно-исторический подходы. Системный подход позволяет представить содержание цели развивающего образования как систему целей воспитания и обучения, отражающую целостность социокультурного развития человека. Применение деятельностного подхода приводит к определению деятельности в качестве основного фактора такого развития, основного источника личностного опыта, личностной культуры. Культурно-исторический подход связывает ключевые этапы становления личностной культуры обучающихся

в процессе получения ими образования с последовательно возникающими в историческом процессе основными группами культурных средств. Теоретическим основанием названных подходов в нашем исследовании стали следующие положения.

Независимо от определения личности ее образование обычно организуется как процесс усвоения и освоения обучающимися через их деятельность общественного опыта. Результатом этого процесса становится обретение личностного опыта, который и может быть рассмотрен как предмет преобразования и развития в образовательном процессе. *Личностный опыт* – это социокультурный опыт, приобретаемый людьми в течение всей жизни; это индивидуальный опыт, полученный путем освоения ими опыта общественного; это опыт овладения культурными формами отношений с действительностью, это интериоризированная индивидами культура – личностная культура.

Рассмотрение становления личности человека через развитие личностного опыта и личностной культуры позволяет увязать возникновение каких-либо личностных качеств человека с определенным содержанием его личностного опыта и с определенными этапами его социокультурного развития. Это значит, что в качестве философско-методологического обоснования образования, ориентированного на развитие человека, на его становление как личности, могут выступать только теории личности, рассматривающие роль деятельности и роль культуры, роль общественного и индивидуального социокультурного опыта в этом процессе.

Для определения общих этапов развития личностного опыта человека, становления его личностной культуры важны концепции деятельности, включающие в себя решение проблемы культурного опосредования. Особенно значимы в этом отношении исследования В. И. Плотникова и А. Б. Невелева, в которых обосновано, что основные этапы социокультурного развития человека определяются качествами основных групп культурных средств, которые на этих этапах выполняют ведущую роль. В. И. Плотников относит к таковым орудия, нормы и язык [31], А. Б. Невелев – орудия, символы, знаки и предельно универсальные категории-регулятивы «не» и «все» [32, с. 266].

Методологически важным для нашего исследования стало рассмотрение диалектики сущности и существования человека, единства многообразия, выражающего взаимосвязь и взаимообусловленность общего, особенного и единичного. С позиций диалектического подхода порядок формирования философско-методологического обоснования развивающего образования задается необходимостью отразить в системе его целей полноту и последовательность качественных изменений человека, характеризующих его развитие как целостности и его становление как личности. Мы исходим из того, что система целей развивающего образования должна отражать взаимосвязь общих, особенных и единичных качеств развития человека. Общих – для всех людей, особенных – для людей, принадлежащих к отдельным социально-культурным общностям, единичных – для индивида, получающего образование. Это требование реализуется через разработку системы

образовательных целей, которая задает инвариантную структуру образовательного процесса, позволяющую определить вариативную составляющую образования, соответствующую особенным и единичным закономерностям развития обучающихся.

В работе были использованы общенаучные методы: сравнение, анализ, экстраполяция, синтез, индукция и дедукция, позволяющие выстроить целостное философско-методологическое обоснование образования, ориентированного на развитие человека как целостности и его становление как личности.

Результаты исследования

Развивающее образование отличается тем, что генетически исходной структурой педагогической системы является человек, получающий образование. Система целей образования этого типа должна отражать целостность процесса развития человека на общем, особенном и единичном уровнях его протекания через инвариантную и вариативную структуру и содержание этих целей. Основу системы образовательных целей составляют общая для всех людей направленность развития человека как такового, общие основные стороны его развития и общие этапы этого процесса.

Чтобы конкретизировать общую цель развивающего образования – развитие человека как целостности, необходимо представить развивающийся объект как «органическую совокупность его структурных составляющих». В качестве таковых могут быть выделены следующие стороны развития человека: 1) физическая, представленная развитием морфофизиологических систем организма; 2) психическая, представленная развитием психических процессов; 3) социокультурная, представленная развитием личностного опыта человека. В соответствии с этими составляющими определяются три группы целей: физического, психического и социокультурного (личностного) развития.

Социокультурное развитие – ведущее направление развития человека, определяющее характер его физического и психического состояния. Поэтому личностный опыт обучающихся является основным предметом развития в образовательном процессе, и его закономерные качественные изменения должны быть отражены в образовательных целях.

Личностный опыт – это опыт усвоения и освоения индивидом тех форм организации отношений человека с действительностью, которые не заданы генетически, а выработаны предшествующими поколениями людей. Этот опыт есть процесс и результат «проживания» человеком усваиваемой и осваиваемой культуры. Проживание сопровождается переживаниями, посредством которых устанавливается личностное отношение с миром. Личностный опыт «кристаллизуется» в личностной культуре человека. Рассмотрение личностной культуры в качестве результата его развития выдвигает на первый план основной признак становления личности – способность к творческой продуктивной деятельности. Подобная ориентированность образования предлагалась еще Ф. В. А. Дистервегом. На основе степени са-

мостоятельности, которую допускают возрастные параметры, он давал характеристику этапов развития духовной жизни, которыми, в свою очередь, определялась структура процесса обучения.

Личностная культура складывается на основе взаимосвязи основных элементов личностного опыта:

1) системы личностных ценностей, которые представляют собой мыслительные образы, фиксирующие устойчивые стремления индивида к тому, что переживается им как значимое само по себе;

2) целостной картины мира в индивидуальном сознании, которая складывается как система мыслительных образов объектов и явлений действительности, в которых отражены их свойства и взаимосвязи;

3) деятельного элемента личностного опыта (деятельных способностей), складывающегося из мыслительных образов видов, средств и способов деятельности, освоенных индивидом на практике.

Развитие названных элементов личностного опыта описывается через цели воспитания и обучения. Первые фиксируют систему личностных ценностей, возникновение которой означает переход человека на новый этап социокультурного развития. Вторые определяют: 1) через систему знаний – содержание целостной картины мира, которое должно возникнуть в сознании на новом этапе развития (это цели познания); 2) через систему умений – средства и способы основных видов деятельности, которые должен освоить индивид, чтобы приобрести новую степень самостоятельности, перейти на новый этап развития (это цели обучения средствам, видам и способам деятельности).

Целостная картина мира в сознании индивида (ребенка) и деятельностная сторона личностного опыта выступают предметами развития в процессе обучения. Основным фактором развития названных элементов личностного опыта является деятельность ребенка, направленная на усвоение общественного опыта. Система личностных ценностей ребенка является предметом развития в процессе воспитания. Основным фактором развития системы личностных ценностей является любая самостоятельная деятельность ребенка, в которую включены действия по оценке и самооценке того, что, для чего и как им делается, с какими последствиями, – т. е. действия, позволяющие определить лично значимое.

По мере применения индивидами культурных средств, характеризующих развитие культуры в целом [32, 33] и их личностной культуры, происходит поэтапное качественное изменение картины мира в их сознании. Действия с орудиями на первом этапе социокультурного развития человека способствуют формированию конкретных представлений. Использование в мыслительной деятельности (например, при операциях сравнения) конкретных представлений обеспечивает формирование общих представлений (эмпирических понятий) и становление эмпирической картины мира – это характерно для второго этапа социокультурного развития человека. На третьем этапе этого процесса с опорой на общие представления формируются понятия и теоретическая картина мира. Завершение четвертого этапа характеризуется появлением у человека устойчивой способности к

осознанному управлению своим поведением и деятельностью, которая базируется на умении сказать себе «нет». Это умение по отношению к частному открывает возможности восприятия всего мира как целостности и открытости миру через отказ от захваченности чем-то конкретным.

Знания о мире и осуществляемая индивидом деятельность позволяют ему определить лично значимое – так появляются личные ценности и складываются их системы. На каждом этапе социокультурного развития человека возникает особая система личных ценностей, отражающая только то, что пережито им как значимое, которое определяется в дорефлексивной сфере сознания индивидов с опорой на имеющиеся у них знания и опыт освоенных и применяемых ими на практике видов и способов деятельности. Наши исследования показали, что через возникновение личных ценностей осуществляется связь природной и социокультурной сторон развития человека¹. Личностные ценности являются социокультурной (и единственно возможной) формой существования базовых потребностей человека и основанием его личной культуры. Система личных ценностей конституирует структуру целостной картины мира в сознании индивида, выделяя в качестве ее основания лично значимое. Системой личных ценностей определяется и особая значимость конкретных видов и способов деятельности.

В условиях самостоятельно принимаемых решений человек всегда реализует только то, что для него лично значимо. Система личных ценностей составляет ядро личной культуры и полностью включается в ее содержание, в то время как лишь некоторая часть знаний о мире и освоенных видов и способов деятельности входит в ее состав. Человек много знает и много умеет, но что он воспроизводит, когда предоставлен сам себе, когда сам принимает решения, что и как делать? Он использует только ту часть знаний о мире, которую считает истинной, и те виды, средства и способы деятельности, которые, с нашей точки зрения, наиболее результативны и эффективны. Это и является действительным результатом образования.

Проведенные исследования позволили установить, что этапы развития личного опыта представлены последовательной сменой основных типов личной культуры, к которым мы относим:

- базис общей личной культуры;
- общую личностную культуру;
- личностную культуру индивидуального уровня;
- универсальную личностную культуру.

Основанием различия этапов развития личного опыта и этапов становления личной культуры выступают группы культурных средств. Их последовательное освоение характеризует переход личности на качественно новый уровень субъектности и свободы, что дает возможность принимать самостоятельные решения при целенаправленном развертыва-

¹ Худякова Н. А. Онтологическое основание возникновения и развития ценностного мира человека: дис. ... д-ра филос. наук. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2004. 350 с.

нии отношений с окружающим миром. Базис общей личностной культуры позволяет принимать решения в ближайшем окружении: в отношениях с самим собой, другими людьми, природой и рукотворным миром. В этом случае личность опирается на уровень представлений. Общая личностная культура укоренена в системе понятий и категорий, накопленных в общественном опыте и усвоенных отдельным человеком. Личностная культура индивидуального уровня предполагает опору на уникальную систему понятий и категорий, сложившуюся в сознании индивида. На уровне универсальной личностной культуры опорными выступают предельные категории (регулятивы). Они позволяют достаточно гармонично использовать основные группы культурных средств: орудия, представления (символы), понятия (знаки) и категории (универсалии).

Названные типы личностной культуры выступают в качестве общих образовательных целей на основных этапах непрерывного образования человека. Для дошкольной и начальной подготовки общей целью является базис общей личностной культуры; для общего основного и среднего образования – общая личностная культура; для профессионального обучения – профессиональная общая личностная культура. Дальнейшее становление человека как личности происходит благодаря сочетанию его продуктивной деятельности с самообразованием, целью которого является формирование личностной (и личностной профессиональной) культуры индивидуального уровня и универсальной личностной культуры.

Определение в качестве общей цели образования одного из типов личностной культуры позволяет установить необходимые для его возникновения характеристики элементов личностного опыта и сформулировать содержание соответствующих целей обучения, познания и воспитания. Целостность образовательного процесса становится обусловленной целостностью личностной культуры человека, закономерно возникающей на основных этапах развития его личностного опыта.

Личностный опыт и личностная культура всегда соотносимы с определенными типами отношений человека с миром, так же как и отдельные направления образования. Поэтому при определении общих целей отдельных направлений образования его общая цель конкретизируется. Например, в качестве конкретизирующих общую цель дошкольного образования – становление базиса общей личностной культуры – можно назвать цели становления базиса: 1) общей культуры познания; 2) межличностных отношений; 3) трудовой деятельности; 4) общей художественно-эстетической культуры и др. Дальнейшая конкретизация целей образования происходит на основе знаний о закономерностях развития каждого из элементов личностного опыта (личностной культуры) человека, соответствующих общему, особенному и единичному уровням познания.

Философское основание развивающего образования может быть применено при осуществлении компетентного подхода. Компетентность выпускника проявляется в его способности самостоятельно проектировать и организовывать какую-либо деятельность (в том числе профессиональную), но и развивается человек прежде всего как субъект деятельности, становясь

благодаря этому личностью и обретая свою целостность. Соответственно, описание результатов современного образования может быть осуществлено через соотнесение основных компетенций с определенными типами и видами личностной культуры. В общем содержании этих компетенций описывается готовность человека к определенному виду деятельности, включающая в себя признаки личностной культуры определенного типа и вида. Описание элементов каждой из основных компетенций может представлять собой описание качеств основных элементов личностного социокультурного опыта.

Таким образом, конкретизация компетенций может осуществляться не путем определения того, что должен знать и уметь и чем должен владеть выпускник, как это делается сейчас. Общая готовность человека к какой-либо деятельности может быть раскрыта через компоненты его личностного опыта:

- деятельностный, устанавливающий, что он должен уметь;
- знаниевый, определяющий, что он должен знать;
- ценностно-ориентационный, показывающий, к чему он должен стремиться.

Так, в описание результатов образования по каждой компетенции будет включен результат реализации его воспитывающей функции – личностные ценности, которые будут соотнесены с теми видами деятельности, к которым готовят обучающихся. Описание результатов образования в целом и воспитания в частности может включать ценностные основания определенных видов деятельности и отношений. Целенаправленное воспитание личностных ценностей обеспечит становление ядра личностной культуры не на уровне знаний о ценностях, а через возникновение ценностей как личностных структур, выступающих внутренней детерминантой поведения и деятельности людей.

Обсуждение результатов

Предпосылками рассмотрения личностного опыта, личностной культуры обучающихся как предмета развития в образовательном процессе стали исследования, проведенные под руководством И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина¹. Основанием определения базового содержания образования и комплекса методов его организации И. Я. Лернер предложил считать социальный опыт, представленный четырьмя элементами. Отметив, что «личность формируется по мере усвоения определенного объема каждого из элементов или вида содержания социального опыта» [33, с. 173], ученый таким образом соотнес структуры социального и индивидуального, личностного опыта. В качестве предмета развития этот опыт не рассматривался, а значит, закономерности развития ни личностного опыта в целом, ни его элементов не стали объективным основанием определения содержания и способов организации образования.

¹ Дидактические проблемы построения базового содержания образования: сборник научных трудов / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. Москва: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. 288 с.

И. С. Якиманская исходит из того, что «каждый ученик – носитель индивидуального, личного (субъектного), опыта» [34, с. 71], и предлагает индивидуализацию образования через выявление и преобразование этого опыта. Однако структура такого опыта не представлена ею в виде целостных личностных образований, во взаимосвязи и в развитии которых могут быть выявлены собственные закономерности. Исследователь обозначает проблему индивидуального развития в образовании, но основанием этого процесса считает не индивидуальные особенности развития личностного опыта обучающихся, являющегося, с нашей точки зрения, формой выражения единства природной и социокультурной сторон бытия человека, а законы генетики и психофизиологии [35, с. 8]. Настаивая на том, что «не существует прямого совпадения логических и психологических когнитивных структур», И. С. Якиманская утверждает, что первое отражает логику научного познания, а второе характеризуется «индивидуальной избирательностью». Эту избирательность она не связывает с системой личностных ценностей – такой элемент личностного опыта в ее системе отсутствует, но в то же время рассматривает «индивидуальное как личностно значимое, эмоционально насыщенное отношение ученика к усваиваемому знанию» [35, с. 9].

Важный вклад в развитие теории личностно-развивающего образования внесли представители научно-педагогической школы В. В. Серикова, для которых главной целью стала «разработка “четвертого элемента” содержания образования – опыта эмоционально-ценностного отношения к миру» [36, с. 12]. «Личностный опыт» рассматривается В. В. Сериковым как элемент содержания образования, как «специфический опыт быть личностью», который отличается от «опыта когнитивного, процессуального и проч.» [37, с. 14]. Наш подход не отрицает необходимости опыта «быть личностью» и включения в содержание образования опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. Однако личностный опыт индивидов рассматривается нами как целостный предмет развития в образовательном процессе, базовым элементом которого является система личностных ценностей.

Все вышеназванные исследователи в качестве результата образования рассматривают определенные личностные качества и личностные функции. Такой подход не противоречит нашей позиции, но эти качества и функции мы связываем с воспроизводством определенного типа личностной культуры, отличающегося и особенными средствами и видами деятельности, и особенной картиной мира, и особенным типом системы личностных ценностей. Развитие личностного опыта, которое воплощается в последовательном становлении основных типов личностной культуры, связывается нами не только с возникновением определенных новообразований (качеств, функций), но и с закономерным, направленным, поэтапным, качественным изменением элементов личностного опыта в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Культурологический аспект нашего исследования не отрицает значимости сложившейся на базе деятельностного подхода культурологической теории образования, представленной в трудах В. В. Краевского, И. Я. Лер-

нера, М. Н. Скаткина, Н. Б. Крыловой и др. Этими учеными «образование видится ... как личностное овладение теми “единицами” (идеями, нормами, образцами, текстами) культуры, которые могут присваиваться через опыт индивидуально» [38, с. 51]. В их работах описано определенным образом структурированное содержание культуры по горизонтали, но нет предлагаемой нами дифференциации культуры, отражающей ее вертикаль – ее становление в филогенезе и онтогенезе.

Наиболее близки нашему подходу к культуре как средству целенаправленной деятельности человека исследования Дж. Брунера [39]. Уровень интеллекта он определял по степени интериоризации действий, основу которых составляют символы, образующие содержание определенной культуры. Результат образования ученый усматривал не в усвоении информации о культуре, а в обнаружении и трансформации индивидами значений, задаваемых качествами применяемых культурных средств.

Личностный опыт, личностная культура обучающихся в качестве предмета педагогического воздействия и преобразования в образовательном процессе имплицитно присутствуют практически во всех современных педагогических исследованиях. Оценивая результаты этих исследований, авторы, как правило, проверяют знания, умения и ценностные ориентации обучающихся, которые не рассматривают в качестве элементов целостного и развивающегося личностного опыта человека. Далеко не всегда в описания результатов или целей образования включены все элементы личностного опыта, личностной культуры в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Так, в «Рекомендациях Совета Европейского союза по ключевым компетенциям для обучения на протяжении всей жизни» каждая компетенция характеризуется через знания, навыки и позитивное отношение к видам деятельности, степень готовности к которой описывает компетенция [6]. Позитивное отношение к чему-либо является обязательной предпосылкой возникновения соответствующих личностных ценностей, но все-таки результатом воспитания могут быть только определенные личностные ценности и их системы.

Характеризуя ключевые компетенции современного отечественного образования, И. А. Зимняя исходит из следующего набора входящих в них компонентов: «знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений» [40, с. 12]. Названные компоненты не включаются в описание всех десяти основных компетенций: одни компетенции представлены только знаниями; в других перечислены виды деятельности; третьи предполагают определенные знания и умения; обособлена от остальных компетенция ценностно-смысловой ориентации в мире. Отдельную группу ценностно-смысловых компетенций определяет А. В. Хуторской [41]. В системе высшего образования содержание компетенций описывается через знание, умение, владение. Ценностно-ориентировочный компонент вообще не включен в состав формируемого личностного опыта, личностной культуры.

В 2017–2018 гг. российские ученые под руководством И. Д. Фрумина предложили универсальные компетенции, представленные блоками знаний,

умений и установок¹. В этой структуре обнаруживается возможность соотнесения их содержания с элементами развивающегося личностного опыта и личностной культуры обучающихся. Личностные ценности могут проявляться как установки, но все же цели образования надо выявлять на основе изучения природы личностных ценностей и их предметных характеристик.

Определенное признание в последние годы получила модель четырехмерного образования Ч. Фадея, М. Бялик и Б. Триллинга [42]. Согласно этой модели, образование должно обеспечить освоение определенных областей знаний и групп навыков, формирование «ключевых личностных качеств» и «ориентированность на непрерывное обучение». Органической связи между названными элементами не устанавливается. Это образование не может быть организовано на основе знаний о закономерностях развития личностного опыта человека, становления его личностной культуры, так как не предполагает исходить из объективно существующей целостности личностного опыта. Также в нем не учитываются объективно существующие возможности и ограничения основных групп культурных средств.

Итак, в течение последних 20 лет элементы личностного опыта практически не рассматриваются как развивающиеся структуры, а знания об основных группах культурных средств, освоение которых человеком и обеспечивает его переход на новый уровень развития, ни в отечественной, ни в зарубежной педагогике пока применения не нашли. Об этом свидетельствуют исследования Дж. Кларка [20], Х. Сигела [21], М. А. Петерса, М. Тесара, К. Лока [22] и др.

Заключение

Философско-методологическое обоснование определения системы целей образования, ориентированного на становление личностной культуры обучающихся, складывается как система знаний о следующих аспектах:

- роли личностного опыта в развитии человека как целостности и становлении человека как личности;
- личностной культуре как особом состоянии личностного опыта индивида, характеризующем завершение этапа развития этого опыта;
- системообразующей по отношению к личностному опыту и личностной культуре роли системы личностных ценностей;
- возможностях и ограничениях основных групп культурных средств, последовательное освоение которых является ключевым фактором перехода человека на новый этап развития его личностного опыта;
- основных типах личностной культуры, соответствующих основным этапам развития личностного опыта;
- видах личностной культуры, характеризующих готовность человека к самостоятельному осуществлению отдельных видов деятельности, в том числе профессиональной;

¹ Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности: международный доклад [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.vbudushee.ru/upload/iblock/5f4/5f45a21a749609696cf2c338ea87f5ae.pdf> (дата обращения: 20.10.2019).

• закономерностях развития элементов личного опыта и личностной культуры человека, которое обеспечивается через создание педагогами учитывающих эти закономерности условий в процессе обучения и воспитания.

Понимание личностной культуры как особенного состояния личного опыта человека отличает настоящее исследование от тех, в которых личностная культура также рассматривается в качестве целей образования. Чаще всего как в отечественных, так и в зарубежных работах личностная культура соотносится с культурой тех социальных общностей, к которым причисляет себя индивид, и с индивидуальными особенностями его поведения и деятельности. При таком подходе содержание целей образования не выводится из закономерностей развития личного опыта человека, а постулируется исходя из тех особенностей культуры и тех личностных качеств, на которых было сконцентрировано внимание исследователей.

Мы обозначили лишь некоторые закономерности развития личностного опыта человека и становления его личностной культуры. Тем не менее они создают основание для дальнейшего обогащения философии развивающего образования. Результаты настоящего исследования могут быть применимы при организации любых моделей образования, действительно ориентированных на развитие человека, в том числе моделей компетентностно-ориентированного образования. Нами показано, что в качестве общей цели развивающего образования выступает личностная или личностная профессиональная культура человека. Цели основных ступеней развивающего образования необходимо соотносить с этапами развития личного опыта человека, с основными типами и видами личностной культуры. В качестве целей основных направлений образования должна рассматриваться личностная культура в определенной сфере деятельности. Компетенции, применяемые для описания результатов образования, должны быть соотнесены со структурой и содержанием его целей.

Предлагаемая структура целей образования выступает в качестве инварианта, отражающего общий родовой уровень бытия человека, общие закономерности его развития. На основе инвариантной системы целей развивающего образования могут быть определены вариативные способы их реализации в рамках как общего, так и профессионального образования, отражающие особый и единственный уровни бытия человека.

Направление будущих исследований мы усматриваем в дальнейшем отборе и синтезе философских и других форм знаний об общих, особенных и единичных закономерностях становления личностной культуры человека, которая формируется и проявляется в различных видах отношений человека с действительностью, в различных видах его деятельности, в закономерностях развития основных элементов его личного опыта.

Список использованных источников

1. Botkin J., Elmandjra M., Malitza M. No Limits to Learning. Oxford, 2014. 159 p. Available from: <https://www.elsevier.com/books/no-limits-to-learning/botkin/978-0-08-024704-5> (date of access: 05.01.2019).

2. Арпентьева М. Р., Гриднева С. В., Ташева А. И. Кризис университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботостойчивому специалисту» // *Профессиональное образование в современном мире*. 2018. Т. 8, № 4. С. 2298–2308.
3. Касаткин П. И. Современное образование: функции и предназначение // *Проблемы современного образования*. 2017. № 5. С. 109–120.
4. Запесоцкий А. С. Философия образования и проблемы современных реформ // *Экономика образования*. 2014. № 3. С. 33–41.
5. Фрумин И., Добрякова М., Баранников К., Реморенко И. Универсальные компетентности и новая грамотность. Чему учить сегодня для успеха завтра // *Учительская газета*. № 30. 24 июля 2018 года [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/75388> (дата обращения: 27.04.2019).
6. Репина Е. Г. Компетентный подход: фундаментальные положения и их практическая реализация в вузе // *Педагогика высшей школы*. 2017. № 2. С. 23–28 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/2125/> (дата обращения: 01.06.2019).
7. Баранов Е. Г., Баранова О. В. Развитие личности в вузе // *Проблемы современного образования*. 2019. № 1. С. 24–33.
8. Наторп П. Избранные работы. Москва: Территория будущего, 2006. 384 с.
9. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. С. 374.
11. Кардинер А. Концепция основной личностной структуры [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/kardiner-konceptsiya-osnovnoy-lichnostnoy-struktury> (дата обращения: 05.01.2019).
12. Занков А. В. Избранные педагогические труды. Москва: Дом педагогики, 1999. 608 с.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
14. Давыдов В. В. Философско-психологические проблемы развития образования. Москва: ИНТОР, 1994. 128 с.
15. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. Москва: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
16. Подласый И. П. Педагогика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: ВЛАДОС, 1996. 432 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/kardiner-konceptsiya-osnovnoy-lichnostnoy-struktury> (дата обращения: 05.01.2019).
17. Харламов И. Ф. Педагогика: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высшая школа, 1990. 576 с.
18. Слостенин В. А. и др. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2002. 512 с.

19. Худякова Н. А. *Философия образования: образование в системе социальных отношений: учебное пособие*. Челябинск: Издательство Челябинского государственного университета, 2018. 143 с.
20. Clark J. *Philosophy of Education in Today's World and Tomorrow's: A View from 'Down Under'* // *Paideusis*. 2006. Vol. 15, № 1. P. 21–30. Available from: <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/download/40/3> (date of access: 20.02.2019).
21. Siegel H. *Introduction: Philosophy of Education and Philosophy*. The Oxford Handbook of Philosophy of Education. London: Oxford, 2009. Print Publication Date: Oct 2009 / – Online Publication Date: Jan 2010. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.000. Available from: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001/oxfordhb-9780195312881-e-001> (date of access: 20.02.2019).
22. Peters M. A., Tesar M., Locke K. *Philosophy of Education*. New York: Oxford University Press, 2014. DOI: 10.1093/OBO/9780195396577-0168 Available from: <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780195396577/obo-9780195396577-0168.xml;jsessionid=C1249148CB30B-F169B980914A671D694> (date of access: 20.02.2019).
23. Hirst P., Peters R. *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1970. P. 147.
24. Snook I. *Concepts of indoctrination*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972. P. 131–151.
25. Harris K. *Peters on schooling* // *Educational Philosophy and Theory*. 1977. № 9 (1). P. 33–48.
26. Harris K. *Education and knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979. 222 p.
27. Harris K. *Philosophers of education: detached spectators or political practitioners* // *Educational Philosophy and Theory*. 1980. № 12 (1). P. 19–35.
28. Walker J. *The evolution of APE: analytic philosophy of education in retrospect* // *Access*. 1984. № 3 (1). P. 1–16.
29. Walker J. *Materialist pragmatism and sociology of education* // *British Journal of Sociology of Education*. 1985. № 6 (1). P. 55–74.
30. Papadopoulos N. *Why You Need a Philosophy of Education*. Available from: www.metalearn.net/articles/philosophy-of-education (date of access: 20.02.2019).
31. Плотников В. И. *Ценностный мир человека и его судьба. Двадцать лекций по философии: учебное пособие*. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2001. С. 367–403.
32. Невелев А. Б. *Культура в структуре предметности человеческого Я // Экономика и культура: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (28–29 мая 2010 г.) / под общей редакцией К. П. Стожко, проф. Н. Н. Целищева*. Екатеринбург: СТЯГЪ, 2010. С. 265–268.
33. Лернер И. Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
34. Якиманская И. С. *Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников* // *Вопросы психологии*. 1994. № 2 (94). С. 64–77.
35. Якиманская И. С. *Предмет и методы современной педагогической психологии* // *Вопросы психологии*. 2006. № 6. С. 3–13.

36. Сериков В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 11–18 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/02/2018-02-02.pdf> (дата обращения: 20.10.2019).

37. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. Москва, 1998. 289 с.

38. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.

39. Bruner J. S. The Culture of Education. Cambr., Mass.: Harvard University Press, 2006. 240 p.

40. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновация в школе. 2009. № 2. С. 7–14.

41. Хуторской А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://khutorskoj.ru/be/2016/0803/> (дата обращения: 09.04.2019).

42. Фаделъ Ч., Бялик М., Трилинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / пер. с англ. Москва: Точка, 2018. 240 с.

References

1. Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. No limits to learning [Internet]. Oxford; 2014 [2019 Jan 05]. 159 p. Available from: <https://www.elsevier.com/books/no-limits-to-learning/botkin/978-0-08-024704-5>

2. Arpent'eva M. R., Gridneva S. V., Tashhjova A. I. University crisis: From “comprehensively developed personality” to “robot-proof specialist”. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*. 2018; 8 (4): 2298–2308. (In Russ.)

3. Kasatkin P. I. Modern education: Functions and purpose. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of Modern Education*. 2017; 5: 109–120. (In Russ.)

4. Zapesockij A. S. Philosophy of education and problems of modern reforms. *Ekonomika obrazovania = Economics of Education*. 2014; 3: 33–41. (In Russ.)

5. Frumin I., Dobryakova M., Barannikov K., Remorenko I. Universal competence and new literacy. What to learn today for success tomorrow. *Uchitel'skaya gazeta = Teacher's Newspaper* [Internet]. 2018 Jul 28 [2019 Apr 27]: 30. Available from: <http://www.ug.ru/archive/75388> (In Russ.)

6. Repina E. G. Competence-based approach: Fundamental principles and their practical implementation at the university. *Pedagogika vysshei shkoly = Pedagogy of Higher Education* [Internet]. 2017 [2019 Jun 01]; 2: 23–28. Available from: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/2125/> (In Russ.)

7. Baranov E. G., Baranova O. V. Personality development in high school. *Problemy sovremennogo obrazovania = Problems of Modern Education*. 2019; 1: 24–33. (In Russ.)

8. Natorp P. *Izbrannye raboty* = Selected works. Moscow: Publishing House "Territoria budushego"; 2006. 384 p. (In Russ.)
9. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju* = Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Moscow: Publishing House "Shkola-Press"; 1995. 448 p. (In Russ.)
10. Vygotskij L. S. *Pedagogicheskaja psihologija* = Pedagogical psychology. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1991. 374 p. (In Russ.)
11. Kardiner A. *Koncepcia osnovnoi lichnostnoi struktury* = The concept of the basic personality structure [Internet]. 2005 [2019 Jan 05]. Available from: <http://hr-portal.ru/article/kardiner-koncepciya-osnovnoy-lichnostnoy-struktury> (In Russ.)
12. Zankov L. V. *Izbrannye pedagogicheskie trudy* = Selected pedagogical works. Moscow: Publishing House Dom pedagogiki; 1999. 608 p. (In Russ.)
13. Davydov V. V. *Teorija razvivajushhego obuchenija* = Theory of developmental education. Moscow: Publishing House INTOR; 1996. 544 p. (In Russ.)
14. Davydov V. V. *Filosofsko-psihologicheskie problemy razvitija obrazovanija* = Philosophical and psychological problems of educational development. Moscow: Publishing House INTOR; 1994. 128 p. (In Russ.)
15. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija razvitija cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze* = Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis. Moscow: Publishing House Shkol'naja Pressa; 2000. 416 p. (In Russ.)
16. Podlasyj I. P. *Pedagogika* = Pedagogy [Internet]. Moscow: Publishing House VLADOS; 1996 [cited 2019 Jan 05]. 432 p. Available from: <http://hr-portal.ru/article/kardiner-koncepciya-osnovnoy-lichnostnoy-struktury> (In Russ.)
17. Harlamov I. F. *Pedagogika* = Pedagogy. 2nd ed. Moscow: Publishing House Vysshaja shkola; 1990. 576 p. (In Russ.)
18. Slastenin V. A., et al. *Pedagogika* = Pedagogy. Moscow: Publishing House Akademija; 2002. 512 p. (In Russ.)
19. Khudyakova N. L. *Filosofija obrazovanija: obrazovanie v sisteme social'nyh otnoshenij* = Philosophy of education: Education in the system of social relations. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University; 2018. 143 p. (In Russ.)
20. Clark J. *Philosophy of education in today's world and tomorrow's: A view from 'down under'*. *Paideusis* [Internet]. 2006 [cited 2019 Feb 20]; 15 (1): 21–30. Available from: <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/download/40/3>
21. Siegel H. *Introduction: Philosophy of education and philosophy*. The Oxford handbook of philosophy of education [Internet]. London: Oxford; 2009 [cited 2019 Feb 20]. Available from: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001/oxfordhb-9780195312881-e-001> DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.000
22. Peters M. A., Tesar M., Locke K. *Philosophy of education* [Internet]. New York: Oxford University Press; 2014 [cited 2019 Feb 20]. Available from: <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780195396577/obo-9780195396577-0168.xml;jsessionid=C1249148CB30BF-169B980914A671D694> DOI: 10.1093/OBO/9780195396577-0168

23. Hirst P., Peters R. The logic of education. London: Routledge & Kegan Paul; 1970. 147 p.
24. Snook I. Concepts of indoctrination. London: Routledge & Kegan Paul; 1972. p. 131–151.
25. Harris K. Peters on schooling. *Educational Philosophy and Theory*. 1977; 9 (1): 33–48.
26. Harris K. Education and knowledge. London: Routledge & Kegan Paul; 1979. 222 p.
27. Harris K. Philosophers of education: Detached spectators or political practitioners. *Educational Philosophy and Theory*. 1980; 12 (1): 19–35.
28. Walker J. The evolution of APE: Analytic philosophy of education in retrospect. *Access*. 1984; 3 (1): 1–16.
29. Walker J. Materialist pragmatism and sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*. 1985; 6 (1): 55–74.
30. Papadopoulos N. Why you need a philosophy of education [Internet]. [cited 2019 Feb 20]. Available from: www.metalearn.net/articles/philosophy-of-education
31. Plotnikov V. I. Cennostnyj mir cheloveka i ego sud'ba. Dvadcat' lekcij po filosofii = The value world of man and his fate. Twenty lectures on philosophy. Ekaterinburg: Ural State University; 2001. p. 367–403. (In Russ.)
32. Nevelev A. B. Culture in the structure of human objectivity. In: *Jekonomika i kul'tura. Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (28–29 maja 2010 g.) = Economics and Culture. Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference*; 2010 May 28–29; Ekaterinburg, Russia. Ekaterinburg: Publishing House OOO ID "STJaG"; 2010. p. 265–268. (In Russ.)
33. Lerner I. Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija = Didactic foundations of teaching methods. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1981. p. 186. (In Russ.)
34. Yakimanskaya I. S. Requirements for curricula focused on the personal development of students. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*. 1994; 2 (94): 64–77. (In Russ.)
35. Yakimanskaya I. S. The subject and methods of modern educational psychology. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*. 2006; 6: 3–13. (In Russ.)
36. Serikov V. V. The experience of the scientific and pedagogical school of personal development education. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: problemy vysshego obrazovanija = Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education* [Internet]. 2018 [2019 Oct 20]; 2: 11–18. Available from: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/02/2018-02-02.pdf> (In Russ.)
37. Serikov V. V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: poisk novoj paradigmy = Personally-oriented education: The search for a new paradigm. Moscow; 1998. p. 289. (In Russ.)
38. Krylova N. B. Kul'turologija obrazovanija = Cultural studies of education. Moscow: Publishing House Narodnoe obrazovanie; 2000. p. 272. (In Russ.)
39. Bruner J. S. The culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press; 2006. 240 p.
40. Zimnyaya I. A. Key competencies – a new paradigm of the result of education. *Jeksperiment i innovacija v shkole = Experiment and Innovation in School*. 2009; 2: 7–14. (In Russ.)

41. Khutorskoy A. V. *Obrazovatel'nye kompetencii i metodologija didaktiki. K 90-letiju so dnja rozhdenija V. V. Kraevskogo = Educational competencies and didactics methodology. On the occasion of the 90th birthday of V. V. Kraevsky* [Internet]. 2016 [2018 Apr 09]. Available from: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803/> (In Russ.)

42. Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. *Chetyrehmernoe obrazovanie: Kompetencii, neobhodimye dlja uspeha = Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Translated from English. Moscow: Publishing House Tochka; 2018. 240 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Худякова Наталья Леонидовна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии Челябинского государственного университета; ORCID ID 0000-0003-1250-6490; Челябинск, Россия. E-mail: hudyakovanl@gmail.com

Невелев Анатолий Борисович – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии Челябинского государственного университета; ORCID ID 0000-0001-7037-0574; Челябинск, Россия. E-mail: nabob1@mail.ru

Невелева Вера Сергеевна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философских наук Челябинского государственного университета; ORCID ID 000-0002-6820-3707; Челябинск, Россия. E-mail: vsneveleva@mail.ru

Вклад соавторов: Н. А. Худякова – 50%, А. Б. Невелев – 25%, В. С. Невелева – 25%.

Статья поступила в редакцию 05.05.2019; принята в печать 11.03.2020. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Natalya L. Hudyakova – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Department of Philosophy, Chelyabinsk State University; ORCID ID 0000-0003-1250-6490; Chelyabinsk, Russia; E-mail: hudyakovanl@gmail.com

Anatoliy B. Nevelev – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Department of Philosophy, Chelyabinsk State University; ORCID ID 0000-0001-7037-0574; Chelyabinsk, Russia; E-mail: nabob1@mail.ru

Vera S. Neveleva – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Head of the Department of Philosophical Sciences, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts; ORCID ID 000-0002-6820-3707; Chelyabinsk, Russia; E-mail: vsneveleva@mail.ru

Contribution of the authors: N. L. Hudyakova – 50%, A. B. Nevelev – 25%, V. S. Neveleva – 25%.

Received 05.05.2019; accepted for publication 11.03.2020.

The authors have read and approved the final manuscript.